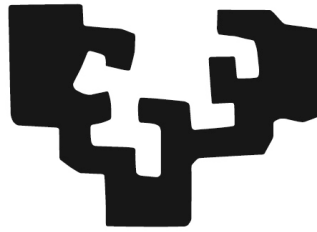


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco

Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo

Presentada por:

Jon Berástegui Martínez

Dirigida por:

María Ángeles de la Caba y Núria Pérez Escoda

Donostia - 2015

**La enseñanza que deja huella
no es la que se hace de cabeza a cabeza
sino de corazón a corazón.**

Howard G. Hendricks

Agradecimientos

No es tarea fácil, transmitir solo a través de palabras los sentimientos de agradecimiento tanto a María Ángeles De la Caba y a Núria Pérez Escoda, mis directoras de Tesis, como a Izaskun, a Amets y a Odei. A mis directoras, por su paciencia, apoyo y orientación, que me han permitido viajar seguro en esta montaña rusa de emociones. Eskerrik asko Marian, moltes gràcies Núria. A Odei y Amets, un besazo, por los muchos momentos que os he negado y por vuestras sonrisas que cada amanecer me hacen tomar conciencia de lo afortunado que soy. A Izaskun, mi compañera de viaje, por aguantar mis frustraciones, por tus ánimos y por el apoyo constante y generoso que me has dado a lo largo de todo este proceso. Bihotza, Lortu dugu!

Agradecer también a la dirección de Maria Reina Eskola, Ainhoa, Aizpea e Iñigo por creer en este proyecto y apoyarlo en todo momento, así como a los representantes de la titularidad del centro. Un reconocimiento especial para las madres, los padres, para el alumnado participante en el programa y para el profesorado que compartió con ilusión y decisión la responsabilidad de aplicar el programa.

Quisiera mostrar mi agradecimiento a Nerea y a Juan Carlos por haberme acompañado de manera especial en la realización de esta tesis, aportándome sus opiniones y puntos de vista, tanto en el inicio de la tesis como durante el proceso investigador.

Agradecer también, a la dirección y al profesorado de La Salle Ikastetxea por la buena acogida que tuvieron a la propuesta de participación que les hicimos y por las facilidades ofrecidas para acceder al alumnado y recoger sus opiniones.

Quisiera dedicar esta tesis a mi padre y a mi madre, que siempre han tenido confianza ciega en mí y han sabido acompañarme en todo momento. A mis hermanos y a mi tía Carmen, que siempre están cuando los necesito. A Conchi, Ángel, Edurne y Unai, que

siempre están dispuestos a ayudarme. A mi amigo Rubén, por tu amistad y a todas las personas que os habéis preocupado por mí en todos estos años de trabajo.

Sin vosotros y sin vosotras no habría sido posible. Cuando sobran las palabras, es cuando GRACIAS recobra su significado en toda su extensión.

Índice general

| | |
|---|-----------|
| Agradecimientos | 3 |
| Índice general | 7 |
| Índice de tablas y figuras | 15 |
| Introducción | 21 |
| PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 29 |
| CAPÍTULO 1 Las emociones | 31 |
| 1.1 Delimitación conceptual | 33 |
| 1.2 Teorías de las emociones | 36 |
| 1.2.1 Teorías de enfoque conductual..... | 36 |
| 1.2.2 Teorías de enfoque cognitivo..... | 37 |
| 1.2.3 Teorías de enfoque biológico..... | 40 |
| 1.3 Componentes de las emociones | 43 |
| 1.4 Clasificación de las emociones | 46 |
| 1.5 Funciones de las emociones | 53 |
| CAPÍTULO 2 Inteligencia emocional | 59 |
| 2.1 Antecedentes de la inteligencia emocional | 61 |
| 2.2 Orígenes de la inteligencia emocional | 66 |
| 2.3 Modelos de inteligencia emocional | 68 |
| 2.3.1 Consideraciones previas al análisis de los modelos | 68 |
| 2.3.2 Modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso | 72 |
| 2.3.3 Modelo de Goleman..... | 73 |
| 2.3.4 Modelo ESI de Bar-On | 74 |
| 2.3.5 Modelo de rasgo de Petrides y Furnham | 75 |
| 2.4 La evaluación de la inteligencia emocional | 76 |
| 2.4.1 Estrategias de evaluación basadas en auto-informes | 77 |

| | | |
|---|--|------------|
| 2.4.2 | Estrategias de evaluación basadas en el feed-back 360º..... | 79 |
| 2.4.3 | Estrategias de evaluación basadas en pruebas de capacidad..... | 80 |
| 2.5 | La inteligencia emocional en diferentes contextos de aplicación | 82 |
| 2.5.1 | La inteligencia emocional en el trabajo | 82 |
| 2.5.2 | La inteligencia emocional en la educación..... | 83 |
| 2.5.3 | La inteligencia emocional en la familia..... | 88 |
| CAPÍTULO 3 Educación emocional | | 93 |
| 3.1 | Importancia de la educación emocional | 95 |
| 3.2 | Antecedentes de la educación emocional..... | 99 |
| 3.3 | Delimitación conceptual de la educación emocional..... | 100 |
| 3.4 | Las competencias emocionales | 102 |
| 3.5 | Programas de educación emocional..... | 111 |
| 3.6 | Revisión de las investigaciones sobre programas..... | 131 |
| 3.7 | Pautas para el diseño, aplicación y evaluación de programas | 138 |
| CAPÍTULO 4 Educación para la ciudadanía | | 149 |
| 4.1 | Antecedentes de la educación para la ciudadanía..... | 151 |
| 4.2 | Concepto de ciudadanía y educación para la ciudadanía..... | 155 |
| 4.3 | La Educación para la Ciudadanía en el Estado español..... | 158 |
| 4.3.1 | Situación Legal: la Educación para la Ciudadanía en la LOE..... | 158 |
| 4.3.2 | Propuesta de currículo de Educación para la Ciudadanía..... | 162 |
| 4.3.3 | La Educación para la Ciudadanía en la Comunidad Autónoma Vasca..... | 164 |
| 4.4 | La educación emocional en la educación para la ciudadanía | 169 |
| 4.5 | La acción tutorial y la educación para la ciudadanía..... | 173 |
| CAPÍTULO 5 Educación emocional en las familias | | 177 |
| 5.1 | Importancia del contexto familiar en el desarrollo emocional..... | 179 |
| 5.2 | Cambios sociales y necesidades educativas de la familia | 181 |

| | | |
|--|---|------------|
| 5.3 | Programas de educación emocional para las familias | 184 |
| 5.4 | Pautas para el diseño, aplicación y evaluación de programas | 193 |
| PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO..... | | 197 |
| CAPÍTULO 6 Objetivos, hipótesis, diseño y metodología | | 199 |
| 6.1 | Antecedentes de la investigación | 203 |
| 6.2 | Marco de la investigación y fases..... | 206 |
| 6.3 | Objetivos e hipótesis del proceso investigador | 209 |
| 6.3.1 | Objetivos | 209 |
| 6.3.2 | Hipótesis | 209 |
| 6.4 | Metodología | 211 |
| 6.4.1 | Los diseños cuasi-experimentales..... | 211 |
| 6.4.2 | El enfoque mixto..... | 216 |
| 6.4.3 | Utilización de escalas de 11 puntos | 219 |
| 6.5 | Definición de las variables..... | 221 |
| 6.6 | Personas participantes en el proceso investigador | 222 |
| 6.6.1 | Selección de los centros educativos y del alumnado participante | 223 |
| 6.6.2 | Selección de las madres y los padres participantes | 225 |
| 6.7 | Instrumentos para la recogida de información | 227 |
| 6.7.1 | Cuestionarios de desarrollo emocional (CDE) | 228 |
| 6.7.2 | Cuestionario de competencia emocional 360º. CE-360º | 230 |
| 6.7.3 | Escala de clima social del aula. CES..... | 230 |
| 6.7.4 | Cuestionario sobre malos tratos MALOSTRA | 233 |
| 6.7.5 | Cuestionario de Opinión. CAO | 234 |
| 6.7.6 | Cuestionario de evaluación del programa CEMYPA | 235 |
| 6.7.7 | Cuestionario de satisfacción CUSAMYPA..... | 236 |
| 6.7.8 | El cuaderno del alumnado..... | 237 |

| | | |
|---|--|------------|
| 6.8 | Proceso de recogida de datos | 237 |
| 6.9 | Proceso de análisis de datos | 240 |
| 6.9.1 | Análisis de los datos cuantitativos | 240 |
| 6.9.2 | Análisis de los datos cualitativos..... | 242 |
| CAPÍTULO 7 Los programas de educación emocional | | 245 |
| 7.1 | Modelo de intervención: modelo de programas | 247 |
| 7.2 | El programa para las familias..... | 248 |
| 7.2.1 | El proceso del diseño del programa dirigido a las familias | 248 |
| 7.2.2 | Presentación del programa | 249 |
| 7.2.3 | Objetivos | 249 |
| 7.2.4 | Contenidos | 251 |
| 7.2.5 | Recursos..... | 252 |
| 7.2.6 | Metodología y actividades..... | 253 |
| 7.3 | El programa para el alumnado..... | 258 |
| 7.3.1 | El proceso del diseño del programa para el alumnado | 258 |
| 7.3.2 | Presentación del programa | 260 |
| 7.3.3 | Objetivos | 261 |
| 7.3.4 | Contenidos | 262 |
| 7.3.5 | Recursos..... | 264 |
| 7.3.6 | Metodología y actividades..... | 265 |
| CAPÍTULO 8 Resultados del programa para las familias | | 273 |
| 8.1 | Descripción de las variables sociodemográficas..... | 275 |
| 8.1.1 | Género..... | 275 |
| 8.1.2 | Edad | 275 |
| 8.1.3 | Nivel de estudios realizados..... | 276 |
| 8.1.4 | Actividad laboral | 277 |

| | | |
|--|--|------------|
| 8.1.5 | Experiencia previa en actividades de desarrollo personal..... | 278 |
| 8.2 | Evaluación de la competencia emocional..... | 279 |
| 8.3 | Evaluación de los aprendizajes generados por el programa | 283 |
| 8.4 | Evaluación de la satisfacción de las familias | 285 |
| 8.4.1 | Resultados cuantitativos sobre satisfacción | 286 |
| 8.4.2 | Resultados cualitativos sobre satisfacción | 291 |
| 8.5 | Evaluación del diseño y aplicación del programa..... | 307 |
| CAPÍTULO 9 Resultados del programa para el alumnado | | 313 |
| 9.1 | Descripción de las variables sociodemográficas..... | 315 |
| 9.2 | Evaluación de la competencia emocional del alumnado..... | 316 |
| 9.3 | Evaluación de la competencia emocional según el género | 321 |
| 9.4 | Evaluación de la competencia emocional por diferentes observadores.. | 328 |
| 9.5 | Evaluación del clima social de aula..... | 333 |
| 9.6 | Evaluación de la frecuencia de las situaciones de malos tratos..... | 338 |
| 9.7 | Evaluación de la percepción sobre los efectos del programa | 342 |
| 9.8 | Evaluación de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje | 346 |
| 9.9 | Evaluación del diseño, aplicación y resultados obtenidos del programa | 378 |
| PARTE III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | | 389 |
| CAPÍTULO 10 Discusión de los resultados y conclusiones generales..... | | 391 |
| 10.1 | Desarrollo de la educación emocional en las madres y los padres | 393 |
| 10.1.1 | Discusión y conclusiones | 393 |
| 10.1.2 | Limitaciones y propuestas de mejora..... | 400 |
| 10.2 | Desarrollo de la educación emocional en el alumnado..... | 402 |
| 10.2.1 | Discusión y conclusiones | 402 |
| 10.2.2 | Limitaciones y propuestas de mejora..... | 411 |

| | |
|---|------------|
| 10.3 Conclusiones finales: desarrollo de la educación emocional en el centro educativo | 413 |
| PARTE IV: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 421 |
| PARTE V: ANEXOS..... | 472 |

**Índice de tablas
y figuras**

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Clasificación de las emociones básicas | 49 |
| Tabla 2 Clasificación programas SEL más efectivos..... | 113 |
| Tabla 3 Perspectivas en la Educación para la Ciudadanía | 157 |
| Tabla 4 Diseño cuasi-experimental. Programa para las familias..... | 213 |
| Tabla 5 Diseño cuasi-experimental. Programa para el alumnado..... | 214 |
| Tabla 6 Alumnado participante en el estudio. Centro educativo y curso..... | 225 |
| Tabla 7 Grupos de madres y padres participantes en el primer nivel del programa | 226 |
| Tabla 8 Madres y padres participantes en el segundo nivel del programa | 226 |
| Tabla 9 Instrumentos de evaluación. Programa para el alumnado. | 227 |
| Tabla 10 Instrumentos de evaluación. Programa para las familias. | 228 |
| Tabla 11 Objetivos, contenidos y actividades del primer nivel del programa | 254 |
| Tabla 12 Objetivos, contenidos y actividades del segundo nivel del programa | 256 |
| Tabla 13 Objetivos, contenidos y actividades para el alumnado de 6º de Primaria | 267 |
| Tabla 14 Objetivos, contenidos y actividades para el alumnado de 2º de ESO..... | 269 |
| Tabla 15 Objetivos, contenidos y actividades para el alumnado para 4º de ESO..... | 271 |
| Tabla 16 Competencia emocional de las madres y los padres en diferentes momentos.... | 281 |
| Tabla 17 Comparación de la competencia emocional entre diferentes momentos | 282 |
| Tabla 18 Auto percepción sobre los efectos del primer nivel formativo. | 284 |
| Tabla 19 Auto percepción sobre los efectos del segundo nivel formativo | 285 |
| Tabla 20 Satisfacción con la formación del primer nivel..... | 286 |
| Tabla 21 Satisfacción con el formador del primer nivel..... | 286 |
| Tabla 22 Satisfacción con los contenidos del primer nivel | 287 |
| Tabla 23 Satisfacción con el material entregado del primer nivel | 287 |
| Tabla 24 Satisfacción con la organización del primer nivel..... | 287 |
| Tabla 25 Satisfacción con la formación del segundo nivel..... | 289 |
| Tabla 26 Satisfacción con el formador del segundo nivel | 289 |
| Tabla 27 Satisfacción con los contenidos del segundo nivel..... | 289 |
| Tabla 28 Satisfacción con el material entregado en el segundo nivel..... | 290 |
| Tabla 29 Satisfacción con la organización del segundo nivel | 290 |
| Tabla 30 Definiciones de las familias de categorías. Propuestas de mejora. | 293 |
| Tabla 31 Definiciones de las familias de categorías Temas a profundizar..... | 299 |
| Tabla 32 Definiciones de las familias de categorías. Observaciones sobre la formación ... | 305 |
| Tabla 33 Competencia emocional del alumnado en el pretest y en el postest..... | 317 |
| Tabla 34 Comparación de medias entre pretest-postest de la competencia emocional | 319 |
| Tabla 35 Comparación de medias de la competencia emocional en el postest..... | 321 |
| Tabla 36 Competencia emocional en el pretest y en el postest según el género | 322 |
| Tabla 37 Comparación de medias de la competencia emocional pretest- postest según el género..... | 325 |
| Tabla 38 Comparación de medias de la competencia emocional en el postest según el género..... | 327 |
| Tabla 39 Grado de concordancia según valor del coeficiente de Lin | 329 |
| Tabla 40 Índice de correlaciones de concordancia entre los diferentes observadores (Coeficiente de Lin)..... | 330 |
| Tabla 41 Competencia emocional total en el pretest y en el postest a partir de los diferentes observadores | 331 |
| Tabla 42 Comparación de medias de la competencia emocional total pretest-postest a partir de diferentes observadores | 332 |
| Tabla 43 Clima social del aula del alumnado en el pretest y el postest | 334 |
| Tabla 44 Comparación de medias pretest-postest clima social del aula | 336 |
| Tabla 45 Comparación de medias del clima social del aula en el postest | 337 |
| Tabla 46 Malos tratos en el alumnado en el pretest y en el postest..... | 339 |
| Tabla 47 Comparación de medias de malos tratos entre el pretest y el postest..... | 340 |
| Tabla 48 Comparación de medias de malos tratos entre grupos en el postest..... | 341 |
| Tabla 49 Percepción del alumnado respecto a los efectos del programa | 342 |

| | |
|--|------------|
| <i>Tabla 50 Percepción de las familias respecto a los efectos del programa.....</i> | <i>344</i> |
| <i>Tabla 51 Percepción del profesorado respecto a los efectos del programa.....</i> | <i>345</i> |
| <i>Tabla 52 Marco teórico utilizado para la elaboración del sistema categorial</i> | <i>348</i> |
| <i>Tabla 53 El sistema categorial, los objetivos y los contenidos del programa.....</i> | <i>352</i> |
| <i>Tabla 54 Sistema categorial de las respuestas del alumnado</i> | <i>354</i> |

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Espectro de los fenómenos afectivos..... | 36 |
| Figura 2. Clasificación de emociones positivas y negativas..... | 47 |
| Figura 3. Las competencias emocionales..... | 104 |
| Figura 4. Oferta de la asignatura Educación para la Ciudadanía en Europa..... | 155 |
| Figura 5. Indicadores de evaluación en los distintos momentos de la evaluación..... | 196 |
| Figura 6. Etapas del proceso general de investigación y acciones del investigador..... | 207 |
| Figura 7. Acciones y fases del proceso investigador..... | 208 |
| Figura 8. Esquema del diseño de enfoque en paralelo..... | 218 |
| Figura 9. Codificación de los documentos de texto del cuaderno del alumnado..... | 243 |
| Figura 10. Género de las personas participantes..... | 275 |
| Figura 11. Franjas de edad de las personas participantes..... | 276 |
| Figura 12. Nivel de estudios realizados por las personas participantes..... | 276 |
| Figura 13. Actividad laboral de las personas participantes..... | 277 |
| Figura 14. Sector profesional de las personas participantes..... | 278 |
| Figura 15. Participación previa de las personas participantes..... | 279 |
| Figura 16. Satisfacción del primer nivel del programa para las familias..... | 288 |
| Figura 17. Satisfacción del segundo nivel del programa de las familias..... | 291 |
| Figura 18. Número de subcategorías y categorías del tema aspectos a mejorar..... | 293 |
| Figura 19. Mapa de la familia de categorías más sesiones..... | 294 |
| Figura 20. Mapa de la familia de categorías no cambiaría nada..... | 295 |
| Figura 21. Mapa de la familia de categorías diseño de los grupos de formación..... | 296 |
| Figura 22. Mapa de la familia de categorías material entregado..... | 297 |
| Figura 23. Mapa de la familia de categorías varios..... | 298 |
| Figura 24. Número de subcategorías y categorías del tema temas a profundizar..... | 300 |
| Figura 25. Mapa de la familia de categorías autocontrol y regulación emocional..... | 300 |
| Figura 26. Madres y padres en la actividad El paisaje ideal..... | 301 |
| Figura 27. Mapa de la familia de categorías autoestima y autonomía emocional..... | 302 |
| Figura 28. Madres y padres en la actividad Cómo fomentar la autoestima..... | 303 |
| Figura 29. Mapa de la familia de categorías Poner en práctica lo aprendido..... | 303 |
| Figura 30. Mapa de la familia de categorías asertividad..... | 304 |
| Figura 31. Número de subcategorías y categorías del tema observaciones..... | 306 |
| Figura 32. Mapa de las familias de categorías del tema Observaciones..... | 306 |
| Figura 33. Padres y madres que finalizaron el programa..... | 307 |
| Figura 34. Alumnado y centros educativos participantes en la investigación..... | 315 |
| Figura 35. Cursos y etapas educativas del alumnado participante en la investigación..... | 315 |
| Figura 36. Género del alumnado participante en la investigación..... | 316 |
| Figura 37. Número de códigos de cada categoría del tema conciencia emocional..... | 356 |
| Figura 38. Mapa de la familia de categorías conciencia emocional..... | 356 |
| Figura 39. Material creado en la actividad Vaya cara..... | 357 |
| Figura 40. Material elaborado para la actividad La ruleta emocional..... | 358 |
| Figura 41. Material elaborado para la actividad El panel de las emociones..... | 360 |
| Figura 42. Número de códigos de cada categoría del tema regulación emocional..... | 361 |
| Figura 43. Mapa de la familia de categorías regulación emocional..... | 361 |
| Figura 44. El alumnado de 2º de ESO en la actividad Estoy a punto de estallar..... | 363 |
| Figura 45. El alumnado de 4º de ESO en la actividad Respirando me relajo..... | 365 |
| Figura 46. Número de códigos de cada categoría del tema autonomía emocional..... | 366 |
| Figura 47. Mapa de la familia de categorías autonomía emocional..... | 366 |
| Figura 48. El alumnado de 4º de ESO en la actividad Mi silueta..... | 368 |
| Figura 49. El alumnado de 6º de Primaria en la actividad Mr.Positive y Mr.Negative..... | 369 |
| Figura 50. Número de códigos de cada categoría del tema competencia social..... | 370 |
| Figura 51. Mapa de la familia de categorías competencia social..... | 370 |
| Figura 52. Material creado en la actividad Las normas de convivencia..... | 371 |
| Figura 53. El alumnado de 2º de ESO en la actividad Trabajando en equipo..... | 373 |
| Figura 54. Documento elaborado en la actividad ¿Y tú qué comportamiento utilizas?..... | 375 |

| | |
|---|------------|
| <i>Figura 55. Mapa de la familia de categorías competencias para la vida y el bienestar</i> | <i>376</i> |
| <i>Figura 56. El alumnado de 6º de Primaria en la Actividad Mis manos en tu cara</i> | <i>378</i> |
| <i>Figura 57. El alumnado de 4º de ESO en la actividad El ovillo</i> | <i>382</i> |
| <i>Figura 58. El alumnado de 6º de Primaria en en la actividad Las emociones en fotos.....</i> | <i>382</i> |
| <i>Figura 59. Material creado en la actividad Mi autobiografía</i> | <i>383</i> |
| <i>Figura 60. El alumnado de 2º de ESO en la actividad Conociendo a mis amigos</i> | <i>384</i> |

Introducción

Sin duda son las emociones los impulsos que están detrás de toda obra humana... En mi caso, puedo decir que un cúmulo de emociones –contradictorias en muchos casos- son las que me han guiado durante muchos meses hasta llegar a la redacción final de este trabajo.

En esta introducción se presentan aquellos aspectos personales y profesionales que motivaron la elección del tema del trabajo de investigación y desde un punto de vista más formal, se comenta brevemente el contenido de los capítulos que componen este estudio, así como para realizar una síntesis del mismo.

Mi vida profesional siempre ha estado vinculada al mundo de la educación, primero como educador de adultos y formador en enseñanza no reglada, seguidamente como orientador y docente en un colegio y, actualmente, como profesor universitario.

Mis inicios se dieron en un ambiente poco habitual y ciertamente difícil como es un centro penitenciario. Allí, desarrollando mis tareas como educador, pude ponerme en contacto con las experiencias vitales que las personas reclusas traían de su vida anterior y desarrollaban en prisión. En aquel contexto, que representaba una verdadera mina llena de *tesoros* para cualquier educador novel, tuve la oportunidad de observar y trabajar con las consecuencias del fracaso y el abandono escolar, la indisciplina, el consumo de drogas, los actos de vandalismo, la violencia en el hogar, los malos tratos familiares, etc. Todo ello en un ambiente bastante deshumanizado donde el descontrol emocional o las dificultades para expresar emociones y sentimientos eran algo habitual. Comprendí que muchas de las situaciones personales y de la manera en que estas personas establecían sus relaciones tenía mucho que ver con esa falta de competencia emocional, lo que luego, en palabras de Rafael Bisquerra conocí como *analfabetismo emocional*. Trabajando en este contexto surgió mi interés por los aspectos emocionales de las personas y por el trabajo desde una perspectiva preventiva. Tomé la decisión de cursar los estudios de psicopedagogía y finalizando la licenciatura, en el 2005, comencé a trabajar como formador en una empresa (Sycom Training

System) pionera en su área, pues se dedicaba al diseño e impartición de planes de formación en educación socio-emocional para ámbitos educativos, organizacionales y socio-comunitarios. Además de seguir adquiriendo conocimientos sobre un tema que me apasionaba, tuve la oportunidad de participar como formador en un proyecto institucional que, sin duda alguna, fue pionero en nuestro entorno geográfico y tuvo repercusión a nivel internacional: *Gipuzkoa, un territorio emocionalmente inteligente*. Este proyecto subvencionado por la Diputación Foral de Gipuzkoa, tuvo por objeto incorporar la inteligencia Emocional a la vida diaria de los centros educativos guipuzcoanos.

Mi siguiente ocupación laboral, y ya con los cursos de doctorado terminados, ha sido hasta tiempos recientes la de orientador y docente en un colegio. Aquí se dio la feliz coincidencia de que, a mi idea de poner en práctica mis conocimientos sobre educación emocional, la directora del centro, concienciada sobre la necesidad de incluir la educación emocional en la dinámica escolar y conociendo mi trayectoria profesional, me propuso diseñar un proyecto de implementación sobre esta materia. Llegados a este punto, consideré apropiado unificar la práctica profesional con un trabajo de iniciación en el mundo académico y universitario como es una Tesis Doctoral, desde un tema en el cual tenía un bagaje profesional.

Actualmente, y ya desde mi puesto como docente universitario, presento este trabajo hecho con ilusión, humildad y esfuerzo (emoción, sentimiento y actitud).

El tema central de la investigación es la educación emocional (Bisquerra, 2000) que, entendida como un proceso educativo, continuo y permanente a lo largo de toda la vida, pretende dar una respuesta de calidad a un conjunto de necesidades que no se encuentran atendidas de forma adecuada dentro de la Educación. En esta investigación, desde la prevención primaria, se propone el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Para ello, se diseñan, aplican y evalúan dos programas de educación emocional,

uno para el alumnado y otro para las familias del centro educativo. Para el desarrollo del programa del alumnado se utilizan herramientas pedagógicas como la acción tutorial y estructuras curriculares como la asignatura Educación para la Ciudadanía. Conviene subrayar que, desde la perspectiva de esta investigación tanto la educación emocional como la tutoría y la Educación para la Ciudadanía comparten objetivos comunes: el desarrollo personal y social que haga posible la convivencia en democracia y la construcción del bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2012).

En la primera parte de este documento, que comprende los cinco primeros capítulos, se recoge la fundamentación teórica en la que se inscribe la investigación. En el primer capítulo se aborda la delimitación del concepto de emoción y se presenta una panorámica general de las teorías sobre el estudio de las emociones desde diferentes enfoques: biológica, conductista y cognitivista conductista. Asimismo, se describen los componentes de las emociones, su estructura y las funciones que desempeñan en el desarrollo humano.

El segundo capítulo se centra en la inteligencia emocional, empezando por describir los orígenes del término y realizando un recorrido por el estudio de la inteligencia y el importante papel que en ello ha desempeñado la teoría de las inteligencias múltiples. Se aborda la fundamentación científica del constructo desde sus orígenes hasta nuestros días y se revisan los modelos que, para su desarrollo, más relevancia han alcanzado. Seguidamente, se describen y analizan las diferentes estrategias de evaluación para finalizar con el análisis de los contextos de aplicación de la inteligencia emocional tales como el área organizacional y laboral, el contexto educacional y el ámbito de las relaciones familiares y de crianza.

El tercer capítulo gira en torno a la educación emocional, entendida como un proceso educativo, continuo y permanente a lo largo de toda la vida que se propone el desarrollo de competencias emocionales para favorecer el desarrollo integral de la persona. Se justifica la importancia de la educación emocional, se define el concepto de competencia emocional,

ahondando en el modelo diseñado por el GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) de la Universidad de Barcelona, dada su relevancia en el contenido de esta investigación. También, se revisan los principales programas de educación emocional a nivel nacional e internacional y los resultados de los mismos. Para finalizar este capítulo se presentan pautas para el diseño, puesta en marcha y evaluación de programas de educación emocional.

El cuarto capítulo gira en torno al concepto de *educación para la ciudadanía* y de su papel como asignatura dentro del sistema curricular de la Educación Primaria y Secundaria, asignado por la LOE. Asimismo, se delimita el concepto desde la perspectiva de la formación de una ciudadanía responsable que haga posible la convivencia en paz y democracia. En este sentido, se plantea la educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento esencial en el desarrollo de una ciudadanía basada en la convivencia y en la prevención de la violencia. Para finalizar el capítulo, se presentan las similitudes en los objetivos y contenidos de la Educación para la Ciudadanía y un programa de acción tutorial, desde la perspectiva de la formación integral del alumnado que haga posible la convivencia y el desarrollo de condiciones óptimas que favorezcan el clima de aula.

El quinto, y último capítulo de la primera parte del documento, se centra en la educación emocional para las familias. Cómo ser persona y cómo relacionarse se aprende en el hogar y en este aprendizaje las emociones toman un papel indispensable. Por ello, es importante que las madres y los padres desarrollen y pongan en práctica sus propias competencias emocionales. Se revisan en este capítulo varios programas de educación emocional para las familias y los resultados obtenidos a partir de su evaluación, para finalizarlo con varias recomendaciones para el diseño, puesta en marcha y evaluación de programas de educación emocional para las familias.

Una vez fundamentado teóricamente el estudio, se presentan los elementos más específicos de la parte empírica de esta investigación, dando lugar a su segunda parte. El capítulo sexto recoge y describe el propósito general de esta investigación, evaluar el impacto de la educación emocional en un centro educativo. La investigación se centra en el diseño, desarrollo y evaluación de dos programas de educación emocional en un contexto educativo con diferentes destinatarios: el alumnado y las familias. La intervención por programas y su correspondiente evaluación situó este estudio como una investigación evaluativa. Para la evaluación de los efectos de los programas se ha utilizado el diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control en el programa para el alumnado y sin grupo control en el programa para las familias. Asimismo, la investigación se realizó desde la complementariedad metodológica, realizando un proceso de recogida, análisis y vinculación de datos de tipo cuantitativo y cualitativo.

En el capítulo séptimo se presentan los programas de educación emocional diseñados para su puesta en marcha y posterior evaluación. Se describe en primer lugar el programa para las madres y los padres y, posteriormente, el programa para el alumnado. Los objetivos, contenidos y actividades, se fundamentan en el modelo de educación emocional (Bisquerra, 2003, 2009). La exposición de los resultados obtenidos se estructura en dos capítulos, en los que se recogen los datos referidos a la evaluación de la intervención de los programas de educación emocional. En el capítulo octavo se muestran los datos sociodemográficos de las madres y los padres participantes en el programa de educación emocional para las familias. Asimismo, se presentan los análisis cuantitativos y cualitativos de los cuestionarios. En el capítulo noveno se presentan los datos sociodemográficos del alumnado, tanto del grupo experimental como del grupo control. A continuación, se presentan los datos obtenidos a partir de los análisis comparativos entre el pretest y el postest de las variables a estudio. Asimismo, se presenta el análisis cualitativo de los datos recogidos durante el proceso de

puesta en marcha. En el décimo e último capítulo se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones que se derivan de la investigación efectuada. Este capítulo se ha estructurado en tres bloques que se corresponde con los ejes básicos que ha guiado esta investigación: en primer lugar el desarrollo de la educación emocional mediante el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de dos programas de entrenamiento de la competencia emocional, uno para las familias y otro para el alumnado; y finalmente la reflexión acerca de los aspectos clave a tener en cuenta para el desarrollo de la educación emocional en un educativo.

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

Las emociones

CAPÍTULO 1

Las emociones

1.1. Delimitación conceptual

1.2. Teorías de las emociones

1.2.1. Teorías de enfoque conductual

1.2.2. Teorías de enfoque cognitivo

1.2.3. Teorías de enfoque biológico

1.3. Componentes de las emociones

1.4. Clasificaciones de las emociones

1.5. Funciones de las emociones

Las emociones son parte fundamental en la vida de las personas. A pesar de que continuamente estemos experimentando emociones, pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre lo que sentimos, su influencia en nuestro pensamiento y nuestro comportamiento.

En este capítulo se aborda la delimitación del concepto de emoción, así como los conceptos afines. Seguidamente, se presenta una panorámica general de las teorías sobre el estudio de las emociones desde diferentes enfoques: conductista, cognitivista y biólogo. Se describen, también, los componentes de las emociones y posteriormente se aborda la problemática de la clasificación de las emociones. Por último, se exponen las funciones que desempeñan las emociones y su influencia en los procesos mentales.

1.1 Delimitación conceptual

El término emoción proviene del latín *motere*, con el prefijo *e*, que puede significar movimiento hacia fuera o sacar fuera de nosotros mismos (Goleman 1995, Dorón y Parot 1998, Reeve 1994). Esta aproximación etimológica sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción (Bisquerra, 2000).

Las emociones han sido descritas de forma diferente por diversos autores. Worchel y Shebilske (1998) describen la emoción como estados afectivos o sentimientos, acompañados de cambios fisiológicos que, con frecuencia, influyen en la conducta. Salovey y Mayer (1990) definen las emociones, desde una clara orientación cognitiva, como “respuestas organizadas, cruzando límites de muchos subsistemas psicológicos, incluyendo los subsistemas fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencia” (p. 186). Fernández-Abascal y Palmero (1999) plantean las emociones como “procesos adaptativos que ponen en marcha programas de acción genéticamente determinados que se activan repentinamente y que movilizan una importante cantidad de recursos psicológicos” (p. 5). Para Le Doux (1999) las emociones son respuestas físicas controladas por el cerebro que permitieron sobrevivir a organismos

antiguos en entornos hostiles y procrear. Acarín (2001) considera que las emociones son “reacciones organizadas por el sistema nervioso en función de los contenidos conscientes e inconscientes que se han producido en el cerebro” (p. 5). Revé (1994) indica que las emociones son fenómenos multidimensionales que comprenden aspectos. Por un lado, aspectos cognitivos-subjetivos, por la singularidad de las emociones para cada persona. Por otro lado, aspectos fisiológicos y biológicos, por los cambios que se producen en el organismo como reacción al sentimiento. Finalmente, aspectos funcionales, por lo adaptativas que son las reacciones que provocan la emoción.

Desde una perspectiva integradora, cabría definir la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. (Bisquerra, 2000, p. 61).

En el lenguaje habitual se consideran equivalentes o sinónimos de las emociones conceptos tales como sentimientos, estados emocionales, estados de ánimo, etc. Por esta razón, desde una perspectiva más formal y científica numerosos autores han realizado diferentes aportaciones (Bisquerra, 2000; Vallés y Vallés, 2000; Damasio, 1995; Le Doux, 1999 y Frijda, 1993):

- El afecto es una cualidad de las emociones, que puede ser positiva o negativa, si bien a menudo, tiene una connotación positiva, a menos que se especifique lo contrario. Por eso, en sentido restrictivo el afecto puede considerarse como una emoción cercana al campo semántico del amor.
- La emotividad es el grado en que una persona se emociona por las impresiones recibidas. Las emociones suelen ser menos intensas, más limitadas y específicas, cuanto más baja es la emotividad.

- El sentimiento es el componente subjetivo o cognitivo de las emociones que se prolonga en el tiempo. Se entiende que el sentimiento es la toma de conciencia de la emoción que se dirige hacia una persona o un objeto, y que se puede alargar o acortar por voluntad.
- El estado de ánimo suele utilizarse como sinónimo de sentimiento o estado de humor. Es un estado emocional de mayor duración que la propia emoción pero sin manifestaciones psicofisiológicas y conductuales de ésta.
- El temperamento (melancólico, jovial, tímido, etc.) es una forma de ser de la persona, que conlleva la tendencia a evocar una determinada emoción o estado de ánimo y tiene un componente biológico.
- La tendencia o predisposición a actuar de determinada manera de forma habitual y permanente es entendida como rasgo emocional. Una persona puede tener tendencia a reír fácilmente en las conversaciones diarias, puede mantener habitualmente una sonrisa amable en sus conversaciones o puede ser dada a manifestar una actitud hostil ante las auto-revelaciones de los demás.
- Las alteraciones graves del estado de ánimo como la depresión en todas sus manifestaciones, los cuadros de ansiedad, los trastornos obsesivos-compulsivos, etc., se definen como desórdenes emocionales.

En cierta forma, se puede establecer un *continuum* entre varios de los fenómenos afectivos definidos que ayude a diferenciarlos. La figura 1 ilustra el espectro de los fenómenos afectivos en función de su duración.

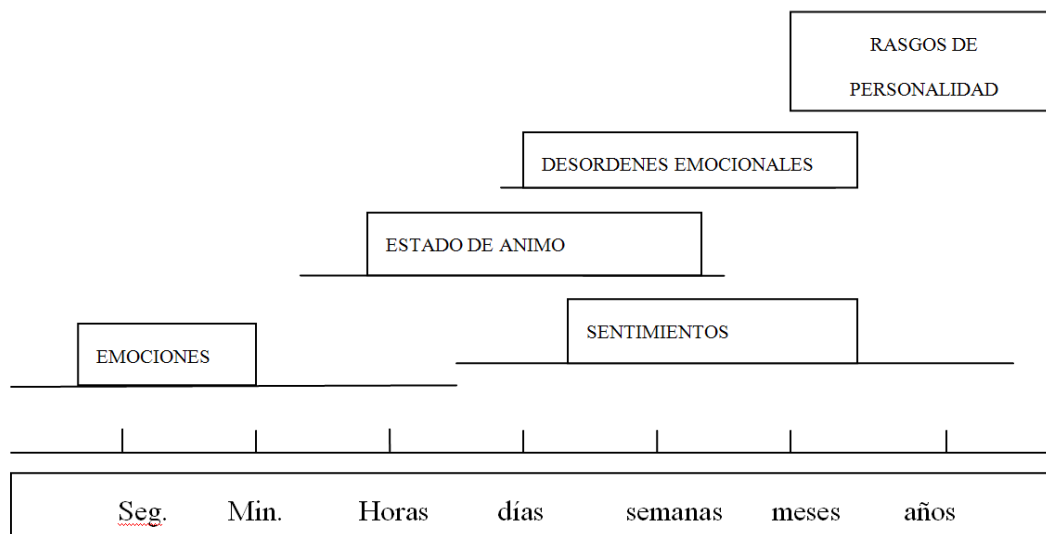


Figura 1. Espectro de los fenómenos afectivos. Recogido de Bisquerra (2009, p.23).

1.2 Teorías de las emociones

A lo largo de la historia las emociones han sido y siguen siendo motivo de investigación desde diferentes teorías psicológicas. Las teorías de las emociones se han ido desarrollando a lo largo de la historia, aunque con mayor protagonismo en el siglo XX. Cada una de ellas tiene sus representantes, sus defensores y sus detractores. A continuación, se agrupan y describen estas teorías sobre las emociones según tres grandes enfoques: conductual, cognitivo y biológico (Fernández-Abascal, 1995, 1997; Fernández-Abascal y Palmero, 1999; Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002; Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 1999; Agulló, 2003 y Bisquerra, 2009).

1.2.1 Teorías de enfoque conductual

Las teorías de enfoque conductual se han ocupado de estudiar el proceso de aprendizaje de las emociones y el comportamiento que permite entender los estados emocionales. Entre las contribuciones importantes del enfoque conductual al estudio de las emociones cabe destacar las de Mowrer (citado en Fernández-Abascal, 1995) y Skinner

(1953). El paradigma conductista ha sido fructífero en la intervención clínica, aportando estrategias de actuación en las alteraciones emocionales (ansiedad, el miedo, las fobias, etc.), mediante la terapia conductista, se han aplicado con éxito. Cabe recordar que estas aportaciones se reformularon en el marco de la psicología cognitiva.

1.2.2 Teorías de enfoque cognitivo

Las teorías cognitivas aplicadas a la emoción consideran que la actividad cognitiva determina la cualidad emocional. En consecuencia, en el proceso emocional la fase más importante se encuentra en la evaluación positiva o negativa del estímulo (realizada de manera instantánea), que precede a la respuesta emocional. Según Marañón (1924), un referente en los estudios sobre la relación entre actividad fisiológica y los procesos cognitivos en la experiencia emocional, la simple activación fisiológica o la cognitiva por separado, no es suficiente para producir una emoción. Se necesita la interacción de ambos componentes para producir una emoción. Otra teoría pionera en el enfoque cognitivo es *la teoría de la valoración automática* de Arnold (1960), según la cual la secuencia emocional consta de varios elementos: percepción, valoración o *appraisal*, experiencia subjetiva y acción. El término valoración o *appraisal* es su aportación teórica más relevante. La persona evalúa la situación, de manera casi inmediata y voluntaria, para valorar si es indiferente, positiva o negativa para su supervivencia. Si la valoración es positiva o negativa se produce una emoción, por lo cual se pueden clasificar las emociones como positivas o negativas. Esta aportación ha sido recogida por la mayoría de los estudios cognitivos posteriores y es un aspecto que ha generado gran acuerdo. Schachter y Singer (1962) coinciden con la teoría de Arnold al afirmar que las emociones tienen su origen en la combinación de dos factores: activación fisiológica o respuestas corporales (*arousal*) y evaluación cognitiva o interpretación de los estímulos situacionales (atribución causal). De ahí que a esta teoría se le denomine *teoría bifactorial*. Su aportación más significativa es el concepto de atribución

causal. Schachter y Singer (1962) consideran que el sujeto, al percibir su cambio fisiológico, busca una interpretación al mismo intentando poner nombre a lo que siente.

Actualmente, uno de los investigadores más reconocidos por sus aportaciones sobre las emociones es Lazarus (1991). Según la teoría de la valoración cognitiva se dan dos procesos de valoración: primaria (automática) y secundaria (cognitiva). Durante la valoración primaria se tienen en cuenta las consecuencias que podrían derivarse en una determinada situación, mientras que en la valoración secundaria se realiza un balance de la capacidad personal para afrontar la situación. Esta valoración o *appraisal* se lleva a cabo mediante procesos cognitivos. En la valoración se integran dos conjuntos de variables (personalidad y ambiente) que se interrelacionan a fin de clarificar si lo que acontece tiene relación o no con el bienestar personal. Durante la valoración primaria pueden producirse tres situaciones: irrelevante, beneficiosa y estresante. En el primer caso, la situación no implica a nivel emocional a la persona; en el segundo caso, las situaciones beneficiosas causan efectos positivos en su bienestar y en el último caso, las situaciones estresantes implican dolor, pérdida, riesgo, etc., por lo que se produce una movilización de estrategias de afrontamiento. En la valoración secundaria se evalúan los recursos personales para afrontar la situación. La manera de hacer frente a las emociones (*coping*) es un aspecto decisivo en los efectos que estas emociones puedan tener sobre la persona. Lazarus (1991) resalta la importancia de las *estrategias de afrontamiento*, definiéndolas como los esfuerzos cognitivos y conductuales que debe realizar la persona ante las demandas que son evaluadas como desbordantes para sus propios recursos. Existen dos tipos de afrontamiento: las dirigidas a la emoción y las dirigidas al problema. Cuanto más favorable sea la valoración cognitiva de una situación estresante mejor percepción de autosuficiencia se tiene y, por lo tanto, la persona se encontrará en mejor condición para afrontarla con éxito.

Motivación y cognición suponen dos aspectos relevantes dentro de la *teoría de la emoción* de Fridja (1993a, 1993b), que considera que las emociones predisponen a la acción, teniendo, por tanto, una función motivacional. Fridja afirma que la mayor parte de la conducta emocional es intencional, por lo que la evaluación de la situación depende de intereses propios. La propia emoción supone, en sí misma, una evaluación automática.

La teoría de los sistemas motivacionales/ emocionales primarios (*primes*) de Buck (1985, 1991) parte de la existencia de unos supuestos sistemas motivacionales/emocionales básicos, que explicarían tanto el aspecto motivacional como el emocional de la conducta humana y animal. Motivación y emoción son diferentes aspectos de los *primes*. La motivación es un potencial que se manifiesta a través de la emoción y la emoción es la manifestación o salida. Un aspecto contradictorio de la teoría de Buck, en comparación con otras teorías como la de Arnold (1960) o Lazarus (1982, 1991), es la idea de que para que haya emoción no es necesario que se dé una evaluación cognitiva previa.

El modelo procesual de Scherer (1993) plantea cinco componentes para la emoción, con funciones específicas para cada uno de ellos (situadas en paréntesis):

1. Procesamiento cognitivo de estímulos (evaluación del contexto).
2. Procesos neurofisiológicos (regulación del sistema).
3. Tendencias motivacionales y conductuales (preparación para la acción).
4. Expresión motora (comunicación de intenciones).
5. Estado afectivo subjetivo (reflexión y registro).

El resultado final de esta evaluación a cinco niveles es una reacción emocional, donde el proceso evaluador dictamina la cualidad e intensidad de la emoción. De ahí que la cognición sea un elemento de la experiencia emocional y determine su respuesta a través de los procesos de interpretación.

La teoría de los esquemas de Mandler (1990) analiza las implicaciones que pueden tener los esquemas mentales o conocimientos previos de la persona en la construcción de las emociones. A partir de Mandler (1975, 1985), autores como Baldwin (1992) u Oatley y Jenkins (1996) han analizado las implicaciones de los esquemas previos en la construcción de las emociones. Los fenómenos de *discrepancia* se producen cuando un esquema no encaja con la experiencia, lo cual impide dar sentido al mundo que nos rodea y provoca una activación del sistema nervioso vegetativo.

1.2.3 Teorías de enfoque biológico

Darwin es un referente histórico en las teorías de enfoque biológico, sobre todo a partir de su obra *La expresión de las emociones en hombres y animales*. Según Darwin, las emociones funcionan como señales que comunican intenciones, ayudando a una adaptación al medio que aumenta las probabilidades de supervivencia de la especie. Sus ideas han influido en autores y enfoques posteriores, dando lugar a la *tradición biológica* sobre las emociones, liderada por autores como Tomkins (1979), Ekman (1981), Zajonc (1985), Plutchik (1991), Izard (1977), etc. Las teorías neodarwinistas dan una especial importancia al estudio de la expresión facial, como un elemento esencial de la emoción. En este sentido, identificar las expresiones emocionales se considera primordial en el proceso de adaptación al medio. Varios estudios (Izard y Malatesta, 1987; Izard, 1994; Ekman y Oster, 1979) han comprobado la universalidad de la expresión facial emocional. Desde los enfoques biológicos se defiende la existencia de unas pocas emociones básicas o primarias, que se pueden combinar con emociones secundarias o derivadas (Izard, 1979; Plutchik, 1991). Las emociones primarias presentan una expresión facial universal, con patrones de respuesta innatos que se activan ante determinados estímulos (Ekman, 1892; Tomkins, 1984). Ekman y Friesen (1978) presentaron un sistema basado en el análisis de los movimientos de los músculos faciales, denominado FACS (*Facial Action Coding System*). Según este análisis

cada emoción tiene un patrón transcultural de expresión facial que implica múltiples señales, tanto faciales como vocales. La duración de la expresión facial emocional es breve (de 0,5 a 4 segundos) y puede ser inhibida y simulada (excepto la sorpresa).

Plutchik (1958, 1962) plantea una teoría general psico-evolucionista, basada en la relación entre emoción, cognición y acción. La evaluación del acontecimiento da lugar a la emoción seguida de un comportamiento, que determinaría un efecto positivo o negativo. Según Plutchik (1970, 1980), las emociones son reacciones ante situaciones de emergencia que tienen la función de asegurar la supervivencia. Las emociones varían en intensidad (miedo, pánico, terror), similitud (vergüenza y culpa son más similares que amor y disgusto) y polaridad (alegría está en el polo opuesto de la tristeza).

La teoría del *feedback* facial, defiende que la expresión de la cara es una capacidad innata del persona que determina la cualidad de la experiencia emocional (Cano, 1997). Izard (1971), basándose en las aportaciones de Tomkins (1979), Plutchik (1984) y Ekman (1973), demostró que la expresión facial es universal y que está determinada por la cultura y la experiencia emocional. Su aportación más significativa es la consideración de que la expresión facial determina la cualidad de la experiencia emocional. Así, la persona es capaz de provocar cambios en su estado de ánimo modificando la postura de los músculos faciales, pudiendo de este modo regular sus emociones.

Zajonc (1980, 1984) propuso una teoría biológica, basada en que la emoción no requiere cognición. Defiende que las reacciones emocionales acontecen con mayor rapidez que los fenómenos cognitivos.

La tradición neodarwinista tiende a confluir con el enfoque psicofisiológico, en el que se enfrentan dos posturas: periférica y centralista.

La postura periférica, liderada por la teoría de James-Lange, se centra en el papel de las respuestas fisiológicas periféricas del sistema nervioso autónomo y motor, y en la percepción de la experiencia emocional. El artículo que James (1842-1910) publicó en la revista *Mind* en 1884, bajo título *What is emotion?*, es considerado como el punto de partida del estudio de la emoción desde la perspectiva psicológica. Según James (1884), no es cierto que una emoción desencadene una actividad, sino que una emoción es la percepción de un cambio en el organismo como reacción a un hecho excitante. En la famosa frase *no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos*, se resume el pensamiento de James. Paralelamente, de forma independiente, Lange (1885), propuso unos postulados similares a James, que se publicaron en forma de capítulo con el título *The Emotions: A psychofisiological study*, en un libro titulado *The Emotions*.

La postura centralista nació de la crítica a la teoría periférica de James-Lange y tuvo un gran impulso con Cannon (1927), quien afirma que las vísceras son demasiado insensibles y su acción demasiado lenta como para producir las sensaciones requeridas. Cannon (1929) planteó una alternativa conocida como *teoría emergentista*, *teoría neurofisiológica* o *teoría talámica*, cuya confirmación experimental fue realizada por Bard (1928). La teoría de Cannon-Bard estudiaron los circuitos neurales que se activan durante el proceso emocional y propusieron que el estímulo emocional origina unos impulsos que, a través del tálamo se envían al sistema nervioso, produciendo reacciones psicológicas que determinan la sensación consciente de la emoción. En esta misma línea, las teorías de la activación o *arousal* inciden que los cambios corporales tienen la función de preparar el organismo para actuar en las situaciones de emergencia. La activación se refiere a los cambios fisiológicos que se producen en una emoción, aportando la energía necesaria para ejecutar una conducta.

La principal aportación de Lang (1979) y su teoría bio-informacional fue el planteamiento de tres sistemas de respuesta emocional: cognitivo, fisiológico y motor. Esta

aportación se conoce también como *teoría de los tres sistemas de respuesta emocional*, la cual, en la actualidad, lleva a considerar la activación como un concepto multidimensional.

Finalmente, cabe mencionar que las ideas de Freud y el psicoanálisis provocaron una revolución en el seno de la comunidad médica y psicológica. A pesar de que Freud (1856-1939) no propuso ninguna teoría sobre las emociones, habló en profundidad de ellas y de su influencia psíquica perturbadora en las personas. Su estudio se centró fundamentalmente en el análisis e interpretación de algunas emociones negativas como son la ansiedad y la depresión. Freud y los analistas defendieron que la vida afectiva del adulto y su carácter dependen de cómo hayan sido sus sentimientos y de cómo se hayan enfrentado a los acontecimientos estresantes y a las emociones que estos producen.

1.3 Componentes de las emociones

La emoción es un concepto multidimensional, que se manifiesta en tres componentes que reciben en la literatura diferentes denominaciones. Basándonos en las aportaciones de Bisquerra (2000), Vallés (2000) y Lazarus (1991), a continuación, se describen los tres componentes de una emoción: neurofisiológico, cognitivo y conductual.

La manifestación neurofisiológica de las emociones se da en respuestas involuntarias tales como, taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, neurotransmisoras, secreciones hormonales, respiración, presión sanguínea, etc. Las neuronas transmiten información emocional produciendo respuestas somáticas caracterizadas por alteraciones en los distintos sistemas, músculos y órganos del cuerpo. Esta transmisión de información se produce gracias a ciertos neurotransmisores (sustancias químicas que liberan las neuronas posibilitando la conexión entre ellas) y algunas hormonas. Los neurotransmisores intervienen en procesos tales como la transmisión de diversas sensaciones (hambre, sueño, sed, placer, apetito, ira, miedo, depresión, etc.), así como en la regulación de constantes metabólicas

como la temperatura corporal y la presión sanguínea. Actualmente se conocen unos cincuenta neurotransmisores, entre los que podemos destacar la oxitocina, la endorfina, la feniletilamina, la catecolamina, la dopamina, la serotonina y la vasopresina. La oxitocina se asocia con la vinculación afectiva o al apego. Las endorfinas tienen efectos en la disminución del dolor y son parecidos a un analgésico natural. La liberación de dopamina causa placer. La feniletilamina se conoce como la sustancia que produce la *locura del amor*. El reír libera catecolaminas, que están asociadas al placer y la felicidad. El nivel de actividad de la serotonina está relacionado con el bienestar de la persona. Concretamente, el nivel bajo de serotonina se relaciona con la depresión. Esto puede ser debido al fenómeno conocido como recaptación de la serotonina. Este proceso se inicia cuando la neurona presináptica libera serotonina, ésta es recaptada inmediatamente por la misma neurona, provocando una disminución del nivel de serotonina en el espacio intersináptico que nos hace sentir tristeza y depresión. Muchos medicamentos antidepresivos son inhibidores específicos de la recaptación de serotonina. Cabe pensar que la persona está condicionada por su química cerebral pero es también cierto que, tal y como reflejan las diferentes teorías sobre la emoción, los pensamientos y actos de las personas pueden modificar dicha composición neuroquímica. Este aspecto se considera fundamental de cara a la educación de las emociones. En relación a la dimensión neurofisiológica es importante resaltar qué alteraciones específicas han producido las emociones a lo largo de la evolución del ser humano. Algunos autores (Cristóbal, 1996) han estudiado las principales repercusiones que desencadenan las emociones. Por ejemplo, en la emoción de la ira la sangre fluye a las manos y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; el ritmo cardíaco se eleva y un aumento de hormonas como la adrenalina genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa.

La observación del componente comportamental de una persona permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, en particular, aporta señales bastante significativas: expresiones faciales (donde se pueden llegar a combinar unos 23 músculos); tono de voz, volumen, ritmo; movimientos del cuerpo; etc. El componente comportamental se puede disimular aunque el control voluntario resulta bastante difícil. Las normas de cada cultura regulan la expresión social de las emociones. Así por ejemplo, los orientales enmascaran sus expresiones negativas ante escenas desagradables por medio de la sonrisa si se encuentran presentes otras personas (Vallés, 2000). Han sido diversos los estudios de las conductas no verbales que acompañan a las emociones. Unos de los autores más significativos ha sido Ekman (1978) con su *Técnica de clasificación del afecto facial (FAST)*. Esta técnica se ha convertido en una especie de atlas de las expresiones faciales, en la cual se establecen tres zonas de la cara que expresan afecto: la zona cejas/ frente, la zona ojos/ párpados/ área del caballete de la nariz y la parte baja de la cara, la zona de la mejilla/ nariz/ boca/ mentón/ mandíbula. Su investigación entre otras conclusiones determinó que no existe una zona específica que revele mejor que otras las emociones. Para cada emoción existe una determinada zona facial que produce una información mayor y más cualitativa. Por ejemplo, el miedo se expresa en la zona de los ojos/párpados, mientras que la sorpresa se expresa en cualquiera de las zonas de la cara.

El componente cognitivo hace que se califique un estado emocional y se le dé un nombre. El etiquetado de las emociones está condicionado por el lenguaje, por lo que las limitaciones en su uso y dominio suponen serias restricciones en el conocimiento las emociones de los otros y en la toma de conciencia de las propias. De aquí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mayor conocimiento del vocabulario emocional y a un mejor etiquetado de las emociones propias y ajenas.

1.4 Clasificación de las emociones

Han sido muchas las tentativas empíricas para conseguir acuerdos en torno al modo y procedimiento de organizar y clasificar las emociones. Distintos autores han elaborado listados y clasificaciones, siguiendo numerosos y variados criterios. Ekman, Friesen y Ellsworth (1982) tuvieron en cuenta la expresión facial. Lazarus (1991) se centró en la relación de las emociones con su componente cognitivo. Mowrer (1960), por su parte, utilizó el criterio de las emociones adquiridas o innatas. Así hasta una larga lista de autores y sus correspondientes clasificaciones para las que emplean diferentes ejes-criterios con el fin de ubicar las emociones en una u otra categoría, tales como positivas, negativas y neutras, agradables y desagradables, problemáticas, individuales o colectivas, etc.

Según Bisquerra (2009) conviene tener en cuenta tres aspectos antes de abordar una clasificación de las emociones: especificidad, intensidad y temporalidad. La especificidad da un nombre que le diferencia de las demás emociones. La intensidad se refiere a la fuerza con la que se vive la emoción. Finalmente, la temporalidad se refiere a la duración de la emoción. Atendiendo a estos criterios, a continuación se exponen las clasificaciones más relevantes.

La distinción entre emociones positivas y negativas suele ser aceptada por diversos autores. Por ejemplo, González, Barrull, Pons y Marteles (1998) incluyen variables cuantitativas y cualitativas en la clasificación de las emociones, dividiéndolas en positivas y negativas, tal y como se resume en la figura 2.

| EMOCIÓN = componente cuantitativo + componente cualitativo | |
|---|--|
| <i>ej: me siento</i> emociones positivas | <p style="text-align: center;"><i>muy</i></p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 5px;">magnitud</div> <div style="text-align: center;"> <p>↑</p> <p>+</p> <p>extraordinariamente</p> <p>muy</p> <p>bastante</p> <p>poco</p> <p>0</p> <p>poco</p> <p>bastante</p> <p>muy</p> <p>↓</p> <p>-</p> <p>extraordinariamente</p> </div> </div> <p style="text-align: center;"><i>bastante</i></p> |
| emociones negativas <i>ej: siento</i> | <p style="text-align: center;"><i>comprendido</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: 80%;"> amor deseo respeto amistad comprensión alegría etc. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: 80%;"> tristeza temor inseguridad miedo desamparo rechazo etc. </div> <p style="text-align: center;"><i>tristeza</i></p> |

Figura 2. Clasificación de emociones positivas y negativas. Recogido de González, Barrull, Pons y Marteles (1998). Recogido de <http://www.biopsychology.org>.

Las emociones negativas son desagradables y se experimentan cuando sentimos amenaza o pérdida. Estas emociones requieren energía y movilizaciones para afrontar la situación de manera más o menos urgente. En cambio, las emociones positivas son agradables y se experimentan cuando conseguimos una meta. Aún así, conviene aclarar que las emociones negativas no se pueden identificar como emociones *malas*, como tampoco se pueden identificar las emociones positivas como emociones *buenas*. Todas las emociones son legítimas y hay que aceptarlas. Difícilmente se viven situaciones en las que hay una sola emoción. Sin embargo, es útil analizar cada emoción de manera independiente. Muchos analistas han distinguido entre emociones básicas o primarias y complejas o secundarias (Bisquerra, 2003). Las emociones básicas suelen caracterizarse por una expresión facial propia y una disposición típica de afrontamiento. Por ejemplo, la forma de afrontar la ira es el ataque. Las emociones complejas provienen de las básicas, no presentan rasgos faciales característicos y su forma de afrontamiento varía según la persona. Por ejemplo, Ekman (2003) habla de siete emociones que poseen una expresión facial diferenciada y universal:

tristeza, ira, sorpresa, miedo, repugnancia, desprecio y felicidad. Según Ekman (1992), las emociones se clasifican en grupos o familias (*clusters*) en las que existe una emoción central de la que se van matizando el resto. Por ejemplo, en la familia de la ira, se incluyen la rabia, la cólera, el rencor, el odio, la furia, la indignación, etc. Cada familia se puede considerar como una emoción básica.

Autores como Plutchik (1958), Izard (1977), Ekman (1984), Johnson-Laird y Oatley (1992) y TenHouten (2007) se refieren a las emociones básicas o primarias, pero no hay acuerdo en cuáles son. La mayoría incluyen entre las emociones básicas la ira, el miedo, la tristeza, el amor y la alegría. A continuación en la tabla 1 se presenta una clasificación de las emociones básicas según diferentes autores.

Tabla 1

Clasificación de las emociones básicas

| Autor | Criterio clasificatorio | Emociones básicas |
|-----------------------------------|-------------------------------|--|
| Arnold (1970) | Afrontamiento | Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor |
| Ekman, Friesen y Ellsworth (1982) | Expresión facial | Tristeza, ira, sorpresa, miedo, repugnancia, desprecio y felicidad |
| Fernández –Abascal (1997) | Emociones básicas principales | Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor |
| Goleman (1995) | Emociones primarias | Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza |
| Izard (1991) | Procesamiento | Alegría, ansiedad, culpa, desprecio, disgusto, excitación, ira, miedo, sorpresa, vergüenza |
| Lazarus (1991) | Cognitivo | Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad-alegría, estar orgulloso, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas |
| McDougall (1926) | Relación con instintos | Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura |
| Mowrer (1960) | Innatos | Dolor, placer |
| Oatley y Jhonson-Laird (1987) | Sin contenido proporcional | Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza |
| Plutchick (1980a) | Adaptación biológica | Aceptación, alegría, expectación, ira, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza |
| Tomkins (1984) | Descarga nerviosa | Ansiedad, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza |
| Weiner (1986) | Independencia atribucional | Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza |

Nota: Adaptado de Bisquerra (2000, p.94).

Desde la perspectiva de la neurociencia, a su vez, se presenta una clasificación de emociones diferente. Según Damasio (2005), las emociones se clasifican en tres tipos de

emociones: emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales. Las emociones de fondo son aquellas que, aun siendo muy importantes, no se exteriorizan mucho en el comportamiento. Sólo un buen observador puede detectar un determinado grado de energía, de excitación, de tranquilidad, nerviosismo, desánimo, entusiasmo en el sujeto que está observando, prestando atención a sus movimientos, expresiones faciales de voz, en definitiva, a todo el cuerpo. Las emociones de fondo pueden ser el resultado de varias reacciones compuestas debidas a reacciones reguladoras sencillas del propio cuerpo, procesos homeostáticos sencillos o repuestas de dolor o placer y también de su interacción con las demandas del entorno. El resultado de estas interacciones, que cambian continuamente, es lo que podemos denominar estado de ánimo que sería la respuesta a la pregunta, cómo estamos, en un momento dado. Damasio (2005) indica que no se deben confundir estas emociones con el humor o talante ya que éstos se refieren al sostenimiento de una emoción durante un periodo largo de tiempo. Las emociones primarias o básicas son emociones fáciles de distinguir en diferentes especies animales, incluidos los humanos, ya que las causas que las provocan y los patrones de comportamiento resultantes son bastante constantes. Son también la base de estudio de la Neurobiología emocional y las primeras que nos vienen a la cabeza cuando hablamos de emociones: miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad. En las emociones sociales incluimos la simpatía, turbación, vergüenza, culpabilidad, orgullo, celos, envidia, gratitud, admiración, indignación y desdén. Las emociones sociales también están incluidas en el repertorio de otra especies. Es muy probable que estas emociones hayan intervenido en el desarrollo de mecanismos culturales complejos de regulación social. Además, existen tipos de reacciones emocionales que se desencadenan sin una presencia clara y visible del estímulo, como pueden ser los comportamientos de dominancia o dependencia social, como puede ejemplificar el liderazgo y sus seguidores. Muchas de estas reacciones emocionales pueden tener el origen en el aparato innato de la emoción social y,

por consiguiente, en el instinto de conservación. Pero esto también ocurre con las llamadas afinidades y aborrecimientos que tienen un origen inconsciente y que son consecuencia de un aprendizaje en relación con personas, grupos, objetos, actividades y lugares y que es producido durante el desarrollo individual. Estos dos conceptos, lo innato y lo aprendido, pueden corresponder a las tradiciones intelectuales de Darwin y Freud.

Teniendo en cuenta las aportaciones que se han presentado, se propone a continuación una clasificación de las emociones desde una perspectiva psicopedagógica, más acorde con este estudio, compuesta por las categorías de emociones básicas y sus correspondientes miembros familiares (Bisquerra, 2000, p. 96):

1. Emociones negativas

- Ira: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
- Miedo: temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.
- Ansiedad: angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
- Tristeza: depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación.
- Vergüenza: culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar.

- Aversión: hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia, disgusto.

2. Emociones positivas

- Alegría: entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, diversión.
- Humor: (provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad).
- Amor: afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud.
- Felicidad: gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.

3. Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión.

4. Emociones estéticas: las producidas por las manifestaciones artísticas (literatura, pintura, escultura, música...).

En esta clasificación se incluyen las emociones estéticas y las emociones ambiguas. Las emociones estéticas son emociones experimentadas pero indescriptibles, que nacen de la observación de diferentes obras artísticas o estéticas. Las emociones ambiguas admiten diferentes matices. Por ejemplo, la sorpresa puede representar el matiz de descontento, confusión, perplejidad, inquietud, impaciencia, etc. Por lo tanto, es importante señalar que la estructura de las emociones no se corresponde con compartimientos estancos, sino que presenta un continuum que permite pasar de unas a otras.

El debate sobre la clasificación de las emociones continúa vigente. Las emociones se pueden clasificar situándose en los extremos de un continuum agradables-desagradables,

positivas-negativas, placer-displacer, etc. También se pueden clasificar teniendo en cuenta cada emoción de forma individual, distinguiendo entre emociones básicas y complejas, que se agrupan en familias de emociones (*cluster*).

1.5 Funciones de las emociones

Entre los investigadores no existe un consenso unánime en relación a las funciones que desempeñan las emociones. Sin embargo, sí se acepta, de manera general, que las emociones juegan un papel importante en la motivación, en la adaptación, en la socialización, la toma de decisiones y otros procesos mentales.

La mayoría de los autores están de acuerdo en afirmar que la función principal es motivar y dinamizar la conducta. Las emociones permiten movilizar recursos, por lo cual van acompañados de respuestas fisiológicas que incrementan el potencial de acción (Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez, 2002).

Los fieles al legado de Darwin (1872) defienden que la emoción tiene una función de adaptación y supervivencia. Para Plutchik (1980) la conducta emocional tiene ocho propósitos distintos: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Es evidente que una de las funciones de la emoción es dar una respuesta conductual determinada a la situación. Desde un punto de vista funcional, todas las emociones son *buenas* y no tendría sentido hablar de trastorno emocional, sino de dificultades adaptativas. Las emociones facilitan la adaptación al entorno social (Izard, 1989) y sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos e intentar influir en ellos:

- Facilitan la comunicación de estados afectivos. Los bebés pueden expresar, al nacer, dolor, alegría, interés y asco; a los dos meses, tristeza y a los seis meses, miedo.

- Regulan la manera en la que las otras personas responden; las expresiones emocionales informan al entorno social de lo que puede llegar a ser la conducta futura. Una expresión de malestar comunica humor triste, baja autoestima, desesperanza y fatiga a los demás.
- Facilitan las interacciones sociales. Las expresiones emocionales a veces están motivadas por el contexto social. Ejemplo de ello es la expresión de la sonrisa para facilitar la relación social y evitar conflictos. La sonrisa también es una bienvenida universal. En el estudio de Kraut y Johnson (1979) sobre el uso de la sonrisa se concluyó que las personas sonríen más cuando están en situaciones sociales que ante acontecimientos que producen alegría, por lo que se consideró que la sonrisa favorece la relación social.
- Promueven la conducta prosocial. Bajo la influencia del afecto positivo, las personas tienen significativamente más probabilidades de ser prosociales.

Las emociones tienen efecto sobre la toma de decisiones y otros procesos mentales. Varios autores, desde las aportaciones de la neurociencia (Le Doux, 1994, 1999, 2000; Damasio, 1996, 2001, 2005; Morgado, 2007, 2010, 2012; Mora, 1996, 2011; Davidson, Richard, Begley y Sharon, 2012), han investigado la influencia que las emociones tienen en varios procesos mentales, tales como el razonamiento, la memoria, la creatividad y la comunicación.

Las emociones influyen en la razón y en la consiguiente toma de decisiones. Al dirigir la atención, las emociones establecen prioridades en el pensamiento. Las emociones nos dicen en qué debemos concentrarnos. Las emociones son el modo de llamar la atención y dirigir el pensamiento y las conductas a aquello que interesa y que se considera importante. Las emociones negativas favorecen la concentración y la retención de la atención en lo que

nos preocupa. Las emociones positivas, son más expansivas, pues además de dirigir la atención hacia lo que nos causa placer, mejoran también el humor haciendo que nos interese por muchas más cosas del entorno. La teoría del *marcador somático* de Damasio (1996) propone que el mejor modo de asignar valor a las cosas o acontecimientos y experiencias es asociarlas a nuestras propias emociones y sentimientos y, por tanto, a los estados corporales que producen. Podría decirse que el propósito del razonamiento es decidir y que la esencia de decidir es seleccionar una opción de respuesta. Razonar y decidir están tan interrelacionados que con frecuencia se usan indistintamente. Por ello, según Damasio, el marcador somático (*soma* es cuerpo en griego y *marca* imagen, la imagen que pertenece al cuerpo) es la evidencia entre la relación cuerpo-emoción-razón. El marcador somático funciona como una señal de alarma automática que nos pone en alerta por si la elección que se toma puede ser peligrosa, protegiéndonos, así, de pérdidas futuras y permitiéndonos elegir a partir de un número menor de alternativas. A continuación se podría realizar un análisis de coste/beneficio y la competencia deductiva adecuada, pero sólo después de que el paso automático reduzca drásticamente el número de opciones a tomar. Así pues, los marcadores somáticos no toman decisiones por nosotros, sino que ayudan en la deliberación al resaltar unas opciones sobre otras. En definitiva, las emociones influyen en el análisis de situaciones conflictivas y en las decisiones que se toman, especialmente en los momentos críticos de la vida. En resumen, la razón y la emoción se encuentran unidas en el proceso de toma de decisiones. La emoción ayuda a la razón a prestar atención y a ser más precisa en la toma de decisiones.

Las emociones influyen en la memoria. La memoria humana es selectiva y sólo registra aquello que tiene significado especial, bien porque nos impresiona, agrada o reconforta o bien por todo lo contrario. En otras palabras, recordamos mejor las cosas que para nosotros han sido importantes que las cosas que son intrascendentes para nosotros. Las

emociones nos ayudan a formar recuerdos, pues potencian el proceso cerebral de formación de la memoria. El hipocampo, la corteza cerebral y la propia amígdala son las regiones del cerebro relacionadas con la formación de la memoria. Las situaciones intensas emocionales, sobre todo si son negativas, hacen que los detalles se recuerden mejor y con mayor precisión. Se recuerda más en situaciones emocionales aunque la precisión sea igual que en las no emocionales y las personas hacen mejores juicios sobre estos recuerdos. A su vez, debemos considerar que el cerebro emocional no sólo se activa cuando se están formando las memorias sino también cuando tratamos de recordarlas. Sin embargo, al igual que ocurre con la razón, las emociones no sólo ofrecen ventajas sobre la memoria. Cuando el impacto emocional es muy intenso, el exceso de activación cerebral y las hormonas (glucocorticoides) pueden tener efectos negativos sobre la memoria. En el estrés, la liberación continuada de adrenalina y glucocorticoides, aparte de dañar el sistema cardiovascular e inmunológico, es perjudicial para la memoria.

Las emociones influyen en la comunicación. Las emociones son un poderoso medio de comunicación. Las expresiones del rostro, así como el tono de voz y las posturas corporales, expresan muy bien acuerdos o desacuerdos, conveniencia o inconveniencia, satisfacción o insatisfacción, confianza o desconfianza. La capacidad para entender las expresiones faciales es crítica para entender las intenciones de los demás. Adolphs, Tranel y Damasio (1998) hablan de la importancia de la amígdala en este proceso de comunicación emocional y conducta social de las personas. La lesión en esta zona afecta especialmente a la interpretación de la intensidad de la expresión de miedo de otros y la capacidad de guiarse por la expresión de los ojos y la mirada para interpretar las expresiones faciales. Afecta más al reconocimiento de emociones sociales complejas que a las emociones más primarias y básicas. Las emociones albergan mucha información. A través de las expresiones faciales podemos atribuir no sólo sentimientos de otros sino también las intenciones y características

personales. La amenazante cara de un sujeto puede indicarnos que está a punto de agredirnos, y una cara poco fiable nos dice que esa persona no es sincera. Cuando la amígdala evalúa el grado de confianza que nos merece una persona, actúa automáticamente, sin esperar a los juicios racionales que hacemos conscientemente sobre esas caras. En consecuencia, el cerebro emocional actúa por su cuenta para protegernos de lo que considera peligroso. Cuando una expresión emocional no es sincera la expresión corporal que se manifiesta no es exactamente a la que se expresa cuando son verdaderos sentimientos, pero sí parecida. Damasio (1996) afirma que:

Los experimentos de Ekman sugieren que o bien un fragmento de la pauta corporal característica de un estado emocional es suficiente para producir un sentimiento de la misma contraseña, o bien el fragmento dispara a continuación el resto del estado corporal y que conduce al sentimiento (p. 178).

En el cerebro emocional, a su vez, reside un sistema de neuronas que se activan cuando se ejecuta una acción y cuando se observa cómo la ejecuta otra persona. Este sistema de neuronas es denominado sistema especular o *neuronas espejo* y su función principal consiste en comprender el significado de las acciones ajenas (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Aguado (2005) afirma que las neuronas espejo facilitan la comprensión de las emociones y los estados de ánimo de otras personas, lo que nos permite ponernos en su lugar. Gracias a las neuronas espejo podemos ser seres empáticos y compasivos.

Las emociones afectan a la creatividad. Varios autores han intentado esclarecer la relación entre emoción y creatividad. Algunos han evidenciado que la influencia positiva de la emoción en una persona se relaciona con un mayor potencial creativo (Férrandez-Berrocal y Extremera, 2002; Palomera, Fernández- Berrocal y Brackett, 2008). Sin embargo, otras perspectivas, como la propuesta en el estudio de Csikszentmihalyi (1996), apuntan que las personas creativas frecuentemente experimentan cambios en el estado de ánimo como la

excitación, el tedio, la frustración o la desesperación. Entendemos que las emociones negativas dirigen la atención y la concentración mientras que las positivas las amplían, haciendo que las personas presten más atención a más cosas, aumentando la probabilidad de relacionar y asociar elementos diferentes. En los procesos creativos hay datos científicos que confirman la relación entre el producto de lo creado con estados emocionales positivos en días previos. También las emociones de lo creado pueden reimpulsar la creatividad al darse de nuevo el mismo proceso. En otra línea de investigación, un estudio reciente informa sobre la baja o muy baja relación entre las competencias emocionales y la creatividad del alumnado (Sainz, Soto, Almeida, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2011). El estudio de la relación entre creatividad y emoción es muy reciente y necesita de más investigaciones que contribuyan a clarificar el alcance de dicha relación.

CAPÍTULO 2

Inteligencia emocional

Capítulo 2

Inteligencia emocional

- 2.1. Antecedentes de la inteligencia emocional
- 2.2. Orígenes de inteligencia emocional
- 2.3. Modelos de inteligencia emocional
 - 2.3.1 Consideraciones previas al análisis de los modelos
 - 2.3.2 Modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso
 - 2.3.3 Modelo de Goleman
 - 2.3.4 Modelo ESI de Bar-On
 - 2.3.5 Modelo de rasgo de Petrides y Furnham
- 2.4. La evaluación de la inteligencia emocional
 - 2.4.1 Estrategias de evaluación basadas en auto-informes
 - 2.4.2 Estrategias de evaluación basadas en el feed-back 360°
 - 2.4.3 Estrategias de evaluación basadas en pruebas de capacidad
- 2.5 La inteligencia emocional en diferentes contextos de aplicación
 - 2.5.1 La inteligencia emocional en el trabajo
 - 2.5.2 La inteligencia emocional en la educación
 - 2.5.3 La inteligencia emocional en la familia

El nacimiento del constructo inteligencia emocional tiene su origen en el artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer en 1990. Fue más tarde, en 1995, cuando Daniel Goleman popularizó dicho término. En este capítulo se presentan los antecedentes de la inteligencia emocional y el importante papel que ha desempeñado la teoría de las Inteligencias múltiples. Posteriormente, se aborda el concepto de la inteligencia emocional y se describen los modelos más relevantes para su desarrollo. A continuación se describen los instrumentos para la evaluación de la inteligencia emocional. Finalmente se especifican los contextos de aplicación de la inteligencia emocional más remarcables del ser humano: la familia, la Educación y el trabajo.

2.1 Antecedentes de la inteligencia emocional

Las investigaciones sobre la inteligencia han sido objeto de preocupación tanto en Psicología como en Educación, especialmente desde finales del siglo XIX. Los primeros estudios se ocuparon de analizar la relación entre inteligencia y éxito-fracaso escolar. Entre sus principales aportaciones cabe destacar la delimitación de factores sensibles de ser medidos, tales como el *factor g*, razonamiento abstracto, factor numérico, etc.

En el año 1905 Binet, atendiendo a una demanda del Ministerio de Educación francés, creó un test de habilidad mental general con el fin de identificar el retraso mental de los niños que requerían una enseñanza especializada. Este test, que alcanzó un gran éxito, estaba compuesto por diferentes tareas sobre el razonamiento verbal y el razonamiento no verbal. Para Binet la inteligencia es jugar bien, comprender bien y razonar bien. En el año 1912, Stern introdujo el término de *CI* o *QI* (coeficiente o cociente intelectual) con una gran aceptación y difusión. Posteriormente, Spearman (1927), propuso la existencia de un factor general de inteligencia que representaría un razonamiento abstracto y que denominó *G*, y de varios factores específicos a los que llamó *S*. Más tarde Thurstone (1938) se opuso a la idea

de un factor general de inteligencia (G) y, mediante un análisis factorial de varios test de inteligencia, estableció la existencia de siete habilidades mentales primarias: significado verbal, rapidez perceptiva, razonamiento, números, memoria repetitiva, fluidez verbal y visualización espacial. En 1971, Catell coincidió con la idea de la existencia de un factor de inteligencia general, pero dividió este factor en dos: la inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida. La inteligencia cristalizada, que depende de la carga cultural, se basa en la información que se tiene de la propia realidad, mientras que la inteligencia fluida se basa en la habilidad para resolver problemas. La aparición del cognitivismo y del ordenador desplaza los planteamientos psicométricos promoviendo el procesamiento de la información. Sternberg (1985) intentó combinar ambas aportaciones en su *Teoría triárquica* de la inteligencia, en la que estableció tres categorías para describir la inteligencia: inteligencia componencial-analítica (la habilidad para adquirir y almacenar información), inteligencia experiencial-creativa (habilidad fundada en la experiencia para seleccionar, codificar, combinar y comparar información) e inteligencia contextual-práctica (relacionada con la conducta adaptativa al mundo real). En esta concepción de la inteligencia, en comparación con la relacionada con el factor g , inciden muchos aspectos extra-académicos.

Muchos modelos posteriores han propuesto describir el constructo de inteligencia y sus factores. Entre ellos destacaríamos a los seguidores del enfoque factorial analítico (Jensen, Eysenck, Anderson, Ackerman, Horn), las teorías del procesamiento de la información (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover), las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, Arlin, Fglavell, Case, Ziegler, Li), etc. (citado en Prieto y Ferrándiz, 2001).

La discusión sobre el constructo de la inteligencia sigue abierto. Varios autores han demostrado que las pruebas de inteligencia no predicen el éxito profesional o el futuro personal y que además, los test de inteligencia no siempre pueden dar respuestas apropiadas a grandes áreas de la actividad humana, como son la familia, los tiempos de ocio, etc. (Gardner,

1995; Goleman, 2005). Las aportaciones más recientes se han orientado a la búsqueda de diferentes concepciones sobre la inteligencia, tales como la inteligencia académica, la inteligencia práctica, la inteligencia exitosa, la inteligencia social, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, etc.

Gardner (1983), en su obra *Frames of mind*, postuló su teoría de las *Inteligencias Múltiples (IM)*, desafiando la visión más clásica de la inteligencia. Esta aportación innovadora en la evolución del concepto de inteligencia, fue especialmente relevante en el ámbito educativo "mi teoría gustó a unos cuantos psicólogos, desagradó a unos pocos más y la mayoría la ignoró... Existía otro público con un auténtico interés por mis ideas: el público de los profesionales de la Educación". (Gardner, 1995, p. 14).

En 1993 Gardner publicó *Multiple intelligences. The theory in practice*, en la que desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, los aspectos educativos para favorecerla, contemplando su aplicación desde una visión hipotética de la escuela del futuro basada en la atención a la diversidad. Gardner tuvo en cuenta una amplia variedad de habilidades que poseen los seres humanos, agrupándolas en siete categorías o *inteligencias*: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e interpersonal. A posteriori, esta clasificación se amplió con dos nuevos tipos de inteligencia: existencial y naturalista (Gardner, 2001). De esta forma, cada una de las nueve inteligencias múltiples se presentaron de forma independiente, con la misma importancia y siendo susceptibles de reajuste o división. Gardner (2001) incluso sugirió la posibilidad de añadir otras inteligencias:

- La inteligencia lingüística es la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita.
- La inteligencia lógico matemática es la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente.

- La inteligencia corporal-cinética es la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimiento y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas.
- La inteligencia espacial es la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones.
- La inteligencia musical es la capacidad de percibir, discriminar y expresar las formas musicales.
- La inteligencia naturalista es la capacidad de reconocer y categorizar los objetos del entorno y de la naturaleza.
- La inteligencia existencial es la capacidad humana de aprender y comprender las cuestiones fundamentales de la vida.
- La inteligencia intrapersonal es el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (sus potencialidades y limitaciones) y tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos. También incluye la capacidad para la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima.
- La inteligencia interpersonal es la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas, por una parte, respetando sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal y sus intenciones, y por otra, prediciendo sus decisiones, sus sentimientos y sus acciones. Esta inteligencia incluye saber conversar, mediar en conflictos sociales, aprender en grupos o en parejas y trabajar o hacer actividades con otras personas.

La inteligencia interpersonal y la intrapersonal son las que más se relacionan con la inteligencia emocional. En cierta forma de la unión de la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal surgió el concepto de la inteligencia emocional (Goleman 2005).

La inteligencia interpersonal está relacionada con la inteligencia social que definió Thorndike (1920), para posteriormente evaluarla (Thorndike y Stein, 1937). Moss y Hunt (1927) desarrollaron también el concepto de inteligencia social. Aun así, a lo largo del siglo XX, este concepto pasó casi totalmente desapercibido en lo que a la evolución del concepto de inteligencia refiere. Sin embargo, no pasó inadvertido en el campo de la Psicología (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1989; Monjas, 1998; Pérez, 2000). En la literatura científica encontramos claras evidencias que correlacionan positivamente los constructos de inteligencia emocional (IE) y habilidades sociales (HS), tanto en adolescentes como en adultos (Barchard y Hakstian, 2004, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006, Lopes, Salovey y Straus, 2003, Lopes, Brackett, Nezlek, Shutz, Sellin y Salovey, 2004, Mestre, Guil, Lopes y Salovey, 2006, Zavala, Valadez, Vargas, 2008, entre otros.). Así una mejor gestión intrapersonal aporta una mayor calidad en las relaciones sociales

Posteriormente, Hedlung y Sternberg (2000) definieron el concepto de la inteligencia práctica como la habilidad para resolver los problemas cotidianos para una mejor adaptación al contexto. Varias son las habilidades que se incluyen en este tipo de inteligencia: reconocimiento de los problemas, definición del problema, localización de recursos para solucionar problemas, representación mental del problema, formulación de estrategias para la resolución de problemas, etc. Sternberg es, hoy en día, uno de los autores más influyentes entre las diferentes concepciones de los últimos años sobre la inteligencia, incluidas las que se relacionan directamente con la inteligencia emocional.

2.2 Orígenes de la inteligencia emocional

Se cree que la primera mención formal del término inteligencia emocional, la hizo Leuner, en 1966, en un artículo publicado en alemán denominado *inteligencia emocional y emancipación* (citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Leuner (1966) presentó una investigación en la que varias mujeres, tras rechazar sus roles sociales, fueron sometidas a un tratamiento extremo de psicoterapia y de farmacoterapia con alucinógenos (*LSD-25*), amparándose en su baja inteligencia emocional (Matthews et al., 2002).

Veinte años después, en 1986, Payne presentó *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire* (citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Payne propuso integrar emoción e inteligencia en la educación del alumnado: “llegará una era en la que la emoción e inteligencia estarán integradas en el sistema educativo, y que los gobiernos serán responsables de los sentimientos del individuo” (Matthews et al., 2003, p.10). Cabe destacar que en este artículo, uno de los primeros sobre inteligencia emocional de los que se tiene constancia, se manifestó su *vocación educativa* (Bisquerra, 2003, p.16).

La tercera ocasión en que apareció el término inteligencia emocional fue en un capítulo del libro sobre perspectivas psicoanalíticas de la Educación de Greenspan (1989) que traducido al español, se nombró *inteligencia emocional*. En él se enfatizó la importancia de los factores intelectuales y emocionales entrelazados a la hora de formar el curso de los procesos de aprendizaje. En definitiva, destacó el papel de las relaciones entre cognición y emoción en situaciones de aprendizaje y la comprensión del desarrollo de capacidades adaptativas (Greenspan, 1989). Estos documentos, prácticamente, no han trascendido y no son citados en los estudios sobre inteligencia emocional más que en contadas excepciones.

En 1985 Bar-On utilizó la expresión EQ (*Emotional Quotient*) en su tesis doctoral y, a finales de 1997, publicó la primera versión del *The Emotional Quotient Inventory*.

Finalmente, en 1990, el término inteligencia emocional quedó definido formalmente en el contexto de una nueva teoría en dos artículos en revistas especializadas (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990). De estos dos escritos, el aparecido en la revista *Imagination, Cognition and Personality* con el título *Emotional Intelligence* (Salovey y Mayer, 1990), es considerado el primer artículo científico sobre inteligencia emocional. Se da la paradoja de que este trabajo, en el momento de su publicación, pasó prácticamente desapercibido fuera del ámbito no especializado y que fue cinco años más tarde cuando, basándose en él, Daniel Goleman popularizó el término inteligencia emocional a través de su libro *Emotional Intelligence* (1995). Este libro se convirtió en un best-seller internacional y es a partir del mismo cuando el concepto adquiere una difusión espectacular. Entre otros factores, el momento concreto en el que se publicó esta obra, contribuyó a su popularidad, ya que la relación entre razón y emoción era objeto de replanteamiento. La inteligencia emocional se constituyó como “una resolución de la larga guerra entre emoción y racionalidad mantenida a través de la historia de la humanidad” (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002, p. 9). Bajo este prisma, se produjeron importantes aportaciones en favor de la emoción desde la investigación científica (Psicología cognitiva, neurociencia, Psicología social, etc.). Por consiguiente, el concepto de inteligencia emocional fue desarrollándose (Salovey y Sluyter, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Esta tendencia intelectual del momento, favorable a todo lo referente a las emociones, benefició la proliferación de publicaciones aparecidas también en castellano a finales de los noventa (Álvarez, 2001; Arnold, 2000; Bach y Darder, 2002; Bisquerra, 2000; Carpena, 2001; Elias et al., 1999, 2000; Fernández Berrocal y Extremera, 2002; Gallifa, Pérez y Rovira, 2002; Gómez, 2002).

En resumen, el concepto de inteligencia emocional, a pesar de ser un concepto relativamente moderno, tiene sus antecedentes en los inicios del siglo XX en disciplinas como la Pedagogía, la Psicología o la neurociencia. Se trata de un constructo que

científicamente nació en 1990 de la mano de Peter Salovey y John Mayer y cuyo concepto fue divulgado por Daniel Goleman en 1995, alcanzando gran popularidad gracias a un momento de tendencia intelectual o clima cultural favorable a prestar atención al mundo emocional.

2.3 Modelos de inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha sido definida y redefinida por diversos autores tratando de convertirla, a través de diferentes procesos de categorización, en una variable que puede ser medida y estudiada.

2.3.1 Consideraciones previas al análisis de los modelos

A lo largo de más de 20 años de investigación sobre inteligencia emocional se han elaborado, y en algunos casos reelaborado, varios modelos teóricos sobre inteligencia emocional. Así, Pérez-González (2010), identificó al menos 10 modelos. Esta diversidad puede hacer creer que entre los científicos hay discrepancias. Sin embargo, en lo que respecta a cuáles deberían considerarse los componentes de la inteligencia emocional existen más puntos en común que diferencias, de modo que los diferentes modelos tienden a ser complementarios más que contradictorios entre sí (Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Pérez, Petrides y Furnham, 2005). En este apartado se describen los modelos con mayor resonancia en la literatura científica sobre la inteligencia emocional, así como aquellos que tienen especial relevancia para el modelo teórico y práctico que se presenta en este trabajo de investigación. Estos modelos son: el modelo de las *cuatro ramas* de Salovey, Mayer y Caruso, el modelo de Goleman, el modelo *ESI* de Bar-On y el modelo de *rasgos* de Petrides y Furnham.

El modelo de Goleman (1995) es, quizás, el más conocido y divulgado en ámbitos educativos, laborales y comunitarios, aunque no siempre es considerado como el más

riguroso por la comunidad científica (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). No obstante se decidió incluir su descripción, por diferentes razones (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015, p. 43):

- Es probablemente el modelo más conocido tanto entre educadores y educadoras y responsables de recursos humanos.
- Es holístico y al mismo tiempo simple, lo que lo hace atractivo y le confiere el poder de inspirar otros modelos nuevos o simplemente ideas útiles para diseñar y estructurar planificaciones educativas.

Ante la creciente proliferación de modelos de inteligencia emocional de mayor popularidad (*e.g.* Goleman, 1995; Bar-ON, 1997) Mayer, Salovey y Caruso (2000), con una clara intención de distinguir su modelo revisado, diferenciaron entre modelos *de capacidad* y modelos *mixtos*:

Los modelos de capacidad se centran en la interacción entre emoción e inteligencia tal y como han sido definidos tradicionalmente, y los modelos mixtos describen una concepción compuesta de inteligencia que incluye capacidades mentales y otras suposiciones y rasgos (p. 399).

La diferencia entre los modelos de capacidad y los modelos mixtos estriba en que los primeros incluyen exclusivamente dimensiones cognitivas de la inteligencia emocional. Sin embargo, esta distinción es problemática porque obvia un aspecto fundamental para la delimitación del constructo de inteligencia emocional, como es la consideración de cuál es el método de evaluación para su medición científica (Petrides et al., 2007). La cuestión radica en que si se estudia la inteligencia emocional como capacidad, ésta no puede evaluarse con el autoinforme. Ninguna capacidad se puede evaluar mediante un autoinforme, dado que los autoinformes no ponen a prueba la capacidad de la persona, sino que le interrogan sobre su

opinión o percepción acerca de cómo es o de cómo suele actuar en ciertas circunstancias (Bisquerra et al., 2015). Sin embargo, Mayer et al. (2000), manifestaron explícitamente que “el modelo de capacidad de la inteligencia emocional, puede ser medido a través de escalas de autoinforme, así como también a través de tareas de capacidad mental” (p. 408). De acuerdo con Pérez-González (2010) esta afirmación puede ser engañosa, pues hace creer que cuando se utiliza un autoinforme y un test de máximo rendimiento se está evaluando *la misma* inteligencia emocional en ambos casos. Petrides y Furnham (2000) plantean que si la inteligencia emocional se evalúa a través de autoinformes, ha de admitirse entonces que no se está evaluando una inteligencia (una capacidad para...) sino una característica (o rasgo) de personalidad.

En psicología, cuando se habla de *rasgo* implícitamente se está aludiendo, en la mayoría de los casos, a *rasgo de personalidad*. Petrides y Furnham (2000) propusieron utilizar el término inteligencia emocional rasgo para continuar refiriéndose a la inteligencia emocional cuando ésta se evalúa mediante autoinformes. Estos autores distinguen la inteligencia emocional como capacidad de procesamiento de información emocional y como rasgo de personalidad, poniendo de relieve que el método de medida condiciona la interpretación teórica que se hace del constructo:

La operacionalización de la inteligencia emocional a través de tests de ejecución máxima no puede, ni podrá, producir los mismos resultados que su operacionalización a través de inventarios de autoinforme (Petrides y Furnham, 2003, p. 40)... simplemente porque los primeros están evaluando capacidades reales y los segundos estarán evaluando tendencias de comportamiento y capacidades autopercebidas (Petrides y Furnham, 2001, p. 426).

En definitiva, la inteligencia emocional capacidad y la inteligencia emocional rasgo son considerados constructos diferentes y a la vez complementarios. Se trata de dos

constructos que, al ser distintos, pueden coexistir en la investigación (Tett, Fox y Wang, 2005). Existe un amplio consenso en asumir esta doble terminología, avalada tanto por estudios individuales como por investigaciones metaanalíticas (e.g. Joseph y Newman, 2010; MacCann et al., 2004; Martins et al., 2010; Matthews, Zeidner y Roberts, 2012; Pérez et al., 2005; Petrides, 2011; Van Rooy et al., 2005).

En los modelos de inteligencia emocional que se presentan a continuación se han omitido los modelos de competencia emocional de Saarni (1999) y de competencia afectiva y social de Halberstadt et al (2001) puesto que no son propiamente modelos de inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2015). En teoría, la inteligencia emocional, sea entendida como capacidad cognitiva o como rasgo de personalidad, se refiere a una cualidad o característica psicológica general de las personas, mientras que las competencias emocionales se refieren al grado en que las personas se comportan de manera más o menos eficiente en distinto tipo de tareas emocionales:

La inteligencia emocional es una y alude a una característica psicológica en general relativamente estable de la persona que informa sobre el potencial de ésta para comportarse de forma emocionalmente inteligente, mientras que las competencias emocionales son varias y aluden al distinto grado de maestría o pericia de la persona para afrontar y realizar tareas emocionales concretas, generalmente observables por los demás (Bisquerra et al., 2015, p. 50).

Existen propuestas terminológicas que relacionan la inteligencia emocional capacidad y la inteligencia emocional de rasgo con la competencia emocional. Mikolajczak (2009) aglutina el concepto de competencia emocional en tres niveles diferentes de funcionamiento: el nivel de conocimiento emocional, el nivel de inteligencia emocional capacidad y el nivel de la inteligencia emocional rasgo. El primer nivel alude a lo que *la gente sabe*, el segundo a lo que *la gente puede hacer si se propone*, y el tercero a lo que *la gente consistentemente*

hace de forma habitual. El problema de esta propuesta es que no hay evidencia de que exista algo unitario denominado competencia emocional (Pérez-González, 2011). Sin embargo otros autores (Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013) opinan que tener capacidad no significa que el individuo haga obligatoriamente uso de ella, pero en cambio la personalidad de un individuo sí tiene relación con lo que hace habitualmente. Es decir, según estos autores, la inteligencia emocional rasgo describe el grado que un individuo realmente pone en práctica sus competencias emocionales en su vida cotidiana. La inteligencia emocional rasgo al relacionarse con las competencias emocionales se convierte en una variable de mayor interés práctico.

2.3.2 Modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso

En una primera aproximación al concepto Salovey y Mayer (1990) dijeron que la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. De esta manera, definieron la inteligencia emocional en base a tres ejes: valoración y expresión emocional, utilización emocional, regulación y reparación emocional (Salovey y Mayer, 1990).

En una revisión posterior propusieron que, desde un punto de vista teórico, las emociones hacen al pensamiento más inteligente y el sujeto piensa inteligentemente con las emociones. De esta manera, Salovey y Mayer retomaron el trabajo de conectar la inteligencia emocional con los estudios sobre inteligencia (Mayer et al., 2000) y quedó definida como:

La habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las

emociones que promueven el crecimiento emocional y personal (Mayer y Salovey, 2007, p. 32).

Estos autores han ido reformulando el concepto original en sucesivas aportaciones (Mayer y Salovey, 1993, 1997, 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2000). Una de las formulaciones que se toman como referencia (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 1997, 2007) es la que estructura la inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

1. Percepción emocional. Implica tomar conciencia, reconocer, identificar y etiquetar tanto nuestras emociones como las de los otros.
2. Facilitación emocional. Consiste en generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos o utilizarlas en otros procesos cognitivos.
3. Comprensión emocional. Significa comprender la información emocional y razonar sobre las emociones para interpretarlas.
4. Regulación emocional. Consiste en modular las emociones en uno mismo y en otros, así como promover la comprensión y el crecimiento personal.

2.3.3 Modelo de Goleman

Goleman recogió el concepto generado por Salovey y Mayer y las aportaciones sobre inteligencias personales de Gardner (1995), ampliando y desarrollando el concepto de inteligencia emocional: autoconocimiento, autocontrol, auto regulación tanto de las propias emociones como las de los demás. Para Goleman (1995) la inteligencia emocional consiste en el desarrollo de estas competencias:

1. Conciencia de uno mismo. La conciencia emocional consiste en reconocer las propias emociones y tener conciencia de sus efectos sobre nuestras acciones.

2. Manejo de las emociones. Consiste en la habilidad para regular los propios sentimientos y expresarlos de forma adecuada, suavizando expresiones de ira, furia o irritabilidad en la relación interpersonal.
3. Automotivación. Conlleva impulso y esfuerzo por mejorar para el logro de las metas, con habilidades de entusiasmo, la perseverancia, la confianza, la iniciativa y el optimismo.
4. Empatía. Consiste en atender, captar y comprender las emociones de otras personas.
5. Habilidades de relación. Implica saber manejar las propias emociones en las relaciones con los otros, favoreciendo la convivencia con los otros.

2.3.4 Modelo ESI de Bar-On

Según este modelo, la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que determinan la capacidad de alcanzar el éxito al afrontar las demandas y las presiones del entorno. El modelo ESI (*emotional-social intelligence*) se divide en cinco dimensiones principales de la inteligencia emocional, cada uno de las cuales está integrada por varios subcomponentes, hasta un total de 15 (Bar-On, 2006):

1. El componente intrapersonal. Implica ser consciente, comprender y relacionarse con otros.
2. El componente interpersonal. Consiste en apreciar y comprender los sentimientos de otras personas, así como establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias.
3. El componente de manejo de estrés. Implica tolerancia al estrés y el control de los impulsos.

4. El componente de estado de ánimo. Supone de tener una visión positiva y optimista disfrutando de la vida.
5. El componente de adaptabilidad o ajuste. Consiste en adaptarse a los cambios y resolver eficazmente los problemas de naturaleza personal y social.

A pesar de que Bar-On (1997) estuviese convencido de que su modelo describía un tipo de *inteligencia*, las aportaciones de Petrides y Furnham (2000, 2001) sugieren considerarlo, como un modelo de inteligencia emocional rasgo (Matthews et al., 2012).

2.3.5 Modelo de rasgo de Petrides y Furnham

En su modelo Petrides y Furnham (2001) presentaron el primer dominio muestral de la inteligencia emocional rasgo, esto es, el primer listado de facetas que definen la inteligencia emocional entendida como rasgo de personalidad. Cabe recordar que estos autores parten de la premisa que la inteligencia emocional capacidad y la inteligencia emocional rasgo son dos constructos diferentes, por lo que se deduce que sus dominios muestrales no deberían coincidir. Sin embargo, en la práctica se observan coincidencias con los modelos de Goleman (1995) y de Mayer y Salovey (1997), entre otros. En parte se debe a que Petrides y Furnham (2001), para elaborar el primer dominio muestral de la inteligencia emocional rasgo, realizaron un análisis de contenido de los principales modelos de inteligencia emocional rasgo presentes en la literatura hasta ese momento (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990). Para ello, Petrides y Furnham seleccionaron aquellos elementos centrales que aparecían en más de un modelo, descartando los elementos secundarios que no aparecían (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). Los autores, en defensa de su modelo, argumentaron que la metodología utilizada para configurar el dominio muestral se asemejó a la utilizada en la psicometría clásica para el desarrollo de escalas. Así mismo, destacaron la naturaleza sistemática y rigurosa de su modelo, en contraposición a los modelos de Goleman (1995, 1997) y Bar-On (1997), donde no se argumentó el criterio

utilizado para la inclusión o exclusión de unas dimensiones u otras. El resultado final de este proceso de análisis de contenido generó un modelo de inteligencia emocional que incluyó 15 *facetas*, 13 que, posteriormente, se agruparon en 4 factores, mientras que las otras dos facetas se consideraron relativamente independientes pues no formaron parte de ningún factor.

- El factor bienestar (*wellbeing*). Representa la tendencia a sentir un estado de bienestar general, con relativa independencia de las circunstancias. Este factor se compone de las facetas siguientes: autoestima, felicidad disposicional y optimismo.
- El factor emocionalidad (*emotionality*). Alude a la disposición hacia la buena comunicación emocional, tanto verbal como no verbal. Se compone de las facetas: percepción emocional, expresión emocional, relaciones y empatía disposicional.
- El factor sociabilidad (*sociability*). Refleja la predisposición al desenvolvimiento en las interacciones interpersonales. Se compone de conciencia social, regulación emocional interpersonal y asertividad disposicional.
- El factor autocontrol (*self-control*). Refleja la disposición a la estabilidad emocional y al sentimiento de ser capaz de mantener la calma. Se compone de regulación emocional intrapersonal, gestión del estrés, baja impulsividad.

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

2.4 La evaluación de la inteligencia emocional

De diferentes concepciones y modelos de inteligencia emocional se derivan diferentes métodos de evaluación. Conviene señalar que, hoy por hoy, no hay una aceptación a nivel general de cuál puede ser el instrumento idóneo para la medición de la inteligencia emocional. En este apartado se pretende aportar una relación de las estrategias más relevantes

en la medición de la inteligencia emocional, clasificadas en tres bloques: estrategias de evaluación basadas en auto-informes, las estrategias de evaluación basadas en el *Feed-back 360°* y las estrategias basadas en pruebas de capacidad (Pérez González, Petrides y Furnham, 2005, Extremera y Fernández Berrocal, 2007 y Mestre y Guil, 2006).

2.4.1 Estrategias de evaluación basadas en auto-informes

Este método de evaluación ha sido el más tradicional y utilizado en el campo de la Psicología. En la mayoría de los casos, estos instrumentos están formados por enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa su inteligencia emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Este indicador se denomina *índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada* y revela las creencias y expectativas de las personas sobre su percepción, discriminación y regulación de las emociones. Una crítica que se hace al autoinforme es el efecto de la deseabilidad social, que consiste en la tendencia de las personas a responder con la supuesta respuesta correcta y no como pueda ser en realidad. A pesar de ello, es indiscutible la utilidad de las medidas de auto-informe en el terreno emocional, ya que ofrecen información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados (Plutchik y Kellerman, 1989). La evaluación de la inteligencia emocional a través de cuestionarios es especialmente útil en aquellos casos que se pretende obtener un perfil de las carencias o necesidades afectivas en determinadas áreas.

Varios son los instrumentos que, aunque similares en su estructura, evalúan diferentes componentes de la inteligencia emocional. Uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado es el *Trait-Meta Mood Scale (TMMS)* de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, (1995) que, se puede considerar la primera medida de la inteligencia emocional en general y la de rasgo en particular (Pérez-González et al., 2007). La escala TMMS proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia

emocional dividida en tres dimensiones: *atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones* y está compuesta por 48 ítems en su versión extensa y 30 ítems en su versión reducida. Asimismo, se utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos y se administra con muestras de edades superiores a 16 años, mientras que la aplicación suele llevarse a cabo en 10-15 minutos.

Existe una versión de 24 ítems en castellano y adaptada a muestras españolas denominada TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004).

El inventario EQ-i (*Bar-On Emotional Quotient Inventory*) de Bar-On (1997), es una prueba de autoinforme para personas mayores de 16 años, compuesta por 133 ítems que, mediante una escala de tipo Likert con 4 puntos, mide 15 subescalas y 5 factores de orden superior: 1) competencia intrapersonal, 2) competencia interpersonal, 3) adaptabilidad a los contextos sociales, 4) manejo del estrés y 5) estado de ánimo general. Esta diseñado a partir del modelo ESI de Bar-On (1997, 2006).

EQi-YV (*Emotional Quotient Inventory - Youth Version*) o Inventario de Cociente Emocional es una adaptación a muestras más jóvenes, adaptada y validada en muestras castellano parlantes (Ferrándiz et al., 2012). Esta adaptación ofrece pruebas de la consistencia de la prueba para jóvenes de 6 a 9 años, de 9 a 12 años y de 13 a 15 años. En una muestra española (Ferrándiz et al., 2012) Esta prueba ofrece una puntuación total de competencias emocionales, conocida como cociente emocional (*EQ*).

El *TEIQue* (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*) o Cuestionario de inteligencia emocional Rasgo de Petrides y Furnham (2000), mide la inteligencia emocional en base al modelo de Petrides y Furnham (2000, 2003). Mediante el autoinforme, compuesto por 153 ítems, 30 en el caso de la versión reducida, se descubren las puntuaciones en 15 subescalas y 4 factores, a saber: 1) bienestar, 2) habilidades de autocontrol, 3) habilidades emocionales y 4) habilidades sociales; además de una puntuación total de inteligencia

emocional rasgo. Se puede aplicar a muestras de adultos y jóvenes por encima de los 16 años y el tiempo de aplicación es de unos 20 minutos.

Se pueden encontrar a su vez varios cuestionarios de inteligencia emocional: *DHEIQ* (Dulewicz y Higgs Emotional Intelligence Questionarie) de Dulewicz y Higgs (2001), *ECI Emotional Competence Inventory* de Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999), *EI-IPIP Emotional Intelligence IPIP Scales* (Barchard, 2001), *EISRS Emotional Intelligence Self-Regulation Scale* de Martínez- Pons (1999), *SPTB Sjöberg Personality Test Battery* de Sjöberg (2001), *WEIP Workgroup Emotional Intelligence Profile* de Jordan, Ashkanas, Härtel y Hooper (2002), *VEIS Van de Zee Emotional Intelligence Scale* de Van der Zee, Schakel y Thijs (2002).

2.4.2 Estrategias de evaluación basadas en el feed-back 360°

Esta segunda forma de evaluar se basa en la premisa de que si la propia inteligencia emocional consiste en la capacidad para manejar y comprender las emociones de las personas que nos rodean, ¿por qué no preguntar a las personas más cercanas a nosotros sobre cómo manejamos nuestras emociones en público y sobre nuestra forma de afrontar los sucesos que ocurren en la vida cotidiana?

El *feed-back 360°* o la técnica de *evaluación 360°* consiste en evaluar las competencias de una persona teniendo en cuenta tanto su propia opinión como la observadores externos. Para ello, tanto la auto-descripción de las propias emociones como la realizada por otras personas se puede utilizar un cuestionario, pero en este caso, a partir de la intersubjetividad el análisis de datos permite tener una visión más objetiva. De esta manera, se obtiene información complementaria al autoinforme y se evitan posibles sesgos de deseabilidad social. Esta técnica de evaluación, además de aportar información consistente

para emitir juicios y tomar decisiones, también favorece la participación, la reflexión y la orientación por parte de los mismos implicados.

Se propone que al menos sean tres personas diferentes las que realicen la descripción de la persona participante. La elección de los observadores se puede realizar de diferentes formas: al azar, miembros de la familia, profesorado, a elección de la persona, etc. (Bisquerra, Martínez Olmo, Obiols y Pérez-Escoda, 2006)

Una de las limitaciones de esta técnica es que la presencia del observador está limitada. El observador no está presente a tiempo completo en los diferentes contextos de la vida (hogar, escuela, tiempo libre y ocio) de la persona cuya observación se circunscribe únicamente a los momentos en los que el observador está presente. No obstante, esta metodología aporta nueva información no facilitada por las medidas anteriores, mostrándose muy valiosa en la evaluación de destrezas relacionadas con las habilidades interpersonales, la falta de autocontrol y los niveles de impulsividad y de manejo emocional en situaciones de conflicto social.

Entre las experiencias que avalan la utilización de la técnica de los 360° se encuentran los instrumentos utilizados para la evaluación de competencias emocionales mediante la estrategia de evaluación de 360°, destacan el CE-360° (cuestionario para la evaluación de 360°) de Obiols (2005) y el *ECI (Emotional Competence Inventory)* (Boyatziz et al., 1999)

2.4.3 Estrategias de evaluación basadas en pruebas de capacidad

Mediante los instrumentos de medida basados en tareas de ejecución esta metodología pretende hacer frente a la deseabilidad social y disminuir los sesgos perceptivos y situacionales. Las medidas de capacidad consisten en un conjunto de tareas emocionales, que evalúan el estilo en que una persona resuelve determinados problemas emocionales

comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Entre los instrumentos de ejecución más prestigiosos se encuentra el *MSCEIT Mayer Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test*, de Mayer, Salovey y Caruso (2002). Sobre este cuestionario Brackett y Salovey (2007) presentan en español la información necesaria para ser estudiado y utilizado. Esta medida abarca cuatro áreas de la inteligencia emocional propuesta en la definición de Mayer y Salovey: 1) percepción emocional, 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) regulación afectiva (Mayer y Salovey, 1997). La evaluación se realiza mediante 141 ítems y utiliza un sistema de puntuación de las respuestas basado en el consenso de los participantes en la muestra de tipificación. La prueba está diseñada para mayores de 16 años y el tiempo de aplicación es entre 30 y 40 minutos.

Además del MCEIT se pueden encontrar otros varios instrumentos de ejecución: *Accuracy Research Scale*) de Mayer y Geher (1996); *EISC (Emotional Intelligence Scale for Children)* de Sullivan (1999); *FNEIPT (Freudenthaler and Neubauer Emotional Intelligence Performance Test)* de Freudenthaler y Neubauer (2003). Las pruebas de capacidad, al igual que el resto de estrategias de evaluación, están sujetas a algunos cuestionamientos, como por ejemplo el sistema y criterios de puntuación.

En conclusión, los instrumentos para evaluar la inteligencia emocional que se han descrito poseen sus limitaciones y sus aspectos positivos. Cabe pensar que la complementariedad en la utilización de los instrumentos de medición, como por ejemplo el autoinforme y la evaluación de 360° ofrece la posibilidad de controlar las limitaciones más significativas de cada una de las herramientas. Por otra parte, hemos observado que a partir de cada uno de los modelos de inteligencia emocional han surgido diferentes instrumentos de evaluación.

2.5 La inteligencia emocional en diferentes contextos de aplicación

Son diversos los contextos en los que la aplicación de la inteligencia emocional puede resultar más determinante tales como el contexto laboral, el de la educación formal y el familiar.

2.5.1 La inteligencia emocional en el trabajo

Entre las principales preocupaciones de nuestra sociedad se encuentran la crisis económica y los altos índices de desempleo laboral. En esta situación se hacen necesarias las acciones de formación profesional ocupacional, así como, las de orientación para la inserción laboral. En el marco de estas acciones deben desarrollarse competencias, en la que las emociones tiene un papel importante como el trabajo en equipo, la gestión del entorno, la adaptación e innovación o la gestión positiva de conflictos (Alberici y Serreri, 2005; Bisquerra y Pérez, 2007; Le Boterf, 2001). En varios estudios se ha analizado el impacto de las emociones en el ámbito laboral en temas tan diversos como el nivel de motivación en el trabajo, las interacciones emocionales entre los miembros del equipo, el cambio organizacional, la satisfacción en el trabajo, el rendimiento en el trabajo o el liderazgo transformacional (Groves, McEnrue y Shen, 2008). Otros trabajos sobre el impacto de la inteligencia emocional en el contexto laboral (Wolff, Pescosolido y Druskat, 2002; Prati, Douglas, Ferris, Ammeter y Buckley 2003; Dulewicz y Higgs, 2004) han encontrado relaciones significativas entre el nivel mayor de inteligencia emocional de los trabajadores y las trabajadoras con la mejora de los resultados de su empresa (Turner y Lloyd-Walker, 2008; Hopkins y Bilimoria, 2008).

En un estudio con directivos de 12 organizaciones diferentes, aquellos con mayor capacidad de auto-evaluación lograron un rendimiento superior (Boyatzis, 1982). Asimismo, los gerentes con mejores índices de ventas son aquellos que buscan el desarrollo de los demás

(Spencer y Spencer, 1993). Otros estudios proponen que cuanto mayor es el nivel de inteligencia emocional de las personas, mayor es su rendimiento individual y su satisfacción para con el trabajo (McClelland, 1988; Dulewicz y Higgs, 1998; Opengart, 2007; Carmeli, 2003; Vakola, Tsaousis y Nikolaou, 2004).

En otras investigaciones centradas en los empleados se señaló que aquellos más *inteligentes* con sus emociones, solían ser más eficientes y eficaces en sus interacciones con el ambiente de trabajo y con sus compañeros de trabajo (Hochschild, 1983; Sutton, 1991). Para la satisfacción laboral se consideran claves varias competencias de la inteligencia emocional, tales como la autoconciencia, el liderazgo, la empatía, el sentido del humor y la gestión del estrés (Opengart, 2007). De estas competencias, el liderazgo es la más estudiada en relación con el éxito laboral y la inteligencia emocional (Goleman, 1998a, 1998b; Mandell y Pherwani, 2003; Prati et al., 2003; Turner y Muller, 2005; Strang, 2007).

El creciente interés del estudio sobre el impacto de las emociones y la inteligencia emocional en el contexto laboral refleja que los conocimientos y la inteligencia general son insuficientes para el logro del éxito laboral.

2.5.2 La inteligencia emocional en la educación.

Hasta finales del siglo XX la escuela ha priorizado los aspectos intelectuales y académicos del alumnado y ha dejado sus aspectos socioemocionales para un espacio privado, haciéndole a éste responsable de su desarrollo personal (Evans, 2002; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). En el siglo XXI la sociedad está tomando conciencia de la necesidad de atención de los aspectos socioemocionales por parte de las familias y también, de forma explícita, por parte de la escuela. La necesidad de educar las emociones del alumnado en el ámbito educativo ha dado lugar a diversas investigaciones con el alumnado y el profesorado como referentes.

En las investigaciones con el alumnado como referente las variables más estudiadas en relación con la inteligencia emocional se pueden agrupar en objetivas (rendimiento académico, número de veces que ha sido elegido como buen compañero, partes de conflictos del profesorado sobre el alumnado) y subjetivas (percepción del clima del aula, autoevaluación). A su vez, variables como el índice de embarazos no deseados, el consumo de drogas legales y la utilización de la madurez vocacional en adolescentes también se han relacionado con la inteligencia emocional.

En varios estudios se constató una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Schutte, Maiouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998; Parker, Summerfledt, Hogan y Majeski, 2004; Vela, 2004; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez y Castejón, 2006, 2007).

Son varios los estudios que relacionan la inteligencia emocional con el logro del bienestar. Un estudio con alumnado universitario evidenció que los y las estudiantes con alta inteligencia emocional responden al estrés con menos ideaciones suicidas que aquellos y aquellas que presentan baja inteligencia emocional (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). En la misma línea los estudiantes universitarios con niveles altos de inteligencia emocional muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejores relaciones sociales con sus compañeros (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Otro estudio asoció resultados en niveles altos de inteligencia emocional con resultados altos en la autoestima, la felicidad, la salud mental y menores puntuaciones en la ansiedad, la depresión y la supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006). Otras investigaciones han relacionado la inteligencia emocional con variables como el *burnout*, estrés y ansiedad en adolescentes (Extremera, Durán y Rey, 2007; Fernández-Berrocal et al., 2006; Repetto, Pena y Lozano, 2006).

La correlación entre la inteligencia emocional y las conductas anti-sociales ha llamado la atención de diversos autores. En un estudio se evidenció que el alumnado emocionalmente inteligente tiene menos comportamientos disruptivos en el aula y, en las relaciones, recibe más evaluaciones positivas de sus compañeros y compañeras que el alumnado emocionalmente no inteligente (Rubin, 1999). Otros estudios realizados con alumnado de secundaria, demostraron que el alumnado con bajo nivel en inteligencia emocional posee un mayor número de faltas y expulsiones del que el alumnado emocionalmente inteligente (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). En esta misma línea, en un estudio se observó que el alumnado con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenía mayor habilidad en tomar conciencia y nombrar sus emociones, prolongar las emociones positivas y reparar las negativas, mejor salud mental y menos impulsividad en comparación con los del grupo con mayor tendencia a justificar dichos comportamiento (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Asimismo, se aprecia que los sujetos que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son aquellos que obtienen menor número de *partes* por faltas de indisciplina y por agresión, siendo menos hostiles en clase (Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). Vario autores proponen la inteligencia emocional como factor protector de la violencia, la impulsividad y el desajuste emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a; Mestre, Guil y Segovia, 2007).

En el estudio de la influencia de la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales positivas encontramos diversas investigaciones. Una de ellas ha demostrado que, una elevada inteligencia emocional mejora las relaciones sociales (Schutte et al., 1998). En un estudio en Educación Primaria, se evidenció que el profesorado y los compañeros consideraban que los estudiantes con mayor nivel de inteligencia emocional eran más propensos a demostrar comportamientos prosociales (Rubien, 1999). En otra investigación se hallaron evidencias que correlacionan un alto nivel en inteligencia emocional por parte del

alumnado con mayor satisfacción del mismo en las relaciones con sus iguales, una mayor interacción positiva entre iguales, un menor número de conflictos y un mayor apoyo parental, todo ello controlando las variables de personalidad e inteligencia (Lopes, Salovey y Straus, 2003). Otro estudio similar realizado, con alumnos y alumnas entre 13 y 15 años, confirmaron dichos resultados y añadieron que el alumnado que se relacionaba positivamente con los demás sentía más satisfacción en las relaciones, tenía más habilidades para identificar expresiones emocionales y controlaba mejor los efectos de las emociones negativas (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001). En un estudio, con estudiantes universitarios, se hallaron relaciones significativas entre la inteligencia emocional, la empatía y las relaciones negativas con los niveles de inhibición emocional (Extremera, Fernández Berrocal y Ramos, 2003). Asimismo, la inteligencia emocional se asoció con la disminución de conductas de riesgo para la salud, entre las que se incluyen el consumo de tabaco y alcohol (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006; Serna, Pérez-González y Manzano, 2007).

Finalmente, otras variables han sido motivo de atención por parte de los investigadores relacionándolas con la inteligencia emocional, tales como: optimismo y pesimismo (Extremera, Durán y Rey, 2007), la seguridad emocional (Pérez-Escoda y Alegre 2012), calidad de vida (Martínez de Antoñana, Pulido, Berrios, Augusto, Luque y López, 2004), la personalidad de los estudiantes universitarios en las diferentes áreas de conocimiento (Fortes, Oriol, Filella, Del Arco y Soldevila (2013) y apoyo a la integración escolar (Lucas, 2005).

Otras investigaciones en el ámbito educativo, desde una mirada de la inteligencia emocional más laxa o menos restringida, aportan evidencias de la relación entre las competencias emocionales, el rendimiento académico y la autoestima con estudiantes de Educación Primaria (Pérez-Escoda, López-Cassà, y Torrado, 2013; Pérez-Escoda, López-Cassà, 2013).

Ante los cambios económicos y sociales el profesorado ha tenido que adaptarse al cambio del paradigma basado en el profesor transmisor de conocimientos, al paradigma profesor-tutor emocional. Este cambio ha propiciado que el profesorado también sea referente de diversas investigaciones sobre inteligencia emocional.

El profesorado tiene que afrontar problemas de disciplina del alumnado, su baja motivación, las realidades diversas familiares, el acoso escolar, el absentismo escolar, etc. Estos problemas se han convertido en grandes estresores que influyen en el profesorado en su rendimiento laboral y en el perjuicio de su bienestar emocional (Tatar y Horenzyk, 2003). Dada esta situación se ha comenzado a analizar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar del docente. En uno de los estudios se recoge que la inteligencia emocional ayuda al profesorado a regular las emociones más influyentes (ira, ansiedad, estrés, etc.) y, consecuentemente, se convierte en un factor protector del síndrome del quemado o *burnout* (Extremera, Durán y Rey, 2007). En otro estudio aparece relacionada la habilidad de los docentes para regular las emociones con los niveles de despersonalización, autorregulación y desgaste emocional que percibían (Mendes, 2003). En esta línea, un estudio sobre la regulación emocional en una muestra de futuros maestros y maestras se constató la necesidad de formar socioemocionalmente al futuro profesorado, ya que los futuros docentes atribuían las causas de las situaciones conflictivas con el alumnado, a su grado de control emocional (Marín, Teruel y Bueno, 2006). Otros autores han estudiado la incidencia de la gestión emocional en la prevención del estrés y en la mejora de la convivencia entre todos los grupos que componen el sistema educativo: familia, docentes, alumnado, autoridades y comunidad (Bar-On y Parker, 2000; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006 y Saarni, 2000).

Por otra parte, no debemos obviar que es preciso incorporar el desarrollo de la inteligencia emocional en la formación inicial del profesorado para que éste luego pueda enseñar dichas competencias a sus alumnos y alumnas (Weare y Gray, 2003). Varios estudios

han destacado la importancia de la formación docente en inteligencia emocional como medio para conseguir un efecto sobre los alumnos y su aprendizaje (Bisquerra, Pérez y Filella, 2000; Sureda y Colom, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Teniendo en cuenta los estudios sobre el tema realizados con el profesorado podemos concluir que éste aparece como el eje central de la comunidad educativa y por tanto como elemento clave en la red de relaciones interpersonales entre los diferentes agentes. Por lo tanto, no es de extrañar que los estudios reclamen la necesidad de formación inicial del profesorado que le permita desarrollar competencias transversales de ajuste socio-personal, en pro de la obtención de un bienestar emocional y a su vez de un favorecimiento del desarrollo emocional del alumnado (Pérez-Escoda, Filella, Bisquerra y Alegre 2012; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013).

2.5.3 La inteligencia emocional en la familia

El concepto con el que más se ha relacionado a la inteligencia emocional en las investigaciones en el ámbito familiar ha sido el apego. La teoría del apego se debe en gran medida a Bowlby (1907-1990) y a Ainsworth (1913-1999). Bowlby (1969, 1989) desarrolla su teoría partiendo en principio de la relación entre la madre y su bebé. Posteriormente se su teoría se extendió a otras relaciones: entre hermanos y hermanas, entre la pareja, entre padres y madres e hijos e hijas y entre abuelos y abuelas y nietos y nietas. Bowlby (1989) define el apego como un conjunto de conductas del niño o la niña que tienden a la búsqueda de proximidad con una o varias personas adultas, denominadas *figuras de apego*. Barón y Yaben (1993) definen el apego como el lazo afectivo que se establece entre el niño y una figura específica, que une a ambos en el espacio, perdura en el tiempo, se expresa en la tendencia estable a mantener la proximidad y cuya vertiente subjetiva es la sensación de seguridad. El afecto que los padres y las madres establecen con los hijos e hijas son la base de las

implicaciones emocionales de su vida emocional (Bowlby, 1982; Parker, 1981). Las influencias familiares son las primeras que aparecen y nos garantizan la supervivencia, además de contribuir a nuestro proceso de socialización (Palacios, 1999). En este sentido, las chicas y chicos más desajustados emocionalmente son quienes muestran un apoyo parental más bajo y menor apego hacia los iguales (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002). En efecto, vemos cómo son las respuestas que ofrecen los padres y las madres a los hijos y las hijas (de manera especialmente clave durante los primeros meses de vida) las que actúan como precursoras del estilo de apego (Palacios, 1999). Una de las conclusiones de este estudio fue que los hijos e hijas que presentaban mayores niveles de apego paternal y maternal informaban de menores niveles de estrés percibido, mayor confianza en su habilidad para atender y regular sus emociones negativas y también confiaban menos en el uso de la supresión de pensamientos como forma de afrontar sus sentimientos negativos. Los adolescentes con menos problemas emocionales y conductuales son aquellos con un buen apego a padres y madres e iguales, mientras que los adolescentes con más problemas conductuales son aquellos con bajo apoyo parental y bajo apego a los iguales (Oliva, et al., 2002). En otros estudios se comprobó que los padres y las madres que aportan apoyo y afecto favorecen en los niños y niñas su autonomía y su ajuste social (Jackson, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005; Alegre, Benson y Pérez-Escoda, 2014). Asimismo, un estudio realizado con padres y madres de hijos e hijas de 7 a 14 años se constató que son ellos y ellas el modelo a través de la cual sus hijos y sus hijas desarrollan las habilidades de regulación emocional (Barret, Rapee y Dadds, 1996). En esta misma línea se estudió que la forma en la que los padres y madres gestionan sus emociones puede influir, de manera directa o indirecta, en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos (Suveg y Zeman, 2004). Si los padres y madres eluden la responsabilidad de educar social y emocionalmente o desgraciadamente no saben afrontar el reto de educar emocionalmente a sus hijos e hijas, delegan dicha

responsabilidad en la escuela, desequilibrando el sistema. En cambio, si los padres y madres regulan y gestionan de forma adecuada sus emociones, podrán enseñar a regular y gestionar bien las emociones a sus hijos e hijas. Lo descrito hasta el momento justifica la necesidad de aplicación de la inteligencia emocional en este contexto.

Son varias las investigaciones que han prestado atención a la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar emocional familiar. En un estudio longitudinal con 120 familias se observó la forma en que las madres y los padres hablaban entre sí y el modo en que las familias enseñaban a sus hijos e hijas a jugar a un nuevo videojuego. Al cabo de diez años se evaluó la forma en la que interactuaban y se observó que había dos clases de familias: las que educan afectivamente y las que no. Las que educan afectivamente no reprimían las emociones, no ignoraban los estados emocionales de los hijos e hijas, aprovechaban esos momentos emocionales como una oportunidad para enseñar lecciones de vida y lograr mayor cercanía hacia ellos y ellas. Además, los hijos e hijas que pertenecían a este tipo de familias se preocupaban con menor frecuencia y eran más eficaces a la hora de autocontrolarse cuando les preocupaba algo. A su vez, se mostraban más relajados y presentaban niveles más reducidos de hormonas del estrés y otros indicadores fisiológicos de la excitación emocional. Presentaban más habilidades sociales y por tanto eran más eficaces en sus relaciones. Además, desde el punto de vista cognitivo eran más eficaces, ya que eran capaces de mantener durante mayor tiempo la atención (Gottman, Katz y Hooven, 1997).

En otro estudio se midió la relación entre el clima familiar y la inteligencia emocional en una muestra de adolescentes (Mestre, Guil y Guillén, 2003). Los resultados mostraron cómo las familias cohesionadas, las que potenciaban actividades culturales e intelectuales y la expresión de sentimientos, se relacionaban con sujetos que declaraban tener más conductas emocionalmente inteligentes y un clima en el hogar poco conflictivo. Sin embargo, la presencia de circunstancias familiares estresantes y conflictos, tales como los surgidos entre

progenitores, separaciones y divorcios pueden influir en el niño o la niña en el desarrollo de las competencias emocionales (Berlisky, Steinberg, y Draper, 1991).

La relación entre el papel de los estilos parentales y las competencias emocionales de los hijos e hijas pone de manifiesto en un estudio que los jóvenes con padres que siguen un estilo educativo *democrático* (estilo que se basa en un control firme y buena comunicación con sus hijos) presentan niveles más altos de autoestima y desarrollo moral, un mayor interés hacia la escuela y un mejor rendimiento académico, muestran una mayor satisfacción vital, son menos conformistas ante la presión negativa del grupo de iguales y presentan menos problemas de conducta (Peregrina, García y Casanova, 2002). La falta de afecto y supervisión de los padres y madres tiene efectos muy negativos para el desarrollo de los chicos y las chicas, que con frecuencia presentan desajustes a nivel social como impulsividad, conducta delictiva o consumo abusivo de sustancias (Steinberg, 2001).

La presentación de los resultados de estas investigaciones sobre la inteligencia emocional en el ámbito familiar nos lleva a la reflexión de que el aprendizaje social y emocional, en el seno familiar, depende en gran parte del fomento de modelos positivos en la familia, en donde las emociones toman un papel esencial. A tenor de la relación existente entre las habilidades emocionales de las madres y de los padres, con el desarrollo de las competencias emocionales de sus hijas e hijos, consideramos necesario organizar programas y acciones formativas sobre la Educación de las emociones para las madres y los padres. Por consiguiente, siendo las familias el agente socioemocional más importante en la alfabetización emocional de los hijos y las hijas, su aportación en la implementación de la educación emocional es indiscutiblemente esencial.

CAPÍTULO 3

Educación emocional

Capítulo 3

Educación emocional

- 3.1. Importancia de la educación emocional.
- 3.2. Antecedentes de la educación emocional.
- 3.3. Delimitación conceptual de la educación emocional.
- 3.4. Las competencias emocionales.
- 3.5. Programas de educación emocional.
- 3.6. Revisión de las investigaciones sobre programas.
- 3.7. Pautas para el diseño, aplicación y evaluación de programas.

La educación emocional, entendida como un proceso educativo, continuo y permanente a lo largo de toda la vida, se propone el desarrollo de competencias emocionales para favorecer el desarrollo integral de la persona. En el inicio del capítulo se justifica la importancia de la educación emocional. A continuación, se describen los antecedentes de la educación emocional y se define la educación emocional desde dos concepciones diferentes, pero complementarias: en sentido amplio y en sentido restringido. Seguidamente, se definen las competencias emocionales como un elemento innovador en la educación y se presentan diferentes modelos para su desarrollo y evaluación. En apartados posteriores se recogen los principales programas de educación emocional y se realiza una revisión de las investigaciones sobre los resultados de estos programas. Para finalizar el capítulo, se presentan pautas para el diseño, puesta en marcha y evaluación de programas de educación emocional.

3.1 Importancia de la educación emocional

La educación emocional es una formación para la vida, que pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades que no se encuentran atendidas de forma adecuada dentro de la Educación. Entre ellas cabe destacar las siguientes (Bisquerra, 2000 y Álvarez, 2001):

- En las situaciones vitales:
 - Promover la salud emocional. Continuamente estamos recibiendo estímulos que producen tensión emocional. Estos estímulos pueden ser, entre otros, estrés en el trabajo, conflictos familiares, imprevistos, problemas económicos, pérdidas, enfermedades, etc. La tensión emocional puede adoptar la forma de irritabilidad, falta de equilibrio emocional, problemas de relación, ansiedad, estrés, depresión, etc.

- Resolver conflictos y contradicciones. Se observa que solemos ser más constructivos cuando trabajamos a gusto con los otros, pero nuestra actitud puede ser negativa, o incluso destructiva, cuando lo hacemos a disgusto.
- En las situaciones sociales
 - Mejorar las relaciones sociales. Es sabido que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, tanto en el trabajo como en la familia o en el tiempo en libre, así como en cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de la persona. Estos conflictos afectan a los sentimientos, que mal gestionados pueden llevar a respuestas violentas incontroladas.
 - Promover la inteligencia emocional. El crecimiento exponencial de publicaciones científicas sobre el desarrollo de la inteligencia emocional durante los últimos 10 años es un indicador más del interés científico por este tema, a juzgar por la cantidad de publicaciones que aparecen en cada año en revistas especializadas.
 - Afrontar el analfabetismo emocional. Tecnológicamente hemos avanzado mucho a lo largo del siglo XX y XXI, pero este avance no se ha reflejado en el mundo de las emociones. El analfabetismo emocional se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, etc. Estas múltiples formas del analfabetismo están presentes durante toda la vida, pero tienen una virulencia particular durante la etapa escolar.
 - Adaptarse a las tecnologías de la información y la comunicación. Estamos en la denominada sociedad del conocimiento y la comunicación de masas, donde se corre el peligro de que las relaciones interpersonales queden sustituidas por las tecnologías de la comunicación, y provocando así el aislamiento físico y emocional del individuo.

- En las situaciones educativas
 - Atender al desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Tradicionalmente se ha enfatizado el primero, en detrimento del segundo. La educación emocional pretende otorgar al desarrollo emocional más protagonismo y presentarlo como elemento indispensable para el desarrollo cognitivo.
 - Favorecer el clima emocional del aula. La educación es un proceso caracterizado por las relaciones interpersonales. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales. Cuando el alumnado vive el aprendizaje en un clima de amenaza, las reacciones serán muy diferentes en comparación de las que tendrá en un clima de confianza y reconocimiento de sus esfuerzos.
 - Potenciar el autoconocimiento. *Conócete a ti mismo* rezaba una inscripción en el templo de Delfos, lema que fue adoptado por Sócrates. Desde entonces y hasta la fecha, este ha sido uno de los objetivos del ser humano y en consecuencia de la Educación. La dimensión emocional está íntimamente ligada al autoconocimiento.
 - Orientar al alumnado en su tránsito a la vida profesional. Abordar esta dimensión desde la prevención implica *preparar para la vida*. Tanto en el momento de buscar trabajo como en la práctica profesional, las emociones desempeñan un papel importante. Se trata de adquirir competencias emocionales que permitan afrontar los retos profesionales con mayor probabilidad de éxito.
 - Afianzar el rol de apoyo emocional en el profesorado. La labor no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que los profesionales de la educación actual deben actuar de acuerdo a un nuevo perfil de docente, más acorde con los cambios sociales y económicos. En la sociedad actual, parte de la comunidad educativa

pide al profesorado que disponga de competencias emocionales que formen parte de su perfil profesional.

- Disminuir la conflictividad en los centros escolares. La ausencia de competencias emocionales subyace en las conductas agresivas y antisociales (Vallés, 2007). Esta conflictividad en ocasiones adquiere proporciones preocupantes, produciéndose comportamientos como agresiones físicas y comportamientos delictivos (Extremera y Fernández Berrocal, 2002a). La no regulación de las propias emociones, la falta de empatía y la baja habilidad en las habilidades socioemocionales explica los comportamientos de acoso y maltrato entre iguales, también denominado *Bullying* (Bisquerra, Colau, Colau, Collell, Escudé, Pérez-Escoda, Avilés y Ortega, 2014) En consecuencia, cuanto mayor es la alfabetización emocional de los estudiantes menor es el grado de conflictividad con sus iguales. (Lopes, Salovey y Straus, 2003).
- Reducir las situaciones de fracaso escolar. Se observan índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, ansiedad y estrés en el aprendizaje, desmotivación y otros fenómenos relacionados con este fracaso. La baja motivación del alumnado y el consiguiente fracaso escolar, o las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, el abandono de los estudios, el absentismo escolar, los comportamientos adictivos, etc., está relacionado con déficit en la madurez y en equilibrio emocional (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).
- Promover emociones positivas en el proceso de aprendizaje. La mayoría de la gente suele relacionar el aprendizaje con la instrucción y el displacer. Sin embargo, la diversión en el aprendizaje no es solamente posible, sino deseable. Si se pretende educar para la vida y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida,

se deben promover emociones positivas para predisponer al alumnado a que continúe aprendiendo.

La educación emocional pretende ofrecer una respuesta educativa de calidad a estas necesidades y repercutir directamente en el bienestar del alumnado, en la mejora de las relaciones interpersonales, en el clima de aula, en el rendimiento académico, etc.

3.2 Antecedentes de la educación emocional.

Aunque el concepto de educación emocional como tal, puede ser considerado novedoso, son diversas las influencias de otras ciencias que han hecho que hoy en día tenga un lugar importante en la innovación pedagógica (Bisquerra, 2000). Los fundamentos de la educación emocional se hallan tanto en la Psicología como en la Pedagogía. Los principales aportaciones de la psicología a la educación emocional se encuentran en la psicoterapia, las teorías de las emociones, la psicología social, la psicología evolutiva y la inteligencia emocional. Entre las aportaciones de la pedagogía se consideran esenciales las aportaciones de la escuela afectiva y sus correspondientes movimientos de renovación pedagógica como la escuela activa, la nueva escuela, la educación progresista y la educación para la vida, ya que tienen como fin el desarrollo integral de la personalidad del alumnado. Autores como Pestalozzi, Piaget, Tolstoi, Freinet, Montessori, etc. afirmaban el valor de la dimensión afectiva en la educación del alumnado.

Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la educación para la carrera, educación moral, aprendizaje de habilidades sociales, aprender a pensar, educación para la salud, orientación para la prevención y el desarrollo humano, entre otras, tienen una clara influencia en la educación emocional (GROP, 1998).

De los cuatro pilares de la Educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) establecidos en el Informe a la UNESCO de la *Comisión Internacional* sobre la Educación

para el siglo XXI *La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), como mínimo, los dos últimos tiene una estrecha relación con la educación emocional.

Desde el punto de vista de la metodología de intervención conviene remarcar las aportaciones de la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. Cabe señalar también la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1997), el cual sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención. Otras contribuciones metodológicas a tener en cuenta son, entre otras: el modelo de desarrollo social (Hawkins et al., 1997), que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia; el modelo ecológico y sistémico de Bronferbrenner (1997, 1979), etc.

Las recientes aportaciones de la neurociencia han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Asimismo, la Psiconeuroinmunología, ha permitido demostrar que las emociones negativas inciden debilitando las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas las refuerzan. Estos trabajos evidencian la relación entre las emociones y la salud.

Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, realizadas por autores como Strack (1991), Argyle (1987), Veenhoven (1984), etc., han introducido un constructo de gran incidencia social que tiene relación con las emociones positivas. El concepto de *fluir* (*flow*) o experiencia óptima, es una vivencia emocional positiva y tiene mucho que ver con el concepto de *experiencia cumbre* (*peak experiences*) que emplea Maslow (1982, 1987).

3.3 Delimitación conceptual de la educación emocional

La educación emocional se puede entender desde dos concepciones diferentes pero complementarias: la educación emocional en sentido amplio (*laxo*) y en sentido restringido (Pérez-González, 2012). En sentido amplio, la educación emocional se propone el desarrollo de competencias socio-emocionales tales como conciencia emocional, regulación emocional,

control de la impulsividad, autonomía emocional, autoestima, resiliencia, empatía, asertividad, habilidades sociales básicas, fluir, bienestar, etc. (Bisquerra et al 2015). Un referente internacional en la promoción de la educación emocional desde esta concepción es la asociación estadounidense *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), creada en 1994. Debido a la influencia de esta Asociación se ha extendido internacionalmente el uso de la expresión SEL (*social and emotional Learning*), que alude al aprendizaje general de diversas competencias de carácter social y emocional. Allen y Cohen (2006), autores asociados a CASEL, han sido claros en su concepción de la educación emocional:

Los esfuerzos actuales por incorporar la Educación socioemocional en la Educación primaria y secundaria no dependen en última instancia de la resolución de cuestiones en la literatura de ciencias sociales respecto a la definición, la medida y los correlatos de la inteligencia emocional. Más bien, vemos los esfuerzos por incorporar la Educación socioemocional en la definición de lo que entendemos por Educación primaria y secundaria como un cambio que probablemente va a tener un efecto beneficioso sobre una amplia gama de habilidades, capacidades y valores, algunos de los cuales caen dentro de varios de los marcos utilizados para definir la inteligencia emocional, y algunos de los cuales van más allá de tales marcos (p.136).

En sentido restringido, la educación emocional se asocia a la mejora de la inteligencia emocional. Desde esta perspectiva, la educación emocional y la educación de la inteligencia emocional son concepciones iguales (Pérez-González, 2012).

Una vez diferenciadas ambas concepciones, compartimos con Pérez-González, Cejudo y Benito-Moreno (2015) que la educación emocional abarca más que la educación de la inteligencia emocional, pues le interesa el desarrollo social y emocional en su conjunto y no exclusivamente el de la inteligencia emocional.

Desde una perspectiva, que pretende ser integradora, la educación emocional puede entenderse como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral. Por eso se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en su vida cotidiana. Todo esto tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243).

La educación emocional facilita recursos y estrategias que permiten al alumnado enfrentarse con garantías a las inevitables experiencias que la vida le depara en su desarrollo hacia la vida adulta. Es una forma de prevención primaria inespecífica, en cuanto pretende maximizar las tendencias constructivas, minimizando las destructivas (estrés, depresión, ansiedad, violencia, consumo de drogas etc.).

3.4 Las competencias emocionales

En las últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia. Son más abundantes los estudios que asocian el concepto de competencia a la rama técnico-profesional (Alberici y Serreri, 2005; Alex, 1991; Le Boterf, 1991, 1994, 2001; Bunk, 1994; Lévy-Levoyer, 1997; Rubió y Cruells, 1999, Guerrero, Acosta y Taborda, 1999; Tejada, 1999; Besolan, 2000; Pérez Escoda, 2001; Rodríguez Moreno, 2006). Sin embargo, en la actualidad, diversos autores han aportado una concepción más integral al concepto de competencia, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, ser, conocer, vivir y hacer (Goleman, Boyatzis, y McKee,

2002; Donaldson-Feilder y Bond, 2004; Alberici y Serreri, 2005; Hughes, 2005; Navio, 2005; Giardini y Frese, 2006).

En el ámbito educativo, los cambios a nivel internacional han supuesto el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otro enfoque orientado al desarrollo de competencias, entre las que se encuentran las competencias emocionales. De acuerdo con Bisquerra (2009) la competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146).

El desarrollo de las competencias emocionales pretende ayudar al alumnado a una mejor adaptación al contexto y favorecer un afrontamiento de las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito, aspecto esencial de la ciudadanía efectiva y responsable.

Existen diversos modelos de competencias emocionales (Salovey y Sluyter, 1997; Graczyk et al., 2000; Payton et al., 2000; Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002; Saarni, 2000, 2007 y CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, 2006). Sin embargo, se ha optado por destacar el modelo del GROP (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) de la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) por diversas razones:

- Está jerárquicamente estructurado en cinco grandes dimensiones con componentes en cada una de ellas, lo cual ayuda en el posterior desarrollo de programas de intervención.
- Dispone de un conjunto de instrumentos destinados a evaluar las necesidades de desarrollo emocional en diferentes edades, tales como el CDE-SEC para el

alumnado de Secundaria, el CDE-9-13 para el alumnado de Primaria, el CDE-A para adultos y CDE-R la versión reducida del cuestionario para adultos.

- Se ha implementado con éxito en la educación formal en diferentes territorios del Estado español (Obiols, 2005; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014); y más concretamente en el Territorio Histórico de Guipúzcoa, en el cual se sitúa este trabajo de investigación (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013).

El modelo del GROPE, que se ha denominado *Modelo pentagonal de competencias emocionales*, se estructura en cinco grandes dimensiones o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

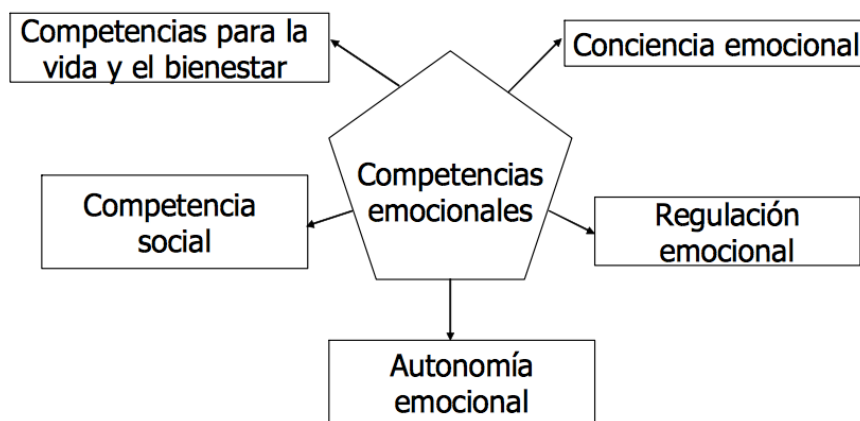


Figura 3. Las competencias emocionales. Recogido de Bisquerra y Pérez (2007, p. 9).

A continuación, se definen y detallan los componentes de cada una de las dimensiones del modelo (Bisquerra y Pérez, 2007, pp. 9-12):

A. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Incluye:

A.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.

A.2. Dar nombre a las emociones: eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.

A.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.

A.4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: capacidad para reconocer la continua interacción entre el pensamiento, los comportamientos y los estados emocionales.

B. Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone, a partir de la conciencia emocional, tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

B.1. Expresión emocional apropiada: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional y el comportamiento en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en las relaciones con los demás.

B.2. Regulación emocional: parte de la aceptación que es necesaria la gestión adecuada de los propios sentimientos y emociones. Incluye la regulación de la impulsividad, ira, violencia, comportamientos de riesgo; tolerancia a la frustración como prevención de estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los

objetivos, a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

B.3. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar los retos y conflictos que generan emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

B.4. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

C. Autonomía emocional

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, así como la autoeficacia emocional.

C.1. Autoestima: implica tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

C.2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

C.3. Auto-eficacia emocional: percepción de que se es capaz y eficaz en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. Capacidad para sentirse y modular el estado emocional como uno desea. Significa que uno acepta su propia experiencia emocional de acuerdo con las propias creencias y en consonancia con los propios valores morales.

C.4. Responsabilidad: capacidad para responder de los propios actos. Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

C.5. Actitud positiva: capacidad para decidir la adopción de una actitud positiva ante la vida. Implica un sentimiento optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios y repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

C.6. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

C.7. Resiliencia: es la capacidad para afrontar con éxito las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

D. Competencia social

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

D.1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.

D.2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

D.3. Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

D.4. Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en

comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

D.5. Compartir emociones: Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

D.6. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para realizar acciones a favor de los demás sin que lo hayan solicitado.

D.7. Asertividad: capacidad para mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, que permita defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir *no* claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

D.8. Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Afrontar los conflictos, los de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. Implica capacidad de negociación considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

D.9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Implica inducir o regular las emociones en los demás.

E. Competencias para la vida y el bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales

así, como las situaciones excepcionales que sobrevienen. Permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.

E.1. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

E.2. Toma de decisiones: capacidad para implicarse en la tomar decisiones y asumir la responsabilidad de ello, tanto en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

E.3. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

E.4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Implica reconocer los propios derechos y deberes; desarrollar un sentimiento de pertenencia, solidaridad y compromiso; participar en un sistema democrático; ejercer valores cívicos; respeto a la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla desde lo local hacia contextos más amplios.

E.5. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar emocional y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

E.6. Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Además de ofrecer un modelo de competencias emocionales, el GROPE ha elaborado 4 cuestionarios adaptados a diferentes franjas de edad. Estos instrumentos ofrecen una evaluación para cada una de las dimensiones de las competencias emocionales y una valoración global (Pérez-Escoda, 2015):

- *El Cuestionario de Desarrollo emocional de adultos (CDE-A)* tiene como destinatarios a personas mayores de 18 años de un nivel socioeducativo medio-alto. Se aplica *on-line* aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel. El CDE-A es un cuestionario de autoinforme que consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional, 13 la regulación emocional, 7 la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar. Este cuestionario ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez.. El Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDE-A), ha sido aplicado en diversas investigaciones a profesorado de diferentes niveles educativos y en otros colectivos: profesionales específicos, así como a muestras de estudiantes universitarios (Pérez-Escoda, Filella y Soldevila, 2010; López-Cassá, Èlia y Pérez-Escoda, 2011; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Filella, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014; Torrijos y Pérez-Escoda, 2014; Pérez-Escoda y Alegre, 2014).
- Los estudios con el CDE-A permitieron observar que el nivel de estudios es un elemento importante a tener en cuenta que dificulta la comprensión y el cansancio durante la aplicación de este tipo de autoinformes. Por ello se decidió elaborar una versión reducida, que consta de 27 ítems, a la que se denomina *CDE-R*, destinada a personas adultas (mayores de 18 años) con un nivel medio o inferior de estudios. La elección de los ítems que componen la versión reducida se estableció a partir de la capacidad discriminativa de los ítems de la escala extensa. El Cuestionario de desarrollo emocional de adultos en su versión reducida (CDE-R), ha sido aplicado en diversas investigaciones con personas desempleadas, usuarios de centros cívicos,

padres y madres de centros escolares diversos (Sánchez-Gallardo y Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda y Ribera, 2009; Pérez-Escoda, Velar y Ruiz, 2014).

- *El Cuestionario de Desarrollo emocional para Educación secundaria CDE-SEC* consiste en una escala de autoinforme que consta de 35 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta en una escala de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo). Se dispone en versión *on-line*, además de la versión lápiz y papel. Los resultados que se obtienen permiten detectar las necesidades que cada alumno puede tener a nivel global y en cada una de las dimensiones. Su aplicación se estima adecuada entre los 12 y los 18 años.
- *El Cuestionario de Desarrollo emocional para niños (CDE-9-13)* consta de 38 ítems y permite estudiar las necesidades de desarrollo emocional de niños y niñas de 4º a 6º de Educación primaria (Pérez-Escoda y López-Cassá; 2013). Se ha utilizado en diversas investigaciones junto con otras pruebas, con las que se ha observado correlaciones interesantes (Pérez-Escoda; López-Cassà y Torrado, 2013). También se está utilizando para la evaluación del desarrollo de las competencias emocionales en diversas intervenciones educativas (Pérez-Escoda y Castillo, 2012; Pérez, Giner y Pérez Escoda; 2013).

3.5 Programas de educación emocional

Los programas de educación emocional se consideran programas de orientación y se enmarcan en el ámbito de la prevención y el desarrollo.

Son cada vez más numerosas las experiencias de aprendizaje socioemocional tanto a nivel nacional como internacional, y consecuentemente el incremento de programas de intervención basados en el aprendizaje social y emocional cada vez es mayor. En el ámbito

internacional este incremento se debe, en gran parte, a la institución *Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning* (CASEL), creada en el año 1994 en Estados Unidos y coordinada por el departamento de psicología de la Universidad de Illinois y Chicago. Esta asociación aglutina 21 Universidades norteamericanas, que desarrollan programas de habilidades sociales y emocionales, bajo la denominación programas *SEL* (*Social and Emotional Learning*) integrando temas de las habilidades sociales, control del estrés, responsabilidad, habilidades de vida, mediación, etc. En la tabla 2 se presentan los programas SEL más efectivos (CASEL, 2013).

Tabla 2
Clasificación programas SEL más efectivos

| Nombre del programa | Curso y etapas | Secuencia de actividades curso a curso | Promedio de sesiones por año | Instrumentos de medida para la evaluación del proceso y la conducta del alumnado | | |
|---------------------------------------|----------------|--|------------------------------|--|-------------|-----------------------|
| | | | | Evalúa el proceso | | Conducta del alumnado |
| | | | | Auto-informe | Observación | |
| 4Rs | PreK-8 | ✓ | 35 sesiones | ✓ | | ✓ |
| Caring School Community | K-6 | ✓ | 30-35 reuniones al año | ✓ | ✓ | ✓ |
| Competent Kids, Caring Communities | K-5 | ✓ | 35 sesiones | ✓ | ✓ | ✓ |
| I Can Problem Solve | PreK-5 | | 59-83 sesiones | ✓ | ✓ | ✓ |
| The Incredible Years Series | PreK-2 | ✓ | 64 sesiones | ✓ | | |
| Michigan Model for Health | K-12 | ✓ | 8-14 sesiones | | | ✓ |
| MindUP | PreK-8 | | 15 sesiones | ✓ | | ✓ |
| Open Circle | K-5 | ✓ | 34 sesiones | ✓ | | ✓ |
| PATHS | PreK-6 | ✓ | 40-52 sesiones | ✓ | ✓ | ✓ |
| Positive Action | PreK-12 | ✓ | 140 sesiones | ✓ | | ✓ |
| Raising Healthy Children | K-6 | ✓ | no concreta | ✓ | ✓ | ✓ |
| Resolving Conflict Creatively Program | PreK-8 | ✓ | 16 sesiones | ✓ | | ✓ |
| Responsive Classroom | K-6 | ✓ | No concreta | ✓ | | ✓ |
| RULER Approach | K-8 | ✓ | 96 sesiones | ✓ | ✓ | ✓ |
| Second Step | PreK-8 | ✓ | 22-28 temas-semana | ✓ | ✓ | ✓ |

Nota: Adaptado de CASEL (2013, pp. 8-9)

En el Reino Unido (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte) también en las últimas décadas, se han llevado a cabo programas de aprendizaje social y emocional. Uno de los programas más conocidos es el denominado *SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning)*. El aprendizaje social y emocional forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios nacional, como son la formación personal, social y sanitaria (conocida como

PSHE), y la Educación para la Ciudadanía. Los objetivos del programa SEAL, entre otros, son mejorar el clima social de los centros, mediante el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y del comportamiento. En diferentes países como Argentina, Holanda, Dinamarca, etc. también se están desarrollando programas de aprendizaje socio-emocional. Para no extenderme más en este sentido, se sugiere la revisión de los informes Botín sobre *la educación emocional y social en el mundo* (Fundación Botín, 2008, 2011, 2013 y 2015) y *la revisión del aprendizaje social y emocional* de Bisquerra et al. (2012).

En el panorama educativo español, a partir de los 90, se inició una progresiva puesta en práctica de programas de educación emocional. Muchos de los programas diseñados y desarrollados por el profesorado y que han resultado experiencias positivas han quedado en el anonimato o solo son conocidas por su entorno inmediato. Reconociendo su esfuerzo por el desarrollo de la educación emocional, a continuación se realiza una revisión de los programas que presentan una práctica educativa que forma parte del currículo ordinario y que son referentes en este trabajo de investigación:

- *El programa PIELLE* (Hernández y García, 1992).

Su contenido es de naturaleza eminentemente afectiva y pretende desarrollar la dimensión socio-afectiva, tanto en el aspecto personal como en el social y escolar.

- Objetivos:
 - A nivel personal trata de potenciar el autoconcepto corrigiendo los moldes cognitivos, el ajuste de las reacciones emocionales, la capacidad para tolerar y superar dificultades.
 - A nivel social pretende potenciar la habilidad para comprender y reforzar a los otros, fomentar la comunicación, actitudes de colaboración y autonomía en todas las instancias interactivas.

- A nivel escolar pretende desarrollar hábitos de trabajo eficaces.
- A nivel familiar pretende la adquisición de actitudes de comprensión, autonomía y ayuda.

- Metodología:

Las estrategias utilizadas se basan en las técnicas psicopedagógicas; representaciones de historias, reflexión individual, discusión grupal, psicodrama, ejemplificación y realización de compromisos.

- Contenidos:

Los contenidos del programa se organizan en 12 unidades temáticas: En busca del tesoro, los miedos, el autoconcepto, lo que nos pone tristes, tolerancia a la frustración, solución de problemas, la culpabilidad, cómo hacerlo mejor, actitud positiva al aprendizaje, cómo sacarle provecho al estudio, la amistad y la familia.

- El programa de Educación Social y Afectiva. (Trianes, Muñoz y Jiménez 1996).

Está orientado a dotar al alumnado de estrategias para la solución de problemas cognitivos personales e interpersonales. Fue diseñado para la Educación compensatoria para el alumnado de 9 a 14 años de edad. Su marco teórico está fundamentado en los postulados de Spivack y Shure (1974).

- Objetivos:

- Favorecer el conocimiento recíproco y las amistades.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia a diferentes grupos.
- Establecer e interiorizar normas grupales y conductas sociales responsables.
- Favorecer y adquirir la autonomía y la autogestión.
- Mejorar la expresión y reconocimiento de las emociones propias y ajenas.

- Interiorizar pensamientos reflexivos en pasos manejables.
- Implantar en las materias escolares la metodología del aprendizaje cooperativo.
- Aprender a ayudar, a discutir, a planificar, a evitar los obstáculos, etc.
- Generalizar los comportamientos de ayuda y los sentimientos prosociales.

- Metodología:

Este programa utiliza estrategias como los juegos de comunicación y expresión emocional, el análisis y reflexión de historias, debates, dramatizaciones con retroinformación, análisis en grupos y práctica con retroinformación y tecnología del aprendizaje cooperativo.

- Contenidos:

El programa se completa mediante el desarrollo de tres módulos:

- Mejorar el clima de clase: promover la comunicación y conocimiento interpersonal, tomar en consideración la clase como grupo humano en desarrollo y promover la autogestión en la marcha de la clase.
 - Solucionar los problemas sin pelearnos: promover el conocimiento e inferencia de emociones y afectos y aprender pensamientos reflexivos y habilidades de negociación.
 - Aprender a ayudar y a cooperar: promover el desarrollo de las habilidades como la asertividad y las habilidades para trabajar en grupos cooperativos como a ayudar y cooperar.
- DSA. Programa de Desarrollo Afectivo. (De la Cruz y Mazaira, 1997).

Este programa pretende el desarrollo socio-afectivo del alumnado a partir de los 12 años, mediante actividades integradas en la programación habitual de clase.

- **Objetivos:**
 - Reconocer, clasificar y aceptar sentimientos.
 - Comprender la relación entre algunos hechos interpersonales y los sentimientos.
 - Desarrollar pautas de colaboración grupal y social.
 - Ayudar a elegir conductas personalmente satisfactorias y socialmente constructivas (saber escuchar, respetar turnos, compartir ideas, etc.).

- **Metodología**

Este programa utiliza estrategias como las dinámicas de grupo (juegos, lluvia de ideas, trabajo cooperativo), análisis de la actividad, cumplimentación de fichas.

- **Contenidos**

Se cumplimenta mediante cinco secciones:

- Qué significa pertenecer a un grupo y cómo actúan los miembros de un grupo.
 - Adquirir conocimiento de las personas que pertenecen a un grupo.
 - Tomar conciencia de sus características personales.
 - Reconocer, identificar y expresar los sentimientos de forma verbal o no verbal.
 - Reconocer conflictos interpersonales para que ayuden al alumnado a buscar formas alternativas de resolverlos.
- El programa de educación emocional (Traveset, 1999).

Está dirigido al alumnado de ESO y ha sido diseñado con el fin de promover la educación emocional y la atención de la diversidad. Se estructura en forma de crédito de acuerdo con los siguientes ejes: educación emocional, yo y el mundo, habilidades cognitivas y habilidades sociales.

- Objetivos

- Tomar conciencia de las necesidades, dificultades y contradicciones propias de la adolescencia.
- Orientar sobre el desarrollo evolutivo de la persona en esa etapa.
- Aceptar la responsabilidad de los propios actos y sentimientos.
- Deshacerse de modelos inapropiados.
- Identificar emociones y motivaciones positivas y negativas.
- Canalizar las preocupaciones a través del diálogo para comprender lo que está sucediendo.
- Analizar los efectos de la autoestima sobre la conducta personal y las relaciones interpersonales.
- Fomentar en el alumnado una visión realista y positiva de su persona y de sus posibilidades.
- Favorecer la construcción de proyectos personales de vida.

- Metodología

Debate en grupo y puesta en común, elaboración de fichas, lluvia de ideas, análisis de anuncios publicitarios, elaboración de trabajos sobre la sexualidad, identificación de emociones y formas de respuesta en cada una de ellas, escribir narraciones, lectura comprensiva de textos, confección de murales.

- Contenidos

Los contenidos de este programa tratan el significado de crecer: cambio propios de la adolescencia (físicos, psíquicos y sociales), la dinámica del grupo familiar, roles masculinos y femeninos, relaciones interpersonales (amistad, estilos de relación,

amor), la sexualidad, el deseo, las necesidades, identificación de las emociones (miedo, ansiedad, amor, odio), el autoconcepto, representación de uno mismo, proyecto de vida, hábitos de vida saludable.

- El programa de la educación emocional (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998).

Se fundamenta en las contribuciones de Gardner (1983) y Goleman (1996), a lo largo de todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria.

- **Objetivos**

- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones en el grupo-clase como medio para mejorar el clima relacional de aula y la cohesión grupal.
- Fomentar el desarrollo integral del alumnado.
- Potenciar las habilidades básicas para equilibrar la autoestima, las actitudes de respeto, la tolerancia y la prosocialidad.
- Incrementar las capacidades de esfuerzo frente a las tareas, las habilidades de comprensión y control de las propias emociones.
- Entender que las habilidades sociales son importantes y que pueden entrenarse.
- Aumentar la capacidad de entender y controlar las propias emociones.

- **Metodología**

Utilización de estrategias socio-afectivas y vivenciales tales como, simulaciones, dramatizaciones, juegos de rol y las propias situaciones cotidianas. Para ello se tiene en consideración la coherencia entre los contenidos del programa y la gestión de la convivencia escolar en la manera de afrontar los conflictos escolares.

- Contenidos
 - Autoconciencia, autocontrol de los propios sentimientos, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.
 - Programa desconócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000).

Este es un programa de alfabetización emocional, es decir, que su concreción requiere estrategias de enseñanza-aprendizaje y de la ejercitación continua. El programa está dirigido al alumnado de la ESO y Bachillerato.

- Objetivos
 - Tener y aumentar la autoestima.
 - Incrementar y analizar el autoconocimiento.
 - Aumentar la empatía.
 - Conocer y mejorar las habilidades comunicativas.
 - Aprender a expresarse emocionalmente.
 - Incrementar el autocontrol emocional.
 - Mejorar la asertividad y evitar conductas agresivas y pasivas.
 - Conocer y mejorar las habilidades comunicativas.
 - Saber tomar decisiones.
 - Ser capaz de resolver problemas psicosociales.
 - Descubrir las habilidades creativas.

- Metodología

Dinámicas tradicionales de conocimiento de grupo, técnicas de creatividad para enfocar los problemas, técnicas para decir que no, técnicas para recibir las críticas,

ensayo y retroalimentación, juego de roles, exposiciones públicas y actividades de síntesis.

- Contenidos

Este programa contiene 10 unidades temáticas:

- Los siete magníficos. La diversidad y la formación del grupo de trabajo y aprendizaje.
- ¡Mójate por tu futuro! La toma de decisiones.
- No digas blanco cuando quieres decir negro. La asertividad.
- El primer amor. La autoestima.
- ¡Eureka! En busca de soluciones nuevas para viejos problemas. La creatividad aplicada al ámbito psicosocial.
- Teoría de la gravitación universal de los afectos. Las relaciones interpersonales.
- Hablando se entiende la gente... o no. La comunicación.
- El misterio del rostro carmesí. El autoconocimiento emocional.
- Yo soy mi dueño y señor. El autocontrol emocional.
- Cuando amenaza la tormenta. Las crisis emocionales.
- Programas educación emocional (GROP).

Uno de los objetivos del GROP estriba en el diseño de programas de educación emocional y en la creación de materiales curriculares para la educación emocional. A continuación presentamos los programas publicados en esta línea de investigación:

- López (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años.
- Renom (2003). Educación emocional. Programa para la Educación Primaria.

- Pascual Ferris y Cuadrado Bonilla (2001). Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria.
- Güell y Muñoz (2003). Educación emocional. Programa para la Educación Secundaria Postobligatoria.
- Bisquerra (Coord.) y López (2010). Sentir y pensar. 1 Primaria.
- Bisquerra (Coord.), y López (2010). Sentir y pensar. 2 Primaria.
- Bisquerra (Coord.), Moreno y Rubio (2010). Sentir y pensar. 3 Primaria.
- Bisquerra (Coord.), Martret, Ortín y Pérez (2010). Sentir y pensar. 4 Primaria.
- Bisquerra, R. (Coord.), Roger y Ferrer (2010). Sentir y pensar. 5 Primaria.
- Bisquerra, R. (Coord.) y Cuadrado (2010). Sentir y pensar. 6 Primaria.
- Bisquerra (Coord.) y López Cassà (2013). La educación emocional en la escuela. Actividades para la educación infantil 3 a 5 años.
- Bisquerra, R. (Coord.), Agulló, Cabero, Pellicer, Sánchez y Vázquez (2013). La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a 7 años.
- Bisquerra, R. (Coord.), Roger (2013). La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años.

- Objetivos

Estos programas comparten los siguientes objetivos generales:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.

- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la capacidad de motivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.
- Metodología

Hablar consigo mismo, auto instrucciones, reestructuración cognitiva, mediación, dinámicas de grupo y trabajo individual.
- Contenidos

Estos programas se estructuran en 5 bloques:

 - Conciencia emocional. Conocer las propias emociones, reconocer la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, el lenguaje de las emociones, reconocer las emociones de los demás.
 - Regulación emocional. Manejo de las emociones, desarrollar emociones positivas, tolerancia a la frustración, autocontrol de la impulsividad, retrasar gratificaciones, habilidades de afrontamiento.
 - Autonomía emocional. Desarrollar la autoestima, el optimismo, el autoconcepto, la confianza en uno mismo.
 - Habilidades socio-emocionales. Comunicación efectiva, comunicación afectiva, empatía, asertividad, resolución de conflictos, negociación, mediación, habilidades básicas.
 - Habilidades de vida y bienestar. Habilidades de organización y desarrollo, habilidades de tiempo libre, bienestar subjetivo, fluir.

- Programa de inteligencia emocional (González y Berastegui, 2008) (Diputación Foral de Gipuzkoa)

El programa se desarrolló por el Departamento de Innovación y la Sociedad del Conocimiento de Diputación Foral de Gipuzkoa basándose en las experiencias de dos Centros Educativos, Laskorain e Hirukide Jesuitinak. Se tomó como referencia teórica y metodológica el marco competencial del GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007). El programa se desarrolla de manera secuencial, pretendiendo el desarrollo de las competencias emocionales desde la etapa Infantil hasta la etapa Postobligatoria. De este modo, el programa está compuesto por dos archivadores para la etapa infantil, tres para la etapa de primaria, dos para la etapa de secundaria y dos para la etapa post secundaria. Las actividades que contempla este programa han sido diseñadas, mediante una formación previa al profesorado, puestas en práctica en el aula, evaluadas por los autores y, finalmente, publicadas. Los archivadores de actividades están disponibles tanto en euskera como en castellano y se distribuyeron gratuitamente a los centros que participaron en el programa.

- Objetivos

Los objetivos propuestos son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la capacidad de motivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

- Metodología

Hablar consigo mismo, auto instrucciones, reestructuración cognitiva, mediación, dinámicas de grupo y trabajo individual.

- Contenidos

El programas se estructuran en los 5 bloques del marco de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

- Programa para el desarrollo y mejora de la inteligencia emocional (Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000).

Este programa está dirigido a los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Objetivos

- Tratar de adquirir las habilidades sociales más básicas que nos permiten relacionarnos de manera asertiva con nosotros mismos y con los que nos rodean.
- Tratar de adquirir las habilidades emocionales que nos posibiliten reconocer nuestros sentimientos y emociones para poder controlarlos después.
- Tratar de adquirir las habilidades emocionales que nos permitan reconocer sentimientos y emociones en los demás en beneficio de nuestras relaciones con ellas.

- Contenidos
 - Contenidos en habilidades emocionales: identificar los sentimientos propios, reconocer los sentimientos de los demás, expresar los sentimientos, controlar los sentimientos, reducir el estrés, auto motivación.
 - Contenidos en habilidades cognitivas: comprender el punto de vista de los demás. Ser capaz de reconocer los pensamientos negativos, tener conciencia de uno mismo, mantener una actitud positiva, desarrollar un locus de control interno.
 - Contenidos en habilidades conductuales: verbales (mensajes claros, escuchar a los demás, participar en grupos de compañeros) y no verbales (comunicarse a través del contacto visual, la expresión facial, el tono de voz, los gestos, etc.)
- El programa Desarrollando la inteligencia emocional (DIE) (Vallés y Vallés, 1999).

Los objetivos que se proponen son válidos para todos los niveles educativos y están orientados a ser trabajados en las sesiones de tutoría.

- Objetivos:
 - Lograr una autoconciencia emocional.
 - Conseguir un adecuado control de las emociones socialmente correcto.
 - Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás y los estados de ánimo manifestados.
 - Mejorar las relaciones interpersonales.
- El programa se articula en 5 niveles:
 - Nivel 1: primer ciclo de primaria.
 - Nivel 2: segundo nivel de Primaria.

- Nivel 3: tercer ciclo de Primaria.
- Nivel 4: primer y segundo curso de ESO.
- Nivel 5: tercero y cuarto curso de ESO y Bachillerato.
- Metodología:

Para enriquecer la puesta en práctica de este programa se desarrollan actividades de lápiz y papel. Además se utilizan técnicas didácticas como el debate, el torbellino de ideas, trabajo en equipo, etc. Las situaciones que se proponen para la identificación de las emociones deben tener relación con las que realmente vive el alumnado. Así mismo debe hacerse en la propuesta de situaciones conflictivas que deban resolverse.

Con el ánimo de desarrollar la educación socio-emocional Vallés publicó otro dos programas:

- Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (Vallés, 1994).

Este programa pretende favorecer la convivencia del alumnado de 8 a 16 años, mediante competencias tales como autoestima, conciencia de las emociones, asertividad, habilidades sociales, etc.

- El programa S.I.C.L.E. siendo inteligente con las emociones (Vallés, 1999).

Este programa está dirigido tanto a la Educación Primaria como a la Educación Secundaria y tiene como objetivo enseñar al alumnado habilidades emocionales, que les permitan enfrentarse a las dificultades de la vida diaria que se dan en el ámbito escolar y su generalización a otros ambientes.

- Sentir y Pensar, Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años. (Ibarrola y Delfo, 2003).

Este programa está dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años de edad, segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.

- **Objetivos**

Ayudar a los niños y niñas a ser personas emocionalmente sanas, con actitud positiva ante la vida, que sepan controlar sus sentimientos y expresarlos de manera adecuada, que conecten con las emociones de los demás, que puedan superar las dificultades y conflictos que inevitablemente surgen en la vida, enseñarles conductas emocionalmente inteligentes, prevenir factores de riesgo y crear entornos de aprendizaje emocionalmente saludables.

- **Metodología**

Cada bloque temático presenta varias actividades mediante cuentos, dinámicas de grupo y fichas.

- **Contenidos**

Autoconocimiento, autonomía, comunicación, habilidades sociales, autoestima, escucha, conflictos y pensamiento positivo.

- Programa de Educación socio-emocional en la etapa de Primaria (Carpena, 2001).

Este programa está dirigido tanto al alumnado de seis a once años como al profesorado de la etapa de Primaria. La instrucción se aborda desde las tres dimensiones implicadas en las emociones: cognitiva, neurofisiológica y conductual.

- **Objetivos**

- Promover la reflexión entre el profesorado sobre la práctica docente y el desarrollo personal.

- Aprender a gestionar las emociones de manera que permitan alcanzar más niveles de desarrollo y bienestar personal y social.
- Desarrollar el autoconocimiento, la autoestima y la autonomía personal para regular el comportamiento.
- Desarrollar la capacidad de relacionarse con uno mismo y con los demás de manera satisfactoria.
- Desarrollar la sensibilidad respecto a las necesidades de los/las otros/as.
- Adquirir habilidades para comunicarse de manera asertiva con los/las demás y con uno/a mismo/a.
- Proporcionar estrategias de resolución de conflictos que puedan ser útiles para generar respuestas efectivas ante situaciones nuevas.

- Metodología

La intervención se debe realizar en un ambiente adecuado a la vez que significativo y funcional para generar procesos de construcción personal incidiendo en el juicio moral del alumnado. Para ello se utilizan estrategias como el modelado, juego de roles, técnicas de relajación, reestructuración cognitiva y modelos conductuales.

- Contenidos

El programa se estructura en cuatro bloques temáticos: autoestima, gestión de las emociones, sentimientos y Educación en valores, empatía y resolución de conflictos.

- Programa: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes (Ruíz Aranda, Cabello, Noguera, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Se trata de un programa de doce sesiones de una hora de duración, una vez a la semana, generalmente en el horario establecido para las tutorías. Es un programa eminentemente práctico, tras una breve introducción teórica se comienza la actividad, que está diseñada para fomentar la máxima participación de los alumnos y que la mayoría de las veces se trabajan en grupos. Este programa está basado en un modelo teórico de IE que asume que es una habilidad compuesta por cuatro ramas: Percepción Emocional, Asimilación Emocional, Comprensión Emocional y Regulación Emocional (Mayer y Salovey, 1997). Las sesiones de entrenamiento se diseñan de acuerdo a trabajar cada una de dichas habilidades.

- Objetivos

- Identificar como se sienten los demás a partir de su expresión facial, su postura corporal o su tono de voz.
- Trabajar la identificación de emociones.
- Ampliar el vocabulario emocional.
- Favorecer la toma de conciencia en el alumnado sobre la manera en que las emociones afectan al pensamiento.
- Comprender tanto las emociones de uno mismo como las de los demás.

- Metodología

Juegos, auto-instrucciones, reestructuración cognitiva, mediación, dinámicas de grupo, trabajo individual.

- Contenidos

Percepción Emocional, Asimilación Emocional, Comprensión Emocional y Regulación Emocional.

3.6 Revisión de las investigaciones sobre programas

Aunque cada vez son más numerosas las propuestas de programas de educación emocional en Infantil, Primaria y Secundaria (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007), es difícil encontrar estudios publicados sobre su evaluación y eficacia (Guil y Gil-Olarte, 2007; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006; Repetto, Pena y Lozano, 2007). Aún así, se dispone de bastantes evidencias a favor de la eficacia de los programas de educación emocional en intervenciones escolares (Diekstra, 2008; Durlak et al., 2011), en intervenciones en actividades extraescolares (Durlak et al., 2010) y también en las intervenciones con madres y padres (Albright y Weissberg, 2009; Havighurst et al., 2004). Esta evidencia científica a favor de la eficacia de programas de educación emocional es menor y distinta cuando se concibe en sentido restringido (Pérez-González, 2012; Shutte et al., 2013). Tal y como refleja la última revisión de programas *efectivos* norteamericanos de aprendizaje socioemocional (CASEL, 2013), el programa RULER *feeling words Program* (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012) es el único de los 26 programas que está basado en un modelo de Inteligencia emocional.

En este apartado se realiza una revisión de las investigaciones de evaluación de programas de educación emocional tanto en sentido restringido como en sentido laxo.

El programa RULER está explícitamente basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997). La aplicación del programa ha logrado interesantes evidencias científicas de que producen mejoras en aspectos importantes como el clima escolar, el rendimiento académico, el ajuste psicosocial, la empatía o incluso la salud mental (Brackett y Rivers, 2014). Por el contrario, a pesar del esfuerzo realizado, todavía no hay pruebas de que cumpla su objetivo principal, esto es, mejorar la inteligencia emocional. En cambio, otras investigaciones de programas de educación emocional en sentido restringido si han demostrado mejoras en la inteligencia emocional capacidad en estudiantes universitarios (Pool y Qualter, 2013), en

gerentes o directivos (Clarke, 2010) en Reino Unido, así como en jugadores profesionales de cricket en Sudáfrica (Crombie, Lombard y Noake, 2011). Sin embargo, son más las evidencias de la eficacia de programas de mejora de la inteligencia emocional rasgo que de programas que mejoran la inteligencia emocional capacidad. En este sentido se han demostrado mejoras en la inteligencia emocional rasgo en estudiantes universitarios (Fletcher et al., 2009; Nelis et al., 2009; Nelis et al., 2011; Pool y Qualter, 2013; Shutte y Malouff, 2002; Vesely et al., 2014), en alumnos y alumnas de Educación Secundaria en Nigeria (Ogunyemi, 2008), así como en el alumnado de Educación Primaria en el Sultanato de Omán (Al Said et al., 2013).

Por otro lado, son numerosos los estudios científicos sobre los beneficios que aportan los programas de educación emocional en sentido laxo, especialmente en EE.UU y Reino Unido. Algunos de estos estudios evidencian mejoras en la conducta prosocial, en el comportamiento y el bienestar emocional, en la reducción del Bullying, y en un mejor manejo de la ira ante situaciones conflictivas (Hallam, 2009; Jones, 2004). Un meta análisis de Diekstra (2008), acerca de la eficacia de programas de educación emocional en sentido laxo en todo el mundo, puso de manifiesto que este tipo de programas promovían el desarrollo integral del alumnado, ayudaban a evitar problemas de desarrollo emocional y promovían el éxito académico. En esta misma línea, más recientemente Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), en un meta análisis sobre 213 programas de educación emocional en sentido laxo, en jóvenes entre 5 y 18 años en sus centros educativos, observaron la existencia de diferencias significativas entre los grupos control y grupos experimentales en habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento social positivo, problemas de conducta, angustia emocional y rendimiento académico. Además, según el meta análisis llevado a cabo por Greenberg et al. (2003) este tipo de programas de educación

emocional sirve tanto como intervenciones de mejora como factores protectores que disminuyen los problemas de conducta y como bases para un desarrollo saludable.

Uno de los principales objetivos de la educación emocional es la mejora de los comportamientos sociales y el ajuste personal y social al grupo. Durlak y Wells (1997), en una revisión de 177 programas de prevención primaria de problemas de comportamiento y sociales en jóvenes menores de 18 años, evidenciaron mejoras en competencias emocionales tales como asertividad, habilidades comunicativas y auto-confianza, además de menores problemas de internalizantes (ansiedad, depresión, somatización, etc.) y externalizantes (hiperactividad, agresión, problemas de conducta, etc.). En el mismo sentido, Wilson y Lipsey (2007), en el meta análisis realizado sobre 249 programas de educación emocional en sentido laxo, informan mejoras en variables relacionadas con el comportamiento social tales como agresión, comportamiento antisocial y habilidades sociales. En este meta análisis también se observan resultados positivos de manera significativa en el ajuste personal de los sujetos objeto de la intervención y en su ajuste social o psicosocial. También Durlak et al. (2010), en un meta análisis, informa que los programas de educación emocional en sentido laxo potencian de manera significativa el desarrollo de indicadores de ajuste conductual, tales como problemas de comportamiento, comportamientos sociales positivos y uso de drogas. Precisamente el uso y abuso de drogas es otro de los campos específicos donde la educación emocional ha probado su utilidad (Hawkins, Smith y Catalano, 2004), especialmente si la intervención se enfocaba desde el trabajo conjunto dentro y fuera del aula con otros adultos (Greenberg et al., 2003). Otros resultados de implementación de programas de educación emocional en sentido laxo indican que el alumnado reduce los comportamientos que inducen a la violencia, uso del alcohol y comportamientos sexuales de riesgo (Hawkins, Graham, Maguin, Abbott y Catalano, 1997).

Una de las áreas donde se encuentran mayores beneficios tras intervenciones de programas de educación emocional es la del desarrollo positivo adolescente. Los resultados indican que al promover las competencias emocionales se potencia el desarrollo positivo adolescente en términos de beneficios en resiliencia, auto-eficacia, identidad clara y positiva, esperanza sobre el futuro, reconocimiento de comportamientos positivos y comportamiento pro social (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002).

El rendimiento académico es otro de los aspectos donde los diversos meta análisis encuentran resultados positivos tras la intervención mediante programas de educación emocional. Durlak et al. (2010) informan de mejoras en rendimiento en exámenes y en notas en general. También Durlak et al. (2011) reportan mejoras en el rendimiento académico del alumnado tras verse potenciada su competencia emocional. En el mismo sentido Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004) señalan que la competencia emocional del alumnado favorece aspectos relacionados con un mejor rendimiento académico. Por ejemplo se informa de que, potenciando las competencias emocionales, los y las estudiantes se vuelven más conscientes de sí mismos y aumentan la confianza en su capacidad de aprendizaje. Además parecen esforzarse más, motivarse más a sí mismos, establecer metas más realistas, manejar mejor su estrés y organizar su forma de trabajo funcione mejor. Además, los y las estudiantes toman decisiones más responsables sobre el estudio y completan mejor sus tareas (Zins et al., 2004). También Payton et al. (2008) indican que los programas de educación emocional ofrecen mejoras promedio en las calificaciones de rendimiento. Estos hallazgos ponen en entredicho a los educadores que se sitúan en contra de la implementación de este tipo de programas debido a que toman un tiempo valioso lejos de materias académicas básicas. Estos resultados sugieren que el trabajo con tales programas no sólo no supone merma de rendimiento académico, sino que en realidad aumenta el rendimiento de los estudiantes en exámenes y notas finales (Payton et al., 2008).

Sin embargo, también hay estudios donde no han encontrado evidencias de la eficacia de los programas de educación emocional. El Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno del Reino Unido (2007) durante varios años, gracias a una enorme inversión de recursos humanos y económicos, ha desarrollado la educación emocional en sentido laxo en las escuelas a nivel nacional mediante el programa SEAL (*Social and emotional Aspects of Learning for Secondary Schools*). Tras una evaluación rigurosa y sistemática, este Departamento comprobó que, los resultados fueron desalentadores, dado que no evidenciaron mejoras en las competencias sociales y emocionales, en la salud mental en general, en los comportamientos prosociales y en los problemas de comportamiento del alumnado (Humphrey, Lendrum y Wigelsworth, 2010). Estos resultados refuerzan la necesidad de la investigación evaluativa en educación emocional, pues sólo a través de ella es posible precisar con rigurosidad los aspectos positivos y los aspectos a mejorar de los programas (Pérez-González, 2012).

Probablemente, tras EE.UU y Reino Unido, España es uno de los países en el que más se han documentando experiencias positivas de educación emocional, bien sea en sentido laxo o sentido restringido (Pérez-González y Pena, 2011; Bisquerra, 2012).

El grupo de investigación de la Universidad de Barcelona (GROP) presenta diversos estudios tras aplicaciones de programas de educación emocional. Los resultados obtenidos sobre una muestra de 423 niños y niñas, con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, muestran un aumento significativo de las puntuaciones respecto a las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) después de la investigación. Asimismo, estos resultados reflejan diferencias de género en la eficacia del programa respecto al desarrollo de competencias emocionales. Los resultados indican que las niñas de 6-8 años puntúan más alto en regulación emocional, competencia social y competencias de

vida y bienestar que sus compañeros (Filella, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014). En otros estudios del GROPE, con niños y niñas de Primaria, observaron mejoras en el conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, en el desarrollo estrategias de regulación emocional, en el aumento de la autoestima y en el aprendizaje de habilidades de vida. (Agulló, 2003; Agulló et al., 2011). Sin embargo, en estos estudios no se encontraron diferencias en las competencias emocionales por razones de género. El GROPE ha prestado atención a la evaluación de programas de formación de las competencias emocionales del profesorado, siguiendo el modelo de Bisquerra y Pérez (2007). Los resultados de dos estudios muestran mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la experiencia, así como una mejora del clima institucional (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013). En esta misma línea Muñoz de Morales y Bisquerra (2007) evaluaron la eficacia del programa de educación emocional PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento), cuya finalidad era la prevención del estrés psicosocial del profesorado y alumnado mediante el desarrollo de competencias emocionales. En este estudio se valoró la influencia del programa en la interacción alumnado-profesorado y se evaluó el impacto del programa según la percepción del profesorado, desde un enfoque de complementariedad metodológica. La muestra total fue de 609 alumnos y alumnas y 34 profesores y profesoras de primero de la ESO, pertenecientes a doce centros educativos de la red pública del País Vasco. Los resultados obtenidos muestran un progreso del alumnado en la capacidad de afrontamiento de las relaciones interpersonales y en la reducción del estrés psicosocial. Por otra parte, una vez finalizada la intervención, el profesorado observó una mejora en las relaciones interpersonales con su alumnado, que se concretó en una mayor empatía y en la apertura del alumnado con el profesorado para expresar conflictos de relación con compañeros.

Estos autores evaluaron la efectividad de los programas de intervención en educación emocional desarrollados en el territorio de Gipuzkoa dentro del Proyecto *Gipuzkoa: aprendizaje emocional y social* (Bisquerra y Muñoz de Morales, 2013). En una muestra de 1426 alumnos y alumnas de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional se evaluó la efectividad de los programas de educación emocional. Los resultados obtenidos mostraron un efecto positivo del programa sobre el desarrollo emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas, aunque con importantes diferencias en función del rango de edad y del centro entrenado. Relacionando las etapas educativas con las variables criterio destacó un impacto positivo del programa en el ajuste y bienestar emocional del alumnado en Educación Infantil, Secundaria y Bachillerato. En cuanto a la actitud hacia el entorno escolar y familiar, se observó la influencia del programa en una menor actitud negativa hacia el colegio y menor estrés social en la etapa de Educación Primaria, y una mejora en la actitud hacia el profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato. No obstante, se observaron diferencias entre los centros evaluados atribuibles al clima de centro, motivación y habilidades de liderazgo de los profesionales participantes. En función del sexo la diferencia más pronunciada se observó en Educación Primaria donde, los chicos participante aumentaron su nivel de confianza, no existiendo diferencias en el caso de las alumnas. También se observan diferencias muy pronunciadas en el entrenamiento entre ambos sexos en Educación Secundaria y Bachillerato. Así, mientras el programa fue efectivo en la mejora del ajuste clínico de las alumnas parece haberse producido un efecto contrario en los alumnos, los cuales aumentaron su nivel de somatización, ansiedad o depresión.

El programa INTEMO (Ruiz-Aranda et al., 2013) propuesto por el grupo de investigación de la Universidad de Málaga, al igual que el programa RULER, está explícitamente basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Los resultados de un estudio de implementación del programa con una muestra de adolescentes españoles (n=147) de entre

13 y 16 años en su aula natural indican mejoras del ajuste psicosocial, aumento de la autoestima y reducción de la ansiedad, la somatización, el estrés social, la depresión o la somatización (Ruiz Aranda et al., 2012).

Los resultados del proyecto experimental *VyVE: Vida y Valores en Educación*, que promovieron la Fundación Botín (2011) y el Departamento de Educación (Gobierno de Cantabria), confirmaron que el alumnado participante mejoró significativamente, respecto al alumnado que no participó, tanto en su inteligencia emocional, en concreto en la comprensión emocional y en el uso de estrategias para reparar los estados emociones negativos, como en su comportamiento asertivo. Asimismo, se observaron mejoras significativas en las relaciones profesorado-alumnado, en el clima escolar, en el nivel académico y en la reducción de los niveles de ansiedad del alumnado (Melero y Palomera, 2011).

Si bien en España en los últimos años, como se acaba de exponer se han realizado varios estudios y diversas tesis doctorales evaluando los efectos de distintos programas de educación emocional (Agulló, 2003; Alonso, 2004; Muñoz del Morales, 2005; Obiols, 2005; Soldevila, 2007; Vivas García, 2005; Rodríguez Ledo, 2015) con resultados, en general, prometedores, aún es preciso continuar investigando su eficacia en los de sentido restringido como en los de sentido laxo (Pérez-González, 2008; Bisquerra et al., 2015).

3.7 Pautas para el diseño, aplicación y evaluación de programas

Los meta-análisis de los programas de educación emocional aplicados y evaluados en los últimos 20 años concluyen que, para asegurar el éxito en la intervención de los programas de educación emocional, conviene tener en cuenta varios elementos (Diekstra, 2008; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

Algunos autores recomiendan basar el programa en un marco teórico conceptual sólido, haciendo explícito cuál es el modelo de competencias emocionales o de inteligencia emocional que se adopta (Bisquerra, 2003; Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006; Qualter et al., 2007; Pérez-González y Pena, 2011). No es lo mismo diseñar programas que buscan desarrollar el aprendizaje social y emocional desde un modelo de competencias, de capacidades y/o de rasgos, como tampoco lo es diseñar actividades dirigidas a trabajar unas competencias emocionales u otras.

Para CASEL (2011) otro elemento clave para la efectividad de los programas es el diseño de una secuenciación de actividades clara y organizada. El diseño de actividades se debe caracterizar por la secuenciación en base a los objetivos del desarrollo de unas competencias como paso previo al desarrollo de otras. Asimismo, en el diseño de cada actividad se deben concretar los objetivos que se pretenden alcanzar. De igual manera estas actividades obtienen mejores resultados si sus destinatarios son protagonistas de su propio desarrollo. CASEL (2011) recomienda que los programas de educación emocional funcionen en forma de armazón global, sobre la que después trabajar en programas específicos con problemas concretos. Mediante esta estrategia los programas funcionan como una línea vertebradora común, simple y fácilmente identificable para sus destinatarios.

Otros autores recogen dentro del acrónimo SAFE (*sequenced, active, focused and explicit*) las directrices planteadas para potenciar el diseño de programas de educación emocional y social (Durlak et al., 2011):

- Secuenciado (*Sequenced*): el programa aplica un conjunto planificado de actividades para desarrollar habilidades de forma secuencial, de forma que unas habilidades se construyan como base de las siguientes.

- Activo (*Active*): el programa utiliza formas activas de aprendizaje, como los juegos de rol o ensayos conductuales con retroalimentación. El alumnado es el principal actor de las actividades, que han de ser eminentemente prácticas.
- Focalizados (*Focused*): el programa está organizado en torno a actividades que presentan unos objetivos concretos a desarrollar, objetivos a los que se dedica el suficiente tiempo para su desarrollo.
- Explícitos (*Explicit*): el programa está dirigido hacia del desarrollo de habilidades sociales y emocionales específicas, de modo que se potencia la inteligencia emocional o las competencias emocionales en base a un modelo teórico claro.

Asimismo, otro elemento que determina la eficacia del programa es su extensión (horas, semanas, meses) e intensidad (número de sesiones por semana). Los programas de corta duración o de baja intensidad (no más de 8-10 sesiones o 2 meses de duración) a menudo muestran unos efectos considerablemente menores o incluso insignificantes (véase por ejemplo Beelmann y Losel, 2006, p. 607). Aparentemente los programas de educación emocional y social, para ser eficaces, deben tener una mínima extensión o duración, probablemente entre 3 y 6 meses (sesiones semanales), aunque esto puede ser insuficiente para obtener efectos a largo plazo si no se realizan sesiones posteriores de refuerzo (Durlak et al., 2008; Pérez-Escoda, Sabariego y Filella-Guiu, 2015).

La edad de los destinatarios (O'Mara et al., 2006) y el género (Wilson et al., 2003) no son elementos que correlacionen con el tamaño de los efectos. Es aparentemente beneficioso para el alumnado de todos los cursos que se le ofrezca participar en estos programas e igualmente apropiados tanto para chicos como para chicas.

En cuanto a la aplicación de programas de educación emocional se sugiere asegurar el apoyo de la dirección del centro, el claustro, las familias y el resto del personal (Obiols, 2005;

Pérez-González y Pena, 2011). Asimismo, se recuerda que estos programas han de contemplarse como tema transversal dentro de otras áreas de orientación (Bisquerra, 2003), como por ejemplo, en la atención a la diversidad y en la convivencia donde las emociones juegan un papel muy importante.

Los programas de educación emocional deben llevarse a la práctica mediante un profesorado debidamente preparado (Bisquerra, 2005). Varios estudios indican que los docentes están muy sensibilizados ante la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas pero informan no haber recibido la formación e instrucción necesaria para llevarla a cabo con éxito (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Hué, 2007). Una iniciativa al respecto es el programa P.E.C.E.R.A (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento), el cual propone el desarrollo de competencias emocionales en los docentes como paso previo para una adecuada intervención con su alumnado (Muñoz de Morales, 2005).

Asimismo, los programas más eficaces son altamente interactivos, utilizan variedad de métodos didácticos, se implementan a través de pequeños grupos, emplean técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas (role playing, el diario emocional, etc.), cubren tanto capacidades generales como específicas (programas completos de habilidades para la vida) y están integrados en la comunidad (Tobler et al., 2000; Faggiano et al., 2008; Durlak et al., 2008; Nelis et al., 2009; Renati et al., 2011).

Por lo que respecta a las estrategias para la integración curricular de los programas de educación emocional, son diversas las posibilidades de integración curricular (Bisquerra, 2002; Vallés, 2000):

- Orientación ocasional, en la que el docente aprovecha la ocasión del momento para impartir conocimientos relativos a la educación emocional.

- Programas en paralelo, en los que se utiliza el horario extraescolar de forma voluntaria.
- Asignaturas optativas, en las que se ofertan asignaturas optativas sobre la educación emocional elegidas por el alumnado.
- El plan de acción tutorial. El PAT puede ser un instrumento dinamizador de la educación emocional gracias a que en él se desarrollan sistemáticamente contenidos específicos y tiene carácter obligatorio.
- Diversificación curricular y/o Programas de Refuerzo Escolar Especifico, que incluye dentro de sus áreas curriculares la educación emocional. Para ello es necesario alcanzar acuerdos entre los equipos docentes. Posee la desventaja de que va exclusivamente dirigido a los alumnos y alumnas pertenecientes a estos programas.
- Proyecto global de intervención psicopedagógica, formando parte del mismo la educación emocional. Como por ejemplo se pueden citar los casos del Proyecto Sevilla Anti violencia Escolar SAVE (Ortega, 1997) y del Proyecto de Aprendizaje Socio Emocional ASE (Berastegi y Domínguez, 2014).
- Integración curricular, integrando los contenidos de la educación emocional de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas, y a lo largo de todos los niveles educativos. El profesorado de cualquier materia puede incluir en ésta, al mismo tiempo que la está explicando, contenidos de carácter emocional.
- Integración curricular interdisciplinaria. Es un paso más a partir de la integración curricular. Consiste en sincronizar los contenidos emocionales impartidos por el profesorado trabajando en equipo.

- Sistemas de programas integrados (SPI). Se trata de interrelacionar diferentes programas (Orientación profesional, estrategias de aprendizaje, Educación para la Salud,...) con el objetivo de lograr el desarrollo integral del alumnado. Por ejemplo, el programa de solución de conflictos interrelacionado con el proyecto de convivencia del centro, consecuencia de que las estrategias socioemocionales sean esenciales para reducir las situaciones violentas que se dan en la vida cotidiana de un Centro educativo.
- Educación para la Ciudadanía. Esta asignatura (EpC) tiene como objetivo potenciar la convivencia y el bienestar, sin embargo, uno de los mayores obstáculos que encuentra para ello son las conductas violentas y agresivas. Pues bien, hay que tener en cuenta que, la mayoría de las características del comportamiento violento y de oposición a la convivencia son de carácter emocional. Bisquerra (2008) recuerda que “para preparar (al alumnado) para una ciudadanía activa y responsable se hace necesario el desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional” (p. 157). Se trata de integrar los contenidos de la educación emocional en los contenidos de esta asignatura. Conviene subrayar que tanto la educación emocional como la tutoría y la Educación para la Ciudadanía comparten objetivos comunes: el desarrollo personal y social que haga posible la convivencia en democracia y la construcción del bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2012).
- Como una asignatura o materia nueva en el currículo escolar. De este modo la formación de la dimensión emocional del alumnado no dependerá exclusivamente de la sensibilización o motivación del equipo educativo (Bisquerra, 2000; Vallés, 2008). Por ejemplo, en el panorama educativo del gobierno de Canarias, las emociones y la creatividad se incluyen en el currículo a través de una asignatura de

libre configuración autonómica denominada *Educación emocional y para la Creatividad*. En esta asignatura se promueve, desde un enfoque absolutamente educativo, el desarrollo emocional y creativo del alumnado, asumiéndolo desde una perspectiva integradora y transversal. La finalidad de esta asignatura es el bienestar personal y social de la persona ofreciendo una oportunidad única al profesorado de educar niños y niñas para que aprendan a ser felices, y tengan mayor éxito en las escuelas.

A pesar de que actualmente no existen datos que cuál sería la mejor elección para la incorporación de la educación emocional en el currículum escolar, cada Centro Educativo, teniendo en cuenta su contexto y su implicación, debería seleccionar la estrategia más adecuada para sí mismo.

Se recomienda incluir un plan de evaluación para precisar aspectos positivos y mejorables del programa de intervención (Pérez-González y Pena, 2011; Pérez-González, 2012). Varios modelos principales de evaluación de programas, como el modelo CIPP de Stufflebeam (1971, 2003) y el modelo de Pérez Juste (1992, 1995, 2000, 2006) coinciden que los programas deben evaluarse antes, durante y después de su aplicación.

A continuación, tomando como referencia la propuesta de evaluación de Pérez-González (2008), se concretan cuáles son los principales aspectos que deberían comprobarse con respecto al diseño, la implementación y la evaluación de un programa de educación emocional son los siguientes (Bisquerra et al., 2015, pp. 279-282):

Adecuación a los destinatarios

1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.

Adecuación al contexto

2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.

Contenido

3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa.

4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa.

Calidad técnica

5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.

6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesorado como de cuaderno del alumnado.

7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.

Evaluabilidad

8. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).

Viabilidad

9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.

10. El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores y profesoras, familias y resto de personal implicado).

Los aspectos más relevantes que deberían comprobarse con respecto al proceso de implementación de un programa de educación emocional (evaluación procesual) son los siguientes:

Puesta en marcha del programa

11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.

12. El alumnado muestra interés/motivación hacia las actividades del programa: implicación.

13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.

14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.

15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.

Marco o contexto de aplicación del programa

16. El clima del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre los alumnos y alumnas, entre el alumnado y el profesorado) resulta favorable al programa.

17. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.

18. La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.

Los principales aspectos que deberían comprobarse con respecto a los resultados de un programa de educación emocional (evaluación final) son los siguientes:

Medida

19. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo.

20. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.

Resultados

21. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes; es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos: validez interna del diseño de investigación evaluativa.

22. Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pre-test y post-test: eficacia como ganancia (la situación de partida como referencia).

23. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo: eficacia experimental-control (la aplicación del programa como referencia).

24. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses, tras la aplicación del mismo: eficacia a medio plazo (perdurabilidad de las ganancias).

25. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la inteligencia emocional o las competencias socioemocionales del alumnado: eficacia subjetiva.

26. Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: validez social del programa.

27. Los recursos (humanos, materiales, organizativos y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: eficiencia.

28. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: efectividad colateral.

29. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro o del contexto: impacto social.

Para finalizar con las pautas para la evaluación de programas de educación emocional, de entre los diferentes diseños de evaluación, Pérez-González y Pena (2011) sugieren utilizar diseños experimentales o cuasi experimentales (con grupo experimental y control), donde los indicadores de logro estén basados en pruebas de evaluación sólidas (fiables y válidas) para evaluar la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje).

CAPÍTULO 4

Educación para la ciudadanía

Capítulo 4

Educación para la ciudadanía

- 4.1 Antecedentes de la educación para la ciudadanía.
- 4.2 Concepto de ciudadanía y educación para la ciudadanía.
- 4.3 La educación para la ciudadanía en el Estado español.
 - 4.3.1 Situación Legal: la Educación para la Ciudadanía en la LOE.
 - 4.3.2 Propuesta de currículo de Educación para la Ciudadanía.
 - 4.3.3 La Educación para la Ciudadanía en la Comunidad Autónoma Vasca.
- 4.4 La educación emocional en la educación para la ciudadanía.
- 4.5 La acción tutorial y la educación para la ciudadanía.

Este trabajo de investigación gira en torno a aspectos que van más allá de las materias académicas ordinarias, como por ejemplo la formación de ciudadanos responsables que hagan posible la convivencia en paz y democracia. Estos aspectos, para su desarrollo necesitan de herramientas pedagógicas como la acción tutorial y de estructuras curriculares como la asignatura Educación para la Ciudadanía. Al inicio del capítulo se indican los antecedentes de la educación para la ciudadanía y se define el concepto. Seguidamente, se presenta su situación curricular en los sistemas educativos y más concretamente en la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006). Para promover una ciudadanía efectiva, además de impartir conocimientos sobre la convivencia y la ciudadanía, es necesario el desarrollo una serie de competencias emocionales. En este sentido, se plantea la educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento esencial en la educación para la ciudadanía. A continuación se presenta la acción tutorial como una acción y un espacio pedagógico que comparte contenidos y objetivos con la asignatura educación para la ciudadanía.

4.1 Antecedentes de la educación para la ciudadanía

El Consejo de Europa, fundado el 5 de mayo de 1949, tiene como misión principal la promoción de la democracia y la preservación de los Derechos Humanos. Desde 1997, la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) y la Educación para los Derechos Humanos (EDH) han sido áreas prioritarias en su actuación. En 1999, con motivo del 50 aniversario de su creación, el Consejo de Europa proclamó la Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, en pro de la defensa de los derechos y responsabilidades del ciudadano. La Educación para la Ciudadanía Democrática queda definida por los siguientes parámetros esenciales (Puig, Martos y Morales, 2010, p. 91):

- Constituye una experiencia de aprendizaje a lo largo de la vida y un proceso de participación en varios contextos (en la familia, en las instituciones educativas y en el lugar de trabajo) desarrollado por profesionales, por organizaciones políticas y no gubernamentales, mediante actividades culturales y de ocio, así como por actividades para la protección y mejora del ambiente tanto natural como artificial.
- Prepara a hombres y mujeres para participar activamente en la vida pública asumiendo de un modo responsable su propio destino y el de su sociedad.
- Se propone inculcar una cultura de los derechos humanos que garantice el respeto para aquellos derechos y responsabilidades que de ellos se derivan.
- Prepara a las personas para vivir en una sociedad multicultural y tratando la diferencia con inteligencia, con moralidad, con sensatez y con tolerancia.
- Refuerza la cohesión social, el entendimiento mutuo y la solidaridad.
- Debe incluir a todos los grupos de edad y sectores de la sociedad.

En 2001 el Consejo Europea estableció en el informe *The concrete future objectives of education and training system* un paquete de ocho competencias básicas a lograr por parte del alumnado: comunicación en la lengua materna, comunicación en la lengua extranjera, competencia matemática, científica y tecnológica, competencia digital e informática, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, espíritu emprendedor, expresión cultural. Probablemente es a partir de este momento cuando la educación para la ciudadanía cobró sentido en el marco de las políticas educativas europeas apostando por el desarrollo del aprendizaje desde un enfoque del ciclo vital. En esta línea, en 2002, el Consejo de Ministros de la Unión Europea recomendó la implantación de Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) en los sistemas educativos de los países miembros, poniendo a su disposición una guía para facilitar el proceso. En 2005 se proclamó el *Año Europeo de la*

Ciudadanía a través de la Educación, con el objeto de vincular política y praxis, habilitando a quienes toman las decisiones y a los profesionales de todos los niveles para crear y desarrollar programas duraderos en materia de educación para la ciudadanía democrática. En 2006 el Comité de Expertos, nombrado al efecto de supervisar el programa, tomando en consideración las propuestas realizadas a lo largo de todo ese año, emitió un informe entre cuyas principales conclusiones destacaron: la contribución al establecimiento de vínculos entre diferentes sectores y Estados, el interés por el desarrollo de políticas educativas favorecedoras de los valores democráticos y el respeto a los Derechos Humanos. El Parlamento y el Consejo Europeo, a través del programa Ciudadanos con Europa (2007-2013), propusieron los siguientes objetivos generales (Puig, Martos y Morales, 2010):

- Brindar a la ciudadanía la oportunidad de interactuar y participar en la construcción de una Europa cada vez más cercana, unida y enriquecida por su diversidad cultural.
- Mejorar la comprensión mutua entre la ciudadanía europea mediante el respeto y la apreciación de la diversidad cultural contribuyendo al diálogo intercultural.
- Forjar una identidad europea, basada en valores, historia y cultura comunes y reconocidos.

El consejo de Europa, a partir del *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (1989), fue especificando qué competencias deberían desarrollarse, convirtiéndose así en uno de los promotores más importantes de la educación para la ciudadanía.

En el Estado Español, en el 2006, se promulgó la LOE (Ley Orgánica de Educación) que, como se analiza a continuación, concedió gran importancia a la educación para la ciudadanía. Desde ese momento se abrió un plan de formación para el profesorado que

incluyó el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de programas. En el 2007, en la Declaración de la 22ª Conferencia permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa, se estableció la necesidad de promover la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida desarrollando las competencias esenciales para la cultura democrática y la cohesión social. Dentro de estas competencias destacaron la capacidad de comportarse de manera cívicamente responsable, la aptitud para vivir en un medio intercultural y plurilingüe, el compromiso social o la facultad de percibir las cosas desde una multiplicidad de puntos de vista.

De vuelta al ámbito Internacional, desde 2008 muchos de los países de la Unión Europea, siguiendo las disposiciones del Consejo de Europa, contemplaron dentro del sistema escolar la Educación para la Ciudadanía, aunque desde dos perspectivas diferentes (Bisquerra, 2008). En algunos países se impartió como asignatura diferenciada (Estonia, España, Portugal, Reino Unido, Francia, etc.) y en otros como transversal integrada en otras asignaturas (Países bajos, República Checa, Hungría, etc.) (Eurydice, 2012).

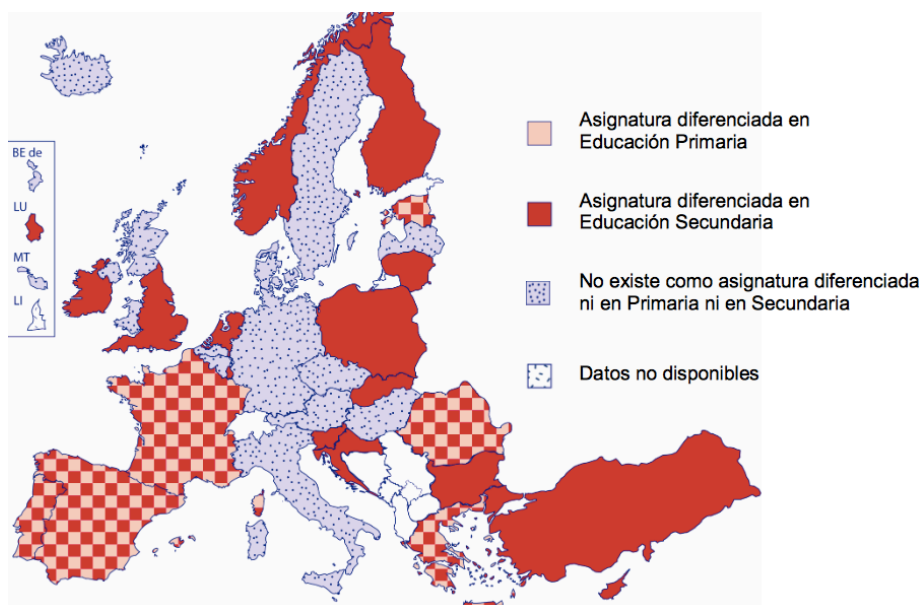


Figura 4. Oferta de la asignatura Educación para la Ciudadanía en Europa según los currículos nacionales europeos 2010/2011. Recogido de Eurydice (2012, p.18).

Cada país planteó el currículum de Educación para la Ciudadanía de diferente manera. Francia, por ejemplo, se centró más en los aspectos más políticos de la ciudadanía; en el Reino Unido, sin embargo, con el alumnado se enfatizó más la comprensión y reflexión sobre conceptos como la pobreza, los derechos humanos, etc. Según Bisquerra (2008), en prácticamente todos los países se persiguen los siguientes objetivos: facilitar al alumnado alfabetización política, desarrollar actitudes y valores necesarios para ser ciudadanos responsables y estimular su participación activa en la escuela y en la vida comunitaria.

4.2 Concepto de ciudadanía y educación para la ciudadanía

La palabra *ciudadanía* tiene un carácter polisémico, a veces ambiguo. El término ciudadanía remite a miembro de una ciudad o sociedad, que como tal tiene unos derechos civiles, políticos y socioeconómicos. En otras palabras, la ciudadanía es el vínculo jurídico que relaciona a una persona con el Estado del cual es miembro. En una concepción clásica

ciudadanía equivale a nacionalidad (Miller, 1997), ya que la nación puede ser entendida como el conjunto de los ciudadanos y las ciudadanas. En este sentido, la ciudadanía se ha convertido en expresión de aspiraciones e ideales que remite a las carencias y limitaciones que sufren ciertas personas por razón de sexo, nacionalidad, lengua, cultura, etnia, religión, clase social, etc. (Kymlicka, 1996). Continuando esta idea la ciudadanía se puede definir como la plenitud de derechos en una sociedad democrática y como el vehículo hacia las condiciones que hacen posible el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas. La sociedad del bienestar, y el Estado del bienestar, se han convertido en expresiones habituales para referirse a uno de los objetivos de la ciudadanía. Bajo este punto de vista, de acuerdo con Bisquerra (2008), el concepto de ciudadanía se puede entender en su aspecto legal, jurídico y político, pero también se puede entender en el sentido social y de desarrollo humano. Esta reflexión sobre el concepto de ciudadanía es indispensable para enmarcar el concepto de educación para la ciudadanía que se defiende para este trabajo de investigación ya que, en función del concepto que se tenga de ciudadanía, se pueden distinguir dos grandes perspectivas en la educación para la ciudadanía. La tabla 3 ilustra las diferencias más importantes entre ambos enfoques.

Tabla 3

Perspectivas en la Educación para la Ciudadanía

| Perspectivas en la Educación para la Ciudadanía | |
|---|---|
| Enfoque político | Enfoque de desarrollo humano |
| Se centra en los conocimientos. Énfasis en aspectos legales, jurídicos y políticos. Derechos y deberes. Historia de la ciudadanía y de la democracia. Fundamentos éticos y morales de la ciudadanía. La democracia parlamentaria. La Constitución. Estructura política. La nación y el Estado. Las elecciones y el voto del ciudadano. Enfoque teórico. Es una Educación <i>desde fuera</i> , que pone un énfasis en las obligaciones. | Se centra en el desarrollo de competencias. Énfasis más en lo social que lo político. Aprender a vivir juntos. Competencias sociales. Competencias emocionales. Competencias comunicativas. Resolución de conflictos. Prevención de la violencia. Competencia crítica. Redes de apoyo. Información y acceso a los recursos. Desarrollo del bienestar. Enfoque práctico. Es una Educación <i>desde dentro</i> , que pone un énfasis en la voluntad y las actitudes. |

Nota: adaptado de Bisquerra (2008, p. 31)

En el contexto de este trabajo de investigación, el de la educación emocional, se considera la ciudadanía más en su sentido social y de desarrollo humano. La educación para la ciudadanía se concibe como un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo, capaz de jugar un papel activo democrático y capaz de ejercer sus derechos y deberes tanto personales como sociales, todo ello, desde la convivencia, la paz y la democracia (Bisquerra, 2008).

En este marco conceptual de ciudadanía, la convivencia y la prevención de la violencia son dos de los objetivos principales de la educación para la ciudadanía. El Informe del Defensor del Pueblo titulado *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* puso de relieve que hay un importante porcentaje de alumnos y alumnas que declaró haber observado diferentes tipos de maltrato. La agresión

verbal, la más frecuente (insultos, poner mote ofensivo, hablar mal de alguien) osciló entre el 55,8% y el 49%, seguida de la agresión física directa (24,7%), la exclusión social (22%) romper las cosas de otros (7,2%), las amenazas y los chantajes (23,7%) y el acoso sexual (1,3%).

Ante estas conductas contrarias a la convivencia, la educación para la ciudadanía debe tomar un papel activo potenciando en el alumnado, en forma de valores y contenidos, una serie de competencias personales y sociales tales como, regulación emocional, asertividad, negociación, diálogo, responsabilidad, criterios morales y éticos, etc.

4.3 La Educación para la Ciudadanía en el Estado español

En este apartado se describe la situación en la que se encontraba la Educación para la Ciudadanía en el Estado Español en el marco de la Ley Orgánica de Educación y el currículo establecido para esta asignatura. Posteriormente se contextualiza la Educación para la Ciudadanía en el marco de la Comunidad Autónoma Vasca, territorio donde se desarrolla este trabajo de investigación.

4.3.1 Situación Legal: la Educación para la Ciudadanía en la LOE

La LOE (Ley Orgánica de Educación), de 3 de Mayo de 2006 (BOE del 4/ de mayo, nº 106) estableció el marco legal para la Educación en España, y proclamó en su preámbulo:

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una Educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. (LOE, 2006, Preámbulo).

La LOE tenía la intención de promover el desarrollo integral del alumnado y potenciar conocimientos, valores y competencias básicas para asegurar una ciudadanía democrática en convivencia. Ya en el mismo preámbulo se presentó la Educación para la Ciudadanía como una nueva asignatura de especial relevancia:

En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la Educación para la Ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de actividades educativas y en la introducción de nuevos contenidos referidos a esta Educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. (Ley Orgánica 2/2006, Preámbulo).

Según esta Ley la finalidad de la asignatura de Educación para la Ciudadanía consistió en ofrecer al alumnado un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios establecidos en la Constitución española y las Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Con ello, no pretendió restar importancia al desarrollo de la Educación en valores que se lleva a cabo en el conjunto de la vida escolar, con carácter transversal, en todas las actividades escolares, sino que su deseo fue contribuir junto con estas actividades, profundizando en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común.

En el Capítulo 1 de la LOE, cuando se hizo referencia a los fines a los que se debía orientar el sistema educativo, se indicaron múltiples aspectos relativos a este ámbito en diversos apartados:

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de

trato y no discriminación de las personas con discapacidad. c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto al medio ambiente y un desarrollo sostenible. g) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo 1, artículo 2.1).

Específicamente en el último apartado de este artículo se indicó: “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”. (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo 1, artículo 2.1).

La LOE (2006) estableció que en las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria se contemple, en un curso por etapa, la presencia de la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía, con carácter obligatorio.

En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa (de Ed. Primaria), a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de Educación para la Ciudadanía. (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo 2, art. 18.3). En uno de los tres primeros cursos (de Ed. Secundaria) todos los alumnos cursarán la materia de Educación para la Ciudadanía, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo 3, art. 23)

Así mismo, en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, con carácter opcional, la LOE (2006) ofreció la posibilidad de incorporar al currículo escolar la Educación Ético-cívica. En ella se contemplaron los mismos objetivos que la Educación para la

Ciudadanía, con lo que se configuraron como materias complementarias, aunque con su sesgo particular y con diferentes niveles de profundidad.

En Bachillerato se puntualiza en el Capítulo 34, en el artículo 33 de la LOE (2006) una materia sobre *Filosofía y ciudadanía*, junto con las demás materias comunes. La Educación para la Ciudadanía es también un objeto de la formación profesional e incluso de las enseñanzas deportivas, así como de la Educación de personas adultas. También se considera una de las funciones del profesorado: La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo 3, art. 91.1.g).

Esta revisión de la ley aporta datos suficientes para afirmar que la Educación para la Ciudadanía ocupó un lugar importante en la LOE. Asimismo se convirtió en una nueva materia, sin antecedentes y de carácter obligatorio. Tal y como suele ocurrir ante la presencia de una nueva propuesta gubernativa la Educación para la Ciudadanía se ha visto envuelta en una polémica dirigida desde la oposición política. Desde este trabajo de investigación se defiende, tal y como se ha señalado en los orígenes de la Educación para la Ciudadanía, que no se trata de una propuesta de un partido concreto, sino de un movimiento internacional promovido entre otros agentes por la Unión Europea. También se entiende la incertidumbre sobre una materia sin tradición, ni apenas bibliografía en castellano. Aun así en este trabajo de investigación, se cree oportuno aprovechar la ocasión que brinda la Educación para la Ciudadanía en forma de asignatura para responder a una serie de necesidades sociales insuficientemente atendidas por la Educación formal, para favorecer la formación integral del alumnado en aras de una convivencia en paz y en democracia.

4.3.2 Propuesta de currículo de Educación para la Ciudadanía

El punto de partida para el establecimiento del currículo para la Educación para la Ciudadanía en el Estado Español fue el debate en torno a la comunicación de la Comisión Europea: *Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)*, llevado a cabo en el Comité que organiza el *Año Europeo de la Ciudadanía* en 2005. Tras un intenso debate político-social y la elaboración de unos primeros borradores se presentaron las propuestas formales de contenidos por parte del Ministerio de Educación a la Comisión General de Educación y al Consejo Escolar del Estado. Estos organismos aprobaron dichas propuestas y se mostraron a su vez en sintonía con la mayoría parlamentaria. Fruto de todo ello fueron los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 (BOE del 7/12/2006 y 29/12/2006), encargados de regular la ordenación académica de la Educación para la Ciudadanía, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria. En los Reales Decretos se propusieron varias *competencias básicas*, destacando entre ellas la *competencia social y ciudadana*. Así pues, los contenidos y los objetivos de Educación para la Ciudadanía establecidos por el MEC (2006) fueron:

En cuanto a los contenidos para la Educación Primaria incluyen tres bloques:

- Individuos y relaciones interpersonales y sociales.
- La vida en comunidad.
- Vivir en sociedad.

Atendiendo a la mayor edad del alumnado, los contenidos para Educación Secundaria Obligatoria, desarrollan y amplían los de Educación Primaria, distribuyéndose en cinco bloques:

- Aproximación respetuosa a la diversidad.
- Relaciones interpersonales y participación.
- Deberes y derechos ciudadanos.
- Las sociedades democráticas del S. XXI.
- Ciudadanía en un mundo global.

En el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, se establecieron otros cinco bloques:

- Identidad y alteridad y Educación afectivo-emocional.
- Teorías éticas y derechos humanos.
- Ética y política, la democracia y los valores constitucionales.
- Problemas sociales del mundo.
- La igualdad entre hombres y mujeres.

Los Objetivos de la Educación para la Ciudadanía asignados a los diversos niveles educativos obligatorios del sistema educativo español fueron:

- Educación Primaria, tercer ciclo:
 - Conocer y aceptar la propia identidad, las características personales, respetar las diferencias con los otros y desarrollar la autoestima.
 - Actuar con autonomía en la vida cotidiana y en las relaciones de grupo. Interiorizar criterios éticos, desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales.
 - Contribuir a la participación en los grupos de referencia con actitudes generosas tolerantes y solidarias.

- Conocer y valorar los derechos reconocidos con las declaraciones internacionales y en la Constitución española.
- Educación Secundaria Obligatoria, en los tres primeros años:
 - Conocer los valores universales que se fundamentan en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Constitución española y los derechos y obligaciones que se derivan de ellos.
 - Aceptar y practicar normas sociales. Asumir normas de convivencia, organización y participación basadas en el respeto y la cooperación.
 - Conocer y asumir los fundamentos del modo de vida democrático. Formarse para el ejercicio de los derechos y obligaciones de la vida ciudadana democrática.
 - Desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.
- Educación Secundaria Obligatoria, en el cuarto año:
 - Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social.
 - Analizar los principales proyectos éticos contemporáneos y reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual.
 - Reconocerse miembros de una ciudadanía cosmopolita basada en los valores de la libertad, la igualdad y la justicia y desarrollar un compromiso solidario con las personas y colectivos desfavorecidos.

4.3.3 La Educación para la Ciudadanía en la Comunidad Autónoma Vasca

A partir de los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 (BOE del 7/12/2006 y 29/12/2006) se elaboró el currículo, delimitando los objetivos y los contenidos de la educación para la Ciudadanía en la C.A.V. Teniendo en cuenta que este trabajo de

investigación se desarrolla en esta Comunidad, se estima oportuno analizar la propuesta normativa para la asignatura Educación para la Ciudadanía, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria.

En el Decreto 175/2007 (modificado por el Decreto 97/2010) se planteó el currículo para la Educación de la Ciudadanía, para que las competencias establecidas por el Consejo de Europa y el Real Decreto concretado por el MEC tuvieran un mayor nivel de concreción en cuanto a sus objetivos y sus criterios de evaluación.

En el Decreto 157/2007, en la introducción del apartado dedicado a la Educación para la Ciudadanía, se enfatizó sobre su sentido más práctico que teórico, a razón de alcanzar una competencia ciudadana ejerciendo las capacidades que lo conformaban. Este ejercicio de ciudadanía, desde el ámbito escolar, recogió que:

No debe ni mucho menos, buscar el adoctrinamiento mediante la mera transmisión de valores inamovibles que contribuirían a una acomodación al orden social, sino que debe estimular la tensión entre autonomía y solidaridad, entre socialización y proceso de desarrollo de las capacidades individuales, entre racionalidad y creatividad, para estimular la superación de las contradicciones de la vida en la sociedad democrática. (Decreto 157/2007, Introducción).

También, en la introducción del apartado dedicado a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se pretendió enfatizar la relevancia de ambos conceptos en la convivencia y la democracia.

Respecto a la labor educativa, la educación para la ciudadanía adquirió una relevancia notable, ya que se asumió directamente la tarea de desarrollar la práctica de una ciudadanía que hiciese frente a las exigencias del complejo desarrollo social. Por lo que:

El Centro y el aula deberán organizarse de acuerdo a valores democráticos y a los Derechos Humanos, de manera que se favorezcan conductas cívicas, propias de una democracia participativa para la que estamos educando al alumnado... Naturalmente, este proyecto incluye al centro en su conjunto, de manera que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es algo más que una materia, es el eje sobre el que debe edificarse la convivencia escolar. (Decreto 157/2007, Introducción).

En esta línea, el currículo de la Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos se orientó a la formación de ciudadanos y ciudadanas cívicamente competentes, dispuestos a asumir las responsabilidades derivadas de la participación en la sociedad democrática. Para la consecución de este objetivo, en el currículo de la Educación Primaria, se estableció como finalidad el logro de las siguientes competencias (Decreto 157/2007):

- Conocer y aceptar la propia identidad, las características y experiencias personales con su espacio de privacidad, respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima, para afrontar positivamente numerosos aspectos de su vida personal.
- Desarrollar la afectividad y expresar los sentimientos y las emociones, mediante la adquisición de habilidades comunicativas interculturales y sociales para actuar con autonomía y responsabilidad en la vida cotidiana y en las relaciones de grupo, en el aula, el centro y el entorno próximo.
- Proponer, elaborar y respetar las normas de convivencia, utilizando el diálogo y la mediación en el tratamiento del conflicto, para entre todos construir una vida saludable en común.
- Colaborar con actitud cooperativa y responsable en la vida de los grupos de referencia próximos (familia, escuela, barrio, localidad).

- Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia en situación de igualdad.
- Conocer y valorar los derechos y obligaciones que se derivan de las Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los derechos del niño.
- Sentirse miembro de una comunidad, analizando sus dinámicas y valorando las aportaciones propias y ajenas, para favorecer el mutuo entendimiento, la solidaridad y la cohesión social.
- Identificar y analizar las situaciones de injusticia y discriminación existentes por razón de género, origen, etnia, creencias, diferencias sociales y personales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo y rechazar aquellas las actitudes negativas que impiden una convivencia justa e igualitaria basada en los Derechos Humanos.
- Defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, valorar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, rechazar los estereotipos, prejuicios y roles que supongan discriminación.
- Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de consumo saludable y responsable, y de respeto y cuidado del entorno próximo, incluyendo el cuidado y respeto hacia los animales, para participar responsablemente en su gestión.

A partir de estos objetivos los contenidos de la Educación para la Ciudadanía para la Educación Primaria, se distribuyeron en tres bloques. El bloque 1, *Individuos y relaciones interpersonales y sociales*, trató los aspectos personales: la autonomía, la privacidad y la identidad, el reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas. El bloque 2,

La vida en comunidad, trató la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática, de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia y del ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de esos grupos. Finalmente, el bloque 3, *Vivir en sociedad*, propuso un planteamiento que tuvo que ver con el civismo de los ciudadanos y las ciudadanas que comprendió todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público.

El currículo de la Educación para la Ciudadanía en la Educación Secundaria se basó en una continuación de la materia de Educación Primaria, debido a que compartieron idéntico marco conceptual. Los objetivos se plantearon desde la misma perspectiva e incluso algunos prácticamente se repiten con la intención de profundizar en ellos. Sin embargo, los contenidos se distribuyen en seis bloques (Decreto 157/2007). El bloque 1, aglutinó una serie de estrategias y destrezas útiles tanto para la consecución de las competencias expresadas en los objetivos como para las generales de la Educación obligatoria. El bloque 2 planteó la convivencia a nivel interpersonal y social. El bloque 3 se hizo imprescindible en una Educación para la democracia. El bloque 4 se centró en la diversidad entendiendo que se trata de una característica consustancial a nuestra sociedad. El bloque 5 planteó la cuestión del género. Por último, el bloque 6 propuso por tema los aspectos elementales de la democracia junto a la globalización y las consecuencias negativas que implica.

Al igual que en el Estado español, en el cuarto curso se propuso *La Educación Ético-cívica*, asignatura que comparte un terreno común con la Educación para la Ciudadanía. En cualquier caso, se diferenciaron en cuanto a que la Educación Ético-cívica puso en el centro de su actividad la libertad y responsabilidad enmarcadas en el contexto valorativo de las sociedades democráticas. La Educación ético-cívica de cuarto curso se organizó en seis bloques, que incluían en el primero de ellos los contenidos comunes señalados. El bloque 2,

Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional, se centra en los valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad, con particular atención a la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones. En el bloque 3, *Teorías éticas*, los Derechos Humanos y el análisis de las grandes líneas de reflexión ética, particularmente, el referente ético universal que representan sus diferentes formulaciones. El bloque 4, *Ética y política. La democracia.* Los valores constitucionales, aborda el análisis de los fundamentos éticos y jurídicos de nuestro sistema político democrático. El bloque 5, *Problemas sociales del mundo actual*, incluía la valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales generados en el mundo actual desde la perspectiva de los derechos humanos: la globalización y los problemas del desarrollo, los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución, etc., El bloque 6, *La igualdad entre hombres y mujeres*, retomó el estudio de contenidos ya tratados en cursos anteriores. En este curso se optó por incluir un bloque con entidad propia que favoreciese la reflexión en profundidad sobre la igualdad, la libertad y las causas de la discriminación de las mujeres, así como las posibles alternativas a dicha discriminación.

4.4 La educación emocional en la educación para la ciudadanía

En el desarrollo de una ciudadanía efectiva basada en la convivencia y en la prevención de la violencia las emociones son protagonistas. Es obvio señalar que la violencia es uno de los mayores obstáculos para la convivencia, pero es necesario remarcar que los actos violentos vienen generados, en la mayoría de los casos, por el pobre manejo de las emociones. La educación emocional incluye entre sus contenidos principales el desarrollo de competencias enfocadas a la promoción de la convivencia tales como la competencia social, la negociación, la solución de problemas interpersonales y la regulación de la ira, por lo que

debería ser considerada como uno de los elementos importantes de la educación para una ciudadanía efectiva basada en la convivencia (Bisquerra, 2008).

La educación emocional y la educación para la ciudadanía comparten varios objetivos principales: promover el bienestar tanto personal como social y prevenir y resolver conflictos. Una de las finalidades de la ciudadanía es posibilitar el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas. La educación para la ciudadanía pretende desarrollar aspectos positivos del bienestar y prevenir los efectos negativos. El bienestar consiste en experimentar emociones positivas, que tienen un efecto positivo en la salud y en el bienestar, tanto personal como social. La educación emocional, también, se propone el desarrollo de emociones positivas y el afrontamiento y regulación de las emociones negativas. Tanto la educación para la ciudadanía como la educación emocional tienen como objetivo promover de forma consciente el bienestar de las personas. En la prevención y la solución de conflictos la dimensión emocional adquiere gran importancia, ya que las emociones pueden dificultar, obstaculizar o impedir una solución positiva del conflicto. Las emociones intensas tienden a aparecer de forma particular en forma de conflicto (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006). El difícil equilibrio entre emoción y razón en las fases agudas de un conflicto tiende a desequilibrarse a favor de las emociones. En situaciones de conflicto la gestión de las emociones es crítica y la intervención adecuada favorece la reconducción de la situación de forma efectiva. Las estrategias para la prevención y solución de conflictos deben estar incluidos en los programas de educación emocional y educación para la ciudadanía.

Para el logro de los objetivos propuestos son varios los contenidos comunes a desarrollar por la educación para la ciudadanía y la educación emocional: competencias sociales, autonomía emocional, regulación emocional y conciencia emocional.

En el marco de las competencias sociales (Monjas, 1993), la asertividad tiene una especial importancia. Ser asertivo significa defender los propios derechos respetando los

derechos de los demás. La conducta asertiva implica la expresión directa de los propios sentimientos, opiniones, necesidades, derechos, etc., y ayuda a resolver problemas mediante el aprendizaje de técnicas de negociación. La educación emocional pretende educar en competencias sociales (Moraleda, 1998) y, entre otros objetivos, pretende desarrollar la asertividad (Riso, 1988). Con respecto a la ciudadanía efectiva es importante distinguir entre los comportamientos asertivo, pasivo y agresivo. La conducta pasiva tiene como característica que la persona no defiende los propios derechos, ya que sólo adquieren importancia los de los demás. En cambio, en la conducta agresiva lo único que importa es la defensa de los propios derechos, sin tener en cuenta los de los demás. Estas conductas violentas pueden ser verbales (ofensas, insultos,...) o incluso físicas. La educación para la ciudadanía, también, debe promover el desarrollo de las competencias sociales. La prosocialidad o comportamientos prosociales corresponden a aquellos actos cuyo fin consiste en el beneficio de otras personas, sin esperar recompensa alguna. El dominio de las habilidades socioemocionales debería ser competencia de una ciudadanía efectiva.

Las personas necesitan establecer vínculos emocionales positivos con los demás (Bowlby, 1989, 1993a, 1993b). El equilibrio entre la desvinculación y la dependencia es lo que en educación emocional se denomina autonomía emocional (Bisquerra, 2009). La educación para la ciudadanía pretende favorecer la autonomía emocional, teniendo en cuenta que la ciudadanía efectiva implica capacidad de decisión y actuar con responsabilidad en la toma de decisiones. La educación para la ciudadanía busca potenciar que la persona se implique en comportamientos seguros, saludables y éticos. Para ello, es necesario tomar conciencia de las propias emociones y confiar en uno mismo, tener una actitud positiva ante la vida y alcanzar un grado de automotivación óptimo. La educación emocional es considerada el complemento ideal para favorecer la autonomía de la persona.

La regulación emocional es la capacidad para manejar el impacto de las emociones de manera apropiada. Es necesaria la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. La expresión emocional puede impactar en otros, con efectos positivos o negativos, según su comprensión del estado emocional interno y las estrategias de afrontamiento. Desde el punto de vista de la ciudadanía efectiva y responsable tiene una importancia esencial adquirir competencias de regulación de la impulsividad y la tolerancia a la frustración. La regulación de la impulsividad es necesaria, máxime si se tiene en cuenta que se pueden convertir en violencia o comportamientos de alto riesgo. La educación para la ciudadanía, al igual que la educación emocional, tiene como fin el desarrollo del bienestar personal y social, y para ello la capacidad para auto gestionar el propio bienestar subjetivo mediante la promoción de emociones positivas se muestra indispensable.

La conciencia emocional implica la capacidad de percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos, dar nombre a las propias emociones y utilizar un vocabulario emocional. La conciencia emocional supone reconocer los efectos de las propias emociones y también de las emociones de los demás. Ser ciudadano supone saber reconocer las emociones y comprender los vínculos existentes entre éstas y sus pensamientos, palabras y acciones. La conciencia emocional nos permite tomar conciencia de la emoción desde la que nos relacionamos con otras personas (admiración, respeto, amor, ira, hostilidad, rabia, etc.).

En resumen, se entiende que las emociones son protagonistas importantes en la vida de las personas, en la convivencia, en la resolución de conflictos y en la ciudadanía. Por ello, y tal como se ha intentado argumentar a lo largo de este apartado, existe una convergencia entre la educación emocional y la educación para la ciudadanía. Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y, como consecuencia, la

educación para la ciudadanía debería incluir la educación emocional como uno de sus elementos integrantes.

4.5 La acción tutorial y la educación para la ciudadanía

La acción tutorial es un conjunto de actividades desarrolladas por todo el profesorado que imparte clases en un grupo clase y es algo inherente a la función de todo el profesorado. Si bien en la acción tutorial participa todo el profesorado, el tutor o tutora del grupo clase asume la responsabilidad de coordinar todos los esfuerzos en una acción común. El tutor o tutora es el profesor o profesora que se encarga de coordinar el desarrollo integral del alumnado, principalmente en los aspectos que no se contemplan en las materias académicas ordinarias.

La acción tutorial se puede dividir en cuatro grandes áreas: orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje, atención a la diversidad y prevención y desarrollo humano. La educación emocional toma protagonismo en la atención a la diversidad y el desarrollo humano.

Dentro de los cometidos de la acción tutorial se encuentra la denominada sesión de tutoría: acción que realiza el tutor o tutora, distinguiéndose entre la tutoría individual y la tutoría grupal. La tutoría individual se realiza a través de una entrevista personal con el alumno o alumna en cuestión, o también con las familias correspondientes. Las tutorías individuales tienen como finalidad establecer una comunicación afectiva y cálida con el alumnado y la familia, más allá de la relación fría de la comunicación sobre la adquisición de conocimientos académicos propios. La tutoría grupal tiene un espacio concreto en el horario académico semanal, concretamente, una sesión a la semana se dedica a la tutoría grupal. El tutor o tutora es habitualmente el responsable de llevar a cabo la tutoría grupal, y en ella, tal y como hemos mencionado anteriormente, se realizan actividades con la finalidad de potenciar

en el alumnado las competencias necesarias para el afrontamiento de los retos de la vida cotidiana.

El tutor o tutora necesita una serie de competencias emocionales para desempeñar de manera satisfactoria estas funciones, tales como empatía, regulación del estrés y la ira, tolerancia a la frustración, etc. Por esta razón se muestra necesaria la formación del profesorado en competencias emocionales, con mayor énfasis aquellos o aquellas que vayan a responsabilizarse de la acción tutorial.

La formación integral del alumnado que haga posible la convivencia en paz y en democracia necesita la participación de un conjunto de elementos pedagógicos entre los cuales la acción tutorial desempeña un papel protagonista. Muchos de los programas basados en la prevención de la violencia o la convivencia se contemplan en el PAT (Plan de Acción Tutorial). La acción tutorial, al igual que la educación para la ciudadanía, se propone responder a las necesidades sociales y personales que no están suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias y constituye un elemento fundamental para la promoción y mejora del clima escolar, más concretamente del clima del aula.

La acción tutorial pretende proporcionar las competencias básicas para la vida, que permitan al alumnado enfrentarse a los retos diarios con mayores probabilidades de éxito. De esta manera se puede afirmar que la Educación para la Ciudadanía y la acción tutorial comparten objetivo. El Decreto 2007/13, que establece la Educación para la Ciudadanía en la Comunidad Autónoma Vasca, recoge que los espacios de tutoría constituyen también momentos insustituibles para abordar los temas de interés y problemas morales que se viven en la escuela para aprender a participar, a dialogar y a tomar decisiones, para aprender a resolver conflictos, a organizarse y a gestionar la vida y el trabajo escolar. La tutoría constituye un elemento fundamental para el desarrollo de la mejora del clima y la

convivencia, y propone para ello una buena coordinación entre el Plan de Acción Tutorial y la Educación para la Ciudadanía (Bisquerra, 2008).

El profesorado responsable de las labores tutoriales es un elemento dinamizador clave en el desarrollo de condiciones óptimas que favorezcan el clima de aula que está influido por la interacción entre el profesorado y el alumnado, la materia, la metodología, el espacio, etc. (Moss, 1987; Martínez-Muñoz, 1996, 2000). Son varios los aspectos a tener en cuenta para mejorar el clima del aula. (Bisquerra y Martínez, 1998, p. 86):

- Mejorar la involucración: relacionar los contenidos con las experiencias previas del alumnado, procurar que el grupo clase tome decisiones sobre aspectos que le afectan, resolver positivamente los conflictos y establecer canales de diálogo permanente entre tutores y tutoras y el alumnado (horarios, lugar, etc.).
- Mejorar la cohesión entre iguales: realizar trabajos en grupo, variar la composición de los grupos a lo largo del curso y propiciar actividades que impliquen el apoyo mutuo entre los estudiantes.
- Mejorar el apoyo del profesor: mostrarse asequible a los alumnos, comentar con el alumnado las soluciones a los problemas detectados en clase, procurar que en clase intervenga todo el alumnado, proporcionar apoyo al alumnado que presenta mayores dificultades y valorar los intentos y el esfuerzo del alumnado y no sólo los resultados.
- Mejorar el orden y la organización: preparar la sesión de tutoría con antelación.

En resumen, se entiende que los programas para la mejora del clima de aula proponen también la mejora de la convivencia y por ello, desde un enfoque práctico, este tipo de programas se pueden contemplar desde la Educación para la Ciudadanía y la acción tutorial.

CAPÍTULO 5

Educación emocional en las familias

Capítulo 5

Educación emocional en las familias

- 5.1. Importancia del contexto familiar en el desarrollo emocional
- 5.2. Cambios sociales y necesidades educativas de la familia
- 5.3. Programas de educación emocional para las familias
- 5.4. Pautas para el diseño, aplicación y evaluación de programas

La familia es el primer agente de educación emocional y la escuela su complemento ideal (Bisquerra et al., 2015). En el inicio del capítulo se muestra la importancia del contexto familiar en el desarrollo emocional infantil y juvenil. Se aprende cómo ser persona y cómo relacionarse con los demás en el hogar, cuando los modelos parentales son positivos. En este aprendizaje social y emocional las emociones toman un papel indispensable. Por ello, es importante que las madres y los padres tengan competencias emocionales. En este capítulo se presentan varios programas de educación emocional para las familias y los resultados obtenidos a partir de su evaluación. Se finaliza el capítulo con varias recomendaciones para el diseño, puesta en marcha y evaluación de programas de educación emocional para las familias.

5.1 Importancia del contexto familiar en el desarrollo emocional

La responsabilidad de educar a los hijos e hijas ha recaído durante muchos años en el grupo familiar exclusivamente. Progresivamente, la escuela y otros agentes educativos han ido asumiendo la tarea de preparar el futuro de los niños y las niñas en el seno de la sociedad. A pesar de compartir este protagonismo, la familia es el primer núcleo de convivencia y de actuación, donde se irá modelando su persona, a partir de las relaciones que allí establezca y, de forma particular, según sean atendidas sus necesidades básicas (Brazelton y Greenspan, 2005). Este proceso de construcción de su identidad se desarrolla según el estilo propio de cada núcleo familiar y social:

La vida en familia supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional: en tan íntimo caldero aprenderemos qué sentimientos abrigar hacia nosotros mismos y cómo reaccionarán otros a tales sentimientos; cómo pensar acerca de esos sentimientos y qué elecciones tenemos a la hora de reaccionar; cómo interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional funciona no solo a través de lo

que los padres dicen o hacen directamente a los niños, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y aquellos que tienen lugar entre marido y mujer (Elias, Tobias y Friedlander, 1999, p.3).

Los resultados de varias investigaciones reflejan que las prácticas educativas parentales no sólo son la primera influencia, sino también la más significativa (Ainsworth y Bell, 1970; Schaffer y Crook, 1981; Rodrigo y Triana, 1985; Palacios y Oliva, 1991; Goodnow, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998; Moreno, 2001; Sánchez, 2001). Los buenos tratos aseguran el buen desarrollo y el bienestar infantil, constituyendo la base del equilibrio mental de los futuros adultos y, por tanto, de toda la sociedad (Barudy, 2005). El punto de partida de los buenos tratos es la capacidad de las madres y los padres para responder correctamente a las necesidades de cuidado, protección, educación, respeto, empatía y apego. La competencia parental en estos aspectos vitales permite poder crecer como personas capaces de tener una buena autoestima y de tratar bien a los demás. Barudy ofrece una descripción precisa de los daños que pueden causar la falta de conciencia de madres y padres que, por diversos factores de tipo individual o contextual, están demasiado ocupados para hacerse cargo de sus hijos e hijas, proyectando en ellos y ellas sus propias carencias e insatisfacciones. Esta clase de malos tratos, a menudo inadvertidos, pueden causar trastornos de apego y otros síntomas del comportamiento que manifiestan el sufrimiento invisible de los niños y de las niñas. Gottman, Katz y Hooven (1997) ponen de manifiesto que cuanto es mejor la conexión emocional entre padres, madres e hijos e hijas, mayor será la facilidad para empatizar con otras personas. En este sentido, Gottman y DeClaire (1997) afirman “con certeza que, la preparación emocional ejercida por los padres y las madres influye de modo significativo en el éxito y la felicidad de los hijos/as” (p.17). Las investigaciones que Bowlby (1969), Ainsworth y Bell (1970) llevaron a cabo con niños y niñas criados en instituciones y separados de sus familias, pusieron de manifiesto la importancia que la familia tiene para la

salud mental, y sobre todo, para la capacidad de establecer vínculos afectivos con posterioridad. Las experiencias de amor y seguridad, o por el contrario de temor y soledad, que los niños y niñas tengan en sus primeros años pueden ser determinantes para el desarrollo de su personalidad futura. En un estudio realizado con niños institucionalizados que habían sido abandonados por sus familias entre el tercer mes y el primer año de vida, que eran cuidados sin suficientes estímulos afectivos, se descubrió en ellos y ellas importantes retrasos cognitivos y sociales, además de una mayor susceptibilidad a las enfermedades infecciosas. El factor fundamental que capacita al niño para construir una imagen de sí mismo y su mundo procede de las relaciones entre la madre o el padre y el hijo o la hija, entendida como una relación privilegiada (Spitz, 1962). El apego seguro y la parentalidad competente resultan particularmente cruciales en la primera infancia, porque inciden directamente en el desarrollo de la personalidad, en aspectos tan esenciales como el desarrollo emocional, cognitivo y particularmente en comportamientos resilientes. Asimismo otros estudios sostienen que la calidez maternal se relaciona con una mayor seguridad emocional en la adolescencia y con una menor incidencia de problemas de ajuste interno y externo (Cummings y Davies, 2010; Alegre, Benson y Pérez-Escoda, 2014). La parentalidad competente se caracteriza por un modelo afectivo de apego seguro, un estilo relacional centrado en las necesidades de los hijos y las hijas, junto a una autoridad afectuosa caracterizada por la empatía, pero con la capacidad de establecer límites (Marrone, 2001).

5.2 Cambios sociales y necesidades educativas de la familia

En las últimas décadas, la sociedad española viene experimentando cambios significativos que afectan a las estructuras y dinámicas familiares. Se ha pasado de una mejora sustancial en las condiciones y la calidad de vida de la ciudadanía a la crisis económica que sacude a la sociedad. Estos cambios han hecho que las personas tengan que

modificar muchos de sus patrones de comportamiento, de pensamiento, de ajuste de expectativas, de comportamiento y de interacción social para adaptarse a los nuevos retos sociales.

Son varios los factores que acompañan a los cambios socio-culturales mencionados: la elevada tasa de desempleo, la precariedad laboral, los bajos salarios, la cada vez mayor tasa de separaciones de pareja, la presión de la sociedad de consumo, la competitividad, la modernización tecnológica de la información y la comunicación, la tendencia a la globalización y a la despersonalización, incremento de la diversidad cultural debida factores de inmigración, etc., Estos cambios en los ámbitos político, económico y tecnológico modifican las estructuras socio-culturales e indirectamente influyen en el comportamiento familiar. Este proceso de adaptación y modificación a las nuevas demandas socio-familiares no resulta fácil. López (1995) afirma que:

Para la infancia no es adecuado cualquier tipo de sociedad, cualquier tipo de familia, cualquier tipo de relación, cualquier tipo de escuela, etc. sino aquéllas que le permiten encontrar respuestas a sus necesidades más básicas. El discurso de las necesidades es hoy especialmente necesario, porque no todos los cambios sociales que se están dando en la estructura familiar y en la relación padres e hijos están libres de riesgos para los menores (p. 9).

Son varios los cambios que se están dando en la estructura familiar (Aparici, 2002): el retraso en la edad de la maternidad, la incorporación de la mujer al mundo laboral extradoméstico, el cambio en las tipologías familiares, el incremento en la esperanza de vida, etc. También, como consecuencia del cambio social, la red social de apoyo de la cual disponía la familia (abuelos, primos, vecinos, etc.) que de alguna manera ejercía una función de coparentalidad, ha ido reduciendo su presencia, provocando que los padres y las madres tengan más dificultad para compartir dudas respecto al modelo de educación de sus hijos o

hijas. Estos aspectos han propiciado que muchas familias se encuentren inseguras y desorientadas en cuanto a pautas de crianza adecuadas y modelos educativos coherentes y que, en consecuencia, parezca que acaben *delegando* la educación de sus hijas e hijos en el profesorado (Vila, 2000a, 2000b). En este sentido, Vila (2006) opina que quizás sea cierto que haya familias desorientadas respecto al ejercicio de sus responsabilidades, pero no lo es tanto que deleguen la educación de sus hijos e hijas o que los abandonen a su suerte. Las madres y los padres ven el cuidado en la educación como un reto en la vida moderna que puede producir inseguridad, miedo y ansiedad. Por todo ello, no es sorprendente que tanto madres como padres duden de sus competencias y habilidades respecto a su rol parental. Esta duda sobre el rol parental hace todavía más patente y relevante la necesidad de apoyo entre la escuela y la familia. La escuela es, en muchos casos, el único referente claro y estable que tienen los padres y las madres para contrastar y conformar su modelo de crianza. Ante la nueva configuración social se reclama la intervención del sistema educativo y del sistema social para las familias (Vila, 2006). Asimismo, Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco (2007) estiman necesario organizar programas y acciones formativas que permitan a los padres y madres compartir sus experiencias de la vida familiar y adquirir estrategias educativas y métodos no violentos. Estos autores indicaron algunas de las necesidades educativas para el ejercicio positivo del rol parental: información sobre el desarrollo evolutivo de los hijos y las hijas, habilidades cognitivas, habilidades de autorregulación emocional, autoestima, asertividad en el desarrollo parental, habilidades de comunicación con los hijos, estrategias de negociación, habilidades para la resolución positiva de conflictos, estrategias parentales para establecer límites y regulación del comportamiento de los hijos y las hijas. En otro estudio, con una muestra de 183 padres y madres, se observó la necesidad de las familias de recibir formación en educación emocional y particularmente, en la regulación emocional y en la autonomía emocional (Sánchez y Pérez Escoda, 2009).

5.3 Programas de educación emocional para las familias

Ante las necesidades surgidas de los cambios sociales los programas de educación emocional para familias pueden ser una buena oportunidad para ofrecer a los padres y las madres estrategias y herramientas a aplicar en la Educación de sus hijos e hijas. En la actualidad, tal y como se ha descrito en el capítulo 3 existe una considerable variedad de programas de educación emocional para las diferentes etapas de la escolaridad obligatoria y postobligatoria, puestos en práctica con buenos resultados. Sin embargo, no se debe obviar que la familia es la pieza fundamental en el desarrollo emocional de sus hijos e hijas.

A continuación, se describen algunos de los programas de intervención desde el ámbito social y emocional más relevantes dirigidos a las familias tanto a nivel internacional como nacional y se presentan los resultados obtenidos de la evaluación de los programas:

- *Systematic Training for Effective Parenting* (STEP) (Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático (PECES) (Dinkmeyer y McKay, 1981).

El programa, que se propone enseñar estrategias de comunicación y de resolución de conflictos pretende mejorar las relaciones madres y padres-hijos e hijas. Se centra, sobre todo, en la estimulación y la construcción positiva de las relaciones familiares.

Desde el punto de vista metodológico el programa ofrece materiales teóricos y ejercicios prácticos a desarrollar tanto en las sesiones como en el hogar. La metodología es participativa y activa y se requiere monitor o monitora especializada en la dinamización de los grupos de padres y madres.

Los contenidos del PECES/STEP correspondientes a las 9 sesiones del programa son los siguientes:

- Comprensión del comportamiento adecuado e inadecuado de los hijos y de las hijas

- Mayor comprensión acerca de su hijo y de su hija y acerca de usted mismo como padre o madre.
- La estimulación: construcción de la confianza en sí mismo y de los sentimientos de autoestima de su hijo o de su hija.
- Comunicación: cómo escuchar a su hijo o a su hija.
- Comunicación: cómo explorar alternativas y expresar sus ideas y sentimientos a sus hijos o hijas.
- Consecuencias naturales y lógicas: un método de disciplina que desarrolla la responsabilidad.
- Aplicación del método de las consecuencias naturales y lógicas.
- La reunión familiar.
- Desarrolle la confianza en usted mismo y use su potencial.

El PECES/STEP es uno de los programas que más investigación ha suscitado, con más de 50 estudios (American Guidance Service, 1991). La mayoría de ellos incluyen diseños pretest- postest, con grupo experimental y grupo control, utilizan medidas objetivas y los resultados en general han sido positivos (Brock, Oertwein y Coufal, 1993). Asimismo entre los resultados más significativos cabe destacar la mejora de la interacción padres y madres-hijos e hijas (7 de 8 estudios), de las actitudes parentales (10 de 13 estudios), de las conductas de los hijos y las hijas (9 de 10 estudios), de las percepciones de las conductas de sus hijos y sus hijas (11 de 15 estudios). Cuando ambos padres asisten a las sesiones indican una mayor mejora del clima familiar cuando ambos padres.

El programa PECES/STEP, que se desarrolló como una herramienta para fomentar la participación de las familias en los centros escolares, también ha sido objeto de investigación

en el Estado Español (Bartau, Maganto, Etxeberría y Martínez, 1999; Maganto, Bartau, Echeberría y Martínez, 2000). La intervención y la evaluación de estos programas indicaron resultados positivos en 4 dimensiones principales (Bartau, Maganto, Etxeberría, Martínez, 1999, pp. 50-51):

- Aprendizaje de procedimientos: los padres y las madres fueron más capaces de identificar cuales eran las estrategias que favorecían/obstaculizaban la comunicación en el ambiente familiar. Manifestaron mayor capacidad para seleccionar las estrategias más adecuadas para afrontar los diferentes retos que se les presentaron en su vida cotidiana.
- Control del comportamiento: las personas participantes aprendieron a identificar los objetivos del comportamiento inadecuado de sus hijos y sus hijas. Asimismo, percibieron nuevas respuestas de afrontamiento y controlaron, en mejor medida, las reacciones estereotipadas que alentaban los conflictos.
- Percepción del ambiente familiar: la percepción del ambiente familiar se tornó más democrática posibilitando la implicación de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones. También, fueron más proclives a permitir que los hijos y las hijas decidiesen de forma autónoma y asumiesen progresivamente la responsabilidad y el control sobre su propia vida.
- Percepción de la eficacia del programa: los padres y las madres valoraron muy satisfactoriamente, tanto los aspectos relacionales generados en la dinámica del grupo, como los contenidos temáticos abordados en las sesiones de trabajo.

En síntesis, los padres y las madres consideraron que el programa incidió en las siguientes dimensiones (Maganto, Bartau, Etxeberría y Martínez, 2000):

1. Incrementó la motivación por el aprendizaje y la formación de los padres y las madres.
2. Estimuló la reflexión personal y compartida con el grupo.
3. Facilitó una mejor comprensión de los hijos adolescentes.
4. Incluyó estrategias útiles para la mejora de las relaciones familiares.
5. Posibilitó con su metodología una adecuada dinámica de participación de los padres y las madres en las sesiones de trabajo.
 - El programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos (Maganto y Bartau, 2004).

El programa COFAMI pretende analizar el proceso de distribución, contribución y consenso en torno al trabajo y la vida familiar, desarrollando estrategias para superar las dificultades que se derivan de compaginar el trabajo fuera y dentro del hogar. Son varios los objetivos que se proponen:

- Aprender procedimientos para motivar a los hijos y las hijas a colaborar en el trabajo y la vida familiar.
- Mejorar las actitudes y las habilidades de comunicación de los padres y las madres para que favorezcan la convivencia en un clima de respeto, colaboración y responsabilidad compartida.
- Fomentar el establecimiento de la autoridad y el desarrollo de los valores democráticos que fundamentan el desarrollo de la corresponsabilidad familiar.
- Aprender a afrontar constructivamente las situaciones conflictivas cotidianas que se presentan cuando la familia decide conseguir la corresponsabilidad.

- Contribuir a desarrollar la autoconfianza y competencia de las madres y los padres para fomentar la colaboración y responsabilidad compartida en la vida familiar.

Desde el punto de vista metodológico, el programa está concebido para llevarlo a cabo mediante una dinámica grupal. Es un programa práctico y participativo que brinda a las personas participantes la oportunidad de compartir sus experiencias e inquietudes cotidianas y poner en marcha nuevas estrategias de actuación para conseguirlo.

El programa consta de 8 temas:

- El trabajo familiar: haciendo visible lo invisible.
- Hacia la corresponsabilidad familiar: un camino por recorrer.
- La participación de los hijos y de las hijas en el trabajo y la vida familiar.
- La comunicación en la familia: obstáculos y dificultades.
- La comunicación: un medio para obtener la colaboración.
- Cuando no colaboran seguimos comunicándonos.
- La autoridad y la disciplina en el desarrollo de la corresponsabilidad.
- Resolviendo conflictos en mi familia.

La evaluación del programa COFAMI se llevó a cabo en 8 grupos de padres y madres (N=126 sujetos, 102 mujeres y 24 hombres) de diversos centros e instituciones del País Vasco. Para su evaluación se utilizó un diseño de investigación cuasi experimental pretest-postest, combinando la metodología cuantitativa con la cualitativa. Para la evaluación del programa en las distintas fases, se basaron en las estipuladas por el modelo de evaluación de programas CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). La evaluación concluyó que el programa COFAMI (Bartau y Etxeberria, 2007): 1) sirve para lo que fue diseñado, en concreto, fomentar la colaboración y la responsabilidad de los hijos e hijas en las tareas y la vida

familiar; 2) Los padres y las madres percibieron el logro de los objetivos y tipos de cambios previstos; 3) El programa se valoró positivamente y se recomendó como una estrategia educativa para fomentar la igualdad en la vida familiar.

- Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales (Martínez González, 2009).

Este programa-Guía pretende facilitar que los padres y madres u otros adultos con responsabilidades educativas familiares adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan implicarse de un modo eficaz en la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados. Con ello se espera que las familias puedan prevenir y afrontar de modo constructivo sus problemas y conflictos cotidianos.

El programa-guía consta de seis dimensiones o módulos que llevan asociados un conjunto de estrategias transversales básicas y fundamentales para la adquisición de valores y competencias emocionales y educativas:

1. Información sobre las características evolutivas de los menores.
2. Habilidades cognitivas, de relajación y de autorregulación emocional.
3. Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental.
4. Comunicación asertiva: hábitos y habilidades de escucha y de expresión verbal, gestual y paraverbal.
5. Estrategias de resolución de problemas y de negociación.
6. Disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento en los hijos: límites, normas y consecuencias.

Se sugiere desarrollar las 11 sesiones del programa-guía con una metodología activa, participativa, experiencial y basada en dinámica de grupos coordinados por uno o dos

profesionales titulados en orientación e intervención educativa para la vida familiar o en otras titulaciones afines, con formación y con experiencia en estas dinámicas.

El programa-guía ofrece herramientas para una evaluación inicial, procesual y final del programa. En la actualidad no se han presentado resultados sobre la eficacia del programa.

- Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos (Segura y Mesa, 2011).

Este programa se basa en una aplicación práctica del libro *Enseñar a convivir no es tan difícil* (Segura, 2010). En él se proponen cuatro cursos de unas diez horas cada uno, repartidas en cinco sesiones y su objetivo es ayudar a las familias a educar y a mejorar la convivencia familiar. Son cuatro los contenidos que se pretenden enseñar y entrenar (Segura y Mesa, 2011, p. 16):

- Aprender a pensar antes de actuar para diagnosticar acertadamente los problemas de la familia, para buscar soluciones alternativas, para tomar decisiones asumiendo las consecuencias, para saber ponerse en el lugar del otro, para marcarse metas en la vida y luchar por conseguir las.
- Estimulación del razonamiento moral y educación en valores. Se trata de aprender a distinguir entre lo que está bien y lo que está mal y darle valor a lo que verdaderamente valioso, respetando siempre la manera de ser y de sentir de los demás. Asimismo para interiorizar normas y reglas que les ayuden a convivir.
- Educación emocional para desarrollar una sana autoestima y para conocer y vivir el mundo emocional, utilizando sabiamente esas emociones, en vez de arrastrarse por ellas.

- Enseñar habilidades sociales para relacionarnos de forma asertiva y así evitar caer en los extremos de la inhibición, ni en la agresividad.

El programa ofrece herramientas para una evaluación inicial, procesual y final del programa. En la actualidad no se han presentado resultados sobre la eficacia del programa.

- *Building Preschool Children's Emotional Competence: A Parenting Program* (Havighurst, Harley y Prior, 2004).

Este programa pretende fomentar el desarrollo de la competencia emocional de los niños y las niñas. El programa se compone de seis sesiones con sus objetivos correspondientes:

- Mejorar la crianza de los hijos y las hijas, enseñando habilidades de coaching emocional que contribuyen a la mejora de la competencia emocional de los niños y de las niñas.
- Ayudar a los padres y las madres a resolver problemas emocionales difíciles.
- Reducir comportamientos que reflejan una ausencia de regulación de la emoción o la falta de habilidad en la comprensión de acontecimientos emocionales.
- Mejorar las habilidades sociales de los niños y las niñas.

El programa incluye contenidos tales como el etiquetado de las emociones, la visión de las emociones como un tiempo para la intimidad y enseñanza, empatía, validación de las emociones y resolución de problemas alrededor de los acontecimientos emocionales.

Las sesiones siguen un manual estructurado (Havighurst y Harley, 2001) y se desarrollan mediante estrategias como: discusión en grupo y reunión creativa, ejercicios del grupo pequeño, ejemplos de vídeo, presentaciones del líder del grupo y *role-playing*.

En el programa se proponen actividades y recursos para realizar en casa. Por ejemplo, se anima a los padres y las madres a dedicar un tiempo específico aparte (*charlas emocionales*) con su hijo o hija para hablar sobre cuestiones que ocurren en la vida de su niño o niña. También se anima a observar y registrar las emociones de sus hijos e hijas a través de un *diario emocional*.

Este programa se aplicó y evaluó a 47 padres y madres con hijos de cuatro y cinco años escolarizados en tres ubicaciones de la región metropolitana de Melbourne. Como resultados de la evaluación del programa se pueden destacar los siguientes (Havighurst et al., 2004):

- Reducción de problemas de comportamiento en el setenta por ciento del total de la muestra.
- Mejoras significativas en las puntuaciones de las habilidades emocionales de niños y las niñas.
- Mayor calidez en las relaciones con los hijos e hijas.
- Reducción de acciones punitivas.
- Los padres y las madres informaron cambios en las respuestas que se centraron en la emoción. Los padres y las madres tuvieron dificultades en continuar el proceso de coaching entre los pasos: alentar la expresión emocional y asistir adecuadamente a sus hijos e hijas en el problema a resolver.

Un número de padres y madres encontró un beneficio adicional: la mejoría en sus relaciones con amigos y amigas, y compañeros y compañeras de trabajo. Atribuyeron esta mejoría al desarrollo de habilidades para escuchar mejor y hacer preguntas sobre reacciones emocionales de las demás personas a los eventos sin sentirse incómodos con las respuestas de las personas. Un hecho relevante que evidencia la satisfacción con el programa es que todos

los participantes, excepto uno que tuvo problemas con el idioma, finalizaron el programa y expresaron que el deseo de continuar con su formación.

5.4 Pautas para el diseño, aplicación y evaluación de programas

Para hacer realidad un programa de educación emocional para familias se recomienda prestar atención a varias cuestiones sobre su diseño, implementación y evaluación (Martínez-González y Pérez Herrero, 2004; Bartau y Etxeberria, 2007; Bisquerra et al., 2015). El programa debe orientarse hacia dos objetivos principales: potenciar el desarrollo de las competencias emocionales de las madres y los padres y cómo ayudar a desarrollar las de sus hijos e hijas. La escuela de madres y padres puede ser el marco adecuado para el desarrollo de un programa de educación emocional.

Antes de cualquier intervención es conveniente realizar un diagnóstico de las necesidades de las familias en esa escuela. Se pueden llevar a cabo varias entrevistas con miembros de la asociación de padres y madres, miembros de dirección y/o docentes de la escuela. También, se recomienda iniciar un primer contacto con las madres y los padres mediante una charla de sensibilización de dos horas aproximadamente, para poder profundizar, posteriormente, con un taller de al menos 10 horas de formación. La formación se puede complementar con talleres a distancia, a través de la lectura de libros o con un cuaderno de auto aplicación de competencias emocionales (Pérez-Escoda y Sánchez, 2009).

Un aspecto relevante para el buen funcionamiento de estos programas es la formación especializada del dinamizador del grupo. Entre sus funciones destacan (Cataldo, 1991):

- Tratar de comprender las necesidades de los padres y las madres.
- Explicitar los objetivos y delimitar las expectativas sobre los resultados en el inicio del programa.

- Estimular la reflexión compartida, facilitando el respeto hacia los otros y manteniendo la intimidad en el grupo. Evitar dar consejos y recetas.
- Estimular la participación de los y las participantes.
- Es conveniente que el número de participantes de cada grupo no sobrepasen las 25 personas.

Se cree necesario realizar esfuerzos coordinados para implicar a toda la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado), a la hora de diseñar e implementar un programa de educación emocional (Pérez-González y Pena, 2011).

Varias investigaciones han relacionado la implicación de la familia con la escuela en el desarrollo emocional de los niños y las niñas, con una mayor autoestima del alumnado, con actitudes positivas hacia la escuela y con una mejora de su comportamiento (Christenson y Havsy, 2004; Patrikakou, Weissberg, Redding y Walberg, 2005). Sin embargo, cuando el alumnado experimenta expectativas diferentes en casa y en la escuela, conlleva un impacto negativo en su vida académica (Phelan, Davidson y Yu, 1998; Pianta y Walsh, 1996). Una revisión de varias investigaciones realizada en el año 2002, por el *National Center for Family and Community Connections to Schools*, puso de manifiesto los beneficios del alumnado cuando escuela y familia trabajan conjuntamente (Bisquerra et al., 2015, p. 326):

- Son menos propensos a comportamientos de riesgo como abuso en consumo de drogas o violencia.
- Muestran mejor comportamiento en la escuela y en casa.
- Atienden con más regularidad a las clases.
- Consiguen mejores calificaciones/ resultados en pruebas de conocimientos estandarizadas.

- Logran más desarrollo de las habilidades sociales.

Investigaciones recientes demuestran que los programas de educación emocional son mucho más efectivos cuando se desarrollan en ambos ámbitos, educativo y familiar (Albright y Weissberg, 2009; Patrikaku y Weissberg, 2007). En este sentido, en un metaanálisis se evidenció que los efectos positivos en el alumnado con respecto a habilidades sociales, actitudes y rendimiento en la escuela, eran más pronunciados cuando se daban buenas relaciones familia-escuela y la implicación de la familia en la vida escolar de sus hijos e hijas era alta (Durlak et al., 2011).

Se recomienda aplicar alguna estrategia para evaluar la intervención del programa en los distintos momentos de la evaluación: inicial, de proceso y final. La evaluación de proceso se debe realizar desde una perspectiva crítica, en la que se analice el grado de adecuación de todos los elementos del diseño y desarrollo del programa, incluidos los objetivos, teniendo en cuenta las interpretaciones que realizan los participantes al mismo, dado que influyen en los resultados obtenidos (Arcus, 1993).

Un aspecto relevante en la evaluación de programas es identificar indicadores y procedimientos que ayuden a medir el grado de calidad del programa y la medida en que se van alcanzando los resultados previstos. En la figura 5 se recogen los indicadores que se pueden utilizar en los distintos momentos de la evaluación del programa:

| EVALUACIÓN INICIAL | EVALUACIÓN DE PROCESO | EVALUACIÓN FINAL |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios de los padres/madres e intensidad con que los expresan, acerca de las necesidades a las que les gustaría encontrar respuesta participando en el programa • Número de padres/madres que se comprometen a participar • Prácticas educativas actuales de los padres/madres. Cuestionario inicial. | <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios orales de los padres/madres en cada sesión, que pueden incluir algunas sugerencias de mejora • Análisis de las grabaciones en vídeo realizadas en cada sesión • Número de participantes en cada sesión • Número de sesiones a las que asiste cada participante • Valoración personal escrita de cada participante al finalizar cada sesión | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración por escrito del programa emitida por cada participante • Comentarios orales generales realizados en grupo al finalizar • Número de participantes que se mantienen hasta el final • Razones para abandonar el programa emitidas por los participantes • Demandas de repetir la ejecución del programa, o de desarrollar otros similares sobre diversos temas. |

Figura 5. Indicadores de evaluación en los distintos momentos de la evaluación. Recogido de Martínez-González et al. (2004, p. 99).

La utilización de los indicadores de evaluación en diferentes momentos permite observar los efectos positivos obtenidos, que pueden incorporar aspectos más amplios que el grado de adecuación a los objetivos planteados. Resumiendo, ante la limitación de la evaluación sumativa, basada en el análisis de los resultados en función de los objetivos y del coste-beneficio de los programas, se recomienda incorporar la evaluación formativa a la evaluación de programas de educación emocional. Asimismo, Los beneficios de la utilización de estos programas se incrementan cuando se integran en un programa más amplio basado en las relaciones familia-escuela-comunidad (Maganto, Bartau, de la Caba, 1996, 1997, 1998).

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

Objetivos, hipótesis, diseño y metodología

Capítulo 6

Objetivos, hipótesis, diseño y metodología

- 6.1. Antecedentes de la investigación
- 6.2. Marco de la investigación y fases
- 6.3. Objetivos e hipótesis del proceso investigador
 - 6.3.1. Objetivos
 - 6.3.2. Hipótesis
- 6.4. Metodología
 - 6.4.1. Los diseño cuasi-experimentales
 - 6.4.2. El enfoque mixto
 - 6.4.3. Evaluación basada en la triangulación de observaciones: evaluación 360°
 - 6.4.4. Utilización de escalas de 11 puntos
- 6.5. Definición de las variables
- 6.6. Personas participantes en el proceso investigador
 - 6.6.1. Selección de los centros educativos y del alumnado participante
 - 6.6.2. Selección de las madres y los padres participantes
- 6.7. Instrumentos para la recogida de información
 - 6.7.1. Cuestionarios de desarrollo emocional (CDE)
 - 6.7.2. Cuestionario de competencia emocional 360°. CE-360°
 - 6.7.3. Escala de clima social del aula. CES
 - 6.7.4. Cuestionario sobre malos tratos MALOSTRA
 - 6.7.5. Cuestionario de Opinión. CAO
 - 6.7.6. Cuestionario de evaluación del programa CEMYPA
 - 6.7.7. Cuestionario de satisfacción CUSAMYPA

6.7.8. El cuaderno del alumnado

6.8. Proceso de recogida de datos

6.9. Proceso de análisis de datos

6.9.1. Análisis de los datos cuantitativos

6.9.2. Análisis de los datos cualitativos

En este capítulo se presentan los objetivos y las hipótesis que han guiado el proceso investigador, así como la descripción de diseño utilizado y los aspectos metodológicos. Se inicia el capítulo detallando las acciones previas, el marco y las fases que contextualizan este trabajo de investigación. A continuación, se presentan los objetivos y las hipótesis que han guiado el proceso investigador para seguidamente describir el diseño y el método utilizado. En los siguientes apartados se describen las personas participantes, los instrumentos de evaluación, así como el proceso de recogida de la información y las técnicas para el análisis de datos.

6.1 Antecedentes de la investigación

El propósito general de esta investigación fue impulsar la educación emocional en un centro educativo analizando, para ello, la incidencia de dos programas de educación emocional sobre las competencias emocionales tanto de las madres y los padres como del alumnado.

La investigación se inició con un análisis de necesidades realizado por el investigador en el centro educativo donde desarrollaba su actividad profesional como orientador. A lo largo del tercer trimestre del curso 2007/2008 se realizaron varias reuniones con diferentes agentes de la comunidad educativa (profesorado, familias y dirección). Tras la recogida de datos y su análisis correspondiente se presentó a la comunidad educativa las necesidades más relevantes detectadas:

- Cuidar la educación integral del alumnado, tanto en el ámbito cognitivo como afectivo, prestando atención a las lagunas emocionales que se hacen patentes en actitudes contrarias a la convivencia en el centro y en situaciones de riesgo personal y social fuera de la escuela.

- Proporcionar al profesorado mayor número de herramientas para hacer frente a las necesidades emocionales del alumnado, con una formación que permita afrontar con más garantías de éxito las nuevas demandas educativas actuales.
- Mejorar, a través de la formación, las competencias emocionales de las familias del centro educativo para hacer frente a las necesidades de sus hijos e hijas.
- Elaborar un nuevo Plan de Acción Tutorial en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria con un guion único y adaptado a todas las etapas, a fin de facilitar la continuidad del programa en el tiempo y espacio educativo común.
- Crear un material didáctico para la implementación en el currículo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Una vez realizado el análisis de necesidades, la dirección, con el consenso de la comunidad educativa, decidió que el desarrollo de la educación emocional era la estrategia más apropiada para hacer frente a las demandas detectadas. Asimismo, se acordó que en el desarrollo de la educación emocional participaran profesorado, alumnado y familias del centro educativo.

Durante el curso 2008/2009, de acuerdo con la decisión tomada, se llevaron a cabo una serie de acciones a favor del desarrollo de la educación emocional:

- Formación del profesorado. El profesorado participó en el Proyecto de incorporación de la Inteligencia Emocional en el Territorio de Guipúzcoa denominado Gipuzkoa, ikaskuntza emozionala eta soziala (Gipuzkoa, educación emocional y social), subvencionado por la Excelentísima Diputación de Gipuzkoa. Casi la totalidad del profesorado (un 98%) se inscribió en el proceso de formación, por lo que hubo que crear dos grupos. En el curso 2008/2009 se inició la formación del primer nivel, con 10 sesiones de una duración, cada una, de tres horas

aproximadamente. Los objetivos de la formación fueron: transmitir al profesorado los conceptos más significativos de la inteligencia emocional, sensibilizar sobre su necesidad de atención pedagógica y desarrollar sus competencias emocionales. A continuación, con el profesorado que participó en el primer nivel se desarrolló un segundo nivel de formación, de 35 horas de duración, con un enfoque más dirigido a la práctica docente. En él se presentaron varios modelos de intervención socioemocional, se ofrecieron herramientas básicas para la puesta en marcha de un programa de educación emocional y se diseñaron actividades a tal efecto. La evaluación de la formación fue muy satisfactoria.

- Implementación en el currículo de una asignatura nueva, Educación para la Ciudadanía. Ante la incorporación obligatoria de la materia de Educación para la Ciudadanía en el curriculum, en el curso 2008/2009, la dirección del centro decidió que en esta asignatura la educación emocional tuviese un protagonismo relevante. El investigador fue el responsable de su puesta en marcha. Su docencia comenzó, no sin polémicas, en 2º de ESO. Varias familias acudieron a la dirección del centro cuestionando el currículo de esta asignatura, sin embargo, la perspectiva de la educación emocional les tranquilizó. De hecho, durante el curso, no volvió a cuestionarse. El investigador inició un programa de educación emocional dentro de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Los primeros días de docencia fueron realmente frustrantes, debido a que la respuesta inicial del alumnado ante una nueva iniciativa, fue de rechazo y desconcierto. Poco a poco el alumnado fue adaptándose a la metodología planteada desde el enfoque constructivista, el modelo sistémico y la orientación humanista (Carpena, 2001) y el cambio fue sustancial. El alumnado comenzó a participar activamente en las sesiones y una vez que finalizaban, deseaba continuar con las mismas. Terminado el curso la satisfacción

de las personas participantes fue alta. También el resto del profesorado pasó de las dudas y críticas iniciales a observaciones positivas en las reuniones de evaluación, en relación a los resultados observados. Teniendo en cuenta estas reflexiones, la dirección decidió continuar con este programa en los dos cursos donde estaba previsto que se implementara esta asignatura el curso siguiente.

- Charla informativa: La educación emocional en la familia. Durante el curso 2008/2009 varias familias expresaron el deseo de recibir una formación específica en aspectos relacionados con la educación emocional. Para dar respuesta a esta demanda la dirección decidió realizar una sesión de sensibilización al respecto. Esta charla, llevada a cabo por el investigador, resultó muy satisfactoria, de hecho, dada la afluencia de interesados, el espacio habilitado para el acto se quedó pequeño. En palabras de la dirección, la participación de las madres y los padres, en anteriores charlas, había sido escasa.

Estas acciones fueron relevantes y significativas para toda la comunidad educativa causando un gran impacto, a la vez que justificaron la decisión de continuar con el desarrollo de la educación emocional en el centro educativo y proceder a la evaluación de sus efectos de forma rigurosa en el marco de la presente tesis doctoral.

6.2 Marco de la investigación y fases

El proceso investigador se centró en el diseño, desarrollo y evaluación de dos programas de educación emocional en un contexto educativo con diferentes destinatarios: el alumnado y las familias. Los dos programas de educación emocional se enmarcaron en una concepción amplia de orientación psicopedagógica y, concretamente, en el modelo de programas de orientación para la prevención y el desarrollo (Álvarez y Bisquerra, 2012). Este modelo de programas insiste en que la orientación ha de centrarse más en la prevención y el

desarrollo y menos en los aspectos curativos y, a sí mismo, pretende estimular de forma armónica el desarrollo de las dimensiones afectivas y cognitivas.

La intervención por programas y su correspondiente evaluación situó este estudio como una investigación evaluativa, que consiste en la aplicación de los principios y procedimientos de la investigación social para comprobar sistemáticamente la eficacia de un programa de intervención social (De Miguel, 2000).

En el desarrollo del proceso investigador se siguieron las tres grandes etapas por las que pasa la realización de toda investigación (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Azar y Silar, 2006; Buendía, 1997; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

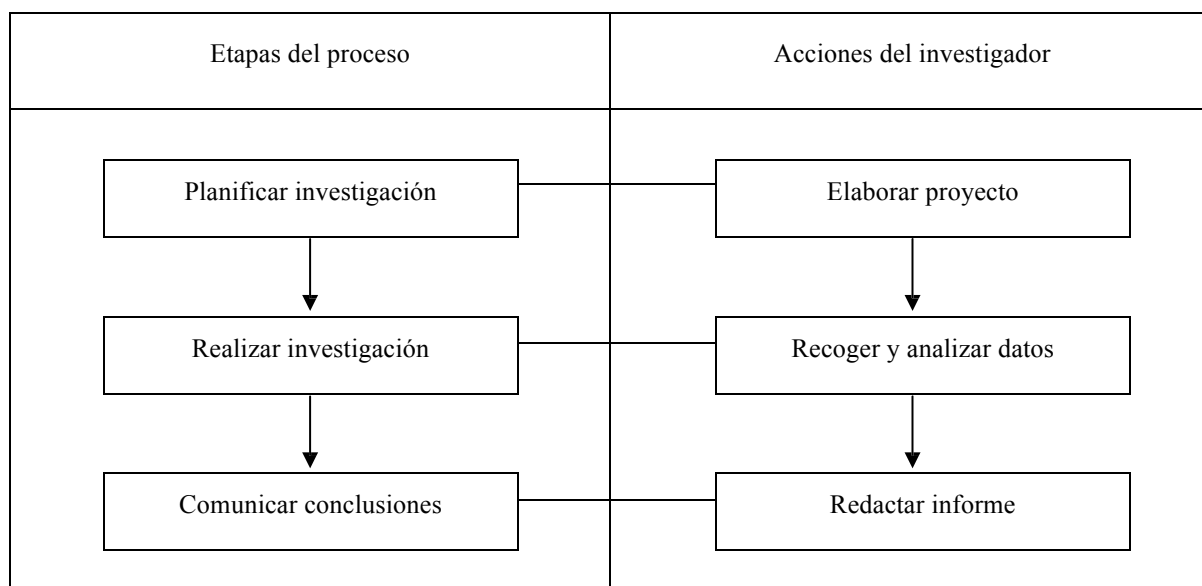


Figura 6. Etapas del proceso general de investigación y acciones del investigador. Adaptado de Latorre et al., (2005, p.55).

En la etapa de planificación se planteó el tema a investigar, se delimitaron los objetivos y se estableció la metodología a seguir. En la etapa de investigación se procedió a recoger y analizar los datos. Finalmente, en la tercera etapa, se redactaron las conclusiones integrándolas en un informe final con el desarrollo de todo el proceso investigador.

Durante estas tres grandes etapas se produjeron diferentes acciones, teniendo en cuenta los pasos principales en el planteamiento de una investigación experimental. En la figura 7, se recogen esas acciones y las fases que se han seguido durante el proceso investigador.

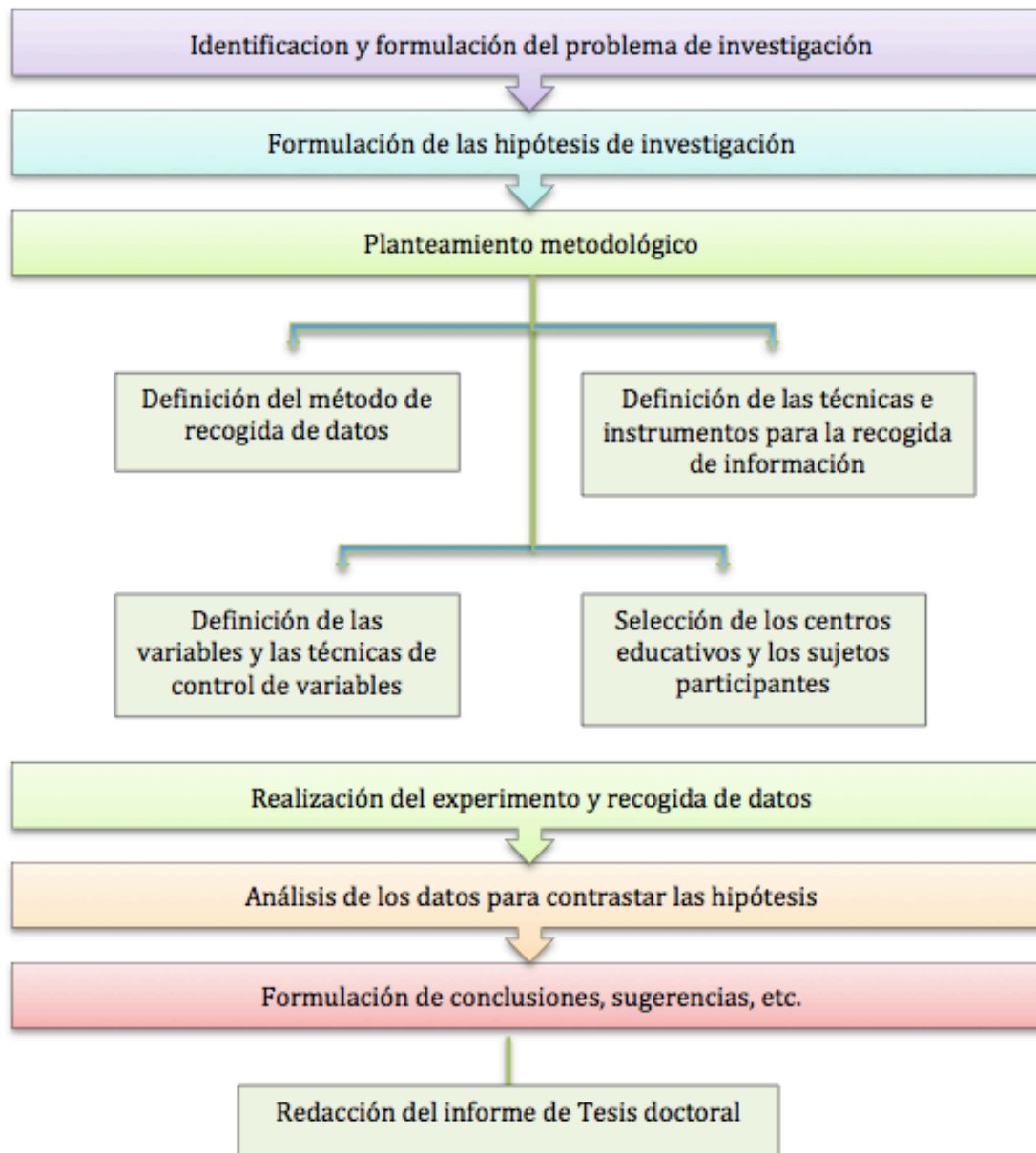


Figura 7. Acciones y fases del proceso investigador

6.3 Objetivos e hipótesis del proceso investigador

6.3.1 Objetivos

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa de educación emocional para el alumnado en tres cursos diferentes (6° de Primaria, 2° y 4° de Educación Secundaria Obligatoria) en el marco del curriculum escolar, concretamente en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y en la acción tutorial.
- Diseñar, aplicar y evaluar un programa de educación emocional para las madres y los padres.
- Analizar hasta qué punto se podían potenciar las competencias emocionales en el alumnado y las familias.
- Explorar si el desarrollo del programa de educación emocional podía favorecer la mejora del clima social del aula y disminuir las situaciones de maltrato e intimidación vividas en el aula.
- Evaluar los resultados del programa de las familias, valorando el grado de consecución de los objetivos y la satisfacción de las personas participantes.
- Evaluar el programa del alumnado, valorando el proceso de aprendizaje durante su aplicación y, a su finalización, la satisfacción tanto del alumnado participante como de sus familias y el profesorado responsable de la aplicación del programa.

6.3.2 Hipótesis

Para el logro de los objetivos planteados se definieron una serie de cuestiones-guía que, en forma de hipótesis, dirigieron la investigación. Estas hipótesis se organizaron en dos grandes bloques: las hipótesis relacionadas con el programa para las familias y las hipótesis relacionadas con el programa para el alumnado.

Para el logro de los objetivos planteados se definieron una serie de cuestiones-guía que, en forma de hipótesis, dirigieron la investigación. Estas hipótesis se organizaron en dos grandes bloques: las hipótesis relacionadas con el programa para las familias y las hipótesis relacionadas con el programa para el alumnado.

Hipótesis relacionadas con el programa para las madres y los padres.

- Hipótesis 1: se espera que, después de la aplicación del programa de educación emocional, las madres y los padres participantes experimentasen una mejora en las puntuaciones de la competencia emocional total y en cada una de las dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.
- Hipótesis 2: Se espera que los padres y madres participantes en la formación sean conscientes de la necesidad de practicar la educación emocional en la familia y adquieran nuevos conocimientos y recursos para ello.

Hipótesis relacionadas con el programa para el alumnado.

- Hipótesis 3: se espera que, en comparación con el grupo control, el alumnado participante en el programa de educación emocional experimentase una mejora de la competencia emocional total y de cada una de sus dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, independientemente del género.
- Hipótesis 4: desde las tres perspectivas - profesorado, alumnado y familia - se espera observar cambios en la competencia emocional del alumnado.
- Hipótesis 5: se espera que el alumnado participante en el programa de educación emocional experimentase una mejora en las puntuaciones en cada una de las dimensiones del clima social de aula -implicación, afiliación, ayuda, tareas,

competitividad, organización, claridad, control e innovación- en comparación con el alumnado del grupo control.

- Hipótesis 6: se espera una disminución en la frecuencia de situaciones de malos tratos en el alumnado participante en el programa, en comparación con el alumnado del grupo control.

6.4 Metodología

6.4.1 Los diseños cuasi-experimentales

El diseño utilizado en la investigación para evaluar la eficacia de los dos programas de educación emocional se encuadra dentro de lo que se denominan diseños cuasi-experimentales (Sampieri, 2010; Latorre et al., 2005; Hernández Sampieri et al., 2007). Los diseños cuasi-experimentales difieren de los experimentales en la equivalencia de los grupos ya que los grupos están formados antes de la investigación y, por tanto, las personas participantes asignadas a cada grupo no se pueden asignar al azar.

A fin de asegurar un control aceptable, en el ámbito de la orientación y por extensión de la educación emocional, tradicionalmente, se han venido utilizando los diseños pretest-postest, con o sin grupo control, con el objeto de probar que la intervención tiene efectos positivos sobre el desarrollo de competencias emocionales (Agulló, 2003; Obiols, 2005, Muñoz y Bisquerra, 2006; Filella, Soldevila, Cabello, Franco, Morell y Farré, 2008; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

Los diseños cuasi-experimentales tienen validez interna en la medida que cumplen los requisitos que la metodología experimental exige para que los cambios observados se puedan atribuir a la manipulación experimental y no a la influencia de variables extrañas (Sampieri, 2010; Sabariego y Bisquerra, 2004; Hernández Sampieri et al., 2007):

- Manipulación intencional de una o más variables independientes. El investigador decide los grados de manipulación de la variable independiente y los traduce en estímulos experimentales.
- Medición de las variables dependientes.
- Formación de dos grupos, como mínimo, para establecer comparaciones.
- Elección del contexto de la experimentación. Se distinguen dos contextos:
 - Contexto de laboratorio: es una situación construida en la que el efecto de variables no concernientes al problema de investigación se mantiene lo más reducido posible.
 - Contexto de campo: es una situación real o natural en la que se manipula la variable independiente en condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permite la situación.
- Definición del momento en que conviene aplicar los pretest (mediciones previas a la experimentación), la administración del estímulo experimental y los postest (mediciones posteriores).
- Control de las fuentes de puedan producir invalidación interna y externa con variables extrañas: historia, maduración, inestabilidad, etc.
- Uso de estadística inferencial. Se toman decisiones en términos de probabilidad, lo que da lugar a poder realizar generalizaciones a partir de las muestras analizadas.
- Generalización de los resultados a situaciones no experimentales, así como a otros participantes o poblaciones, lo que se entiende como validez externa.

6.4.1.1 El diseño cuasi-experimental para la evaluación del programa para las familias

Para la evaluación del programa dirigido a las madres y a los padres se planteó un diseño de un solo grupo de series cronológicas cuasi-experimentales con tratamientos múltiples (Hernández Sampieri et al., 2007). Se pretendió analizar los efectos del programa al finalizar cada uno de los dos niveles, aplicando un pretest de la variable dependiente al inicio de primer nivel y un posttest (postest 1) al finalizar el mismo. Con las madres y los padres que optaron por continuar y finalizar su formación en un segundo nivel se realizó un nuevo posttest (postest 2) de la variable dependiente. El esquema fue el siguiente:

Tabla 4
Diseño cuasi-experimental. Programa para las familias

| Grupo | Pretest | Intervención | Postest 1 | Intervención | Postest 2 |
|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Grupo 1 nivel | O ₁ | X ₁ | O ₂ | ----- | ----- |
| Grupo 2 niveles | O ₁ | X ₁ | O ₂ | X ₂ | O ₃ |

En las series cronológicas de un único grupo no se tiene punto de comparación (grupo de control), por lo tanto, la interpretación del patrón en la variable dependiente tiene que ser muy cuidadosa. La historia y el hecho de que el grupo sea atípico fueron riesgos de validez que se asumieron. Asimismo, se trató de controlar aquellos aspectos que hiciesen posible tanto la validez interna como externa (Sampieri, 2010):

- La historia: la participación directa del investigador en la experimentación ayudó a realizar un seguimiento sobre los acontecimientos que hubiesen podido producirse durante la realización del experimento y que hubiesen podido influir en los resultados. Se preguntó a las madres y a los padres si habían participado antes de la intervención en algún programa relacionado con el desarrollo personal. Apenas hubo participantes que se encontrasen en esta situación.

- Instrumentos de medida: los instrumentos estandarizados que se utilizaron tenían índices buenos de validez y de fiabilidad.
- Mortalidad experimental: se cuidó el compromiso y la cooperación entre las personas participantes mediante el contacto directo en cada sesión y se controló la mortalidad experimental a través de un registro de asistencia a las sesiones de formación.
- Efectos reactivos de los tratamientos experimentales: el programa dirigido a las madres y a los padres se llevó a cabo en un aula del propio centro. Este aula era un espacio conocido para la mayoría de los participantes, ya que se había utilizado con anterioridad para diferentes eventos como: reuniones informativas con el profesorado, conferencias, etc.

6.4.1.2 El diseño cuasi-experimental para la evaluación del programa del alumnado

Para la evaluación del programa dirigido al alumnado, entre los diferentes tipos de diseños cuasi-experimentales, se utilizó el diseño pretest-postest con grupo control no equivalente.

Tabla 5

Diseño cuasi-experimental. Programa para el alumnado

| Grupo | Pretest | Intervención | Postest |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|
| Grupo experimental | O ₁ | X ₁ | O ₂ |
| Grupo control | O ₃ | | O ₄ |

Se realizó una evaluación de las diferentes variables (variables dependientes que se citan posteriormente), tanto en el grupo experimental como en el control, antes de aplicar el programa de educación emocional (situaciones O₁ y O₃). Mientras los grupos experimentales recibieron el tratamiento (X₁ o el programa de educación emocional en los cursos de 6º de Primaria, 2º y 4º de ESO), los grupos de control no fueron expuestos a ninguna actividad

específica del programa, sino que siguieron el currículo establecido para la asignatura. Al finalizar el programa se evaluaron las mismas variables que al inicio, para analizar los posibles cambios, en los grupos experimental y control (situaciones 0₂ y 0₄). El intervalo entre el pretest y posttest de evaluación fue de nueve meses.

En esta investigación el criterio para la formación de los grupos fue mantener los grupos-clase o naturales, por lo que las personas participantes no se asignaron aleatoriamente. Para paliar los posibles problemas de validez interna y externa, que se producen cuando no hay asignación aleatoria, se trató de analizar el grado de equivalencia existente entre el grupo de control y el experimental. Se analizó el grado de similitud en los aspectos planteados a través de mediciones de las variables dependientes y, así, conocer mejor la posición de partida en los diferentes grupos. De esta manera, a través de las medidas realizadas antes de la intervención, se trató de asegurar la equivalencia entre los dos grupos. A su vez, se controlaron aquellos aspectos que afectan a la validez interna, entre los que se encuentran los siguientes (Sampieri, 2010):

- Instrumentos de medida: los instrumentos estandarizados utilizados tienen niveles buenos de validez y fiabilidad, al tiempo que en los instrumentos ad hoc se calculó su fiabilidad.
- Mortalidad experimental: a través del contacto directo con la dirección del centro y el profesorado de los grupos experimentales y de reuniones periódicas con la dirección y el profesorado del centro de los grupos control, se cuidó el compromiso y la cooperación entre las personas participantes.
- Definición de las variables: se buscó una definición adecuada de las variables, lo cual contribuyó a la validez interna del diseño.

La investigación, por razones de validez ecológica, se desarrolló en ambientes naturales. Por último, esta investigación intentó cuidar la validez teórica. La planificación de la investigación, la elección de variables, su definición y las relaciones entre ellas están basadas en la teoría.

6.4.2 El enfoque mixto

El proceso investigador se desarrolló desde un enfoque mixto, realizando un proceso de recogida, análisis y vinculación de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, en lo que se denomina *cruce de los enfoques* (Lincoln y Gubba, 2000).

La metodología cuantitativa se aplicó a los aspectos observables –cuantificables- y la metodología cualitativa, que estuvo presente a lo largo de todo el proceso, se utilizó en las interpretaciones elaboradas por las personas implicadas. Todd, Nerlich y McKeown (2004), recogen de diferentes autores una serie de ventajas o bondades con las que defender la utilización de los enfoques mixtos (citado en Hernández Sampieri et al., 2006, p. 755):

- Se logra una perspectiva del fenómeno más integral, completa y holística.
- Ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.
- La multiplicidad de observaciones produce datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.
- Se potencia la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración.
- Representa la mejor herramienta para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas de los fenómenos complejos.

- Al combinar métodos se aumenta no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido.
- Logran que se exploren y exploten mejor los datos.
- Son útiles para presentar resultados a una audiencia hostil.

El desarrollo del enfoque mixto ha intentado superar la controversia existente entre los dos grandes paradigmas (Pérez Serrano, 1994): el *racionalista* o cuantitativo y el *naturalista* o cualitativo. Algunos autores formados en la tradición clásica positivista (la cuantitativa) opinan que ambas tradiciones son compatibles si se obvian las discusiones epistemológicas (Reichardt y Cook, 1982). Otros autores se muestran escépticos respecto a la supuesta incompatibilidad de ambos tipos de metodologías (véase, por ejemplo, Hernández 1997) mientras que otros opinan que este pluralismo metodológico permite ampliar, optimizar y perfeccionar la actividad investigadora (Sabariego y Bisquerra, 2004).

6.4.2.1 El diseño en paralelo

La combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo se puede dar en varios niveles, lo que conlleva diferentes diseños: en paralelo, de enfoque dominante, de dos etapas y mixtos complejos (Hernández Sampieri et al., 2006). En esta investigación se ha utilizado el diseño en paralelo, que conduce simultáneamente dos estudios: uno cuantitativo y otro cualitativo. De los resultados de ambos estudios se realizan interpretaciones sobre las situaciones investigadas.

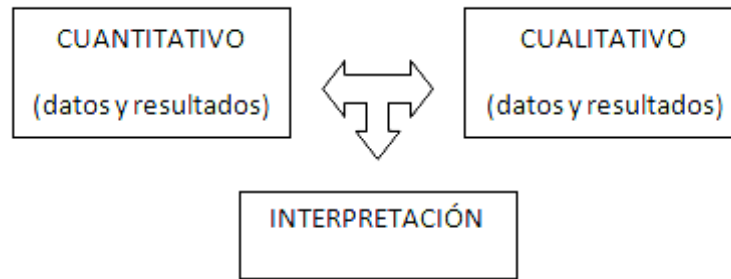


Figura 8. Esquema del diseño de enfoque en paralelo. Adaptado de Hernández Sampieri et al. (2006, p. 778.)

Entre las diferentes vertientes que integran a los diseños en paralelo, se ha seleccionado la que consiste en no combinar los datos cuantitativos con los cualitativos, análisis separados y un único reporte.

6.4.2.2 Evaluación basada en la triangulación de observaciones: evaluación 360°

La evaluación en educación emocional presenta dificultades por las características de los fenómenos que se pretenden evaluar. Las emociones son subjetivas y por tanto son difíciles de medir (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000). Un aspecto relevante del planteamiento metodológico en la evaluación del programa para el alumnado, fue la utilización de la evaluación de 360, también conocida como *feedback 360°*. Esta técnica de evaluación consiste en obtener una visión del fenómeno a estudiar a partir de las opiniones de diversos agentes.

A finales de los noventa y principios del siglo XXI se ha producido, en ámbitos como la formación profesional y la psicopedagogía, una difusión de experiencias, instrumentos e investigaciones sobre la evaluación de 360°, (Lepsinger y Lucia, 1997; Waltman y Atwater, 1998; Lévy-Leboyer, 2000). La evaluación 360° de la competencia emocional en el ámbito educativo se ha centrado en solicitar la estimación por parte de diferentes observadores (los compañeros y las compañeras de clase, el profesorado o la familia) sobre cómo el alumnado

es percibido con respecto a su interacción con el resto de compañeros y compañeras, su manera de resolver los conflictos en el aula o su forma de afrontar las situaciones de estrés, entre otras cuestiones. Esta forma de evaluación es complementaria a los cuestionarios de desarrollo emocional, en la medida que aporta información adicional y evita posibles sesgos de deseabilidad social.

La presencia del observador está limitada al no estar presente a tiempo completo en los diferentes contextos de la vida (hogar, escuela, tiempo libre y ocio). Aun así, la evaluación de 360°, como instrumento de evaluación de competencias emocionales, permite comparar las valoraciones de tres categorías diversas de informantes. De esta manera nos permite realizar una evaluación inicial en cuanto al nivel de desarrollo de competencias emocionales de los participantes del programa y por consiguiente nos permite diseñar programas de intervención ajustándonos a las necesidades de los mismos. Además nos permite comparar los datos del inicio con los del final, y determinar el impacto del programa en los participantes desde diferentes percepciones. Esta metodología se aproxima a la objetividad mediante la triangulación inter-subjetiva de la percepción de los diversos observadores.

La evaluación de 360°, probablemente, sea una de las más apropiadas para la evaluación de la educación emocional (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006). En esta investigación se utilizó para observar los cambios del efecto del programa en la competencia emocional total del alumnado desde tres observadores (profesorado, alumnado y familia).

6.4.3 Utilización de escalas de 11 puntos

Tradicionalmente, en las investigaciones las escalas de tipo Likert se utilizan en abundancia en psicología, educación y ciencias sociales. En una revisión de los artículos publicados durante los años 2010-2012, Bisquerra y Pérez-Escoda (2015), concluyen que la

mayoría de las investigaciones utilizan entre 3 y 7 puntos en las escalas, bien por tradición, bien por razones prácticas o bien por razones de carácter metodológico. Un argumento psicométrico para justificar escalas de 5 y 7 puntos es que diversos estudios observaron que la presencia de más puntos en los ítems no aumentaban la fiabilidad de la prueba (Cummins y Gullone, 2000).

En este trabajo de investigación el diseño de los cuestionarios de evaluación y de satisfacción del primer nivel del programa para familias incluyó una escala de 4 opciones (nada, algo, bastante y mucho) para, en este caso, evitar la tendencia de las personas evaluadas a responder los valores centrales. Una vez iniciado el análisis de los datos recogidos, se percibió que la escala de 4 opciones no aportaba la sensibilidad para determinar, con suficientes matices, el grado de satisfacción y el cumplimiento de los objetivos de la formación del primer nivel en las personas participantes. Tomado esto en consideración, se decidió optar por una escala mayor para el diseño de los cuestionarios de evaluación del segundo nivel de formación de familias y los cuestionarios para evaluar el programa del alumnado. Diversos autores han evidenciado que, al aumentar el número de opciones, no sólo no disminuye la fiabilidad, sino que incluso puede aumentarla (Diefenbach, Weinteis y O'Reilly, 1993; Lozano, García-Cuesto y Muñiz, 2008; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015). También observaron que a partir de más de 5 categorías se tiende a no denominarlas, sino que se considera como un *continuum* con dos extremos a los que sí se les da nombre. Otros autores (Wyatt y Meyers, 1987; Cummins, 1997) han aportado evidencias de las ventajas de no utilizar denominaciones sino valores numéricos entre dos extremos (Todo-Nada, Satisfecho-Insatisfecho, Siempre-Nunca). Por una parte porque poner muchas denominaciones lleva, con relativa facilidad, a una confusión en la discriminación de las categorías y, por otra, porque suprime la naturaleza de escala de intervalo y la convierte en una escala cualitativa nominal (Darbyshire y Mac Donald, 2004).

Teniendo en cuenta estos argumentos se consideró oportuno aplicar 11 puntos al nuevo diseño de las escalas Likert que se iban a utilizar en adelante. Las opciones de respuesta en cada ítem oscilaron de 0 a 10, con denominaciones atribuidas solamente a las puntuaciones extremas que orienten la tendencia de los valores. Bisquerra y Pérez-Escoda (2015) presentan la utilidad de estas escalas para detectar posibles diferencias a lo largo del tiempo, tanto en grupos independientes como en diseños intrasujetos, como en la evaluación de los efectos de una acción formativa. La decisión de cambiar a una de 11 puntos en la construcción de los cuestionarios supuso nuevo elemento de relevancia metodológica en esta investigación.

6.5 Definición de las variables

La definición de las variables utilizadas en la investigación se considera necesaria en cuanto a que en las ciencias sociales estas variables suelen responder a distintas conceptualizaciones o tener matices distintos según quién los usa. Asimismo, una buena definición de variables contribuye a la validez teórica de la investigación, así como a la validez interna y externa (Dendaluze, 1998).

- Variables independientes
 - Presencia/ ausencia del programa: se trata de los programas de intervención psicopedagógica de educación emocional basados en el desarrollo de competencias emocionales y aplicados al alumnado y a las familias, según el caso, a través de las diferentes actividades. En el caso del programa aplicado al alumnado se dispone de *Grupo experimental* y *Grupo control* de acuerdo con la presencia/ausencia del programa.
 - Sexo: variable nominal que permitirá valorar las diferencias en cuanto a género de los efectos del programa en la competencia emocional.

- Variables dependientes
 - Competencia emocional: el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Esta fue la variable central de la investigación. Teniendo en cuenta el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007), la competencia emocional está constituida por un conjunto de 5 bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia de vida y bienestar.
 - Malos tratos: la victimización o malos tratos es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro igual o contra el profesorado, al que elige como víctima de repetidos ataques (Piñuel y Oñate, 2007). Se tienen en cuenta las siguientes dimensiones: los malos tratos hacia uno mismo y los malos tratos hacia otros.
 - Clima social de aula: la definimos como la medida de las relaciones profesorado-alumnado y entre el propio alumnado, así como el tipo de estructura organizativa de un aula. Se tienen cuenta los siguientes conceptos: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación (Moos, Moos y Trickett, 1995).

6.6 Personas participantes en el proceso investigador

Las personas participantes en el proceso investigador fueron seleccionadas, teniendo en cuenta la accesibilidad y disponibilidad, mediante la técnica de muestreo intencional. Esta técnica es útil para documentar que una calidad particular de un fenómeno se produce dentro de una muestra dada. Lógicamente esto exige ser prudentes a la hora de generalizar los resultados a la población.

En esta investigación fueron seleccionados intencionalmente para participar tanto el alumnado de dos centros educativos de Donostia como las madres y los padres de uno de estos dos centros educativos. El número de alumnado participante se elevó a 143 y el de madres y padres fue de 75.

6.6.1 Selección de los centros educativos y del alumnado participante

6.6.1.1 Selección de los centros educativos

La asignación de los centros educativos para el proceso investigador vino condicionada por su relación con el investigador. La elección del centro donde se desarrolló la aplicación de los programas se debió a:

- La relación laboral del investigador con el centro, puesto que antes y durante el proceso formaba parte del equipo docente del centro.
- La predisposición o decisión del centro a introducir la educación emocional como parte del Proyecto Educativo de Centro.
- La figura del investigador docente encargado de la impartición de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Esta relación hizo que el acceso al escenario donde se desarrolló la parte experimental del proceso de investigación fuese natural.

Los motivos para la asignación del centro educativo utilizado como grupo control de no tratamiento fueron:

- La relación cordial existente entre el investigador y la dirección y el profesorado de dicho centro facilitó un sencillo y cómodo acceso al escenario
- Su ubicación en la misma ciudad, en un barrio colindante al del grupo experimental y de similares características socio-demográficas.

- La falta de intención de aplicar un programa de educación emocional durante el periodo de la investigación.
- Su carácter institucional coincidente con el centro experimental como colegio concertado y de confesión católica.

A continuación se describen las principales características de ambos centros.

Maria Reina Eskola (centro educativo experimental) es una escuela concertada y de confesión cristiana, situada en el barrio de Eguía de Donostia. Contaba durante la investigación con 331 alumnos y alumnas distribuidos en una línea, desde los 2 años de Educación Infantil hasta finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. La mayoría del alumnado procedía del propio barrio de Eguía y alrededores (90%), pero también había alumnos y alumnas de otros barrios de la ciudad (10%). El nivel socioeconómico de las familias se puede considerar medio y medio-bajo. Pertenece a la *Red de escuelas cristianas* y la titularidad recae en las madres y los padres del alumnado, siendo regido por una Junta elegida en la Asamblea de Madres y Padres.

La Salle Ikastetxea (centro educativo control) es un colegio concertado, de iniciativa social y de confesión cristiana. Situado en el barrio de Loyola de Donostia, imparte enseñanza en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (ESO y Bachillerato) desde los 2 hasta los 18 años. Contaba aproximadamente con 800 alumnos y alumnas distribuidas en dos líneas. La mayoría del alumnado procedía del propio barrio de Loyola y alrededores (65%), pero también había alumnos y alumnas de otros barrios de la ciudad (20%) y pueblos de alrededor (15%). El nivel socioeconómico de las familias se puede considerar medio y medio-alto. Su titularidad reside en el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, está integrado institucionalmente en la Red de Obras La Salle y está asociado a la Red de Escuelas Cristianas.

6.6.1.2 Selección del alumnado participante

Para el proceso investigador se asignó al alumnado perteneciente a 6º de Primaria, a 2º y 4º de ESO de ambos centros. En estos cursos se impartía la asignatura de Educación para la Ciudadanía en el centro experimental, el cual disponía de una línea curricular. Sin embargo el centro control tenía dos líneas curriculares, por lo que para participar en el estudio se seleccionó una de ellas al azar.

Tabla 6

Alumnado participante en el estudio. Centro educativo y curso.

| | Curso | | | Género | | Total |
|-------------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|
| | 2º ESO | 4º ESO | 6º EP | Chico | Chica | |
| María Reina | 27 | 16 | 23 | 38 | 28 | 66 |
| La Salle | 28 | 22 | 27 | 35 | 42 | 77 |
| Total | 55 | 38 | 50 | 73 | 70 | 143 |

Participaron en este estudio 143 alumnos y alumnas. Las 66 personas participantes que experimentaron el programa de educación emocional se distribuyeron en 23 alumnos y alumnas en el grupo de 6º de Primaria, 27 en el grupo de 2º de ESO y 16 en 4º de ESO. Las 77 personas participantes pertenecientes al centro educativo control se distribuyeron en 27 alumnos y alumnas en el grupo de 6º de Primaria, 28 en el grupo de 2º de ESO y 22 en 4º de ESO. De los 143 alumnos y alumnas que participaron en la investigación, 73 fueron chicos y 70 fueron chicas. De las 66 personas que experimentaron el programa de educación emocional, 38 fueron chicos y 28 chicas. De las 77 personas que no experimentaron el programa de educación emocional, 35 fueron chicos y 42 chicas.

6.6.2 Selección de las madres y los padres participantes

La asignación de las madres y los padres participantes en el proceso investigador, lógicamente, estuvo motivada por su pertenencia al centro experimental pero, además, por su interés en participar en el proceso.

El programa de educación emocional para las familias se desarrolló en dos niveles. En el primer nivel participaron 76 personas, distribuidas en cuatro grupos diferentes, de los cuales 16 eran padres y 60 madres.

Tabla 7

Grupos de madres y padres participantes en el primer nivel del programa

| | | Género | | Total |
|--------------------|---------|--------|-------|-------|
| | | Hombre | Mujer | |
| Grupos 1º nivel | Grupo 1 | 6 | 6 | 12 |
| | Grupo 2 | 4 | 20 | 24 |
| | Grupo 3 | 2 | 20 | 22 |
| | Grupo 4 | 4 | 14 | 18 |
| | Total | 16 | 60 | 76 |

Los grupos 1, 2 y 3 (58 participantes) completaron el primer nivel en el curso académico 2009/2010. En el siguiente curso se volvió a ofertar la formación del primer nivel y como novedad se ofertó el segundo nivel de formación. En consecuencia, en el curso 2010/2011 se organizaron el grupo 4 para el primer nivel y dos grupos más para el segundo nivel.

Tabla 8

Madres y padres participantes en el segundo nivel del programa

| | | Realizan o no el 2º nivel | | Total |
|--------|--------|---------------------------|----|-------|
| | | Si | No | |
| Género | Hombre | 4 | 8 | 12 |
| | Mujer | 23 | 23 | 46 |
| | Total | 27 | 31 | 58 |

De las 58 personas participantes que iniciaron el primer nivel del programa en el curso 2009/2010, 27 continuaron con la formación, en su segundo nivel, 4 padres y 23 madres. El 46,55% de las personas participantes decidió aceptar la posibilidad de continuar con su formación en un segundo nivel.

6.7 Instrumentos para la recogida de información

Con el objetivo de medir las variables empíricas se seleccionaron varios instrumentos ya existentes, se crearon nuevos y se adaptaron otros. Los instrumentos utilizados para la evaluación del programa de educación emocional para el alumnado y sus posibles efectos fueron los siguientes:

Tabla 9

Instrumentos de evaluación. Programa para el alumnado.

| Instrumentos utilizados | Qué evalúa |
|---|--|
| Cuestionarios de desarrollo emocional CDE 9-13 y CDE-SEC | El grado de dominio de la competencia emocional total del alumnado y de cada una de sus dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, competencias para la vida y el bienestar (autopercepción del alumnado). |
| Cuestionario de competencia emocional 360° CE-360° | La percepción del nivel de competencia emocional total del alumnado, desde tres observadores (profesorado, alumnado y familia). |
| Cuestionario sobre maltrato escolar. MALOSTRA | La frecuencia en que el alumnado vive y observa en el aula situaciones de malos tratos hacia uno mismo y hacia los demás. |
| Escala de clima social escolar CES | Autopercepción del clima social teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación. |
| Cuestionarios de opinión CAO-A, CAO-F y CAO-P | El nivel de satisfacción del profesorado (CAO-P), del alumnado (CAO-A) y de sus madres y padres (CAO-F), al finalizar el programa. |
| Cuaderno del alumnado | Los nuevos conocimientos adquiridos por el alumnado (la toma de conciencia y comprensión de las emociones, la expresión y regulación de las emociones, las habilidades sociales, etc.) en cada una de las actividades del programa. |

Para la evaluación del programa de educación emocional para las madres y los padres y sus posibles efectos, los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

Tabla 10

Instrumentos de evaluación. Programa para las familias.

| Instrumentos utilizados | Qué evalúa |
|---|--|
| Cuestionario de desarrollo emocional CDE-R | Autopercepción del grado de dominio de la competencia emocional total de las madres y los padres, y de cada una de sus dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, competencias para la vida y el bienestar. |
| Cuestionarios de evaluación CEMYPA | La auto-percepción de las madres y los padres sobre los aprendizajes realizados al participar en el programa en cada nivel. |
| Cuestionarios de satisfacción de las madres y los padres CUSAMYPA | <ul style="list-style-type: none"> • El grado de satisfacción de los padres y las madres al finalizar cada uno de los dos niveles del programa, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: formación, formador, contenidos, material entregado y organización. • Propuestas de mejora y temas a profundizar en futuras formaciones. |

6.7.1 Cuestionarios de desarrollo emocional (CDE)

Para la evaluación de las competencias emocionales de las personas participantes en esta investigación se optó por utilizar tres de los instrumentos de medición diseñados por el GROPE: CDE-9-13, CDE-SEC y CDE-R, diseñados a partir del *Modelo pentagonal de competencias emocionales* (Bisquerra y Pérez, 2007). Este modelo se estructura en cinco grandes dimensiones o bloques. Cada una de las dimensiones citadas comprende una serie de aspectos más específicos o microcompetencias:

- Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y

comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas.

- **Autonomía emocional:** la autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
- **Competencia social:** las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales y asertividad.
- **Competencias para la vida y el bienestar:** capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Se consideró el nivel socioeducativo y la edad del sujeto participante para la utilización del cuestionario más apropiado en cada ocasión. Se describen brevemente a continuación (Pérez-Escoda, 2015). Se consideró el nivel socioeducativo y la edad del sujeto participante para la utilización del cuestionario más apropiado en cada ocasión. Así para los estudiantes de 6° de primaria se utilizó el CDE-9-13, para los estudiantes de secundaria el CDE-SEC y para los padre y las madres el CDE-R. En el capítulo 3, apartado 3.4 se han descrito con mayor detalle tanto el marco teórico como las características técnicas de cada uno de los cuestionarios de desarrollo emocional. En los anexos 1, 2 y 3 puede encontrarse un ejemplar de cada uno de los tres cuestionarios utilizados.

6.7.2 Cuestionario de competencia emocional 360°. CE-360°

Las técnicas de evaluación de la competencia emocional basada en la triangulación de diversos observadores se basan en la premisa de que la propia competencia emocional tiene dos vertientes, la personal y la social. En tal caso, ¿por qué no preguntar a las personas más cercanas al sujeto sobre cómo éste maneja sus emociones en público y sobre cómo afronta los sucesos que ocurren en su vida cotidiana? Este procedimiento, tal como expusimos en el marco teórico se denomina comúnmente evaluación o feed-back 360°

Tras una experiencia previa realizada en anteriores cursos académicos (Berastegui, 2009), se diseñó para esta investigación el CE-360°, compuesto de 15 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta en una escala de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo). Mediante este cuestionario se valoró la percepción del grado de dominio de la competencia emocional del alumnado desde la perspectiva de diferentes observadores: el propio alumno o alumna (autoevaluación), el profesorado (tutora y orientador), y las familias (madre y padre).

Los 15 ítems o elementos que incluye el cuestionario fueron seleccionados y extraídos a partir del CDE-SEC, por el investigador mediante el juicio experto de la coautora de la herramienta y de acuerdo a los objetivos propios del programa. Se elaboraron tres versiones en función del observador o informante, que pueden encontrarse en el Anexo 4.

6.7.3 Escala de clima social del aula. CES

El CES es una de las ocho escalas de Clima Social que fueron diseñadas y elaboradas en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California). El CES (*Classroom Environment Scale*), diseñada por Moos y Trickett (1974) y evalúa el clima social en clases en las que se imparten enseñanzas Media y Superior de todo tipo, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumnado-profesorado y

profesorado-alumnado y a la estructura organizativa de la clase. Se puede aplicar en todo tipo de centros docentes y constituye un instrumento consolidado. Ha sido empleado en varias investigaciones de ámbito estatal (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Prado, Ramírez y Ortiz, 2010; Romero, 2004). La escala se compone de 90 elementos agrupados en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. En cada una de estas dimensiones se establecen 9 sub-escalas:

Relaciones evalúa el grado en los que estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.

1. Implicación (IM). Mide el grado en el que el alumnado muestra interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
2. Afiliación (AF). Nivel de amistad entre alumnos y alumnas, cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
3. Ayuda (AY). Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesorado por el alumnado (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

Autorrealización es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que concede el profesorado en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas del currículo.

4. Tareas (TA). Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesorado en el temario de la asignatura.
5. Competitividad (CO). Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

Estabilidad evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

6. Organización (OR). Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
7. Claridad (CL). Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte del alumnado y de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en el que el profesorado es coherente con esa normativa y los posibles incumplimientos.
8. Control (CN). Grado en que el profesorado es estricto en sus controles sobre el cumplimiento las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).

Cambio evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

9. Innovación (IN). Grado en que el alumnado contribuye a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesorado con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumnado.

De este modo, el CES aprecia aspectos que son importantes para la doble responsabilidad del profesorado: mantener las condiciones en que un grupo de escolares pueda aprender, y proporcionar un apoyo efectivo para el aprendizaje. Además, evalúa sistemáticamente las relaciones entre escolares mediante las dimensiones de la escala.

Tal y como se ha mencionado anteriormente esta escala está compuesta por 90 elementos, los cuales deben ser respondidos como *Verdadero (V)*, o *Falso (F)*. Esta escala se utilizó en el inicio y al finalizar el programa, en los grupos experimentales y los grupos control. (Anexo 5).

En cuanto a las propiedades psicométricas, en muestras españolas el cuestionario presenta una estabilidad temporal test-retest al mes y medio de: IM $r = 0.87$, AF $r = 0.73$, AY $r = 0.89$, TA $r = 0.78$, CO $r = 0.81$, ORG $r = 0.85$, CL $r = 0.72$, CN $r = 0.79$, IN $r = 0.90$. A partir del análisis de consistencia interna (*Kuder-Richardson*) los índices obtenidos para esta escala para cada uno de los componentes fueron: IM $\alpha = 0.85$, AF $\alpha = 0.74$, AY $\alpha = 0.84$, TA $\alpha = 0.84$, CO $\alpha = 0.67$, OR $\alpha = 0.85$, CL $\alpha = 0.74$, CN $\alpha = 0.86$, IN $\alpha = 0.80$.

6.7.4 Cuestionario sobre malos tratos MALOSTRA

El cuestionario MALOSTRA es una adaptación de la escala de acoso y violencia escolar AVE (Piñuel y Oñate, 2006). La escala de acoso y violencia escolar (AVE) es una herramienta para la evaluación de la violencia y el acoso psicológico y físico recibido en el entorno escolar y de sus daños asociados. El ámbito de aplicación es de 2º de Primaria a 2º de Bachillerato. La prueba se basa en los trabajos del equipo de investigación Cisneros y del instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Se compone de dos partes: la primera parte consta de 50 preguntas en las que el alumnado evalúa la frecuencia con que se practican contra él diferentes conductas de hostigamiento psicológico. En la segunda parte de la prueba se le pide que señale la existencia de síntomas psicológicos que se corresponden con las definiciones que el manual diagnóstico DSM-IV proporciona sobre los cuadros que cursan habitualmente con las situaciones de acoso psicológico.

En general el AVE presenta una consistencia interna muy elevada, tal y como manifiestan los elevados coeficientes obtenidos en las diferentes subescalas: el índice global de acoso alcanza un coeficiente alfa de más de 0,95, mientras que la escala de intensidad obtiene un alfa de 0,93. Respecto a la validez estructural, la prueba presenta saturaciones factoriales (superiores a 0,25) de cada elemento con cada uno de los siete componentes extraídos.

A partir de la adaptación del AVE, se diseñó el cuestionario MALOSTRA. Mediante este cuestionario se pretendió evaluar tanto la frecuencia en la que el alumnado vivía en su propia persona situaciones de malos tratos en el aula, como la frecuencia de las situaciones de malos tratos que observaba en el grupo-clase.

El cuestionario MALOSTRA consta de 32 ítems y se construyó según una escala de tipo Likert de 0 (nunca) a 10 (siempre). La herramienta se divide en dos partes. La primera parte, compuesta de 16 ítems, relacionados con las conductas de malos tratos que sufre uno mismo, o ha sufrido en un periodo de tiempo cercano, y la segunda parte, compuesta de otros 16 ítems relacionados con las conductas de malos tratos el propio alumnado haya podido observar en su grupo-clase. El alumnado debe evaluar cada enunciado respondiendo a la frecuencia de las situaciones que se le plantearon como por ejemplo: se meten conmigo por ser diferente, me esconden las cosas, me ponen en ridículo ante los demás, se burlan de mi apariencia física, etc. (Anexo 6).

6.7.5 Cuestionario de Opinión. CAO

El CAO se diseñó *ad hoc* con la intención de medir el nivel de satisfacción del profesorado, del alumnado y de sus madres y padres, al finalizar el programa. Se elaboraron, según los informantes, tres modelos diferentes del CAO: el CAO-A se dirigió al alumnado, el CAO-F, a las madres y a los padres y el CAO-P al profesorado que aplicó el programa. Los tres modelos del CAO se construyeron con una escala de Likert de 0 (nada) a 10 (mucho).

Con el CAO-A se pretendía conocer en qué medida el alumnado consideraba que el programa había influido en su aprendizaje en aspectos como: *la utilización del pensamiento positivo, la posibilidad de conocer a los compañeros de clase, el conocimiento de uno mismo, la preparación para controlar el enfado y el nerviosismo, etc.*

El CAO-F se dirigió a las madres y a los padres del alumnado participante en el programa. Este cuestionario se construyó con una escala aditiva de 5 ítems. Se pretendió medir la percepción de la familia respecto a la mejora de su hijo o hija en aspectos relacionados con la dimensión emocional, mediante cuestiones como: *hasta qué punto su hijo/a es más capaz de escuchar o hasta qué punto defiende sus opiniones sin agresividad.*

Por último, el CAO-P se diseñó para recoger la opinión del profesorado respecto al aprendizaje observado en el alumnado al finalizar el programa, en cuestiones como: la expresión de las emociones, la puesta en práctica de técnicas de regulación emocional o las relaciones entre compañeros, entre otros. Este cuestionario se creó con una escala aditiva de 9 ítems. Los tres cuestionarios de opinión pueden encontrarse en el Anexo 7.

6.7.6 Cuestionario de evaluación del programa CEMYPA

El cuestionario CEMYPA se diseñó con 2 versiones diferentes. El CEMYPA 1 se aplicó al finalizar el primer nivel de formación para las familias y el CEMYPA 2 al finalizar el segundo. El objetivo fue conocer la autopercepción de las familias en relación a los aprendizajes realizados como resultado de su participación en cada nivel: *la toma de conciencia sobre la importancia del desarrollo del mundo de las emociones, la adquisición de nuevos conocimientos sobre el significado de las emociones, ser más consciente sobre la necesidad de identificar y reconocer las propias emociones, etc.*

El CEMYPA 1 se construyó con 7 ítems según una escala de tipo Likert de cuatro puntos (nada, poco, bastante y mucho). El CEMYPA 2 se diseñó con 7 ítems pero según una escala de tipo Likert de 0 (nada) a 10 (mucho). Este cambio en el diseño de la escala se realizó con la intención de dotar de mayor sensibilidad al cuestionario de acuerdo a lo expuesto en el apartado 6.4.4. Ambos cuestionarios pueden encontrarse en el Anexo 8.

6.7.7 Cuestionario de satisfacción CUSAMYPA

El CUSAMYPA se creó para conocer la satisfacción de las madres y los padres respecto a su participación en el programa de educación emocional. Este cuestionario también se diseñó con dos versiones, el CUSAMYPA 1, que se aplicó al finalizar el primer nivel del programa y el CUSAMYPA 2, que se aplicó al finalizar el segundo nivel del programa. Ambos cuestionarios se dividieron en dos partes. Una primera parte, cuantitativa, compuesta por una escala de tipo Likert de 14 ítems y una segunda parte, cualitativa, compuesta por tres preguntas abiertas:

- ¿Qué aspectos cambiarías de la formación?
- ¿En qué temas te gustaría profundizar en futuras formaciones de este tipo?
- ¿Otras observaciones sobre la formación?

La parte cuantitativa del CUSAMYPA 1 se construyó según una escala de tipo Likert de cuatro puntos (nada, poco, bastante y mucho) y la del CUSAMYPA 2 según una escala de tipo Likert de 0 (nada) a 10 (mucho). Ambas escalas incluyeron preguntas relativas a 5 dimensiones (Anexo 9):

- La formación: preguntas sobre la satisfacción y el aprendizaje obtenido sobre el desarrollo del programa.
- El formador: preguntas sobre la forma de llevar a cabo la formación por parte del formador.
- El contenido: preguntas sobre la metodología y los contenidos desarrollados.
- El material entregado: preguntas sobre la suficiencia y actualización del material entregado.

- La organización: preguntas sobre la idoneidad del lugar y las instalaciones donde se desarrolló el programa.

6.7.8 El cuaderno del alumnado

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos (*obra hecha con arte*) diversos. Mediante este tipo de herramientas se recogen datos que permiten conocer las experiencias, vivencias o situaciones de un ambiente (Hernández Sampieri et al., 2006).

Se elaboró un cuaderno con la finalidad de conocer el aprendizaje alcanzado por el alumnado en el proceso de la puesta en marcha del programa. Este cuaderno estaba compuesto por una ficha de trabajo para cada actividad del programa y varias hojas en blanco para recoger los diferentes materiales creados por el propio alumnado.

El alumnado debía escribir en la hoja de trabajo el título de la actividad y la fecha en la que se desarrollaba. A continuación debía escribir que había aprendido durante la sesión. En el anexo 10 se pueden encontrar varias fotos donde se puede observar al alumnado en el proceso de elaboración de su cuaderno.

6.8 Proceso de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se desarrolló de diferente manera según la naturaleza metodológica de los instrumentos, las personas participantes y el momento. A continuación se explica el proceso de recogida de datos de los cuestionarios que se utilizaron para medir los efectos del programa en las diferentes variables. Seguidamente, se explica el proceso de recogida de datos de las herramientas para evaluar los resultados obtenidos de la evaluación del programa, con especial atención, por su carácter metodológico, al cuaderno del alumnado.

- Los cuestionarios de desarrollo emocional (CDE), el CE-360°, el CES y el cuestionario MALOSTRA.

Estos cuestionarios se aplicaron, de manera auto administrada, en un contexto grupal. Para la aplicación de los cuestionarios se acordó previamente la fecha y hora en el que se aplicarían tanto con los grupos experimentales como con los grupos control. La aplicación se desarrolló en el centro y en el aula de origen de cada grupo. En los grupos experimentales se utilizó la primera sesión y la última sesión del programa experimental para su aplicación. En los grupos control se procuró aplicar los cuestionarios en las mismas fechas en las que se aplicaron con los grupos experimentales.

El propio investigador fue el encargado de llevar a cabo el proceso de aplicación de los cuestionarios bajo la supervisión de los tutores y tutoras de los grupos correspondientes. Para comenzar la aplicación, el investigador sugirió que el alumnado separase sus mesas unas de las otras, para poder tener la mayor intimidad posible en la elaboración de sus respuestas. A continuación, se presentó el objetivo de la aplicación de cada prueba y se leyeron en voz alta las instrucciones de aplicación de manera precisa y clara. Se contempló un tiempo para responder a las dudas antes de comenzar a contestar cada cuestionario. Seguidamente, el investigador leyó, uno por uno, cada ítem para que el alumnado, ante una duda, pudiese realizar cualquier pregunta.

En el caso de las madres y los padres, se utilizó la primera sesión y la última sesión para su aplicación. Al finalizar se contempló un tiempo razonable para responder dudas de los participantes y se verificó que todos las personas participantes hubiesen respondido al cuestionario. Posteriormente, los cuestionarios CDE-SEC y CDE-R completados, con bolígrafo y papel, fueron introducidos *on-line* para la elaboración de la matriz de datos y su posterior análisis.

- El CEMYPA, el CAO y el CUSAMYPA

Estos cuestionarios se aplicaron de manera auto administrada, en un contexto grupal. En la última sesión del programa dirigido al alumnado y en las últimas sesiones de cada uno de los dos niveles del programa dirigido a las madres y a los padres, el propio investigador fue el encargado de llevar a cabo el proceso de aplicación de los cuestionarios. En el caso del alumnado, también bajo la supervisión de los tutores y tutoras de los grupos correspondientes.

Para comenzar la aplicación, el investigador sugirió que los sujetos participantes separasen sus mesas unas de las otras, para poder tener la mayor intimidad posible en la elaboración de sus respuestas. A continuación, se presentó el objetivo de la aplicación de cada prueba y se leyeron en voz alta las instrucciones de aplicación de manera precisa y clara. Se contempló un tiempo para responder a las dudas antes de comenzar a contestar cada cuestionario. En el cuestionario dirigido al alumnado, el investigador leyó uno por uno cada ítem para que el alumnado pudiese realizar cualquier pregunta ante una duda o inquietud. Los cuestionarios se completaron con bolígrafo sobre el ejemplar en papel de cada cuestionario. Al finalizar se verificó que todos los participantes hubiesen respondido al cuestionario. Posteriormente, los datos obtenidos fueron digitalizados.

- El cuaderno del alumnado

El alumnado dispuso de los últimos 15 minutos de cada actividad, tras la puesta en común de la actividad, para completar la hoja de trabajo y añadir al cuaderno, si hubiese, algún material individual o global (en algunas actividades el alumnado tuvo que crear varios materiales necesarios para su desarrollo como caretas, dibujos, murales, fotografías, etc.).

Se supervisó, hasta en tres ocasiones, el proceso de elaboración de cada cuaderno del alumnado. Al finalizar la experimentación se recogieron los cuadernos del alumnado, se

digitalizaron los datos recogidos de las hojas de trabajo y se hicieron fotografías a los materiales añadidos a los cuadernos. Asimismo, se creó un directorio para cada alumno y alumna, en la que se podían encontrar sus hojas de trabajo y sus materiales digitalizados.

6.9 Proceso de análisis de datos

El proceso de análisis de los datos, tanto la codificación de los datos como los posteriores análisis realizados, se realizó en función del tipo de instrumento utilizado y de los objetivos marcados, utilizándose tanto análisis cuantitativos como cualitativos. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico *SPSS* versión 22 para *Windows*. El programa *ATLAS. ti* versión 5.0 para *Windows* fue la herramienta informática utilizada con los datos cualitativos.

6.9.1 Análisis de los datos cuantitativos

Se procedió a la codificación de los datos recogidos de los cuestionarios y fueron transferidos a dos matrices (una matriz para cada programa). Previo al análisis estadístico, se analizaron los supuestos previos, en tanto que se trató de llevar a cabo un análisis estadístico mediante técnicas paramétricas. Se procedió a comprobar los supuestos de independencia de las variables dependientes, normalidad y homogeneidad de las varianzas entre grupos.

Con el objetivo de garantizar el cumplimiento del primer supuesto, la independencia de las variables dependientes se aseguró que éstas fuesen independientes en base al marco teórico de esta tesis. De igual modo se controló la independencia de las observaciones con un procedimiento de aplicación y recogida de datos que así lo asegurase.

Se estudió la normalidad de los valores de las variables dependientes para asegurar la distribución normal de la muestra. Para descubrir alteraciones de la normalidad en los grupos se exploraron los valores de asimetría y curtosis.

Por último, se analizó el cumplimiento de la homogeneidad de las varianzas entre los grupos con el fin de asegurar la equivalencia de los grupos previa a la aplicación del programa del alumnado. Mediante la prueba de Levene se comprobó que las varianzas de la variable dependiente en los grupos que se comparaban fuesen aproximadamente iguales. Mediante la t de Student para muestras independientes y la u de Mann-Whitney se comprobó que ambos grupos fuesen similares en el pretest.

En los casos que no se cumplieron estos requisitos y sobre todo cuando la normalidad de las distribuciones de la variable en estudio estuvo en duda y el tamaño de la muestra fue menor a 30 casos, se recurrió a pruebas no paramétricas. Los distintos tipos de análisis estadísticos realizados para medir los efectos del programa fueron:

- Distribuciones de frecuencias y porcentajes de las variables simples como de las compuestas.
- Estadísticos descriptivos de las variables continuas: medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica).
- Prueba t para muestras independientes. Este tipo de análisis basado en la comparación de medias permitió valorar si se existía alguna diferencia global en el pretest de las variables a estudio (competencia emocional, clima social de aula y malos tratos), entre los grupos experimental y control. En el caso del no cumplimiento de los supuestos paramétricos se utilizó la prueba u de Mann-Whitney, su alternativa no paramétrica.
- Prueba t para muestras relacionadas. Este tipo de contraste se utilizó para valorar los cambios de las variables (competencia emocional, clima social de aula y malos tratos) entre el pretest y el posttest, pudiendo determinar si existió o no un cambio global en los participantes de un solo grupo. Este análisis se realizó con todas las

variables dependientes, tanto con el grupo experimental como con el grupo control.

En caso del no cumplimiento de los supuestos paramétricos se utilizó la prueba de Wilcoxon, la alternativa no paramétrica.

- Coeficiente de correlación de concordancia de Lin (Lin, 1989). Este análisis se utilizó para determinar la semejanza de mediciones de la variable competencia emocional total del alumnado de los diferentes observadores del CE-360º: el propio alumnado, el profesorado y las familias.

6.9.2 Análisis de los datos cualitativos

El proceso de análisis cualitativo, a diferencia con el cuantitativo, no es estándar, cada estudio requiere de un esquema propio de análisis. A continuación, se describe el proceso de análisis de los datos cualitativos recogidos del cuaderno del alumnado y del cuestionario de satisfacción del programa de las familias (CUSAMYPA).

Se ordenaron todas las respuestas de las hojas de trabajo en un único documento por alumno o alumna y grupo. Asimismo, estos documentos se transformaron al formato de archivo de texto enriquecido (*.rtf*) para que, posteriormente, pudiesen utilizarse con el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS. ti.

Con los 66 documentos de texto se creó una unidad hermenéutica en el programa ATLAS. ti. El programa asignó a cada documento primario un prefijo antes del nombre original, a modo de número de serie, quedando codificado cada documento primario del modo en que se muestra a continuación:

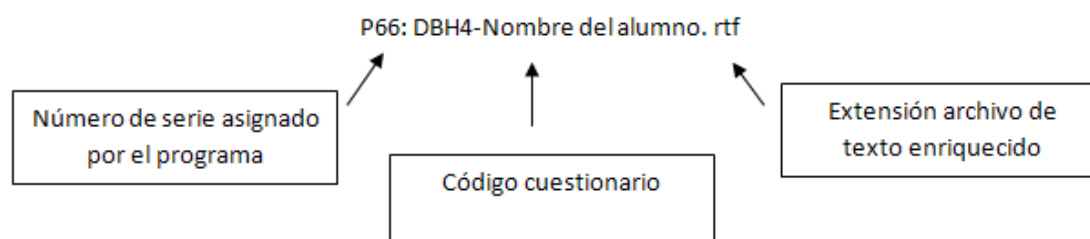


Figura 9. Codificación de los documentos de texto del cuaderno del alumnado en el programa ATLAS.ti. Recuperado y adaptado de <http://www.atlasti.com>.

Tras la lectura de las respuestas se procedió a un proceso de codificación, en dos niveles. En el primero, se realizó una codificación abierta de los fragmentos de texto que tenían una significatividad para los objetivos de la investigación. Esta creación de categorías se realizó desde un enfoque esencialmente inductivo y se procuró que los códigos reflejasen en mayor grado la sustancia de las unidades (respuestas). Una vez categorizadas todas las unidades, se realizó *un barrido* de los datos para revisar si se habían incluido todas las categorías posibles relevantes y comprobar si se había captado el significado que buscaban transmitir las personas participantes.

En el segundo nivel de codificación se identificaron similitudes y diferencias entre las categorías y se consideraron vínculos posibles entre ellas. En este punto del análisis, el objetivo consistió en integrar las categorías en temas y subtemas. Para ello, se localizaron patrones que aparecían de manera repetida entre las categorías. Estos temas fueron la base de las conclusiones que emergieron del análisis.

Una vez codificado el material en un primer (encontrar categorías, evaluar las unidades y asignar un código a cada categoría) y en un segundo nivel (encontrar temas o categorías más generales), se procedió a la interpretación de los resultados, a entender el fenómeno de estudio, así como a generar teoría.

Con los datos obtenidos de las tres preguntas abiertas del CUSAMYPA, se llevó a cabo el mismo proceso.

Se verificaron, de acuerdo con unos criterios de validez reconocidos, tanto las aportaciones de las personas participantes como su posterior análisis, de forma que fue posible hacer constataciones con garantías de verosimilitud. Desde del paradigma cualitativo, los términos empleados para referirse a estos criterios de rigor científico fueron la credibilidad, la transferencia, la dependencia y la confirmabilidad (Guba, 1989) entendidos, respectivamente, como:

- El valor de la verdad, referida al isomorfismo existente entre los datos recogidos en la investigación y la realidad.
- La aplicabilidad, o grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contextos.
- La consistencia, referido a la repetición de resultados cuando se replica la investigación en los mismos sujetos y en el mismo o similar contexto.
- La neutralidad, entendida como la garantía que los descubrimientos de una investigación no estén sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas de quienes lo efectúa.

CAPÍTULO 7

Los programas de educación emocional

Capítulo 7

Los programas de educación emocional

7.1. Modelo de intervención: modelo de programas

7.2. El programa para las familias

7.2.1. El proceso del diseño del programa dirigido a las familias

7.2.2. Presentación del programa

7.2.3. Objetivos

7.2.4. Contenidos

7.2.5. Recursos

7.2.6. Metodología y actividades

7.3. El programa para el alumnado

7.3.1. El proceso del diseño del programa para el alumnado

7.3.2. Presentación del programa

7.3.3. Objetivos

7.3.4. Contenidos

7.2.5. Recursos

7.2.6. Metodología y actividades

En la introducción al capítulo se justifica la selección del modelo de programas como estrategia para la puesta en práctica de la educación emocional. A continuación, se presenta el programa dirigido a las familias, así como el elaborado para el alumnado. En la descripción de cada uno de ellos se detalla el diseño, los objetivos, los contenidos, la metodología y las actividades que se llevaron a cabo en la intervención.

7.1 Modelo de intervención: modelo de programas

Tras el impacto positivo de las primeras acciones desarrolladas a favor de la educación emocional en el centro educativo, se reflexionó sobre el modelo de intervención más apropiado que diera continuidad a dichas acciones con el alumnado y sus familias. Tras una revisión de las posibles estrategias y procedimientos, se consideró oportuno utilizar el modelo de programas. Se justificó la utilización del modelo de programa por las siguientes razones (Álvarez, 2001, p. 16):

- Es un modelo que asume los principios de prevención, desarrollo e intervención social.
- Implica a los diferentes agentes educativos y de la comunidad, centrándose en sus necesidades.
- Se estructura por objetivos a largo de un continuo temporal, por ello permite su evaluación y seguimiento.
- Promueve la participación activa de los sujetos y permite un mayor desarrollo del currículo.
- Optimiza los recursos y requiere la participación de todos los agentes educativos y de la comunidad.

- El programa es un plan de acción o actuación sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas.
- El programa describe una experiencia de aprendizaje cuidadosamente planificada, dirigida a alcanzar unos objetivos, con el fin de satisfacer unas necesidades previamente identificadas.
- El programa se basa en un marco teórico que da sentido y rigor a la acción planificada.

7.2 El programa para las familias

7.2.1 El proceso del diseño del programa dirigido a las familias

Se llevaron a cabo varias acciones para ajustar el diseño del programa a las necesidades concretas de las madres y los padres del centro educativo:

- Se revisó y adaptó el plan de formación en inteligencia emocional dirigido a las familias que, por iniciativa y patrocinio de la Diputación Foral de Gipuzkoa, se estaba llevando a cabo en varios centros educativos de la provincia dentro de la campaña *Gipuzkoa: Aprendizaje emocional y social* y en la que el propio investigador participaba como formador experto.
- Se revisaron investigaciones y programas de educación emocional para las familias (Elias, Tobias, y Friedlander, 2000; Elias, Tobias, y Friedlander, 2001; Sher, 2003; Mesa, 2005; Segura Morales 2005; Sánchez y Pérez Escoda, 2009; Vallés Arándiga, 2008).

El desarrollo de estas acciones propiciaron el diseño del primer nivel, de los dos que conformaron el programa de educación emocional dirigido a las familias. El diseño del segundo nivel del programa se ajustó a las necesidades más relevantes de las personas

participantes. Para ello, al finalizar la intervención del primer nivel se analizaron los datos obtenidos del cuestionario de desarrollo emocional CDE-R, que midió las competencias emocionales de las madres y los padres. En este análisis, se detectó que las competencias emocionales con mayor posibilidad de mejora fueron la regulación emocional y la autonomía emocional.

7.2.2 Presentación del programa

El programa de educación emocional dirigido a las familias consta de un total de 20 horas y se divide en dos niveles, con 10 horas de duración cada uno de ellos distribuidas en cinco sesiones. El primer nivel del programa se denomina *Sensibilización y formación básica en Educación emocional: el reto de las emociones en la familia* y el segundo lleva por título *Desarrollo de competencias emocionales: regulación emocional y autonomía emocional*.

En la primera sesión de cada nivel se presentan los objetivos y contenidos del programa a las personas participantes y en la última, se lleva a cabo una evaluación final para valorar el grado de satisfacción, utilidad y eficacia alcanzada respecto a los objetivos establecidos.

La temporalización que se sugiere para desarrollar el programa es semanal. Una semana parece el tiempo adecuado para que los padres y las madres puedan reflexionar sobre lo tratado en cada sesión e intenten poner en marcha las habilidades y estrategias propuestas.

7.2.3 Objetivos

El programa de educación emocional para las familias está diseñado como un instrumento de prevención primaria que potencie las competencias emocionales de las madres y los padres del centro educativo. El programa se fundamenta en el modelo de educación emocional (Bisquerra, 2003, 2009) basado en el desarrollo de las competencias

emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). A partir de este marco referencial los objetivos generales y los objetivos específicos que se proponen son:

1. Objetivo general: tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás.
 - Tomar conciencia del significado e importancia que el mundo de las emociones tienen para sus vidas y el valor de las mismas en la educación de sus hijos e hijas.
 - Describir e interpretar los procesos cerebrales relacionados con las emociones.
 - Definir qué son las emociones, establecer su función y determinar su utilidad en la vida de las personas.
 - Tomar conciencia sobre la relevancia de aprender a identificar e etiquetar las propias emociones y las de los demás.
2. Objetivo general: desarrollar la regulación emocional.
 - Conocer y comprender cuáles son las situaciones que son factibles de pérdida de control emocional.
 - Conocer diferentes herramientas de regulación de las emociones.
 - Experimentar la relajación y la visualización, ambas técnicas de regulación emocional.
 - Mejorar el manejo de las emociones negativas de forma adecuada.
 - Mejorar la capacidad para auto generar emociones positivas.
3. Objetivo general: facilitar la autogestión emocional.
 - Tomar conciencia de la importancia del pensamiento positivo.
 - Tomar conciencia de las situaciones en las que dependen emocionalmente de los que los demás digan u opinen sobre ellos.
 - Potenciar su autoestima.

- Utilizar de manera eficaz la comunicación verbal para fomentar la autonomía emocional de los hijos e hijas.

7.2.4 Contenidos

Los contenidos del programa, divididos en los niveles de aplicación, son los siguientes:

- Contenidos del 1º nivel de formación.
 - El cerebro emocional.
 - Emociones: definición y otros temas relacionados.
 - El sistema emocional.
 - Tipos de emociones: clasificación de las emociones.
 - Componentes de la emoción
 - Educación emocional: conceptualización y justificación
 - Marco de las competencias emocionales
- Contenidos del 2º nivel de formación
 - Emociones negativas.
 - Regulación emocional: el afrontamiento.
 - La relajación, la reestructuración cognitiva y la visualización.
 - El pensamiento positivo.
 - El humor.
 - La autoestima.
 - La actitud positiva.
 - La comunicación verbal.

7.2.5 Recursos

Se recomienda que el programa se desarrolle en un aula amplia, en donde sea posible realizar actividades que requieran, por ejemplo, el desplazamiento de las personas participantes, escenificaciones y sesiones de relajación. Es necesario que este aula disponga de recursos diversos para el desarrollo óptimo del programa, tales como pizarra digital, ordenador, proyector, reproductor de música y altavoces. Asimismo, se recomiendan utilizar sillas cómodas con brazo para poder escribir.

El programa dispone de materiales teóricos y ejercicios prácticos para que las personas participantes practiquen tanto en las sesiones como en el hogar. En el primer nivel se ofrece un manual didáctico que introduce a las madres y a los padres en el contenido teórico a desarrollar. En el segundo nivel se propone un cuaderno de auto aplicación para que las madres y los padres, entre las diferentes sesiones, de manera autónoma, puedan llevar a cabo diferentes prácticas (Pérez Escoda y Sánchez, 2009). El programa también incorpora un cuaderno de fichas de trabajo que están concebidas, en su mayoría, para ser utilizadas tanto a través de comentarios orales como a través de la escritura.

Para la puesta en marcha del programa se requiere un coordinador especializado en la dinamización de grupos de padres y madres. Entre sus funciones, destacan la creación de un clima de confianza en los grupos y la óptima dinamización de las sesiones. La formación del encargado de dinamizar los grupos es un aspecto crucial para la eficacia de este tipo de programas (Cataldo, 1991; Gamson, Homstein y Borden, 1991; Arcus y Thomas, 1993).

Se estima necesaria la colaboración de una persona perteneciente al centro, preferiblemente de dirección. Esta persona puede hacerse cargo de tareas administrativas (informar sobre la duración, los días y los horarios de la formación, recoger las solicitudes de inscripción, organizar los grupos, preparar el material, etc.) y de acompañar al formador y a las personas participantes en el desarrollo del programa.

7.2.6 Metodología y actividades

La metodología que se propone para el desarrollo del programa es cooperativa, experiencial, participativa y basada en dinámicas de grupo. Se pretende que, a través de esta metodología, las personas participen con sus experiencias y con sus opiniones acerca del tema que se trate en cada sesión. Se espera que compartan sus preocupaciones y estrategias, que aprendan unos de otros, que liberen tensiones y reafirmen su rol de padres y madres. Dado el carácter participativo de la metodología a seguir se sugiere que el número máximo de participantes se sitúe entre 15 y 25 para asegurar una adecuada calidad en los procesos de dinamización de las sesiones.

Para llevar a cabo esta metodología es conveniente que las sillas estén dispuestas en forma de U, de manera que las personas ocupen un lugar en la sala que les permite tener, entre ellas, contacto visual, promoviendo un clima de participación e interacción entre las madres y los padres (Martínez-González, 2009).

A continuación, a modo de resumen, se presenta el programa para las familias:

Tabla 11

Objetivos, contenidos y actividades del primer nivel del programa

| SESIONES | OBJETIVOS | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------|---|---|---|
| 1 | Promover la toma de conciencia de las familias sobre el significado e importancia que el mundo de las emociones tiene para sus vidas y el valor de las mismas en la educación de sus hijos. | Definición del concepto emoción y otros temas relacionados | Presentación |
| 2 | Describir e interpretar los procesos cerebrales relacionados con las emociones. Definir qué son las emociones, establecer su función y determinar su utilidad en la vida de las personas. | El sistema emocional Funcionamiento de la toma de decisiones Tipos de emociones Clasificación de las emociones | Decídete Dibujando emociones Banda Sonora Original Un, dos, tres responde otra vez Pasapalabra emocional |
| 3 | Tomar conciencia sobre la relevancia de aprender a identificar e etiquetar las propias emociones y las de los demás. Promover la toma de conciencia de las familias sobre el significado e importancia que el mundo de las emociones tiene para sus vidas y el valor de las mismas en la educación de sus hijos. | Componentes de la emoción: Identificación y etiquetaje | Miénteme Cine y emociones ¿Cómo me siento? Quién tuviera un padre juez de menores... Emociones en familia |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 4 | Promover la toma de conciencia de las familias sobre el significado e importancia que el mundo de las emociones tiene para sus vidas y el valor de las mismas en la educación de sus hijos. | Educación emocional: Conceptualización y justificación | ¿Qué es ser inteligente? Test de inteligencias múltiples Análisis DAFO |
| 5 | Promover la toma de conciencia de las familias sobre el significado e importancia que el mundo de las emociones tiene para sus vidas y el valor de las mismas en la educación de sus hijos. Conocer diferentes herramientas de regulación de las emociones. | Marco de las competencias emocionales. | Los 9 puntos Tengo el cuerpo congelado Despedida y cierre |

Tabla 12

Objetivos, contenidos y actividades del segundo nivel del programa

| SESIONES | OBJETIVOS | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|----------|--|--|--|
| 1 | Conocer y comprender cuáles son las situaciones que son factibles de pérdida de control emocional. | Regulación emocional: el afrontamiento. | Presentación ¿Qué es la regulación emocional? ¿Qué te saca de quicio? El termómetro emocional |
| 2 | Conocer diferentes herramientas de regulación de las emociones. Experimentar la relajación y la visualización, ambas técnicas de regulación emocional. Mejorar el manejo de las emociones negativas de forma adecuada. | Regulación emocional: el afrontamiento. Emociones negativas. La relajación. | Regulación emocional: el circuito emocional y los momentos posibles de autorregulación. La respiración: muñecos hinchables, la respiración del otro, jugar con el aire y la nariz, el grifo respirador. La técnica tensión-distensión: soltar, soltar y soltar, sentir la pesadez, el saco de patatas, el péndulo y la relajación muscular progresiva. |
| 3 | Mejorar el manejo de las emociones negativas de forma adecuada. Mejorar la capacidad para auto generar emociones positivas. | La reestructuración cognitiva y la visualización. El humor. El pensamiento positivo. | Calma Visualizar una imagen El paisaje ideal Si volviera a pasar... Bailando con g-lobos Soltar lastre Globo al aire Guerra de globos |

| | | | |
|----------|---|---|---|
| <p>4</p> | <p>Tomar conciencia de la importancia del pensamiento positivo. Tomar conciencia de las situaciones en las que dependen emocionalmente de los que los demás digan u opinen sobre ellos. Aumentar su autoestima.</p> | <p>La autoestima: definición y componentes La actitud positiva.</p> | <p>Definición de autoestima ¿Cómo es mi autoestima? La autoestima está en mi mano Cómo fomentar la autoestima en mis hijos e hijas Me gusta de ti... ¿Cómo nos hemos sentido?</p> |
| <p>5</p> | <p>Utilizar de manera eficaz la comunicación verbal para fomentar la autonomía emocional de los hijos e hijas</p> | <p>La comunicación verbal</p> | <p>Cómo fomentar la autonomía Cómo ayudar a los niños y las niñas a enfrentarse a sus sentimientos Las alabanzas</p> |

7.3 El programa para el alumnado

7.3.1 El proceso del diseño del programa para el alumnado

El proceso del diseño del programa para el alumnado se llevó a cabo en dos cursos escolares. En el curso 2008/2009 se diseñaron y aplicaron varias actividades de educación emocional en la primera experimentación de la asignatura Educación para la Ciudadanía con el alumnado de 2º de ESO. La respuesta del alumnado y el profesorado fue tan satisfactoria que al finalizar el curso, el investigador y la dirección apostaron por diseñar un programa de educación emocional para ser implementado, el curso siguiente, en los grupo-clase que se iba a impartir la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en 6º de Primaria, en 2º y 4º de ESO. Para el diseño del programa se llevaron a cabo varias acciones:

- Se realizó una revisión de varias publicaciones de programas de educación emocional (Güell y Muñoz, 2000; Cava y Musitu, 2000; Carpena, 2003; Renom, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Güell y Muñoz, 2003).
- Se evaluó el grado de dominio de la competencia emocional del alumnado que en el siguiente curso iba a participar en el programa. Para ello se utilizó el cuestionario de evaluación de 360º (Obiols, 2005) compuesto por 14 ítems, extraídos del cuestionario de educación emocional (CEE) desarrollado por Álvarez González (2001). Mediante esta prueba se recogieron las valoraciones de tres tipos de observadores diferentes: los compañeros y compañeras de clase, el profesorado y el propio alumnado. El resultado del análisis de los datos propició, a la hora de la selección y elaboración de las actividades, que se prestara mayor atención a aquellas competencias emocionales que se identificaron con un mayor margen de mejora.

- Se llevó a cabo una revisión teórica sobre el desarrollo emocional desde la infancia hasta la pubertad, teniendo en cuenta diferentes aspectos: cómo evolucionan las emociones, la comprensión emocional, la regulación de las emociones, la expresión de las emociones en el desarrollo vital del alumnado (Ortiz, 2001; Berk, 1999; Berger, 1997; Shaffer, 2002). Teniendo en cuenta las diferencias de maduración emocional se decidió elaborar actividades diferentes para cada curso, ajustándose al máximo posible al momento del desarrollo de cada edad.
- Para enmarcar el programa a nivel de contenidos teóricos se tuvo en cuenta varias contribuciones científicas: las teorías de las emociones, sobre todo las de inspiración cognitiva (Plutchik, 1980; Lazarus, 1991; Izard, 2002), la psicoterapia racional-emotiva (Ellis, 1977) y las terapias cognitivas (Beck, 1976); las aportaciones en el marco de la inteligencia emocional (Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990; Gardner, 1995); las investigaciones sobre el bienestar subjetivo (Strack, Argyle y Schwartz, 1991; Veenhoven, 1984); las investigaciones sobre el *fluir* (Csikszentmihalyi, 1997); las investigaciones sobre el cerebro emocional, en el marco de la neurociencia (LeDoux, 1996 y Damasio, 1996); los trabajos que hablan de la relación emoción y motivación (Fridja, 1986).
- Se realizó una revisión de varias propuestas de organización curricular de la competencia emocional para la elección de los contenidos a desarrollar en el programa. (Álvarez Pillado et al., 1997; MEC, 1998; Michelson et al., 1987; Monjas y De la Paz, 2000; Abarca, 2003; Arreaza, 2009; Sánchez Santamaría, 2010; Guil, Mestre, González y Foncubierta, 2011; Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005; Soldevila, Filella, Agulló y Ribes, 2007).
- Se seleccionaron aquellas actividades en las que, al finalizar la asignatura en su primera experimentación, el impacto en el alumnado fue positivo.

- Se elaboró una ficha modelo para el diseño de las actividades, donde se recogían apartados como: nombre de la actividad, objetivos, contenidos, procedimiento, materiales y duración. (Anexo 11).
- La jefatura de estudios organizó los horarios del curso siguiente de tal modo que compartieran espacio las sesiones de tutoría y de Educación para la Ciudadanía, logrando así que el programa se desarrollase en ambos espacios como si fuese uno sólo.

En el curso 2009/2010 se llevó a cabo una experimentación piloto en los tres cursos donde se impartió la asignatura Educación para la Ciudadanía (6º de Primaria, 2º y 4º de ESO), con el diseño del programa finalizado. Los tutores de estos cursos y el investigador fueron los encargados de llevar a cabo el programa y evaluar cada actividad desarrollada. Para ello, se utilizó un cuestionario de 15 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con once opciones de respuesta de 0 a 10, que midió el grado de consecución de los objetivos y la satisfacción del profesorado y del alumnado tras su aplicación. (Anexo 12).

El análisis de los datos de la evaluación del programa piloto propició que algunas actividades se modificaran (el ajuste del tiempo estimado de aplicación, los materiales anexos, algunos pasos concretos de la puesta en marcha) y otras se eliminaran reemplazándolas por otras nuevas. Con este proceso se dio por finalizado el diseño del programa para el alumnado.

7.3.2 Presentación del programa

El programa de educación emocional para el alumnado cuenta con un total de 56 actividades divididas de la siguiente manera: 26 actividades para 6º de Primaria, 27 actividades para 2º de ESO y 16 actividades para cuarto de la ESO. En cuanto a su extensión, el programa tiene una duración de un curso académico. La primera sesión tiene como

objetivo presentar el programa y llevar a cabo la evaluación inicial. En la última sesión se realiza la evaluación final para valorar el grado de satisfacción, utilidad y eficacia alcanzado respecto a los objetivos propuestos.

La temporalización que se sugiere para desarrollar el programa es semanal. La duración prevista para cada sesión es de dos horas, compartiendo de esta manera los espacios de tutoría y Educación para la ciudadanía.

7.3.3 Objetivos

El programa de educación emocional está diseñado como un instrumento de prevención primaria, con el objetivo principal de promover el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado en los espacios de tutoría y Educación para la ciudadanía. El programa se fundamenta en el modelo de educación emocional (Bisquerra, 2003, 2009) para el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Se parte del *modelo pentagonal de la competencia emocional* (Bisquerra, 2003, 2009, Bisquerra y Pérez, 2007) para formular los objetivos que vertebran y dan sentido al programa. A continuación, se relacionan cada uno de los objetivos generales con cada competencia emocional a desarrollar por el programa:

1. Conciencia emocional: tomar conciencia de las emociones.
 - Tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás.
 - Dar nombre a las propias emociones.
 - Comprender las emociones de los demás.
2. Regulación emocional: manejar las emociones de forma apropiada.
 - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
 - Expresar las emociones de forma apropiada.
 - Regular la impulsividad.

- Experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas.
3. Autonomía emocional: facilitar la autogestión emocional.
- Proporcionar estrategias para la potenciación de la autoestima.
 - Potenciar la capacidad de esforzarse en tomar una actitud positiva ante la vida.
 - Desarrollar la habilidad de auto motivarse.
4. Competencia social: desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales
- Dominar las habilidades sociales básicas.
 - Compartir emociones.
 - Experimentar la asertividad.
 - Identificar y afrontar resolutivamente los conflictos.
5. Competencias para la vida y bienestar: afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.
- Gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo.
 - Fijar objetivos adaptativos.
 - Tomar decisiones en situaciones personales, profesionales, familiares,...que acontecen en la vida diaria.
 - Fluir: generar experiencias óptima.

7.3.4 Contenidos

Las actividades se articulan en torno a cinco bloques temáticos, uno por cada una de las competencias emocionales de las que se compone *el modelo pentagonal de competencia emocional* (Bisquerra y Pérez, 2007, Bisquerra, 2009). Los bloques se contemplan desde una

perspectiva holística-globalizada y no como compartimentos estancos, a pesar de que se presentan por separado (López Cassá, 2003).

El programa de educación emocional para el alumnado se orienta a la prevención primaria. Se especifican los mismos contenidos para los diferentes cursos y según la madurez del alumnado, se propone, en mayor medida, profundizarlos. Estos son los bloques temáticos del programa y sus respectivos contenidos:

1. Conciencia emocional

- Conocimiento genérico de las emociones.
- Uso de un vocabulario emocional adecuado.
- Comprensión de las emociones de los demás.
- Concienciación de las propias emociones, identificación y etiquetaje.

2. Regulación emocional

- Concienciación de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- Expresión emocional adecuada.
- Experimentación de diferentes estrategias de regulación emocional.
- Experimentación para autogenerar emociones positivas.

3. Autonomía emocional

- Selección de elementos que ayuden a potenciar la autoestima.
- Uso de la actitud positiva.
- Búsqueda e identificación de elementos de auto motivación.

4. Competencia social

- Dominio de las habilidades sociales básicas.
- Utilización de la comunicación receptiva.

- Concienciación de la importancia de las emociones en las relaciones.
- Conocimiento y experimentación de técnicas de asertividad.
- Identificación y afrontamiento de conflictos.

5. Competencias para la vida y el bienestar

- Concienciación de los elementos que favorecen el bienestar subjetivo.
- Conocimiento de los valores de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.
- Experimentación de los elementos que participan en la toma de decisiones.

7.3.5 Recursos

Las aulas ordinarias suelen evidenciar una falta de espacio para algunas prácticas del programa de educación emocional, condicionando el tipo de actividades. Se propone desarrollar las actividades de tipo más cognitivas y más estáticas en el aula ordinaria. Las actividades más dinámicas y vivenciales pueden ser aplicadas en el gimnasio, en el aula de psicomotricidad o en el aula polivalente. Las actividades que requieran el uso de ordenadores y proyector pueden llevarse a cabo en el aula de informática o en el aula polivalente. Así mismo, en las sesiones de relajación y las sesiones con presentaciones de materiales multimedia es necesario el uso de reproductores de música y altavoces.

Para el desarrollo de las sesiones se proponen tanto materiales audiovisuales (videos, presentaciones multimedia, etc.) como fungibles: breves textos de lectura, dibujos, ropa para escenificaciones, pinturas, etc. En ocasiones es necesario realizar plastificaciones, encuadernaciones, fotocopias en color, etc. Para el registro anecdótico de las sesiones es necesaria una cámara de fotos.

Para el desarrollo del programa el alumnado dispone de un cuaderno en el que cada hoja de trabajo se corresponde con cada una de las actividades que componen el programa.

En él, puede escribir el número y el título de la actividad, la fecha en la que se desarrolla y lo que haya aprendido durante la sesión.

Para la correcta aplicación del programa se estima importante la implicación del equipo directivo, del profesorado y especialmente las personas encargadas de coordinar las sesiones.

7.3.6 Metodología y actividades

La metodología a utilizar en la aplicación del programa del alumnado se fundamenta en diversos enfoques y modelos educativos, tales como el enfoque constructivista, el modelo sistémico y la orientación humanista (Carpena, 2001). Los postulados del constructivismo promueven un enfoque metodológico globalizado y activo. Globalizado puesto que se tiene en cuenta el proceso de construcción personal como un proceso para toda la vida y activo porque se espera que el propio alumnado se convierta en protagonista principal de su propio proceso de desarrollo personal.

El modelo sistémico concede gran importancia tanto al papel del alumnado como al del profesorado y el enfoque humanista propone favorecer que el alumnado piense y descubra sus propios valores.

Las actividades no se consideran como aisladas o cerradas, sino como un modelo que pretende ofrecer al alumnado la extrapolación de lo aprendido a otras realidades.

El papel del educador consiste en actuar de elemento mediador en el proceso, de tal manera que proporcione al alumnado modelos de actuación que el alumnado imite e interiorice en sus conductas habituales. Para ello el profesorado debe:

- Activar y facilitar la acción de aprendizaje del alumnado.
- Establecer relaciones satisfactorias con el grupo clase.

- Despertar interés en el alumnado.
- Favorecer el pensamiento reflexivo del alumnado.
- Considerar cada individuo como parte de un colectivo.
- Atender las necesidades de cada alumno/a.
- Mantener una actitud abierta, flexible y empática en toda actuación pedagógica referente al desarrollo de sus propias competencias emocionales.

Con la utilización de recursos de *vida cotidiana* en las actividades de educación emocional tales como prensa, fotografías, revistas, etc. se pretende favorecer la participación del alumnado, promover su interés y convertir lo atractivo en motivador.

Las actividades están pensadas para favorecer la comunicación, el intercambio de emociones, el conocimiento de las propias emociones y las emociones de los demás, etc. Para ello, se contempla la utilización de diferentes estrategias como: dinámica de grupos, role playing, diálogo de dos, reflexión individual, juegos de simulación y discusión en pequeños grupos.

La organización de la actividad es un elemento metodológico esencial en la puesta en práctica del programa de educación emocional, combinando el aprendizaje, la orientación y el entrenamiento de habilidades emocionales. Así pues, se propone un primer contacto con la actividad de manera individual, de ahí pasar a grupos reducidos y finalizar con el grupo-clase.

A continuación, a modo de resumen, se presenta el programa para el alumnado, relacionando cada uno de los bloques temáticos con los contenidos y las actividades correspondientes.

Tabla 13

Objetivos, contenidos y actividades para el alumnado de 6º de Primaria

| DIMENSIONES | OBJETIVOS | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|--|---|--|--|
| <p>Bloque 1</p> <p>CONCIENCIA EMOCIONAL</p> <p>Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.</p> | <p>Tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás.</p> <p>Dar nombre a las propias emociones.</p> <p>Comprender las emociones de los demás.</p> | <p>Conocimiento genérico de las emociones</p> <p>Utilización de un vocabulario emocional adecuado.</p> <p>Comprensión de las emociones de los demás.</p> <p>Concienciación de las propias emociones; identificación y etiquetaje.</p> | <p>¿Qué es una emoción?</p> <p>Escenificando emociones.</p> <p>Pinto mis sentimientos.</p> <p>Las emociones en fotos.</p> <p>Emocionándonos con las imágenes.</p> <p>La intensidad de las emociones.</p> <p>Las emociones de Pingu.</p> <p>Expresando emociones con la cara.</p> <p>La Ruleta emocional.</p> <p>El panel de las emociones: Cómo me siento.</p> |
| <p>Bloque 2</p> <p>REGULACION EMOCIONAL</p> <p>Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.</p> | <p>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</p> <p>Expresar las emociones de forma apropiada</p> <p>Regular la impulsividad.</p> <p>Experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas.</p> | <p>Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</p> <p>Expresión emocional adecuada.</p> <p>Experimentación de diferentes estrategias para regulación emocional.</p> <p>Experimentación para autogenerar emociones positivas.</p> | <p>Debemos controlar nuestras emociones.</p> <p>La alegoría del carruaje.</p> <p>Tensión-Distensión, esa es la cuestión (relajación).</p> <p>Las emociones en palabras.</p> <p>Semáforo rojo “Stop”.</p> <p>Cierra los ojos y presta atención.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Bloque 3 AUTONOMIA EMOCIONAL Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal.</p> | <p>Proporcionar estrategias para la potenciación de la autoestima. Potenciar la capacidad de esforzarse en tomar una actitud positiva ante la vida. Desarrollar la habilidad de auto motivarse.</p> | <p>Selección de elementos que ayuden a potenciar la Autoestima. Uso de la actitud positiva. Búsqueda e identificación de elementos de auto motivación.</p> | <p>Mi autobiografía. <i>Mr. Positive</i> y <i>Mr. Negative</i>. Mi flor. Mi creación.</p> |
| <p>Bloque 4 COMPETENCIA SOCIAL Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas</p> | <p>Dominar las habilidades sociales básicas. Compartir emociones. Experimentar la asertividad. Identificar y afrontar resolutivamente los conflictos .</p> | <p>Dominio de las habilidades sociales básicas. Utilización de la comunicación receptiva. Concienciación de la importancia de las emociones en las relaciones. Conocimiento y experimentación de técnicas de asertividad. Identificación y afrontamiento de conflictos.</p> | <p>La tarjeta secreta. Las normas de convivencia de la clase. El país de gracias y por favor. ¿Y tú que comportamiento utilizas? Este teléfono está averiado. Mis manos en tu cara.</p> |
| <p>Bloque 5 COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR Capacidad para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida</p> | <p>Gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo. Fijar objetivos adaptativos. Tomar decisiones en situaciones personales, profesionales, familiares,...que acontecen en la vida diaria. Fluir: generar experiencias óptimas.</p> | <p>Concienciación de los elementos que favorecen el Bienestar subjetivo. Conocimiento de los valores de una Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Experimentación de los elementos que participan en la toma de decisiones.</p> | <p>El panel de las emociones: Cómo me siento. Debemos controlar nuestras emociones. <i>Mr. positive</i> y <i>Mr. Negative</i>. Semáforo rojo “Stop”. Las normas de convivencia de la clase El país de gracias y por favor. ¿Y tú que comportamiento utilizas?.</p> |

Tabla 14

Objetivos, contenidos y actividades para el alumnado de 2º de ESO

| DIMENSIONES | OBJETIVOS | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|---|---|---|---|
| Bloque 1 CONCIENCIA EMOCIONAL Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. | Tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás. Dar nombre a las propias emociones. Comprender las emociones de los demás. | conocimiento genérico de las emociones. utilización de un vocabulario emocional adecuado. Comprensión de las emociones de los demás. Concienciación de las propias emociones; identificación y etiquetaje. | La casa por el tejado. Círculos concéntricos. Pasapalabra emocional. <i>Sens me.</i> ¿Cómo se siente? Cine y emociones. Adivinando emociones. |
| Bloque 2 REGULACION EMOCIONAL Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. | Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Expresar las emociones de forma apropiada. Regular la impulsividad. Experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. | Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Expresión emocional adecuada. Experimentación de diferentes estrategias para regulación emocional. Experimentación para autogenerar emociones positivas. | Estoy a punto de estallar. Contrólate. Respirando me relajo. Visualizo y me siento bien. |
| Bloque 3 AUTONOMIA EMOCIONAL Incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. | Proporcionar estrategias para la potenciación de la autoestima. Potenciar la capacidad de esforzarse en tomar una actitud positiva ante la vida. Desarrollar la habilidad de auto motivarse. | Selección de elementos que ayuden a potenciar la Autoestima. Uso de la actitud positiva. Búsqueda e identificación de elementos de auto motivación. | Quién soy yo. El árbol de mi vida. Mi vida en imágenes. 21 días sin comer. En busca de mi auto motivación. El circo de las mariposas. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Bloque 4</p> <p>COMPETENCIA SOCIAL</p> <p>Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.</p> | <p>Dominar las habilidades sociales básicas.</p> <p>Compartir emociones.</p> <p>Experimentar la asertividad.</p> <p>Identificar y afrontar resolutivamente los conflictos .</p> | <p>Dominio de las habilidades sociales básicas.</p> <p>Utilización de la comunicación receptiva .</p> <p>Concienciación de la importancia de las emociones en las relaciones.</p> <p>Conocimiento y experimentación de técnicas de asertividad.</p> <p>Identificación y afrontamiento de conflictos.</p> | <p>Diarios de la calle.</p> <p>Conociendo a mis amigos.</p> <p>¿Nos juntamos?</p> <p>4ª Planta.</p> <p>He de confiar.</p> <p>Trabajar en equipo.</p> <p>¿Qué es ser asertivo?</p> <p>¿A quién salvas?</p> <p><i>Sing Star.</i></p> |
| <p>Bloque 5</p> <p>COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR</p> <p>Capacidad para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida</p> | <p>Gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo.</p> <p>Fijar objetivos adaptativos.</p> <p>Tomar decisiones en situaciones personales, profesionales, familiares,...que acontecen en la vida diaria.</p> <p>Fluir: generar experiencias óptimas.</p> | <p>Concienciación de los elementos que favorecen el Bienestar subjetivo.</p> <p>Conocimiento de los valores de una Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.</p> <p>Experimentación de los elementos que participan en la toma de decisiones.</p> | <p>Mi vida en imágenes.</p> <p>Estoy a punto de estallar.</p> <p>El circo de las mariposas.</p> <p>¿A quién salvas?</p> <p>4ª Planta.</p> <p>Diarios de la calle.</p> |

Tabla 15

Objetivos, contenidos y actividades para el alumnado para 4º de ESO

| DIMENSIONES | OBJETIVOS | CONTENIDOS | ACTIVIDADES |
|--|---|---|---|
| Bloque 1 CONCIENCIA EMOCIONAL Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. | Tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás. Dar nombre a las propias emociones. Comprender las emociones de los demás | Conocimiento genérico de las emociones. Utilización de un vocabulario emocional adecuado. Comprensión de las emociones de los demás. Identificación y etiquetaje de las propias emociones. | La rueda de la verdad. El ovillo. Esculpir emociones. |
| Bloque 2 REGULACION EMOCIONAL Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. | Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Expresar las emociones de forma apropiada. Regular la impulsividad. Experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. | Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Expresión emocional adecuada. Experimentación de diferentes estrategias para regulación emocional. Experimentación para autogenerar emociones positivas. | A veces hay que posponer la recompensa. Bailando con g-lobos. Aprendo a visualizar. Tengo el cuerpo congelado. |
| Bloque 3 AUTONOMIA EMOCIONAL Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal | Proporcionar estrategias para la potenciación de la autoestima. Potenciar la capacidad de esforzarse en tomar una actitud positiva ante la vida. Desarrollar la habilidad de auto motivarse. | Selección de elementos que ayuden a potenciar la Autoestima. Uso de la actitud positiva. Búsqueda e identificación de elementos de auto motivación. | La balsa. Mi silueta y yo. Mi caricatura. Ejemplos de motivación. Yo soy. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Bloque 4</p> <p>COMPETENCIA SOCIAL</p> <p>Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.</p> | <p>Dominar las habilidades sociales básicas.</p> <p>Compartir emociones.</p> <p>Experimentar la asertividad.</p> <p>Identificar y afrontar resolutivamente los conflictos.</p> | <p>Dominio de las habilidades sociales básicas.</p> <p>Utilización de la comunicación receptiva.</p> <p>Concienciación de la importancia de las emociones en las relaciones.</p> <p>Conocimiento y experimentación de técnicas de asertividad.</p> <p>Identificación y afrontamiento de conflictos.</p> | <p>No digas blanco cuando quieres decir negro.</p> <p>Dibujamos al dictado.</p> <p>¿Cómo se siente?</p> <p>Te noto te siento.</p> |
| <p>Bloque 5</p> <p>COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR</p> <p>Capacidad para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida</p> | <p>Gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo.</p> <p>Fijar objetivos adaptativos.</p> <p>Tomar decisiones en situaciones personales, profesionales, familiares,...que acontecen en la vida diaria.</p> <p>Fluir: generar experiencias óptimas.</p> | <p>Concienciación de los elementos que favorecen el Bienestar subjetivo.</p> <p>Conocimiento de los valores de una Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.</p> <p>Experimentación de los elementos que participan en la toma de decisiones.</p> | <p>Te noto te siento.</p> <p>No digas blanco cuando quieres decir negro.</p> <p>Bailando con g-lobos.</p> <p>La balsa.</p> <p>Ejemplos de motivación.</p> <p>El ovillo.</p> |

CAPÍTULO 8

Resultados del programa para las familias

Capítulo 8

Resultados del programa para las familias

- 8.1. Descripción de las variables sociodemográficas
 - 8.1.1 Género
 - 8.1.2 Edad
 - 8.1.3 Nivel de estudios realizados
 - 8.1.4 Actividad laboral
 - 8.1.5 Experiencia previa en actividades de desarrollo personal
- 8.2 Evaluación de la competencia emocional
- 8.3 Evaluación de los aprendizajes generados por el programa
- 8.4 Evaluación de la satisfacción de las familias
 - 8.4.1 Resultados cuantitativos sobre satisfacción
 - 8.4.2 Resultados cualitativos sobre satisfacción
- 8.5 Evaluación del diseño y aplicación del programa

Se exponen, en el inicio del capítulo, los datos sociodemográficos de las 76 personas participantes en los dos niveles de formación del programa de educación emocional, en concreto, género, edad, nivel de estudios realizados, actividad laboral y experiencia previa en actividades de desarrollo personal. Seguidamente, se presentan los resultados que informan de cada una de las variables objeto de estudio: la competencia emocional total y cada una de sus dimensiones y la satisfacción con la formación.

8.1 Descripción de las variables sociodemográficas

8.1.1 Género

Se obtuvieron datos a partir de 76 cuestionarios, de los cuales 60 (78.9%) fueron respondidos por las madres y 16 (21.1%) por los padres.

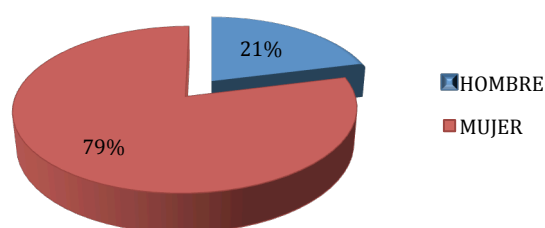


Figura 10. Género de las personas participantes

8.1.2 Edad

La edad de las personas participantes se situó entre los 28 y los 55 años ($M= 41.25$, $DT = 4.95$). Se construyó una nueva variable denominada *Franjas de edad*, con tres categorías: menos de 40 años, entre 40 y 44 años, más de 44 años.

En la Figura 11 se muestra la distribución porcentual de los valores de cada una de estas tres categorías.

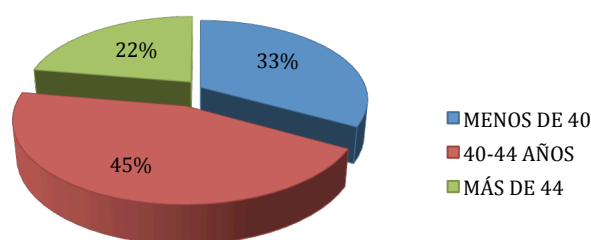


Figura 11. Franjas de edad de las personas participantes

8.1.3 Nivel de estudios realizados

Se muestra la distribución porcentual de los datos referidos al nivel de estudios en la figura 12: Sin estudios, ESO: educación secundaria obligatoria, Bachillerato, BUP, COU, Ciclo formativo de grado medio, FP, Ciclo formativo de grado superior, Estudios universitarios de primer ciclo, Estudios universitarios de segundo ciclo y Otras.

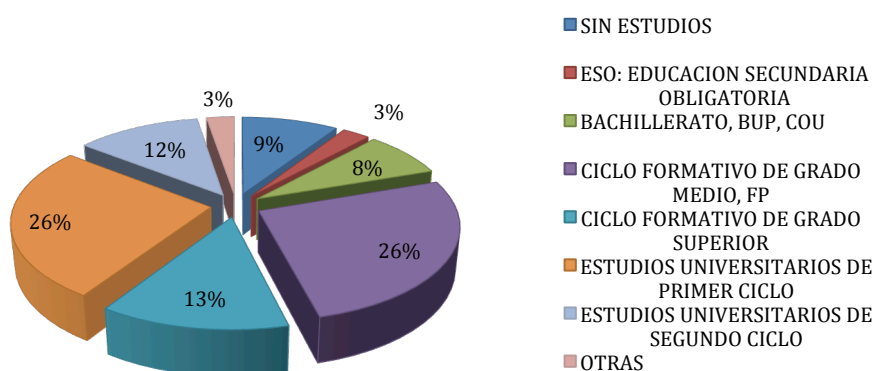


Figura 12. Nivel de estudios realizados por las personas participantes

Como puede observarse, el 52% de las personas participantes tenía estudios de ciclo formativo de grado medio (26.3%) o estudios universitarios de primer ciclo (26.3%). El 12% del total de las personas participantes tenían estudios primarios o ningún tipo de estudios. Asimismo, se relacionaron los datos del nivel de estudios acabados y el género de las personas participantes. Se observó que 30 mujeres participantes en el programa tenían un nivel de estudios superior al grado medio de formación profesional lo que supuso el 48% del

total de las mujeres, mientras que en el caso de los hombres fueron 11, lo que representó el 69% del total de participantes varones.

8.1.4 Actividad laboral

Con los datos recogidos se puso de manifiesto que, en el momento de ser encuestados, el 72.4% de las personas participantes trabajaban, mientras que el 27.6% carecían de trabajo remunerado. Al analizar los datos sobre la situación laboral en función del género, se observó que de las 60 mujeres que respondieron a esta cuestión, 20 de ellas (33.3%), carecían de trabajo remunerado. Sin embargo, en el caso de los hombres, sólo uno de ellos (15%) se encontraba sin trabajo.

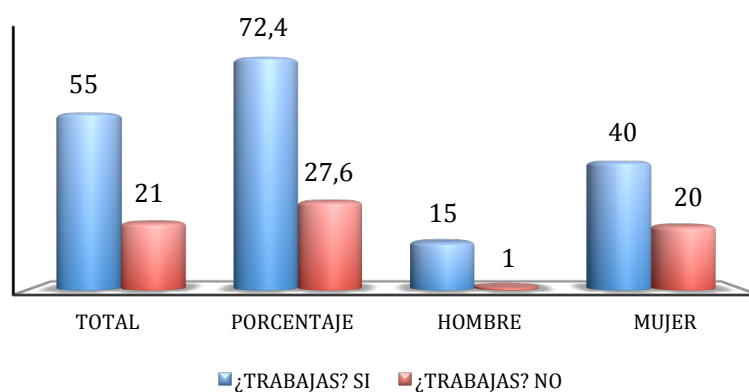


Figura 13. Actividad laboral de las personas participantes

Las ocupaciones laborales de las madres y los padres que participaron en el programa fueron variadas. Se agruparon, en función de la variable denominada *Sector profesional*, en cuatro categorías:

- Sector primario: actividades económicas relacionadas con la transformación de los recursos naturales en productos primarios no elaborados.
- Sector secundario: actividades orientadas a transformar la materia prima, extraída o producida por el sector primario, en productos de consumo.

- Sector terciario: actividades económicas dirigidas a satisfacer las necesidades de la población.
- Pensionista: persona que recibe una cantidad de dinero de manera periódica como ayuda económica, generalmente del Estado.

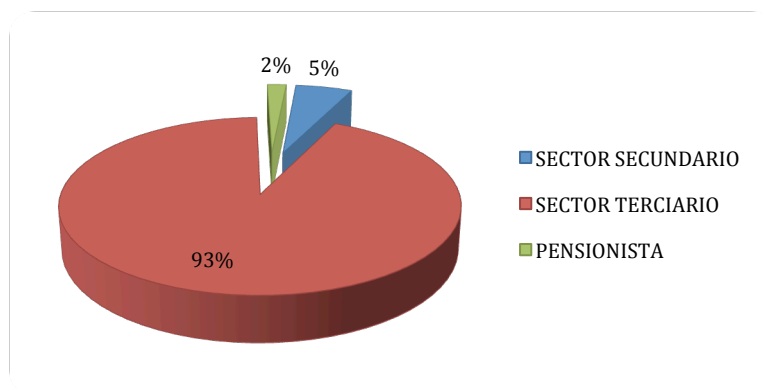


Figura 14. Sector profesional de las personas participantes

El 93% de las personas participantes desarrollaba su actividad profesional en el sector terciario con actividades tales como dependientes, administrativos, camareros, peluqueros, auxiliares de clínica, profesores, psicólogos, etc. El 5% de las personas participantes realizaban actividades económicas pertenecientes al sector secundario como carpintería, mecánica, etc. Nadie desarrollaba su actividad profesional en el sector primario, mientras que uno de ellos, era pensionista.

8.1.5 Experiencia previa en actividades de desarrollo personal

La inmensa mayoría de participantes (89.5%) no habían participado en ninguna actividad previa relacionada con el desarrollo personal. Quienes sí tenían experiencia previa (10.5%) habían participado en actividades variadas como escuelas de padres, conferencias, terapias individuales o grupales y algún curso de formación en inteligencia emocional desarrollado en alguna casa de cultura. La ocasionalidad y el carácter temporal de tales actividades pusieron de manifiesto que los conocimientos previos sobre educación

emocional, eran escasos o no existían. Se esperaba por tanto, una nula o baja interferencia de esta variable en los resultados del programa.

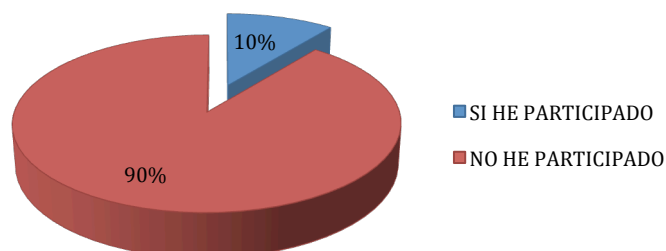


Figura 15. Participación previa de las personas participantes

8.2 Evaluación de la competencia emocional

Según la hipótesis 1, se esperaba que después de la aplicación del programa de educación emocional, las madres y los padres participantes experimentasen una mejora tanto en su competencia emocional total, como en cada una de sus dimensiones. Para responder a esta hipótesis, se evaluó el nivel de la competencia emocional total y cada una de sus dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y bienestar) de las personas participantes en diferentes momentos del proceso de la formación: antes de iniciar la formación (pretest), después del primer nivel (postest 1) y al finalizar el segundo nivel (postest 2).

Para analizar los posibles efectos del programa y de la formación en cada nivel se compararon las medias obtenidas antes de empezar el curso inicial de formación y a su finalización (pretest-postest 1). Asimismo, se compararon las medias obtenidas en estas dimensiones antes de empezar el curso inicial de formación y al finalizar el curso de formación en sus dos niveles (pretest-postest 2). Por último, se compararon las medias obtenidas después de cada uno de los dos niveles de formación (postest 1-postest 2).

Los datos recogidos se analizaron con el programa estadístico PASW Statistic (22.0). Se comprobó, en primer lugar, el cumplimiento de los requisitos para la utilización de estadísticos paramétricos. Mediante la prueba Kolgomorov-Smirnov, se asumió que las puntuaciones de variables del instrumento en el pretest, en el postest 1 y en el postest 2 seguían una distribución normal, salvo en el pretest de la dimensión autonomía emocional ($F = 0.72, p < .05$). Esta dimensión presentó curtosis = .21 y error típico = .27 y asimetría = -.71 y error típico = .55. (Anexo 13). Ante esta situación, Pardo y Ruiz (2005) informan de que, ante tamaños muestrales mayores de 30, como es nuestro caso, la violación de este supuesto no suele suponer mayores problemas. Además, la investigación realizada por Lehman (1991) indica que la mayoría de los procedimientos de inferencia paramétricos se comportan bastante bien cuando trabajan con desviaciones moderadas de la normalidad y de la igualdad de la varianzas. Atendiendo estas indicaciones, se estimó apropiado la utilización como estadístico de contraste la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas en todas las variables y en los distintos momentos de la intervención. Se aplicó la de Student entre el pretest 1 y el postest 1 (fin del primer nivel de formación), entre el pretest y el postest 2 (fin del segundo nivel de formación) y entre el postest 1 y el postest 2.

Antes de presentar los resultados de la comparación de medias, en la tabla 16 puede apreciarse el número de participantes en cada fase, así como los estadísticos principales de la competencia emocional total y de cada una de sus dimensiones, de acuerdo al cuestionario CDE.

Tabla 16

Competencia emocional de las madres y los padres en diferentes momentos

| | Pretest | | | Postest 1 | | | Postest 2 | | |
|---|----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Total competencia emocional | 76 | 5.88 | 0.82 | 65 | 6.03 | 0.84 | 27 | 6.56 | 0.88 |
| Conciencia emocional | 76 | 6.61 | 1.26 | 65 | 6.69 | 1.33 | 27 | 7.4 | 0.96 |
| Regulación emocional | 76 | 4.42 | 1.4 | 65 | 4.97 | 1.25 | 27 | 5.37 | 1.29 |
| Competencia social | 76 | 6.46 | 1.18 | 65 | 6.32 | 1.04 | 27 | 6.68 | 1.1 |
| Autonomía emocional | 76 | 5.22 | 1.16 | 65 | 5.32 | 1.09 | 27 | 5.94 | 1.09 |
| Competencia para la vida y el bienestar | 76 | 6.44 | 1.27 | 65 | 6.58 | 1.26 | 27 | 7.05 | 1.1 |

De los 76 participantes que iniciaron el programa de formación en educación emocional, 65 completaron todas las sesiones. Las 27 personas que iniciaron el programa en su segundo nivel participaron en todas las sesiones.

Al observar las medias del Postest 1 en relación con el Pretest, se aprecia que con la única excepción de la dimensión competencia social se ha producido un ligero aumento en todas las dimensiones y en el total de la competencia emocional. En competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones, las puntuaciones de los 27 sujetos participantes del postest 2 fueron superiores a las del pretest y a las del postest. A fin de comprobar si estas mejoras en el postest 1 y en el postest 2 eran realmente significativas se procedió a la comparación de las medias en diferentes momentos.

Tabla 17

Comparación de la competencia emocional entre diferentes momentos

| | Pretest - postest 1 | | | Postest 1 - postest 2 | | | Pretest - postest 2 | | |
|---|---------------------|------------|---------------|-----------------------|------------|---------------|---------------------|------------|---------------|
| | <i>t</i> | <i>gl.</i> | <i>Sig.</i> | <i>T</i> | <i>gl.</i> | <i>Sig.</i> | <i>t</i> | <i>gl.</i> | <i>Sig.</i> |
| Total competencia emocional | -1.61 | 64 | .11 | -2.84 | 26 | .00** | -4.74 | 26 | .00*** |
| Conciencia emocional | -.10 | 64 | .91 | -3.92 | 26 | .00*** | -3.37 | 26 | .00** |
| Regulación emocional | -4.09 | 64 | .00*** | -1.40 | 26 | .17 | -4.90 | 26 | .00*** |
| Autonomía emocional | -.93 | 64 | .35 | -2.71 | 26 | .01* | -3.46 | 26 | .00** |
| Competencia social | 1.60 | 64 | .11 | -1.24 | 26 | .22 | -1.31 | 26 | .20 |
| Competencia para la vida y el bienestar | -.90 | 64 | .36 | -1.57 | 26 | .12 | -2.99 | 26 | .00** |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pretest y del postest 1 para la dimensión de regulación emocional en base a la prueba t de Student ($t(64) = -4.09$, $p < .001$). Las diferencias de medias en el resto de las dimensiones, por el contrario, no llegaron a ser estadísticamente significativas. No hubo diferencias significativas ni en competencia emocional total ($t(64) = -1.61$, $p > .05$), ni en conciencia emocional ($t(64) = -0.10$, $p > .05$), ni en competencia social ($t(64) = 1.60$, $p > .05$), ni en autonomía emocional ($t(64) = -0.93$, $p > .05$), ni finalmente, en la competencia para la vida y el bienestar ($t(64) = -0.90$, $p > .05$).

En el análisis comparativo de la competencia emocional, entre el postest 1 y el postest 2, se observaron diferencias significativas en la competencia emocional total y en las dimensiones: conciencia emocional y autonomía emocional. En el resto de dimensiones de la competencia emocional no se observaron diferencias significativas.

La prueba t de Student confirmó la existencia de diferencias significativas entre los valores de las medias del después del primer nivel y del segundo en la competencia emocional total ($t(26) = -2.84$, $p < .01$). Por lo que respecta a las dimensiones concretas, asimismo, la diferencia de medias de postest 1 y postest 2 resultó significativa para la

dimensión de conciencia emocional ($t(26) = -0.39, p < .001$) y para la autonomía emocional ($t(26) = -2.71, p < .05$).

Por el contrario, no llegaron a ser estadísticamente significativas las diferencias entre los valores de las medias postest 1 y postest 2, ni en regulación emocional ($t(26) = -1.40, p > .05$), ni en competencia social ($t(26) = -2.71, p > .05$), ni tampoco en la competencia para la vida y el bienestar ($t(26) = -1.57, p > .05$).

En el análisis comparativo de la competencia emocional, entre el pretest y el postest 2, se observaron diferencias significativas en la competencia emocional total y en el resto de sus dimensiones, a excepción de la competencia social ($t(26) = 1.31, p > .05$).

La prueba t de Student ($t(26) = -4.74, p < .001$) respecto a la dimensión de competencia emocional total confirmó, con un nivel de confianza del 99.9%, la existencia de diferencias significativas entre los valores de las medias del pretest y el postest 2. Por lo que respecta a las dimensiones específicas, la diferencia de medias de pretest y postest 2 fue significativa para la dimensión de conciencia emocional ($t(26) = -3.37, p < .01$), para regulación emocional ($t(26) = -4.90, p < .001$) y para autonomía emocional ($t(26) = -3.46, p < .01$). Se observó también la existencia de diferencias significativas entre los valores de las medias del pretest y el postest 2 en la competencia para la vida y el bienestar ($t(26) = -2.99, p < .01$).

8.3 Evaluación de los aprendizajes generados por el programa

Según la hipótesis 2, se esperaba que los padres y madres participantes en la formación fuesen conscientes de la necesidad de practicar la educación emocional en la familia y adquiriesen nuevos conocimientos y recursos para ello. Para dar respuesta a esta hipótesis se utilizó el cuestionario CEMYPA (cuestionario de evaluación de las madres y los padres), que tenía por objeto recoger la auto percepción de las personas participantes sobre

los efectos del programa al finalizar cada uno de los niveles. En la tabla 18 pueden apreciarse los estadísticos principales que se derivan del CEMYPA 1.

Tabla 18

Auto percepción sobre los efectos del primer nivel formativo.

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|----------|----------|-----------|
| Soy más consciente sobre la importancia del desarrollo del mundo de las emociones. | 64 | 3.53 | .50 |
| He adquirido nuevos conocimientos sobre el significado de las emociones. | 64 | 3.39 | .55 |
| Soy más consciente sobre la necesidad de identificar y reconocer las propias emociones. | 64 | 3.53 | .50 |
| Me siento más preparado/a para percibir las emociones de los demás. | 64 | 3.17 | .63 |
| El cuestionario realizado me ha servido como estrategia para tomar conciencia de mis puntos fuertes y débiles en relación a mis competencias emocionales. | 64 | 3.30 | .68 |
| Me siento más preparado/a para regular mis emociones negativas en las relaciones con mis hijos/as. | 64 | 3.05 | .62 |
| Creo que he adquirido nuevos recursos para relacionarme más satisfactoriamente con las personas de mi entorno. | 64 | 3.09 | .61 |

Al finalizar el primer nivel, las madres y los padres tomaron conciencia sobre la importancia del desarrollo del mundo de las emociones ($M = 3.53$, $DT = 0.50$) y sobre la necesidad de identificar y reconocer las propias emociones ($M = 3.53$, $DT = 0.50$). Asimismo, las personas participantes afirmaron, tras la finalización del primer nivel del programa, haber obtenido nuevos conocimientos sobre el significado de las emociones ($M = 3.39$, $DT = 0.55$). Concretamente, se sentían bastante más preparados para percibir las emociones de los demás ($M = 3.17$, $DT = 0.63$), para regular sus emociones ($M = 3.05$, $DT = 0.62$) y para relacionarse satisfactoriamente con otras personas mediante nuevos recursos ($M = 3.09$, $DT = 0.61$).

En la tabla 19 se pueden apreciarse los estadísticos principales que se derivan del CEMYPA 2.

Tabla 19

Auto percepción sobre los efectos del segundo nivel formativo

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|----------|----------|-----------|
| Tengo más presente las situaciones en las que existe mayor riesgo de pérdida de control emocional. | 27 | 8.74 | 1.02 |
| Soy consciente sobre la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. | 27 | 8.00 | .92 |
| He adquirido nuevos conocimientos sobre las técnicas de regulación emocional. | 27 | 8.59 | .93 |
| Me siento preparado/a para afrontar las emociones negativas. | 27 | 9.00 | .87 |
| Soy consciente sobre la necesidad de utilizar el pensamiento positivo en las situaciones adversas. | 27 | 9.07 | .82 |
| Creo que he adquirido nuevos recursos para generar la autonomía de mis hijos. | 27 | 9.15 | .94 |
| He aprendido alguna estrategia para aumentar mi autoestima. | 27 | 9.48 | .64 |

Las personas participantes percibieron haber aprendido alguna estrategia para aumentar su autoestima ($M = 9.48$, $DT = 0.64$) y nuevos recursos para generar la autonomía de sus hijos e hijas ($M = 9.15$, $DT = 0.94$). También, consideraron haber asimilado nuevos conocimientos sobre las técnicas de regulación emocional ($M = 8.59$, $DT = 0.93$), ser más conscientes sobre la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento ($M = 8$, $DT = 0.92$) y tener más presente las situaciones en las que existe mayor riesgo de pérdida de control emocional ($M = 8.74$, $DT = 1.02$).

8.4 Evaluación de la satisfacción de las familias

Paralelamente a la evaluación de los aprendizajes se estimó oportuno valorar la satisfacción de las madres y los padres participantes en el programa con la formación recibida. Para valorar la satisfacción de cada uno de los dos niveles de formación se utilizó el cuestionario de satisfacción de las madres y los padres (CUSAMYPA 1 y CUSAMYPA 2). En ambos cuestionarios se recogieron datos cuantitativos y cualitativos. Se presentan en primer lugar los resultados cuantitativos y posteriormente los cualitativos.

8.4.1 Resultados cuantitativos sobre satisfacción

Se agruparon los resultados del CUSAMYPA 1 en las siguientes dimensiones: satisfacción con la formación, satisfacción con el formador, satisfacción con el contenido, satisfacción con el material entregado y satisfacción con la organización. En las tablas siguientes pueden observarse las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas.

Tabla 20

Satisfacción con la formación del primer nivel

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|----------|----------|-----------|
| Se han cumplido las expectativas de la formación. | 64 | 3.52 | .53 |
| Nivel de conocimientos adquiridos | 64 | 3.16 | .44 |
| Aplicación de estos conocimientos a mi vida cotidiana. | 64 | 3.25 | .61 |
| Estoy satisfecho con la realización de esta formación. | 64 | 3.75 | .43 |

Las personas participantes mostraron un alto nivel de satisfacción con la formación ($M = 3.75$; $DT = 0.43$), motivado en gran medida por el alto grado de cumplimiento de las expectativas ($M = 3.52$; $DT = 0.53$), el alto nivel de conocimientos adquiridos ($M = 3.16$; $DT = 0.44$) y su aplicación a la vida cotidiana ($M = 3.25$; $DT = 0.61$).

Tabla 21

Satisfacción con el formador del primer nivel

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|----------|----------|-----------|
| Explica claramente los contenidos de las sesiones. | 64 | 3.70 | .49 |
| Conocimientos sobre el tema. | 64 | 3.86 | .35 |
| Fomenta la participación y reflexión. | 64 | 3.89 | .36 |

Se percibió al formador con un alto grado de conocimientos sobre el tema ($M = 3.86$; $DT = 0.35$), se valoró muy bien su capacidad para fomentar la participación y reflexión ($M = 3.89$; $DT = 0.36$) y su forma clara de explicar los contenidos ($M = 3.70$; $DT = 0.49$).

Tabla 22

Satisfacción con los contenidos del primer nivel

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|----------|----------|-----------|
| Los contenidos me han parecido correctos en relación con los objetivos. | 64 | 3.64 | .51 |
| La metodología ha sido adecuada. | 64 | 3.69 | .46 |

Las personas participantes valoraron muy positivamente tanto la metodología llevada a cabo en esta formación ($M = 3.75$; $DT = 0.43$), como la relación de los contenidos con los objetivos ($M = 3.64$; $DT = 0.51$).

Tabla 23

Satisfacción con el material entregado del primer nivel

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---------------------------------------|----------|----------|-----------|
| Me parece claro y actualizado. | 64 | 3.38 | .60 |
| El material entregado fue suficiente. | 64 | 3.44 | .68 |

Se elaboró y se entregó a cada participante un manual con los contenidos a desarrollar durante el desarrollo del primer nivel del programa. Las madres y los padres consideraron que el material fue suficiente ($M = 3.44$; $DT = 0.68$), claro y actual ($M = 3.38$; $DT = 0.60$).

Tabla 24

Satisfacción con la organización del primer nivel

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|----------|----------|-----------|
| Conformidad con el lugar de celebración. | 64 | 3.64 | .57 |
| Las instalaciones eran adecuadas (iluminación, climatización, etc.). | 64 | 3.47 | .68 |
| Organización global de la formación | 64 | 3.77 | .42 |

Se valoró muy positivamente la organización global de la formación ($M = 3.77$, $DT = 0.42$), el lugar de celebración de la formación ($M = 3.64$; $DT = 0.57$) y las instalaciones ($M = 3.47$; $DT = 0.68$).

En resumen, la satisfacción de los usuarios tras el primer nivel del programa concretado en las cinco variables comentadas: formación, formador, contenido, material

entregado y organización puede considerarse muy alta. En la figura 16 se presentan las puntuaciones promedio obtenidas en el CUSAMYPA 1 para cada variable.

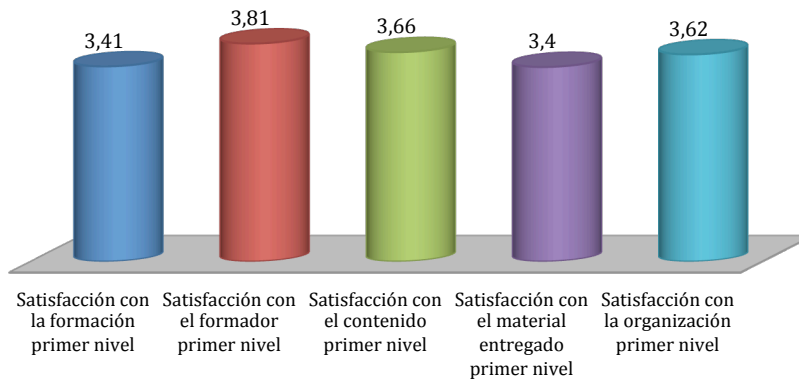


Figura 16. Satisfacción del primer nivel del programa para las familias

Las dimensiones con las puntuaciones más altas y por tanto las más satisfactorias del programa en su primer nivel fueron las referentes al formador ($M = 3.81$), al contenido ($M = 3.66$) y a la organización ($M = 3.62$). Obtuvieron menor puntuación, aunque también con un nivel muy alto de satisfacción, las dimensiones referentes a la formación ($M = 3.41$) y al material entregado ($M = 3.40$).

Fueron 27 personas participantes las que respondieron en el CUSAMYPA 2 en relación a su satisfacción con el segundo nivel de formación. Al igual que en el CUSAMYPA 1, estos datos se agruparon en varias dimensiones: satisfacción con la formación, satisfacción con el formador, satisfacción con el contenido, satisfacción con el material entregado y satisfacción con la organización.

Tabla 25

Satisfacción con la formación del segundo nivel

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|----------|----------|-----------|
| Se han cumplido las expectativas de la formación. | 27 | 9.44 | .80 |
| Nivel de conocimientos adquiridos. | 27 | 8.74 | .94 |
| Aplicación de estos conocimientos a mi vida cotidiana. | 27 | 8.70 | .95 |
| Estoy satisfecho con la realización de esta formación. | 27 | 8.63 | 1.21 |

Las madres y los padres mostraron un alto nivel de satisfacción con la formación ($M = 8.63$; $DT = 1.21$), tal y como reflejó el alto grado de cumplimiento de las expectativas ($M = 9.44$; $DT = 0.80$), el alto nivel de conocimientos adquiridos ($M = 8.74$; $DT = 0.94$) y su aplicación a la vida cotidiana ($M = 8.70$; $DT = 0.95$).

Tabla 26

Satisfacción con el formador del segundo nivel

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|----------|----------|-----------|
| Explica claramente los contenidos de las sesiones. | 27 | 8.81 | 1.33 |
| Conocimientos sobre el tema. | 27 | 8.15 | 1.81 |
| Fomenta la participación y reflexión. | 27 | 8.59 | 1.60 |

Se distinguió al formador por su alto grado de conocimientos sobre el tema ($M = 8.15$; $DT = 1.81$), se evaluó positivamente su capacidad para fomentar la participación y reflexión ($M = 8.59$; $DT = 1.60$), al igual que su forma clara de explicar los contenidos ($M = 8.81$; $DT = 1.33$).

Tabla 27

Satisfacción con los contenidos del segundo nivel

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|----------|----------|-----------|
| Los contenidos me han parecido correctos en relación con los objetivos. | 27 | 8.89 | 1.05 |
| La metodología ha sido adecuada. | 27 | 8.48 | .93 |

Las personas participantes estimaron que, tanto la metodología llevada a cabo en esta formación ($M = 8.89$; $DT = 1.05$), como la relación de los contenidos con los objetivos ($M = 8.48$; $DT = 0.93$), fue muy positiva.

Tabla 28

Satisfacción con el material entregado en el segundo nivel

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---------------------------------------|----------|----------|-----------|
| Me parece claro y actualizado. | 27 | 8.41 | 1.04 |
| El material entregado es útil. | 27 | 7.96 | 1.97 |
| El material entregado fue suficiente. | 27 | 7.56 | 1.34 |

Se elaboró y se entregó a cada participante material escrito de apoyo para las sesiones del segundo nivel del programa. Las madres y los padres consideraron este material suficiente ($M = 7.56$; $DT = 1.34$), útil ($M = 7.96$; $DT = 1.97$), claro y actualizado ($M = 8.41$, $DT = 1.04$).

Tabla 29

Satisfacción con la organización del segundo nivel

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|----------|----------|-----------|
| Conformidad con el lugar de celebración. | 27 | 8.33 | 1.03 |
| Las instalaciones eran adecuadas (iluminación, climatización, etc.). | 27 | 8.00 | 1.10 |
| Organización global de la formación. | 27 | 7.52 | 1.78 |

Se valoró muy positivamente la organización global de la formación ($M = 7.52$; $DT = 1.78$), el lugar de celebración de la formación ($M = 8.33$, $DT = 1.03$) y las instalaciones ($M = 8.00$; $DT = 1.10$).

En resumen, la satisfacción de los usuarios tras el primer nivel del programa concretado en las cinco variables comentadas: formación, formador, contenido, material entregado y organización puede considerarse muy alta. En la figura 17 se presentan las puntuaciones promedio obtenidas en el CUSAMYPA 2 para cada variable.

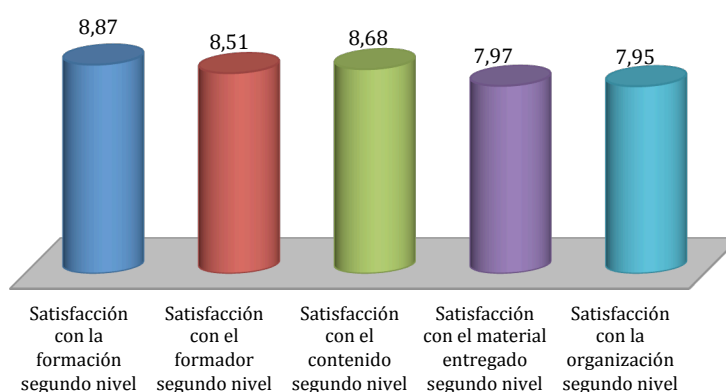


Figura 17. Satisfacción del segundo nivel del programa de las familias

Las dimensiones con las puntuaciones más altas fueron: la formación ($M = 8.87$), el contenido ($M = 8.68$) y el formador ($M = 8.51$). Obtuvieron menor puntuación, aunque también con un nivel muy alto de satisfacción, las dimensiones referentes al material entregado ($M = 7.97$) y a la organización ($M = 7.95$).

8.4.2 Resultados cualitativos sobre satisfacción

Los cuestionarios de satisfacción incluyeron dos preguntas abiertas para conocer la opinión de las personas participantes sobre las posibles mejoras a realizar en futuras formaciones de este tipo y en qué temas desearían profundizar en futuras formaciones. Asimismo, en los cuestionarios se habilitó un espacio para recoger aquellas observaciones que los sujetos desearan realizar sobre la formación. Las respuestas se analizaron mediante un proceso de análisis cualitativo. En primer lugar se transcribieron las respuestas en RTF y se importaron al programa *ATLAS.ti*, tras crear una *Unidad Hermenéutica* (UH), denominada *Satisfacción*. En esta unidad se incluyeron los documentos primarios que se generaron con la importación de las opiniones de cada participante. Después se organizaron los documentos primarios según el nivel de formación. Una vez creada la Unidad Hermenéutica e importados los documentos primarios con las respuestas de las madres y los padres sobre los aspectos más positivos y sugerencias de mejora, se llevó a cabo una codificación abierta. Para ello, se

siguió un proceso inductivo. Es decir, se codificaron las respuestas, generando unidades textuales tomando como unidad de análisis cada respuesta de las madres y los padres. Posteriormente, se procedió a la elaboración de familias de categorías. Este proceso de codificación permitió relacionar categorías y establecer relaciones con las unidades de análisis. De esta manera, se pretendía hacer manejable la información recogida durante la investigación y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

En el primer nivel respondieron 43 personas al menos a una de las tres preguntas planteadas en el CUSAMYPA 1, mientras que en el segundo nivel fueron 23 las personas participantes que completaron el CUSAMYPA 2. Los resultados cualitativos se exponen por niveles de formación (primero y segundo) y por temas: propuestas de mejora, temas a profundizar y observaciones.

8.4.2.1 Propuestas de mejora

Del proceso de codificación de las propuestas de mejora que realizaron las madres y los padres en el CUSAMYPA se establecieron 38 categorías (28 categorías en el primer nivel y 10 categorías en el segundo nivel) que, en un posterior análisis, fueron agrupadas en cinco *familias de categorías: más sesiones, diseño de los grupos, material entregado, varios y no cambiar nada*. En la tabla 30 se presentan las familias de categorías y sus definiciones.

Tabla 30

Definiciones de las familias de categorías. Propuestas de mejora.

| Familias de categorías | Definición |
|-----------------------------------|--|
| Más sesiones | Deseo de las madres y los padres de que la formación fuese más extensa en cuanto al tiempo de ejecución. |
| Diseño de los grupos de formación | Sugerencias de criterios diferentes para la composición de los grupos de formación. |
| Material entregado | Aspectos relativos al manual teórico entregado por el formador al comenzar la formación. |
| Varios | Aquellas sugerencias que no han sido incluidas en ninguna de las categorías anteriores. |
| No cambiaría nada | Satisfacción con la formación tal y como ha sido planteada |

Destacaron por su alto número de categorías las familias *más sesiones* y *no cambiaría nada*. En las familias *diseño de grupos* y *material entregado* se recogieron seis subcategorías para cada una. Con menor presencia de subcategorías se completó la familia *varios*. En la figura 18 se presenta el número de subcategorías y categorías en cada una de las cinco familias de categorías que completaron el tema *propuestas de mejora*.

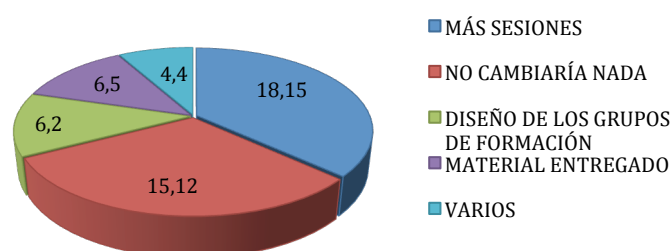


Figura 18. Número de subcategorías y categorías del tema aspectos a mejorar

En la familia de categorías *más sesiones* se recogieron y relacionaron entre sí las propuestas de mejora en relación al deseo de que la formación fuese más extensa en ambos niveles. En la figura 19 se presentan las relaciones entre las categorías que dieron lugar a la familia de categorías *más sesiones*.

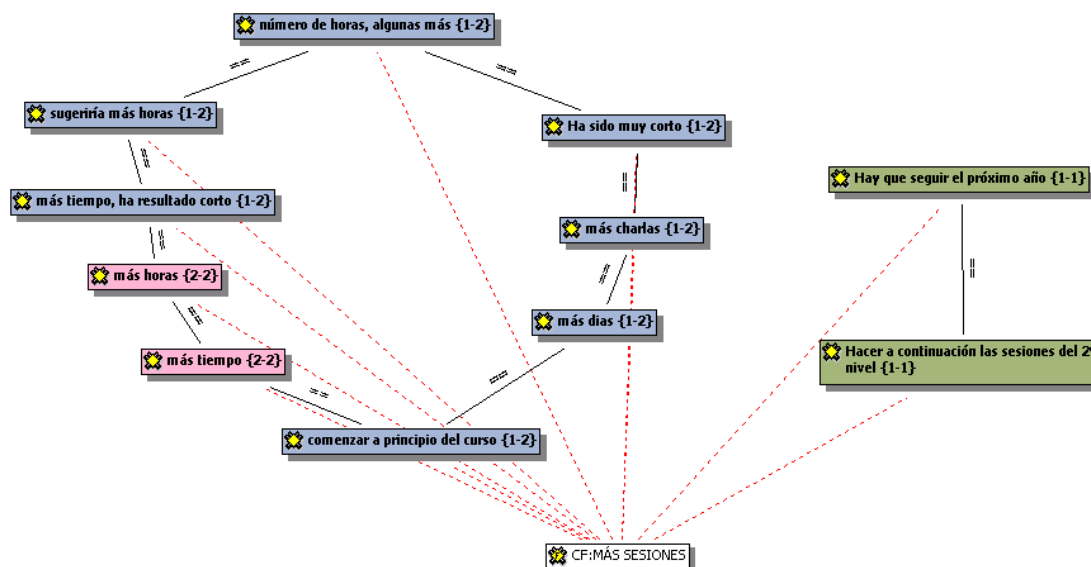


Figura 19. Mapa de la familia de categorías más sesiones

Se recogen a continuación algunas de las valoraciones realizadas por las personas participantes en relación con esta cuestión:

Es un tema muy interesante y me hubiese gustado que el curso tuviera más horas. (P26: p33n1.rtf - 26:2)

En mi opinión creo que se queda corto, deberían ser más horas del curso. (P45: p11n2.rtf - 45:1)

La familia *no cambiaría nada* emergió de aquellas respuestas de las madres y los padres que mostraron su satisfacción con la formación tal y como se planteó, sin ningún aspecto de mejora. En la figura 20, se presentan las relaciones entre categorías con sus subcategorías de la familia de categorías *no cambiaría nada*.

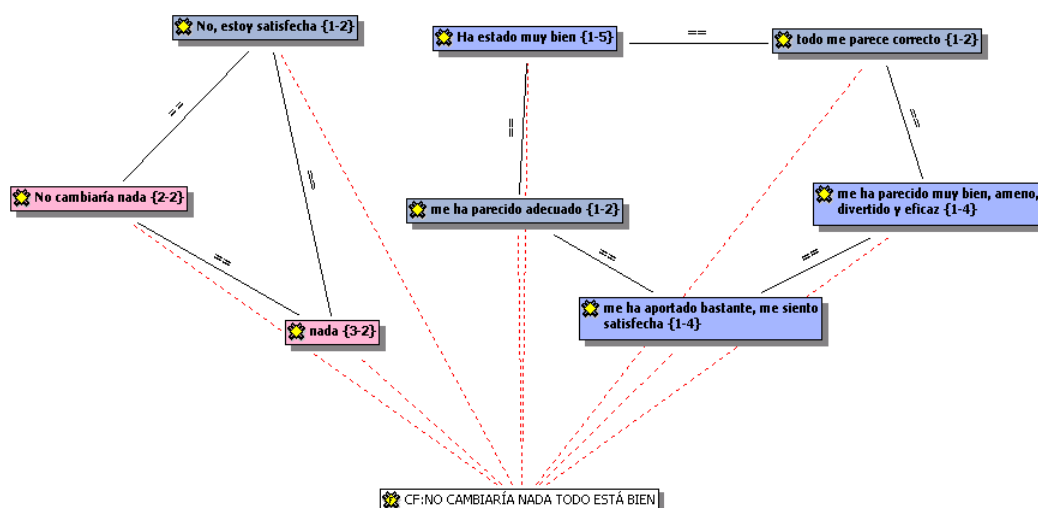


Figura 20. Mapa de la familia de categorías *no cambiaría nada*

Numerosos participantes manifestaron que no realizarían ningún cambio en el desarrollo de la formación, subrayando su satisfacción:

No cambiaría nada. (P11: p1n1.rtf - 11:1)

No, estoy satisfecha. (P 1: p10n1.rtf - 1:2)

Está bien. (P50: p3n2.rtf - 50:2)

No, los temas me han parecido muy bien, se me ha hecho ameno, divertido y eficaz. (P32: p39n1.rtf - 32:2)

Las propuestas de mejora de las madres y los padres para la formación giraron en torno a dos aspectos. De estas propuestas emergieron las familias de categorías *diseño de los grupos de formación* y *material entregado*.

En la familia de categorías *diseño de los grupos de formación* se recogieron las propuestas de mejora en relación a los diferentes criterios para la composición de los grupos de formación. En la figura 21, se presenta la familia de categorías *diseño de grupos de formación*.

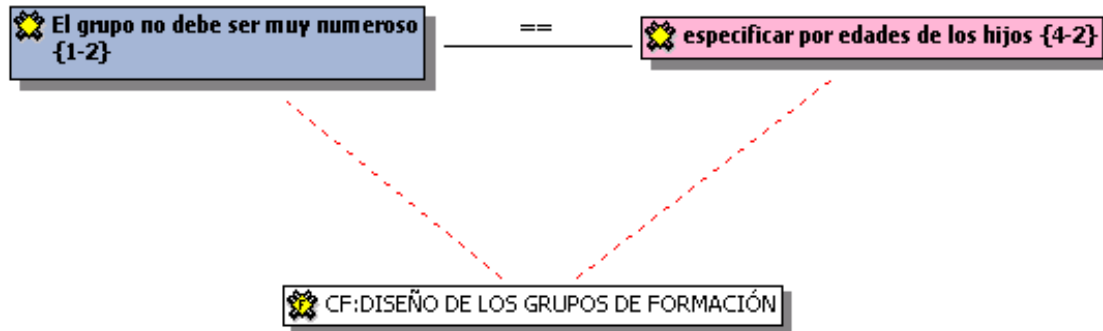


Figura 21. Mapa de la familia de categorías diseño de los grupos de formación

Varias personas participantes propusieron que el diseño de los grupos se realizase según las edades de los hijos e hijas:

Quizás más específica por edades de los hijos. (P27: p34n1.rtf - 27:1)

Agrupar por edades de los niños. Aunque también viene bien la experiencia. (P37: p43n1.rtf - 37:1)

Quizás por la empatía que pueda generar el compartir las mismas dudas, miedos o inseguridades:

Hemos estado bastantes con edades similares y ayuda a que todos sintamos las mismas cosas. (P37: p43n1.rtf - 37:1)

Cabe mencionar que el criterio por el cual se diseñaron los grupos de formación fue la disponibilidad horaria de las madres y los padres. Se ofrecieron diferentes horarios para inscribirse en los dos niveles de formación (de mañana, mediodía y de tarde) y diferentes días de la semana. Esta amplia oferta de horarios y días tuvo como objetivo que participasen en la formación el mayor número de interesados. Por otra parte, el criterio de diseñar los grupos según diferentes horarios supuso que el número de participantes por grupo fuese diferente. El grupo del mediodía y el de la tarde fueron los más numerosos, con más de veinte participantes. En este sentido, varios participantes, de los grupos más numerosos, expresaron su deseo de que el grupo fuese más reducido:

El grupo no debe ser muy numeroso. (P17: p25n1.rtf - 17:2)

Grupos más reducidos o por grupo de edades según los niños. (P39: p5n1.rtf - 39:2)

El material entregado fue otro de los aspectos al que hicieron referencia como propuesta de mejora las personas participantes. De estas propuestas emergió la familia de categorías *material entregado*. En la figura 22 se presenta la familia de categorías *material entregado* de manera que se puede observar cómo emergió y las relaciones entre categorías con sus subcategorías.

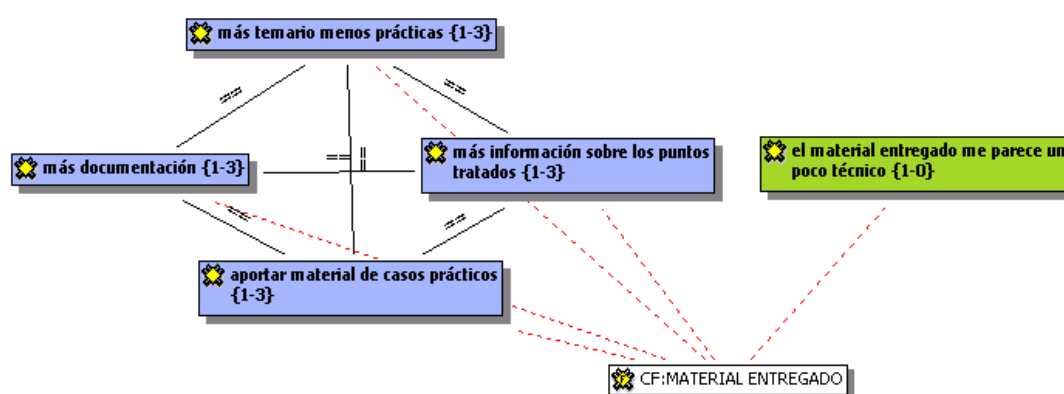


Figura 22. Mapa de la familia de categorías material entregado

El material del primer nivel se diseñó para complementar las exposiciones teóricas realizadas sobre las emociones y la educación emocional:

El material entregado me parece un poco técnico. Me gustan más las clases que los apuntes. (P 5: p14n1.rtf - 5:1)

Aportar material de casos prácticos que se hayan editado en algún momento. (P 1: p10n1.rtf - 1:1)

Atendiendo a las sugerencias, en relación al material entregado, en el segundo nivel se decidió utilizar materiales menos técnicos y más prácticos. Se utilizaron materiales de apoyo para los ejercicios prácticos y también se facilitó un material compuesto por un conjunto de actividades de auto-aplicación para la mejora de las competencias emocionales (Pérez Escoda y Sánchez, 2009). En este aspecto, hubo una propuesta de mejora:

Facilitar más material para leer. (P49: p2n2.rtf - 49:3)

Aquellas respuestas que no fueron incluidas en ninguna de las familias de categorías anteriores, se recogieron en la familia de categorías *varios*. En la figura 23 se presenta la familia de categorías *varios*, de manera que se puede observar cómo emergió.

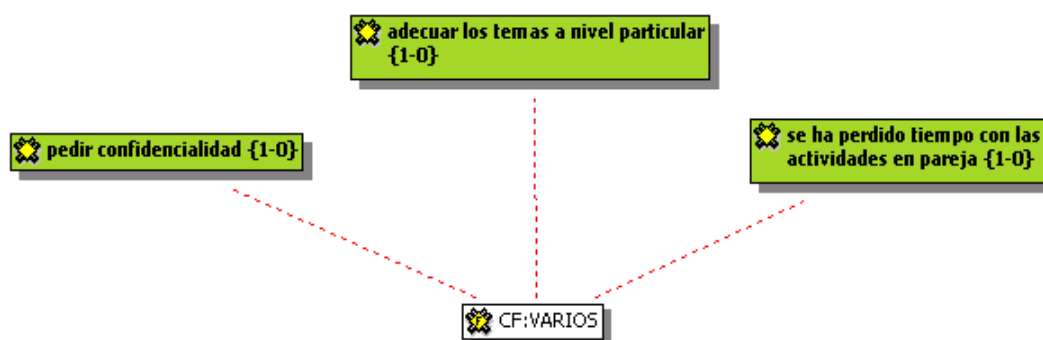


Figura 23. Mapa de la familia de categorías *varios*

En la familia de categorías *varios* se recogieron varias propuestas de mejora que hicieron referencia a la temporalización, a la confidencialidad o a la adecuación de los contenidos:

Creo que se ha perdido bastante tiempo con las actividades en parejas y grupo. (P28: p35n1.rtf - 28:1)

Se debe pedir confidencialidad a la hora de comenzar la formación. (P17: p25n1.rtf - 17:3)

Posibilidad de cómo adecuarlos a nivel particular los temas. (P43: p9n1.rtf - 43:2)

8.4.2.2 Temas a profundizar

Al término de cada uno de los dos niveles del programa de formación se preguntó a las personas participantes en qué temas desarrollados en el programa deseaban seguir profundizando en futuras formaciones de este tipo. A partir de las respuestas recogidas se establecieron 35 categorías (26 categorías en el primer nivel y 9 en el segundo nivel) que posteriormente fueron agrupadas temáticamente en cinco *familias de categorías*: *autocontrol*

y la *regulación emocional*, *autoestima* y la *autonomía emocional*, *poner en práctica lo aprendido con los hijos o las hijas*, *asertividad* y *adolescencia*. En la tabla 31 se presentan las familias de categorías y sus definiciones.

Tabla 31

Definiciones de las familias de categorías Temas a profundizar

| Familias de categorías | Definición |
|--|---|
| Autocontrol y regulación emocional | La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone entre otras cuestiones tener buenas estrategias de afrontamiento entre las que se encuentra el autocontrol. |
| Autoestima y autonomía emocional | La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran, entre otros, la autoestima. |
| Poner en práctica lo aprendido con los hijos o las hijas | El deseo de las familias de profundizar en como transmitir los conocimientos adquiridos a sus hijos e hijas y así poder ayudarles en su desarrollo emocional. |
| Asertividad | La asertividad consiste en mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para: defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos ; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado. |
| Adolescencia | El deseo de las madres y los padres de profundizar en el conocimiento de las características de este periodo vital. |

Las familias de categorías que emergieron de mayor número de categorías, fueron las familias *autocontrol y regulación emocional* y *autoestima y autonomía emocional*. Con menor número de categorías, con cinco y tres respectivamente, se completaron las familias de categorías *poner en práctica lo aprendido* y *asertividad*. Por último, la familia *adolescencia* se completó con dos categorías. En la figura 24 se presenta el número de subcategorías y categorías en cada una de las cinco familias de categorías que completaron el tema *temas a profundizar*.

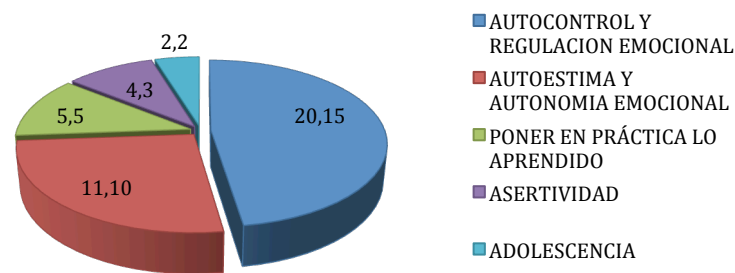


Figura 24. Número de subcategorías y categorías del tema temas a profundizar

El autocontrol y la regulación emocional fueron los temas en el que las madres y los padres más desearon profundizar en cada uno de los dos niveles. En la figura 25 puede observarse cómo emergieron las relaciones de las categorías con sus subcategorías y cómo las categorías se relacionaron con otras generando la familia de categorías *autocontrol y regulación de las emociones*.

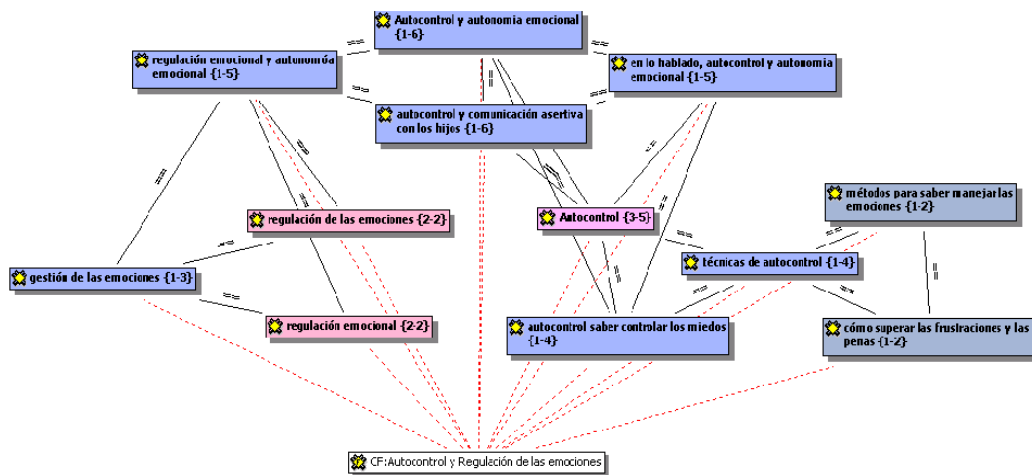


Figura 25. Mapa de la familia de categorías autocontrol y regulación emocional

Uno de los objetivos del primer nivel fue promover, mediante varias dinámicas vivenciales, la conciencia de las madres y los padres sobre la necesidad de regular y gestionar las emociones. Esta toma de conciencia generó el deseo de las madres y los padres de querer profundizar más en el aprendizaje de estrategias de regulación emocional:

Regulación emocional, que es lo que más nos cuesta. (P41: p7n1.rtf - 41:2)

Autocontrol. (P46: p12n2.rtf - 46:3)

Métodos para saber manejar mejor las emociones. (P 4: p13n1.rtf - 4:1)

Técnicas de autocontrol. (P19: p27n1.rtf - 19:1)

Cómo superar las frustraciones y las penas. (P29: p36n1.rtf - 29:2)

Con el fin de atender a esta propuesta de profundizar más en la regulación emocional, en el segundo nivel de formación se experimentaron diferentes estrategias para la gestión de las emociones, tales como la respiración, la relajación progresiva, la visualización y el humor.



Figura 26. Madres y padres en la actividad El paisaje ideal

Las personas que participaron en el segundo nivel de formación, también transmitieron su deseo de seguir profundizando más en las estrategias de regulación emocional, con especial atención a:

Relajación, visualización, técnicas. (P51: p4n2.rtf - 51:1)

Técnicas de relajación. Métodos para saber manejar mejor las emociones. (P54: p7n2.rtf - 54:1 P 4)

También fue relevante el deseo de las madres y los padres de profundizar más en el tema de la *autoestima y la autonomía emocional*. En la figura 27, puede observarse cómo emergieron las relaciones de las categorías con sus subcategorías y cómo las categorías se relacionaron, unas con otras, creando la familia de categorías *autoestima y autonomía emocional*.

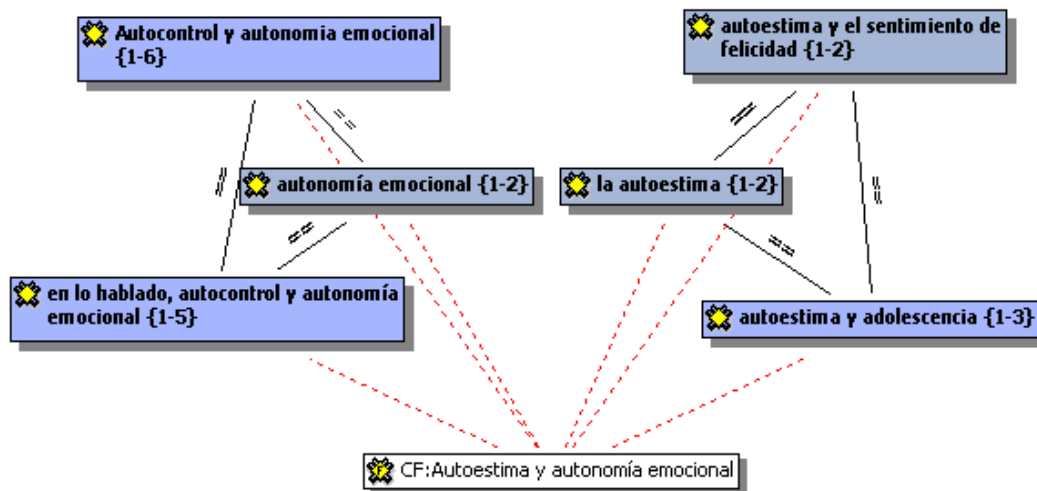


Figura 27. Mapa de la familia de categorías autoestima y autonomía emocional

En ambos niveles de formación las madres y los padres mostraron su deseo de profundizar en estos temas:

La autonomía emocional. (P21: p29n1.rtf - 21:1)

Autoestima. (P46: p12n2.rtf - 46:2)

En el primer nivel el formador presentó la dimensión teórica de estos conceptos mientras que, en el segundo nivel de formación, se prestó mayor atención a su puesta en práctica en la vida cotidiana. En esta línea, se desarrollaron varias estrategias para desarrollar la autonomía y la autoestima de los hijos e hijas. Las madres y los padres que completaron el segundo nivel mostraron su deseo de profundizar en estas estrategias:

Cómo mejorar la autoestima de los hijos. (P50: p3n2.rtf - 50:1)

Sobre todo como fomentar la autonomía de nuestros hijos. (P55: p8n2.rtf - 55:2)

Autonomía de los hijos respecto a los padres. (P48: p1n2.rtf - 48:1)

Un participante del segundo nivel quiso expresar su satisfacción sobre cómo se desarrolló el tema de la autoestima:

Me ha gustado mucho el tema de la autoestima. (P53: p6n2.rtf - 53:1)



Figura 28. Madres y padres en la actividad *Cómo fomentar la autoestima*.

De las respuestas relacionadas con el deseo de profundizar más en la puesta en práctica de los contenidos desarrollados en la formación emergió la familia de categorías *poner en práctica lo aprendido con los sus hijos e hijas*. En la figura 29, se puede observar cómo emergieron las relaciones de las categorías con sus subcategorías y cómo las categorías se relacionaron con otras en la familia de categorías *poner en práctica lo aprendido con los sus hijos e hijas*.

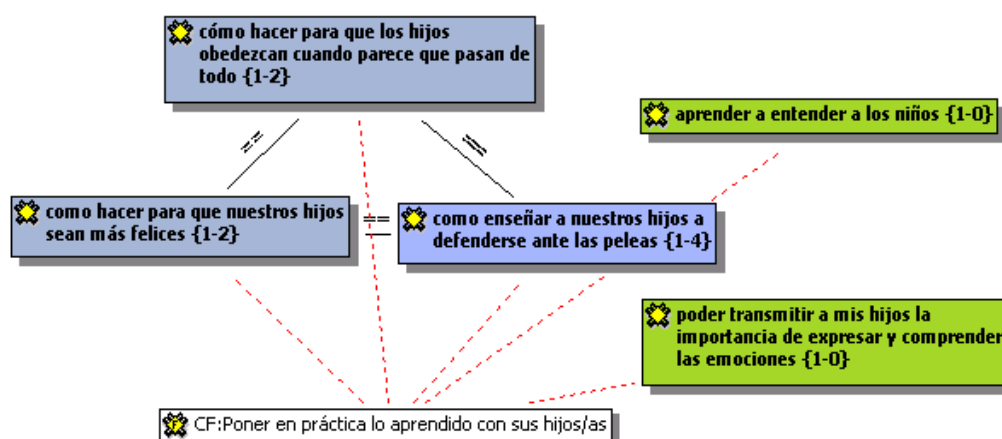


Figura 29. Mapa de la familia de categorías *Poner en práctica lo aprendido*

Hay que destacar que esta familia de categorías se creó exclusivamente con las respuestas de las personas participantes que completaron el primer nivel. Asimismo, las

madres y los padres desearon profundizar más en la adquisición de estrategias para poder afrontar con mayor éxito, las situaciones de la vida cotidiana en la educación de las emociones de sus hijos e hijas:

En cómo hacer que obedezca, cuando parece que pasa de todo. (P34: p40n1.rtf - 34:1)

Cómo enseñar a nuestros hijos a saber defenderse ante las peleas. (P6: p15n1.rtf - 6:2)

Poder transmitir a mis hijos la importancia de expresar y comprender las emociones. (P17: p25n1.rtf - 17:1)

Las personas participantes, al finalizar el primer nivel, expresaron su deseo de profundizar más en el concepto de asertividad. En la figura 30, se puede observar cómo emergieron las relaciones de las categorías con sus subcategorías y cómo las categorías se relacionaron con otras, creando la familia de categorías *asertividad*.

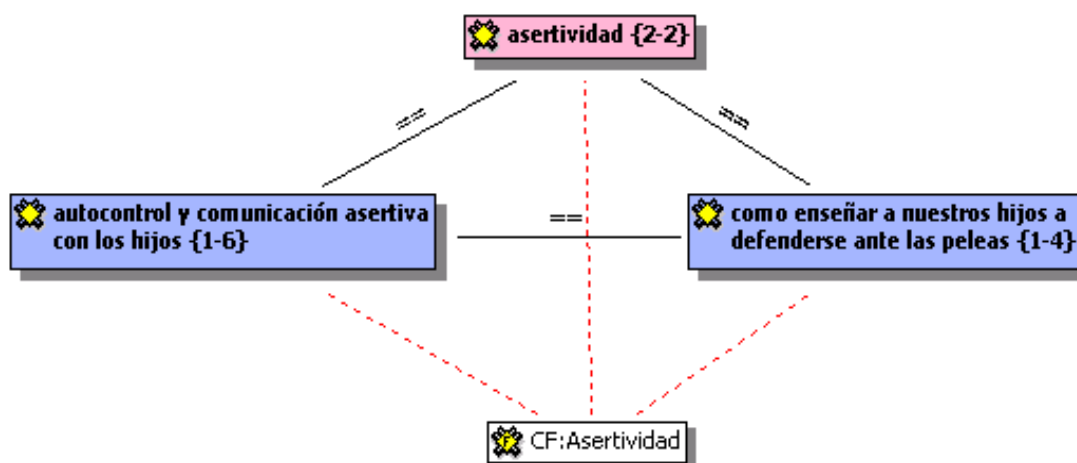


Figura 30. Mapa de la familia de categorías asertividad

Si bien el concepto de asertividad no se contempló, inicialmente, en ninguno de los dos niveles de formación, en alguna sesión del primer nivel, el formador explicó el concepto y expuso varios ejemplos para definirlo, generando interés en las personas participantes:

Cómo enseñar a nuestros hijos a saber defenderse ante las peleas. (P 6: p15n1.rtf - 6:2)

Asertividad. (P15: p23n1.rtf - 15:2)

Sí, en conocer herramientas de autocontrol y la comunicación asertiva con mi hijo. (P28: p35n1.rtf - 28:3)

Por último, a partir de las respuestas en relación al deseo de ahondar más en las características de la adolescencia, se generó la familia de categorías *adolescencia*. En varios momentos de la formación, las personas participantes hicieron mención a la adolescencia, como un periodo vital que les estaba resultando muy difícil de gestionar y comprender las emociones de sus hijos e hijas:

Adolescencia comprenderla. (P44: p10n2.rtf - 44:2)

La adolescencia. (P10: p19n1.rtf - 10:2)

8.4.2.3 Observaciones sobre la formación

Al finalizar cada uno de los dos niveles de la formación, se ofertó a las madres y a los padres la posibilidad de realizar observaciones respecto al programa. A partir de las respuestas realizadas, se establecieron para este tema 6 categorías que, posteriormente, se agruparon en dos familias de categorías. En la primera familia se agruparon las categorías que hacían referencia al formador y en la segunda, los aspectos relacionados con el sentimiento de bienestar generado en la experiencia formativa. En la tabla 32 se presentan las familias de categorías y sus definiciones.

Tabla 32

Definiciones de las familias de categorías. Observaciones sobre la formación

| Familias de categorías | Definición |
|------------------------|---|
| Formador | Felicitaciones y observaciones relacionadas con el formador |
| Bienestar | Sentimientos de bienestar generados en la experiencia formativa |

Las dos familias de categorías *formador* y *bienestar* emergieron del mismo número de categorías, cuatro para cada familia.

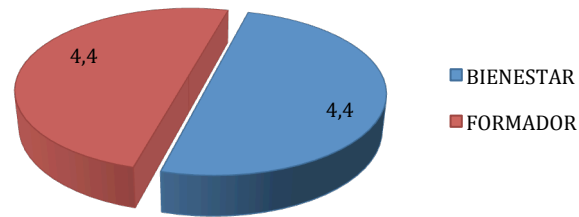


Figura 31. Número de subcategorías y categorías del tema observaciones

En la figura 32 se puede observar cómo emergieron las relaciones de las categorías con sus subcategorías y cómo las categorías se relacionaron con otras en las familias de categorías *formador* y *bienestar*.

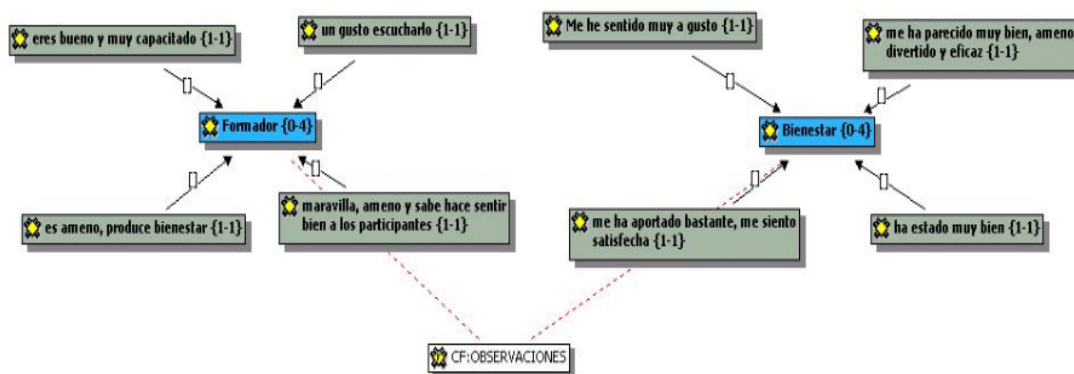


Figura 32. Mapa de las familias de categorías del tema Observaciones

Varias personas participantes quisieron expresar su satisfacción con la formación:

Me he sentido muy a gusto y cómoda. (P 1: p10n1.rtf - 1:3)

Ha sido un placer y una muy buena experiencia. (P43: p9n1.rtf - 43:3)

Otras personas participantes se centraron más en la figura del formador:

A Jon siempre da gusto escucharlo. (P39: p5n1.rtf - 39:4)

Las clases se hacen amenas, pues es como Jon nos lo hace sentir, sobre todo después de venir cansada del trabajo, corriendo para llegar, incluso sin comer, pues la sensación, cuando termina la clase es de bienestar. (P41: p7n1.rtf - 41:3)

En algún caso hubo felicitaciones y agradecimientos:

Eres bueno y muy capacitado. (P22: p2n1.rtf - 22:3)

Yon hace que sea una maravilla estos encuentros. Es ameno y sabe hacer sentir bien a los que participamos. Gracias. (P38: p4n1.rtf - 38:3)

Del análisis de estas observaciones se percibe que la satisfacción de las madres y los padres con el programa de educación emocional fue muy alta. La figura del formador fue un elemento importante para la satisfacción de las personas participante en este tipo de formaciones.



Figura 33. Padres y madres que finalizaron el programa

8.5 Evaluación del diseño y aplicación del programa

En este apartado se valora la pertinencia y adecuación de aquellos aspectos del programa que estaban en el diseño y que tuvieron su incidencia tanto en el proceso de implementación, como en los resultados. De acuerdo con Arcus (1993) esta evaluación se debe realizar desde una perspectiva crítica en la que se analice el grado de adecuación de todos los elementos del diseño y desarrollo del programa.

Tal y como sugieren Martínez-González y Pérez Herrero (2004), antes de la intervención se realizó un diagnóstico de las necesidades de las madres y los padres de la escuela. Se llevaron a cabo varias entrevistas con miembros de la asociación de padres y madres, dirección y docentes de la escuela. Siguiendo estas recomendaciones, el primer

contacto con las madres y los padres se realizó mediante una charla de sensibilización de dos horas aproximadamente. La alta participación de las madres y los padres de la escuela a la charla y el posterior interés suscitado fueron elementos claves para el diseño y puesta en marcha del programa dirigido a las familias.

Otro elemento que creemos que incidió en la satisfacción y en la mejora de la competencia emocional de las madres y los padres fue que el diseño del programa no se orientó exclusivamente a cómo ayudar a los padres y las madres a desarrollar las competencias emocionales de sus hijos e hijas, sino que se orientó, también, para el desarrollo de sus propias competencias emocionales (Bisquerra et al., 2015). Para el diseño del segundo nivel se tuvo en cuenta la puesta en práctica del primer nivel y los resultados obtenidos.

El programa se diseñó con un total de 20 horas de duración, de acuerdo con las recomendaciones de Bisquerra et al. (2015). Se estimó oportuno desarrollar el programa en sesiones de dos horas y ofertar horarios de aplicación diferentes para que las madres y los padres tuviesen más flexibilidad y así favorecer su participación. En el primer nivel se ofertaron tres horarios diferentes (de 9h. a 11h.; de 15h a 17h y de 17h. a 19h.). En el segundo nivel, se ofertaron dos horarios diferentes (de 15h. a 17h. y de 17h. a 19h.). Cabe destacar que para el segundo nivel no se ofertó el horario de mañana, en gran medida, porque fueron escasamente dos personas las que se interesaron en este horario. A dos madres se les pudo ubicar en uno de los dos grupos del segundo nivel. Gracias a la amplia oferta horaria, cerca del 35% de las familias de la escuela pudo participar en el programa.

El 50% de las madres y padres que finalizaron el primer nivel decidió continuar con la formación en su segundo nivel. Fueron varias las razones (explicitadas), por las que las madres y los padres decidieron no continuar con su formación: cambio de centro de su hija, cambios en su situación laboral y estimar suficiente con la formación del primer nivel.

El número total de participantes en cada grupo no excedió de 25, asegurando una adecuada calidad en la dinamización de las sesiones (Bartau y Etxeberria, 2007).

El programa se desarrolló con una frecuencia semanal entre sesiones. Consideramos que la temporalización del programa fue adecuada. Los padres y las madres pudieron reflexionar sobre lo tratado en cada sesión e intentar poner en marcha las habilidades y estrategias propuestas.

Se controló la asistencia en cada sesión. Se elaboró una ficha de registro con los nombres de las personas participantes. Antes de comenzar las sesiones, los asistentes firmaron en la casilla correspondiente. 11 participantes no pudieron asistir a todas las sesiones por razones personales (cuidado de los hijos e hijas) o de trabajo (cambio de turno). Para la evaluación del programa sólo se tuvo en cuenta aquellas personas que participaron en todas las sesiones. Durante la puesta en marcha no hubo abandonos del programa.

El espacio utilizado para la puesta en marcha del programa fue el adecuado. Se dispuso de la sala polivalente del centro escolar. Una sala amplia para las actividades que requirieron desplazamientos y con los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades: pizarra electrónica, proyector, altavoces y ordenador.

La metodología utilizada en la puesta en marcha fue cooperativa, experiencial, participativa y se basaba en dinámicas de grupos. Mediante esta metodología, la participación de las madres y los padres fue muy alta.

Desde el inicio de las sesiones, las sillas se dispusieron en forma de U. De esta manera las personas participantes ocuparon en la sala un lugar que les permitió tener, entre ellas, contacto visual. Esta utilización del espacio ayudó a promover un clima de participación e interacción entre las madres y los padres (Martínez-González, 2009).

En el primer nivel del programa se cumplió la planificación en lo referente a actividades y tiempos. Sin embargo, en el segundo nivel, algunas actividades se alargaron más de lo previsto y no pudieron finalizarse a tiempo. Tal y como propuso una madre en el CUSAMYPA, este ajuste en el diseño, es un aspecto de mejora a tener en cuenta en futuras aplicaciones del programa. Por lo demás, no hubo imprevistos ni contratiempos que pudieron tener efecto en el buen desarrollo del programa.

La adecuación de los recursos también varió según el nivel. Una vez analizadas las sugerencias de mejora de las personas participantes recogidas del cuestionario CUSAMYPA, creemos conveniente para futuras aplicaciones del programa, modificar el material teórico entregado en el primer nivel, mantener el cuaderno de auto aplicación de competencias emocionales (Pérez-Escoda y Sánchez, 2009) y ofrecer referencias bibliográficas relacionadas con la educación emocional y la familia.

La implicación del equipo directivo fue un elemento determinante en el buen desarrollo del programa. Aportó confianza y apoyo en el diseño del programa. En la puesta en marcha su presencia fue constante. En las sesiones iniciales y en las finales de cada nivel de formación, la directora del centro estuvo presente para dar la bienvenida y para agradecer la participación de las madres y los padres en el programa.

Un aspecto relevante para el buen funcionamiento del programa pudo ser la experiencia como docente y la formación especializada del dinamizador del grupo en el tema (Cataldo, 1991). El formador trató de comprender las necesidades de los padres y las madres y estimular la reflexión compartida, así como facilitar el respeto hacia los otros, mantener la intimidad en el grupo y estimular la participación las personas participantes. Teniendo en cuenta las valoraciones de las madres y los padres recogidas en el cuestionario CUSAMYPA, en relación al formador, nos permite considerar la figura del formador como un elemento importante en el logro de los objetivos propuestos.

Al igual que las personas participantes, el formador se sintió muy satisfecho con el desarrollo del programa. Desde la cercanía y empatía, como padre que es, disfrutó con las experiencias y reflexiones de las personas participantes.

CAPÍTULO 9

Resultados del programa para el alumnado

Capítulo 9

Resultados del programa para el alumnado

- 9.1 Descripción de las variables sociodemográficas
- 9.2 Evaluación de la competencia emocional del alumnado
- 9.3 Evaluación de la competencia emocional según el género
- 9.4 Evaluación de la competencia emocional por diferentes observadores
- 9.5 Evaluación del clima social de aula
- 9.6 Evaluación de la frecuencia de las situaciones de malos tratos
- 9.7 Evaluación de la percepción sobre los efectos del programa
- 9.8 Evaluación de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje
- 9.9 Evaluación del diseño, aplicación y resultados obtenidos del programa

Se exponen los datos sociodemográficos de los 143 alumnos y alumnas participantes en este estudio referentes al centro educativo, al curso académico y al género. Así mismo, se presentan los resultados del análisis de cada una de las variables de estudio: la competencia emocional, el clima social del aula, situaciones del maltrato e intimidación, la satisfacción con el programa y la percepción del alumnado sobre el aprendizaje obtenido en el proceso de aplicación del programa.

9.1 Descripción de las variables sociodemográficas

De los 143 alumnos y alumnas que participaron en este trabajo de investigación, el 46,2% participó en el programa y el 53,8% no lo hizo.

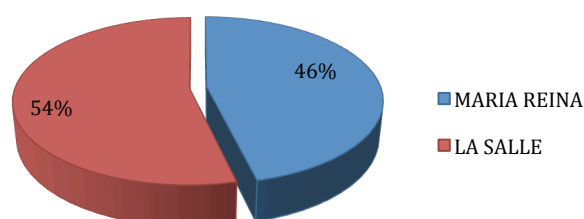


Figura 34. Alumnado y centros educativos participantes en la investigación

De los 143 alumnos y alumnas que participaron en este trabajo de investigación, el 38% eran alumnos y alumnas de 2º de ESO, el 26.6% de 4º de ESO y el 35% de 6º de Primaria. En la figura 35, se presenta la distribución de porcentajes por curso.

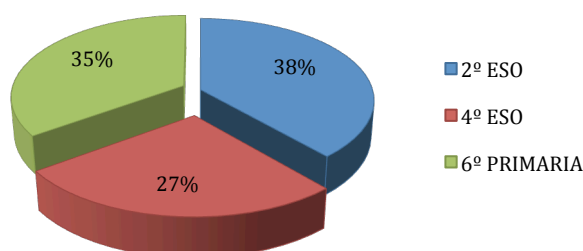


Figura 35. Cursos y etapas educativas del alumnado participante en la investigación

Del total del alumnado participante, el 51% fueron chicos y el 49% chicas. En la figura 36, se puede observar que la distribución porcentual de chicos y chicas era similar.

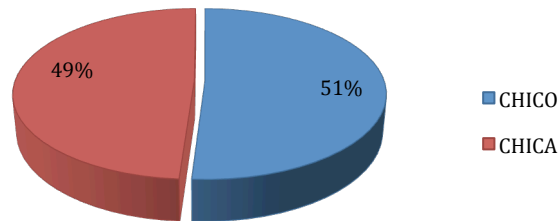


Figura 36. Género del alumnado participante en la investigación

9.2 Evaluación de la competencia emocional del alumnado

Según la hipótesis 3, se esperaba que el programa de intervención potenciara la mejora de la competencia emocional total y de cada una de sus dimensiones en el alumnado. Para poner a prueba esta hipótesis se compararon las medias de los participantes del grupo experimental y del grupo control. Se evaluó la competencia emocional total y cada una de sus dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar) en el inicio del programa (pretest) y a su finalización (postest), tanto en el alumnado del grupo control como en el del grupo experimental.

Los datos recogidos de los cuestionarios de desarrollo emocional CDE-SEC para Secundaria y CDE 9-13 para Primaria se analizaron con el programa estadístico PASW Statistic (22.0). En la tabla 33 se presentan las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables del alumnado del grupo experimental y del grupo control, en la fase pretest-postest.

Tabla 33

Competencia emocional del alumnado en el pretest y en el postest

| | Pretest | | | Postest | | |
|---|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Grupo Experimental | | | | | | |
| Total competencia emocional | 66 | 6.25 | 0.92 | 66 | 6.35 | 0.96 |
| Conciencia emocional | 66 | 7.22 | 1.1 | 66 | 7.28 | 1.12 |
| Regulación emocional | 66 | 5.39 | 1.29 | 66 | 5.61 | 1.28 |
| Autonomía emocional | 66 | 6.02 | 1.53 | 66 | 6.34 | 1.39 |
| Competencia social | 66 | 5.51 | 1.44 | 66 | 6.06 | 1.34 |
| Competencia para la vida y el bienestar | 66 | 7.03 | 1.31 | 66 | 6.65 | 1.26 |
| Grupo Control | | | | | | |
| Total competencia emocional | 77 | 6.54 | 1.09 | 76 | 6.48 | 1.05 |
| Conciencia emocional | 77 | 7.33 | 1.18 | 76 | 7.44 | 1.09 |
| Regulación emocional | 77 | 5.73 | 1.58 | 76 | 5.68 | 1.43 |
| Autonomía emocional | 77 | 6.31 | 1.49 | 76 | 6.05 | 1.33 |
| Competencia social | 77 | 6.05 | 1.50 | 76 | 6.19 | 1.44 |
| Competencia para la vida y el bienestar | 77 | 7.34 | 1.16 | 76 | 7.21 | 1.10 |

En el programa de educación emocional participaron 66 alumnos y alumnas, que cumplieron el cuestionario de educación emocional, tanto en el pretest como en el postest. No hubo mortalidad experimental. El grupo control estuvo formado por 77 alumnos y alumnas. Una alumna perteneciente al grupo control, no completó el postest, por lo que, la comparación de los valores de las medias entre el pretest y el postest del grupo control se realizó con 76 participantes.

Las puntuaciones del alumnado del grupo experimental en el postest, en comparación con las del pretest, fueron superiores en la competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones, exceptuando en la competencia para la vida y el bienestar. En las puntuaciones del alumnado del grupo control se observa que, en regulación emocional, autonomía emocional, competencias para la vida y bienestar y en la competencia total los valores de las medias en el postest, en comparación con las del pretest, fueron ligeramente inferiores. Sin

embargo, en las dimensiones, conciencia emocional y competencia social, las medias en el posttest fueron ligeramente superiores a las del pretest.

Para verificar si las diferencias en las puntuaciones entre el pretest y el posttest eran realmente significativas, se procedió a la comparación de medias. En un primer momento se comprobó el cumplimiento de los requisitos paramétricos para poder realizar la comparación entre grupos (distribución normal de las muestras, varianzas similares y tamaño de las muestras, mayor a 30 casos). Se comprobó la normalidad de la muestra mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov para todas las variables del instrumento de evaluación utilizado. Los resultados de la prueba fueron estadísticamente no significativos para todas las variables del instrumento, tanto en el pretest como en el posttest, por lo que la asunción de normalidad en la distribución de las puntuaciones fue correcta (anexo 14). Mediante la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, se asumió que las varianzas de la variable competencia emocional en los grupos que se compararon eran aproximadamente iguales). Para conocer si ambos grupos eran inicialmente similares, se realizó un análisis de contraste entre las puntuaciones obtenidas en el pretest, de las condiciones control y experimental. Para este análisis comparativo se seleccionó la prueba *t* de Student para muestras independientes. Se confirmó que los grupos eran equivalentes, pues no existían diferencias iniciales significativas entre las puntuaciones de los participantes de las dos condiciones de estudio, en la competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones, exceptuando una diferencia significativa en la competencia social ($F(141) = -2.18, p < .05$) a favor del grupo control (anexo 15). Estas diferencias iniciales en esta dimensión entre grupos, hizo que se tomasen con cautela los resultados obtenidos del análisis de contraste entre el pretest-posttest.

Una vez comprobados los requisitos para el uso de estadísticos paramétricos, se procedió a la comparación de los resultados de la competencia emocional total y de cada una de sus dimensiones al inicio del programa (pretest) y al finalizar el mismo (posttest) mediante

la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas. Se compararon los resultados del grupo experimental y seguidamente se llevó a cabo el mismo proceso comparativo con los resultados del grupo control.

Tabla 34

Comparación de medias entre pretest-postest de la competencia emocional

| | Grupo experimental | | | Grupo control | | |
|---|--------------------|------|---------------|---------------|------|--------|
| | t | gl | $Sig.$ | T | gl | $Sig.$ |
| Total competencia emocional pre – post | -.93 | 65 | .35 | .79 | 75 | .42 |
| Conciencia emocional pre– post | -.35 | 65 | .72 | .80 | 75 | .69 |
| Regulación emocional pre– post | -1.40 | 65 | .16 | .39 | 75 | .07 |
| Autonomía emocional pre– post | -2.16 | 65 | .03* | 1.80 | 75 | .30 |
| Competencia social pre– post | -3.37 | 65 | .00*** | -1.03 | 75 | .26 |
| Competencia para la vida y el bienestar pre– post | 2.31 | 65 | .02* | 1.11 | 75 | .42 |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En el análisis comparativo de la competencia emocional, entre el pretest y el postest del grupo experimental, no se observaron diferencias significativas en la competencia emocional total ($t(65) = -0.93$, $p > .05$), ni en las dimensiones de conciencia emocional ($t(65) = -0.35$, $p > .05$), ni en regulación emocional ($t(65) = -1.40$, $p > .05$). Sin embargo, sí se observaron diferencias significativas en otras tres dimensiones: autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y bienestar.

La prueba t de Student respecto a la dimensión de competencia social confirmó ($t(65) = -3.37$, $p < .001$), a un nivel de confianza del 99,9%, la existencia de diferencias significativas entre los valores de las medias del pretest y del postest. Por lo tanto, los datos sugieren que hubo una mejora de los participantes en esta dimensión. Asimismo, la comparación de medias entre el pretest y el postest para la dimensión de autonomía emocional, resultó significativa ($t(65) = -2.16$, $p < .05$).

En la dimensión de competencias para la vida y el bienestar ($t(65) = 2.31, p < .05$) se encontraron también diferencias significativas entre los valores del pretest y postest del grupo experimental, aunque con medias inferiores en el postest.

En el alumnado del grupo control no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pretest y del postest ni para la competencia emocional total ($t(75) = 0.79, p > .05$), ni para ninguna de sus dimensiones. Las diferencias de las medias no llegaron a ser estadísticamente significativas ni en conciencia emocional ($t(75) = -.80, p > .05$), ni en regulación emocional ($t(75) = 0.39, p > .05$), ni en autonomía emocional ($t(75) = 1.80, p > .05$), ni en competencia social ($t(75) = -1.03, p > .05$), ni en competencia para la vida y el bienestar ($t(75) = 1.11, p > .05$). Cabe pensar que el alumnado del grupo control, no experimentó mejoras significativas ni en la competencia emocional total ni en cada una de sus dimensiones.

Se compararon las puntuaciones obtenidas en la competencia emocional, en el postest, por el alumnado del grupo experimental y por las del grupo control, para verificar si existían diferencias estadísticamente significativas.

Mediante la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, se asumió que las varianzas de la variable competencia emocional, en el postest, en los grupos que se compararon eran iguales (anexo 16), por lo que para el análisis comparativo se seleccionó la prueba t de Student para muestras independientes.

Tabla 35

Comparación de medias de la competencia emocional en el postest

| | Grupo experimental- Grupo Control | | |
|--|-----------------------------------|-----------|--------------|
| | <i>t</i> | <i>Gl</i> | <i>Sig.</i> |
| Total competencia emocional post | -.73 | 140 | .46 |
| Conciencia emocional post | -.84 | 140 | .40 |
| Regulación emocional post | -.30 | 140 | .75 |
| Autonomía emocional post | 1.26 | 140 | .20 |
| Competencia social post | -.54 | 140 | .58 |
| Competencia para la vida y el bienestar post | -2.84 | 140 | .005* |

* $p < .05$

En el análisis comparativo, entre las puntuaciones en la competencia emocional del alumnado de ambos grupos, en el postest, se encontraron diferencias significativas a favor del grupo control en la competencia para la vida y el bienestar ($t(140) = -2.84, p < .01$). Las diferencias de las medias, entre las puntuaciones postest de ambos grupos, no llegaron a ser estadísticamente significativas ni en conciencia emocional ($t(140) = -.84, p > .05$), ni en regulación emocional ($t(140) = -0.30, p > .05$), ni en autonomía emocional ($t(140) = 1.26; p > .05$), ni en competencia social ($t(140) = -.54; p > .05$), ni en la competencia total ($t(140) = -.73; p > .05$).

9.3 Evaluación de la competencia emocional según el género

Con la intención de profundizar en los cambios producidos por el programa en relación al género, se comprobaron en un primer momento los supuestos normalidad y homogeneidad de las varianzas entre los grupos (chicos y chicas). En un inicio, con toda la muestra y posteriormente para el grupo experimental y para el grupo control. Mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov se asumió la normalidad en la distribución de las puntuaciones de las chicas y de los chicos, tanto en el pretest como en el postest. Seguidamente, se comprobó la homogeneidad de varianzas entre los grupos a comparar (chicos y chicas). El test de Levene, para analizar la igualdad de varianzas entre los dos

grupos, determinó que no existían diferencias significativas entre la variabilidad de dichos grupos en la competencia emocional total y de cada una de sus dimensiones, exceptuando la dimensión autonomía emocional ($F = 4.95, p < .05$).

Tabla 36

Competencia emocional en el pretest y en el posttest según el género

| | | Pretest | | | Posttest | | |
|---|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Muestra total | | | | | | | |
| | Chico | 73 | 6.35 | 1.05 | 73 | 6.32 | .95 |
| Total competencia emocional | Chica | 70 | 6.46 | .99 | 69 | 6.53 | 1.07 |
| | Chico | 73 | 7.20 | 1.24 | 73 | 7.32 | 1.19 |
| Conciencia emocional | Chica | 70 | 7.37 | 1.03 | 69 | 7.42 | 1.01 |
| | Chico | 73 | 5.33 | 1.41 | 73 | 5.36 | 1.25 |
| Regulación emocional | Chica | 70 | 5.82 | 1.49 | 69 | 5.96 | 1.41 |
| | Chico | 73 | 6.43 | 1.66 | 73 | 6.33 | 1.32 |
| Autonomía emocional | Chica | 70 | 5.90 | 1.29 | 69 | 6.03 | 1.39 |
| | Chico | 73 | 5.67 | 1.49 | 73 | 6.07 | 1.34 |
| Competencia social | Chica | 70 | 5.94 | 1.50 | 69 | 6.20 | 1.45 |
| | Chico | 73 | 7.18 | 1.29 | 73 | 6.80 | 1.18 |
| Competencia para la vida y el bienestar | Chica | 70 | 7.21 | 1.19 | 69 | 7.11 | 1.23 |
| | | | | | | | |
| | | Pretest | | | Posttest | | |
| Grupo Experimental | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| | Chico | 38 | 6.35 | 0.81 | 38 | 6.37 | 0.85 |
| Total competencia emocional | Chica | 28 | 6.12 | 1.05 | 28 | 6.33 | 1.11 |
| | Chico | 38 | 7.29 | 1.05 | 38 | 7.31 | 1.22 |
| Conciencia emocional | Chica | 28 | 7.14 | 1.17 | 28 | 7.25 | 0.99 |
| | Chico | 38 | 5.31 | 1.15 | 38 | 5.47 | 1.14 |
| Regulación emocional | Chica | 28 | 5.49 | 1.49 | 28 | 5.81 | 1.45 |
| | Chico | 38 | 6.36 | 1.52 | 38 | 6.58 | 1.21 |
| Autonomía emocional | Chica | 28 | 5.55 | 1.43 | 28 | 6.02 | 1.57 |
| | Chico | 38 | 5.55 | 1.41 | 38 | 6.08 | 1.22 |
| Competencia social | Chica | 28 | 5.45 | 1.51 | 28 | 6.04 | 1.50 |
| | Chico | 38 | 7.16 | 1.29 | 38 | 6.67 | 1.12 |
| Competencia para la vida y el bienestar | Chica | 28 | 6.84 | 1.33 | 28 | 6.62 | 1.45 |

| Grupo Control | | Pretest | | | Postest | | |
|---|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Total competencia emocional | Chico | 35 | 6.36 | 1.28 | 35 | 6.27 | 1.05 |
| | Chica | 42 | 6.69 | 0.90 | 41 | 6.66 | 1.03 |
| Conciencia emocional | Chico | 35 | 7.11 | 1.42 | 35 | 7.33 | 1.17 |
| | Chica | 42 | 7.52 | 0.91 | 41 | 7.55 | 1.02 |
| Regulación emocional | Chico | 35 | 5.35 | 1.66 | 35 | 5.24 | 1.36 |
| | Chica | 42 | 6.05 | 1.46 | 41 | 6.06 | 1.39 |
| Autonomía emocional | Chico | 35 | 6.51 | 1.82 | 35 | 6.07 | 1.41 |
| | Chica | 42 | 6.14 | 1.15 | 41 | 6.04 | 1.27 |
| Competencia social | Chico | 35 | 5.79 | 1.57 | 35 | 6.05 | 1.48 |
| | Chica | 42 | 6.29 | 1.42 | 41 | 6.32 | 1.42 |
| Competencia para la vida y el bienestar | Chico | 35 | 7.19 | 1.31 | 35 | 6.95 | 1.24 |
| | Chica | 42 | 7.46 | 1.02 | 41 | 7.44 | 0.93 |

En la tabla 36 pueden apreciarse los estadísticos descriptivos, en la fase pretest-postest, en la competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones, de acuerdo a los cuestionarios de desarrollo emocional para toda la muestra y para cada grupo (experimental y control). Para conocer si ambos grupos eran de partida similares se realizó un análisis de contraste de medias entre las puntuaciones obtenidas por las chicas y por los chicos en el pretest. Mediante la prueba *t* para muestras independientes se confirmó que los grupos eran equivalentes, pues no existían diferencias iniciales significativas entre las chicas y los chicos en la competencia emocional total y en el resto de sus dimensiones, exceptuando en la regulación emocional ($t(141) = 2.10, p < .05$) y en la conciencia emocional ($t(141) = -2.01, p < .05$) (anexo 17). La diferencia de partida en estas dimensiones, entre las chicas y los chicos, hace necesario interpretar con cautela el análisis comparativo entre la puntuación inicial y la final.

Una vez comprobados los supuestos iniciales de las variables en toda la muestra, se procedió a las verificaciones iniciales en las variables del grupo experimental y las del grupo control. Se confirmó que las variables de los chicos y las chicas, en ambos grupos, en las

fases pretest y postest, se comportaban normalmente. Asimismo, se comprobó la homogeneidad de varianzas entre los chicos y las chicas de ambos grupos. El test de Levene para analizar la igualdad de varianzas entre los dos grupos concluyó que en el grupo experimental, no existían diferencias significativas entre la variabilidad de dichos grupos en la competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones. Sin embargo, en el grupo control, las varianzas eran significativamente diferentes en las dimensiones conciencia emocional ($F = 7.44, p < .05$) y autonomía emocional ($F = 6.29, p < .05$) (anexo 18). Seguidamente, mediante la *t* de Student para muestras independientes y su alternativa no paramétrica u de Mann-Whitney, se confirmó que los grupos a comparar, en ambas condiciones, eran equivalentes en la competencia emocional total y en todas sus dimensiones exceptuando la dimensión autonomía emocional ($t(64) = 2.18, p < .05$) en el grupo experimental (anexo 19). La diferencia de partida en esta dimensión, entre las chicas y los chicos, hace necesario interpretar con cautela los resultados del análisis comparativo entre la puntuación inicial y la final. Para el análisis comparativo de las puntuaciones de las chicas que participaron en el programa fue necesaria la utilización de pruebas estadísticas no paramétricas, debido a que en este el grupo no se cumplió el requisito de que la *n* muestral fuese superior a 30 ($n=28$).

Finalizada la confirmación de los supuestos iniciales, se procedió a la comparación de la competencia emocional total y de cada una de sus dimensiones en el pretest y en el postest, tanto de los chicos como de las chicas, del grupo experimental y del grupo control. Para esta análisis se utilizó la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas y su alternativa no paramétrica la prueba de Wilcoxon.

Tabla 37

Comparación de medias de la competencia emocional pretest- posttest según el género

| | Grupo experimental | | | |
|---|--------------------|---------------|--------------------|--------------|
| | Chicas | | Chicos | |
| | Z | Sig. (bil.) | t | Sig. (bil.) |
| Total competencia emocional pre –post | -1.52 ^b | .12 | -.21 ^b | .83 |
| Conciencia emocional pre– post | -.70 ^b | .47 | -.37 ^b | .70 |
| Regulación emocional pre– post | -1.25 ^b | .21 | -1.03 ^b | .30 |
| Autonomía emocional pre– post | 2.31 ^b | .02* | -1.21 ^b | .22 |
| Competencia social pre–post | -2.75 ^b | .00*** | -2.06 ^b | .03* |
| Competencia para la vida y el bienestar pre– post | -.67 ^c | .50 | -2.38 ^c | .01** |

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

| | Grupo control | | | |
|---|-------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | Chicas | | Chicos | |
| | t/z | Sig. (bil.) | t | Sig. (bil.) |
| Total competencia emocional pre –post | -.48 ^c | .62 | -.47 ^c | .63 |
| Conciencia emocional pre– post | -.20 ^b | .84 | -.53 ^b | .59 |
| Regulación emocional pre– post | -.43 ^b | .66 | -.29 ^b | .30 |
| Autonomía emocional pre– post | .67 ^b | .49 | -1.59 ^b | .11 |
| Competencia social pre–post | -.19 ^c | .84 | -1.36 ^b | .17 |
| Competencia para la vida y el bienestar pre– post | -.43 ^b | .66 | -.90 ^b | .36 |

En el análisis comparativo entre el pretest y el posttest de las puntuaciones de las chicas que participaron en el programa, se observa que en las puntuaciones en la competencia social, existían diferencias significativas ($z(28) = -2.75, p < .05$). Asimismo, la comparación de medias de pretest y posttest, para la dimensión autonomía emocional, también resultó significativa ($z(28) = -2.31, p < .05$). Los resultados sugieren que en la situación final, hubo una mejora en las chicas participantes en el programa en estas dimensiones. En competencia emocional total ($z(28) = -1.52, p > .05$), en conciencia emocional ($z(28) = -0.70, p > .05$), en

regulación emocional ($z(28) = -1.25, p > .05$) y en competencia para la vida y el bienestar ($z(28) = -0.67, p > .05$), no se observaron en las chicas, diferencias significativas.

En la comparación de medias de pretest y posttest de los chicos que realizaron la intervención se observaron diferencias significativas en la competencia social y en la competencia para la vida y el bienestar. Los chicos que completaron el programa incrementaron significativamente los valores de la competencia social ($z(38) = -2.06, p < .05$), sin embargo, los valores de la competencia para la vida y bienestar disminuyeron significativamente ($z(38) = -2.38, p < .05$). El contraste de medias puso de manifiesto que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los valores de las medias pretest y posttest, en competencia emocional total ($z(38) = -0.21, p > .05$) en conciencia emocional ($z(38) = -0.37, p > .05$), en regulación emocional ($z(38) = -1.03, p > .05$), y en autonomía emocional ($z(38) = -1.21, p > .05$).

En el análisis comparativo de la competencia emocional entre el pretest y el posttest de las chicas y los chicos que no participaron en el programa, no se observan diferencias estadísticamente significativas. En las chicas no hubo diferencias ni en la competencia emocional total ($z(41) = -0.48, p > .05$), ni en ninguna de sus dimensiones: conciencia emocional ($z(41) = -0.20, p > .05$), regulación emocional ($z(41) = -0.43, p > .05$), autonomía emocional ($z(41) = -0.67, p > .05$), competencia social ($z(41) = -0.19, p > .05$) y competencia para la vida y el bienestar ($z(41) = -0.43, p > .05$). Tampoco hubo diferencias en los chicos, ni en la competencia emocional total ($z(35) = -0.47, p > .05$) ni en sus dimensiones: conciencia emocional ($z(35) = -0.53, p > .05$), regulación emocional ($z(35) = -0.29, p > .05$), autonomía emocional ($z(35) = -1.59, p > .05$), competencia social ($z(35) = -1.36, p > .05$), y competencia para la vida y el bienestar ($z(35) = -0.90, p > .05$).

Se compararon también las puntuaciones obtenidas en la competencia emocional, en el posttest, por las chicas y los chicos del grupo experimental. Asimismo, se compararon

también las de las chicas y los chicos del grupo control, para verificar si entre las chicas y los chicos de ambos grupos, existían diferencias estadísticamente significativas. Mediante la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, se asumió que las varianzas de la variable competencia emocional, en el posttest, tanto de las chicas y los chicos del grupo experimental como las de las chicas y los chicos del grupo control eran iguales (Anexo 20), excepto en la competencia para la vida y bienestar ($F = 4.22, p < .05$) en el grupo experimental (anexo 21). Para el análisis comparativo, se seleccionó la prueba t de Student para muestras independientes y, en la variable que no cumplió el supuesto de igualdad de varianzas, el contraste de medias de medidas repetidas Wilcoxon, prueba no paramétrica.

Tabla 38

Comparación de medias de la competencia emocional en el posttest según el género

| | Grupo experimental | | | Grupo control | | |
|--|--------------------|-----------|-------------|---------------|-----------|-------------|
| | Chicas-Chicos | | | Chicas-Chicos | | |
| | <i>t/z</i> | <i>gl</i> | <i>Sig.</i> | <i>t</i> | <i>gl</i> | <i>Sig.</i> |
| Total competencia emocional post | -.14 | 64 | .88 | -1.59 | 74 | .11 |
| Conciencia emocional post | -.21 | 64 | .83 | -.79 | 74 | .43 |
| Regulación emocional post | -1.06 | 64 | .29 | -2.58 | 74 | .01* |
| Autonomía emocional post | -1.63 | 64 | .10 | .81 | 74 | .93 |
| Competencia social post | -.13 | 164 | .89 | -.80 | 74 | .42 |
| Competencia para la vida y el bienestar post | -.14 | 64 | .88 | -1.95 | 74 | .05 |

No se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por las chicas y las obtenidas por los chicos al finalizar su participación en el programa. Las diferencias de las medias no llegaron a ser estadísticamente significativas ni en la competencia total ($t(64) = -.14; p > .05$); ni en conciencia emocional ($t(64) = .83, p > .05$), ni en regulación emocional ($t(64) = .29, p > .05$), ni en autonomía emocional ($t(64) = .10, p > .05$), ni en competencia social ($t(64) = .89; p > .05$), ni en la competencia para la vida y bienestar ($t(64) = .88, p > .05$).

En el análisis comparativo de la competencia emocional, entre las puntuaciones posttest de las chicas y los chicos del grupo control, se encontraron diferencias significativas, a favor de las chicas, en la regulación emocional ($t(74) = -2.58, p < .05$). Las diferencias de las medias posttest no llegaron a ser estadísticamente significativas ni en la competencia total ($t(74) = -1.59; p > .05$); ni en conciencia emocional ($t(74) = -.79, p > .05$), ni en autonomía emocional ($t(74) = 0.81, p > .05$), ni en competencia social ($t(74) = -.80; p > .05$), ($t(140) = -.54; p > .05$), ni en la competencia para la vida y bienestar ($t(74) = 1.95, p > .05$).

9.4 Evaluación de la competencia emocional por diferentes observadores

Según la hipótesis 4, se esperaba que se observasen cambios en la competencia emocional total del alumnado desde la percepción diferentes observadores (alumnado, familia y profesorado). Se utilizó el cuestionario de evaluación de la competencia emocional 360° (CE-360°) para comparar la competencia emocional total del alumnado antes de empezar el programa (pretest) y al finalizar el mismo (posttest), desde la perspectiva de cada observador.

Para justificar la pertinencia de contar con diferentes informantes se exploró el grado de concordancia de las medidas aportadas por los observadores al valorar el mismo conjunto de ítems. Para comprobar el grado de concordancia entre los observadores se utilizó el *índice de correlación de la concordancia de Lin* (Lin, 1998, 2000). De acuerdo con este índice, la concordancia es perfecta cuando el coeficiente de correlación de concordancia adopta el valor 1 y aumenta su independencia a medida que se aproxima al valor 0 (McBride, 2005). Asimismo, el coeficiente de correlación de concordancia puede tomar valores negativos, sin embargo este aspecto no resulta de interés sustantivo. En el tabla 39 se puede observar la interpretación de los diferentes grados de concordancia a partir del valor del coeficiente de Lin.

Tabla 39

Grado de concordancia según valor del coeficiente de Lin

| Grado de concordancia | Valor del coeficiente de Lin |
|-----------------------|------------------------------|
| Casi perfecta | > 0.99 |
| Sustancial | 0.95 – 0.99 |
| Moderada | 0.90 – 0.90 |
| Pobre | < 0.90 |

Nota: Traducido de McBride (2005).

Conviene comentar que fue difícil conseguir respuestas de todos los observadores y hubo una mortalidad de 14 sujetos participantes, por lo que este análisis se realizó con las puntuaciones en relación a los 52 alumnos y alumnas restantes, que contaron con puntuaciones de todos los observadores. En relación a los observadores en la categoría de profesorado se calculó el promedio de las puntuaciones de tutora y orientador, mientras que en el caso de la categoría de familia se calculó el promedio de las observaciones de padre y madre. Seguidamente se procedió al cálculo del coeficiente de concordancia de Lin entre las puntuaciones para cada grupo de observadores (alumnado-profesorado; profesorado-familia; familia-alumnado). Este es un proceso laborioso que requiere comparar elemento a elemento, hasta los 15 ítems de los que se compone el CE-360°. En la tabla 40, se pueden observar los resultados obtenidos.

Tabla 40

Índice de correlaciones de concordancia entre los diferentes observadores (Coeficiente de Lin)

| | Alumnado-Profesorado | Profesorado-Familia | Familia- Alumnado |
|---------|----------------------|---------------------|-------------------|
| Ítem 1 | -0.000 | 0.0881 | -0.075 |
| Ítem 2 | 0.0135 | 0.2167 | 0.0001 |
| Ítem 3 | 0.2087 | 0.1765 | 0.3004 |
| Ítem 4 | 0.1031 | 0.2354 | 0.0198 |
| Ítem 5 | -0.093 | 0.1081 | 0.1290 |
| Item 6 | -0.060 | 0.2042 | -0.119 |
| Item 7 | 0.0909 | 0.2465 | 0.2360 |
| Item 8 | 0.0908 | 0.0574 | 0.1899 |
| Item 9 | 0.1205 | 0.4092 | 0.2923 |
| Item 10 | 0.1498 | 0.0003 | 0.3777 |
| Item 11 | 0.1072 | 0.3388 | -0.032 |
| Item 12 | -0.023 | 0.1238 | 0.1356 |
| Item 13 | -0.192 | 0.1930 | -0.101 |
| Item 14 | 0.0152 | 0.0236 | 0.0812 |
| Item 15 | 0.0460 | 0.0439 | 0.1021 |

* p < 0.90

Los coeficientes de correlación de concordancia, de acuerdo entre todas las posibles ordenaciones de los pares de observaciones disponibles, expresan que la concordancia o el consenso entre informantes u observadores en todos los elementos fue pobre ($r_c < 0.90$). La falta de concordancia entre observadores permite interpretar que cada uno de ellos repara en aspectos o matices diferentes del comportamiento emocional del alumnado participante en el programa. La discordancia entre observadores refleja la complejidad de la evaluación de aquellas cuestiones relacionadas con la dimensión emocional de las personas. Entendemos que esta forma evaluar el progreso producido en la competencia emocional del alumnado desde la percepción de cada uno de los observadores queda justificada en tanto que resulta complementaria a la evaluación utilizada en estudios previos (Agulló, 2003; Muñoz y Bisquerra, 2006; Filella, Soldevila, Cabello, Franco, Morell y Farré, 2008; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

En el anexo 22 se presentan los datos relacionados con el nivel de acuerdo y la relación entre las observaciones de los evaluadores para cada elemento del CE-360°.

Para el análisis de los resultados del cuestionario CE-360° se generó, con las medidas de cada observador, la variable compuesta *Competencia emocional total*, cuyos valores representaban la media aritmética de los valores obtenidos de los 15 elementos. Las puntuaciones del alumnado se recuperaron del cuestionario de desarrollo emocional (CDE), mientras que las del profesorado y las familias se extrajeron del CE-360°. En la tabla 41 puede apreciarse el número de participantes, así como los estadísticos descriptivos, en la fase pretest-postest, en la competencia emocional total a partir de los diferentes observadores: profesorado, familia y alumnado.

Tabla 41

Competencia emocional total en el pretest y en el postest a partir de los diferentes observadores

| | Pretest | | | Postest | | |
|---|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Profesorado competencia emocional total | 66 | 5.24 | .60 | 66 | 5.58 | .52 |
| Familia competencia emocional total | 53 | 6.22 | .62 | 47 | 6.26 | .68 |
| Alumnado competencia emocional total | 66 | 6.05 | .10 | 66 | 6.01 | .10 |

En las puntuaciones del alumnado y el profesorado no hubo mortalidad experimental. Sí la hubo en las puntuaciones de las familias, 13 en el pretest y 19 en el postest. En la puntuación del profesorado se observa un ligero incremento en el postest, respecto al pretest. Sin embargo, las puntuaciones del alumnado y de las familias se mantienen al finalizar el programa. Para comprobar si estas diferencias entre las medias, antes y después de la intervención, fueron estadísticamente significativas se procedió a la comparación de las medias de cada observador. Antes de aplicar el test *t* para muestras relacionadas, se comprobaron las condiciones de aplicación. Mediante el test de normalidad Kolgomorov-Smirnov se asumió que la distribución de la variables fue normal, excepto en la variable

competencia emocional total profesorado, en la fase pretest ($F= 0.11, p < .05$) y en la fase postest ($F = 0.14 p < .05$) (Anexo 23). En concreto, *la variable competencia emocional total profesorado pre* presenta asimetría (-0.92) y error típico (0.29), y curtosis (1.37) y error típico (0.58), al igual que la variable *competencia emocional total profesorado post* (asimetría = -0.97 y error típico = 0.29; curtosis = 0.70 y error típico = 0.58). Como estas variables no se aproximaron a la normalidad, para análisis comparativo de las puntuaciones del profesorado pretest-postest se aplicó la prueba no paramétrica test de Wilcoxon. En las variables del alumnado y las familias se cumplió la condición de normalidad, por lo que se aplicó la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas.

Tabla 42

Comparación de medias de la competencia emocional total pretest-postest a partir de diferentes observadores

| | <i>z</i> | <i>t</i> | <i>Sig. (bil.)</i> |
|--|--------------------|----------|--------------------|
| Profesorado competencia emocional total pre – post | -6.41 ^b | | .000*** |
| Familia competencia emocional total pre – post | | -.107 | .91 |
| Alumnado competencia emocional total pre –post | | .74 | .33 |

*** $p < .001$

El contraste de medias puso de manifiesto que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los valores de las medias pretest y postest de la competencia emocional total, en las puntuaciones de las familias ($t(43)= -0.107, p > .05$) y en las puntuaciones del alumnado ($t(66)= -0.48, p > .05$). Se observaron diferencias significativas entre las medias pretest-postest de la competencia emocional total, en las puntuaciones del profesorado ($z(66)= -6.41, p < .000$).

Existen evidencias (con una confianza del 99%) para afirmar que el profesorado observó mejoras significativas en la competencia emocional total del alumnado, tras su participación en el programa de educación emocional. Sin embargo, el alumnado en su auto

observación y sus familias no percibieron cambios significativos en la competencia emocional total, tras la experimentación del programa.

El análisis de los resultados del CE-360° muestra que, el profesorado percibió mejoras, entre el pre y el post, en la competencia emocional del alumnado que participó en el programa. Sin embargo, ni el propio alumnado, ni sus familias observaron esa percepción de mejora con este instrumento.

9.5 Evaluación del clima social de aula

Según la hipótesis 5, se esperaba que el programa mejorara el clima social de aula del alumnado participante. Para comprobar esta hipótesis se compararon las medias del alumnado participante, tanto del grupo experimental como del grupo control, en las dimensiones del clima social de aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación), en el inicio del programa (pretest) y a su finalización (postest).

Los datos se analizaron con el programa estadístico PASW Statistic (22.0). En la tabla 43 se puede apreciar el número de participantes según su grupo, así como los estadísticos descriptivos tanto en la fase pretest como postest, en cada una de las sub-dimensiones que componen el clima social del aula, de acuerdo al cuestionario de clima social de aula (CES).

Tabla 43

Clima social del aula del alumnado en el pretest y el postest

| Grupo experimental | Pretest | | | Postest | | |
|--------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Implicación | 66 | 5.17 | 1.98 | 66 | 5.02 | 1.78 |
| Afiliación | 66 | 7.50 | 1.58 | 66 | 7.55 | 1.59 |
| Ayuda | 66 | 6.48 | 1.71 | 66 | 7.24 | 1.69 |
| Tareas | 66 | 5.24 | 1.57 | 66 | 4.89 | 1.49 |
| Competitividad | 66 | 5.97 | 1.56 | 66 | 6.15 | 1.59 |
| Organización | 66 | 4.67 | 2.00 | 66 | 4.53 | 1.43 |
| Claridad | 66 | 7.64 | 1.39 | 66 | 7.20 | 1.39 |
| Control | 66 | 6.23 | 1.52 | 66 | 6.18 | 1.74 |
| Innovación | 66 | 5.44 | 1.58 | 66 | 6.15 | 1.56 |

| Grupo control | Pretest | | | Postest | | |
|----------------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Implicación | 77 | 5.35 | 2.22 | 76 | 5.00 | 2.07 |
| Afiliación | 77 | 7.17 | 1.77 | 76 | 7.08 | 1.67 |
| Ayuda | 77 | 7.13 | 1.52 | 76 | 7.16 | 1.88 |
| Tareas | 77 | 5.39 | 1.38 | 76 | 5.58 | 1.63 |
| Competitividad | 77 | 6.52 | 1.89 | 76 | 6.53 | 1.76 |
| Organización | 77 | 5.23 | 2.07 | 76 | 4.76 | 1.88 |
| Claridad | 77 | 7.08 | 1.35 | 76 | 7.59 | 1.65 |
| Control | 77 | 6.42 | 1.66 | 76 | 6.62 | 1.82 |
| Innovación | 77 | 5.29 | 1.59 | 76 | 4.96 | 1.70 |

Las puntuaciones del alumnado del grupo experimental en implicación, en tareas, en organización, en claridad y en control, fueron en el postest, en comparación con las del pretest, ligeramente inferiores. Sin embargo, en las dimensiones, afiliación, ayuda, competitividad e innovación, fueron en el postest, ligeramente superiores.

En las puntuaciones del alumnado del grupo control, en implicación, en afiliación, en organización y en innovación se observa un descenso en las puntuaciones del postest, respecto al pretest. Sin embargo, en las dimensiones, ayuda, tareas, competitividad, claridad y control, las puntuaciones del postest fueron ligeramente superiores a las del pretest.

A fin de constatar si las diferencias entre las puntuaciones del pretest y del postest, en ambos grupos, eran estadísticamente significativas se procedió a la comparación de medias. Para determinar el tipo de pruebas a utilizar en la comparación de grupos se comprobó que las variables cumplieren los requisitos para la utilización de pruebas paramétricas. La prueba Kolmogorov-Smirnov mostró resultados estadísticamente significativos en todas las dimensiones del instrumento, tanto en el pretest como en el postest (anexo 24). Se asumió, por tanto, que los valores de las variables no seguían una distribución normal. Concretamente, se observaron problemas de curtosis positiva en las puntuaciones iniciales de la dimensión implicación (Curtosis = 2.16 y error típico = .40) y en las puntuaciones de la dimensión ayuda postest (Curtosis = 2.06 y error típico = .40). Para conocer si ambos grupos eran de partida similares, se realizó un análisis de contraste de medias entre las puntuaciones obtenidas en el pretest, de las condiciones control y experimental. Para este análisis comparativo, como las variables no se aproximaron a la normalidad, se optó por utilizar la prueba no paramétrica Mann-Whitney para muestras independientes. Los resultados de la prueba reflejaron que los dos grupos eran homogéneos en lo que se refiere a la percepción del clima de aula cuando se inició el programa de educación emocional, en todas las dimensiones, exceptuando en la ayuda ($u = 1991.50$, $z = -2.27$, $p < .05$), en la competitividad ($u = 2001$, $z = -2.27$, $p < .05$) y en la claridad ($u = 1994.50$, $z = -2.27$, $p < .05$), donde las puntuaciones iniciales fueron estadísticamente similares en ambas condiciones (anexo 25). Una vez realizadas las comprobaciones necesarias, se procedió a la comparación de los resultados de las dimensiones del clima social del aula al inicio del programa y al finalizar el mismo, tanto en la condición control como en la experimental. Para este análisis, al no cumplirse los requisitos para la utilización de pruebas paramétricas se utilizó el contraste de medias de medidas repetidas Wilcoxon.

Tabla 44

Comparación de medias pretest-postest clima social del aula

| | Grupo experimental | | Grupo control | |
|--|--------------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|
| | <i>z</i> | <i>Sig.</i> (bilateral) | <i>z</i> | <i>Sig.</i> (bilateral) |
| Implicación pre – Implicación post | -.72 ^b | .46 | -1.59 ^b | .11 |
| Afiliación pre – Afiliación post | -.48 ^c | .62 | -.39 ^b | .69 |
| Ayuda pre – Ayuda post | -2.65 ^c | .00*** | -.16 ^c | .86 |
| Tareas pre – Tareas post | -1.41 ^b | .15 | -.87 ^c | .38 |
| Competitividad pre – Competitividad post | -.56 ^b | .57 | -.19 ^c | .84 |
| Organización pre – Organización post | .60 ^c | .54 | -1.77 ^b | .07 |
| Claridad pre – Claridad post | -1.78 ^c | .07 | -2.10 ^c | .03* |
| Control pre – Control post | -.12 ^b | .90 | -.93 ^c | .35 |
| Innovación pre – Innovación post | -2.48 ^b | .01** | -1.58 ^b | .11 |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En el análisis comparativo del clima social del aula entre el pretest y el postest del alumnado que participó en el programa, se observaron diferencias significativas en las dimensiones del clima social, ayuda e innovación. Las diferencias de medias en el resto de las dimensiones, por el contrario, no llegaron a ser estadísticamente significativas.

La prueba de Wilcoxon ($z(65) = -2.48$, $p < .01$), respecto a la dimensión de innovación, confirmó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los valores de las medias del pretest y postest. Por lo tanto se puede afirmar que se ha producido una mejora significativa al finalizar el programa, en la respecto a la innovación. Asimismo, la comparación de medias de pretest y postest para la dimensión de ayuda ($z(65) = -2.65$, $p < .00$) resultó significativa. No hubo diferencias significativas entre las medias del pretest y el postest del grupo experimental, ni en implicación ($z(65) = -0.72$, $p > .05$), ni en afiliación ($z(65) = -0.48$, $p > .05$), ni en tareas ($z(65) = -1.4$, $p > .05$), ni en competitividad ($z(65) = -0.56$, $p > .05$), ni en organización ($z(65) = -0.60$, $p > .05$), ni en claridad ($z(65) = -1.78$; $p > .05$), ni en control ($z(65) = -0.12$; $p > .05$).

En el análisis de contraste entre las medias del pretest y el postest del alumnado que no participó en el programa, se observaron diferencias significativas entre los valores del pretest y postest en la claridad ($z(76) = -2.10, p < .05$). En el resto de las dimensiones del clima social de aula no se observaron diferencias significativas. No hubo diferencias significativas, ni en implicación ($z(76) = -1.59, p > .05$), ni en afiliación ($z(76) = -0.39, p > .05$), ni en ayuda ($z(76) = -0.16, p > .05$), ni en tareas ($z(76) = -0.87, p > .05$), ni en competitividad ($z(76) = -0.19, p > .05$), ni en organización ($z(76) = -1.77, p > .05$), ni en control ($z(76) = -1.58, p > .05$).

Se compararon las puntuaciones obtenidas en las dimensiones del clima de aula por el alumnado del grupo experimental y por el alumnado del grupo control, al finalizar el programa, para verificar si existían diferencias estadísticamente significativas. Para este análisis comparativo, como la variables no se aproximaron a la normalidad, se optó por utilizar la prueba no paramétrica Mann-Whitney para muestras independientes.

Tabla 45

Comparación de medias del clima social del aula en el postest

| | Grupo experimental- Grupo Control | | |
|---------------------|-----------------------------------|-----------|---------------|
| | <i>z</i> | <i>gl</i> | <i>Sig.</i> |
| Implicación post | -0.19 | 140 | .98 |
| Afiliación post | -1.84 | 140 | .06 |
| Ayuda post | -.94 | 140 | .92 |
| Tareas post | -2.66 | 140 | .008** |
| Competitividad post | -1.84 | 140 | .06 |
| Organización post | -.31 | 140 | .75 |
| Claridad post | -1.95 | 140 | .05 |
| Control post | -1.60 | 140 | .10 |
| Innovación post | -4.07 | 140 | .00*** |

** $p < .01$; *** $p < .001$

En el análisis comparativo de las dimensiones del clima social del aula, entre las puntuaciones postest de ambos grupos, se encontraron diferencias significativas a favor del

grupo experimental, en la innovación ($z(140) = -4.07, p < .001$) y a favor del grupo control, en tareas ($z(140) = -2.66, p < .01$).

Las diferencias de las medias, entre las puntuaciones posttest de ambos grupos en el clima de aula, no llegaron a ser estadísticamente significativas ni en implicación ($z(140) = -.19, p > .05$), ni en afiliación ($z(65) = -1.84, p > .05$), ni en ayuda ($z(65) = -.94, p > .05$), ni en competitividad ($z(65) = -1.84, p > .05$), ni en organización ($z(65) = -.31, p > .05$), ni en claridad ($z(65) = -1.95; p > .05$), ni en control ($z(65) = -4.07; p > .05$). (Anexo 26).

9.6 Evaluación de la frecuencia de las situaciones de malos tratos

Según la hipótesis 6, se esperaba una disminución en la frecuencia de situaciones de malos tratos en el alumnado participante en el programa. Para dar respuesta a esta hipótesis se evaluó la frecuencia de las situaciones de malos tratos en el pretest y en el posttest mediante el cuestionario MALOSTRA. Para el análisis de los resultados se generaron dos variables compuestas a partir de los 32 ítems que tiene el cuestionario. En primer lugar, se generó la variable compuesta *malos tratos hacia uno mismo*, cuyos valores representaban la media aritmética de los valores obtenidos en los primeros 16 elementos. A partir de la media aritmética de los valores obtenidos por los 16 elementos restantes, se generó la variable compuesta *malos tratos hacia otros*. Para comprobar la hipótesis planteada se compararon las medias del alumnado participante, tanto del grupo experimental como del grupo control, en las dimensiones malos tratos hacia uno mismo y malos tratos hacia otros.

Respecto a la metodología de análisis, los datos recogidos se analizaron con el programa estadístico PASW Statistic (22.0). En la tabla 45 puede apreciarse el número de participantes según su grupo, así como los estadísticos descriptivos en la fase pretest-posttest, en cada una de las sub-dimensiones de la variable malos tratos.

Tabla 46

Malos tratos en el alumnado en el pretest y en el postest

| | | Grupo experimental | | | Grupo control | | |
|------------------------------|------|--------------------|----------|-----------|---------------|----------|-----------|
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Malos tratos hacia uno mismo | Pre | 65 | ,89 | 1,03 | 77 | ,99 | 1,46 |
| | Post | 65 | ,69 | ,93 | 77 | ,81 | 1,62 |
| Malos tratos hacia otros | Pre | 65 | 2,50 | 1,52 | 76 | 3,74 | 1,20 |
| | Post | 65 | 2,45 | 1,27 | 76 | 3,06 | 1,52 |

Los resultados obtenidos muestran que, tanto el alumnado del grupo experimental como del grupo control, no percibieron apenas situaciones de maltrato al inicio del programa, de ahí que las puntuaciones iniciales, en las dos variables, fueran muy bajas. La variabilidad de la escala fue de 0 (nunca) a 10 (siempre). Estos datos iniciales pueden dificultar la detección de cambios significativos al finalizar el programa. En la variable malos tratos hacia otros, se observa más de 1 punto de diferencia en las puntuaciones iniciales entre grupos, a favor del grupo control. Sin embargo, en el postest, la puntuación del grupo control disminuye considerablemente, mientras que en el grupo experimental en el postest la puntuación media apenas descendió. Para conocer si estas diferencias entre las puntuaciones del pretest y del postest se procedió a la comparación de medias pretest-postest. En primer lugar, para la comparación entre grupos, se comprobaron los requisitos previos para la aplicación de pruebas paramétricas. Se determinó si los valores de las variables seguían una distribución normal. La prueba de Kolgomorov-Smirnov confirmó la distribución normal de las puntuaciones de la variable malos tratos hacia otros pre ($F = 0.07$, 142, $p = .70$). Sin embargo, en el resto de las variables no se asumió el supuesto de normalidad: malos tratos hacia otros post ($F = 0.09$, 142, $p = .00$), malos tratos hacia uno mismo pre ($F = 0.22$, 141, $p = .00$), malos tratos hacia uno mismo post ($F = 0.24$, 141, $p = .00$) (Anexo 27). Para conocer si las puntuaciones de las variables en ambos grupos, eran de partida similares, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes en la variable malos tratos hacia otros pre y

la *u* Mann-Whitney (prueba no paramétrica) en la variable malos tratos hacia uno mismo pre. En la variable malos tratos hacia otros pre ($t(140) = -4.86, p < .05$) las diferencias iniciales observadas fueron estadísticamente significativas. El grupo control empezó con una ventaja significativa por encima del grupo experimental. Además, el análisis de varianza realizado con los grupos, puso de manifiesto que no existían diferencias entre ellos en la medida pre ($F = 0.87, p = .35$) (Anexo 28). Esta diferencia de partida entre grupos en esta variable hace necesario interpretar con cautela los datos que se obtengan de la comparación entre el pretest y el postest, tanto en la condición control como en la experimental. Sin embargo, en la variable malos tratos hacia uno mismo pre, se confirmó que al inicio del programa no existían diferencias significativas entre los participantes de las dos condiciones ($u(142) = 2329, p = .476$).

Una vez realizadas las comprobaciones necesarias se procedió a la comparación de los resultados de las variables de malos tratos, al inicio del programa y al finalizar el mismo, tanto en la condición control como en la experimental. Para este análisis, al no cumplirse el supuesto de normalidad, se utilizó el contraste de medias de medidas repetidas Wilcoxon, prueba no paramétrica.

Tabla 47

Comparación de medias de malos tratos entre el pretest y el postest

| | Grupo experimental | | Grupo control | |
|---|--------------------|--------------------------------|--------------------|--------------------------------|
| | <i>z</i> | <i>Sig.</i> (<i>bil.</i>) | <i>z</i> | <i>Sig.</i> (<i>bil.</i>) |
| Malos tratos hacia uno mismo pre – Malos tratos hacia uno mismo post | -1,15 ^b | ,24 | -,92 ^b | ,35 |
| Malos tratos hacia otros pre – Malos tratos hacia otros post | -,27 ^c | ,78 | -2,50 ^b | ,01* |

* $p < 0,01$

En el análisis comparativo de malos tratos entre el pretest y el postest, en el grupo control, se observaron diferencias significativas en los malos tratos observados hacia otros ($z(76) = -2.50, p < .01$). Por tanto, se puede sospechar que algún factor externo a la intervención influyó en la disminución de la frecuencia de las conductas de maltrato observadas en el aula por el alumnado del grupo. Por el contrario, en el grupo experimental, las diferencias de medias no fueron estadísticamente significativas en ninguna de las dos dimensiones: malos tratos hacia otros ($z(65) = -0.27, p > .05$) y malos tratos hacia uno mismo ($z(65) = -1.15, p > .05$). Tampoco hubo diferencias significativas en el alumnado del grupo control en la dimensión malos tratos hacia uno mismo ($z(76) = 0.92, p > .05$).

Se compararon las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de malos tratos por el alumnado del grupo experimental y por el alumnado del grupo control, al finalizar el programa, para verificar si existían diferencias estadísticamente significativas. Para este análisis comparativo, como las variables no se aproximaron a la normalidad, se optó por utilizar la prueba no paramétrica Mann-Whitney para muestras independientes.

Tabla 48

Comparación de medias de malos tratos entre grupos en el postest

| | Grupo experimental- Grupo Control | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------|-------------|
| | <i>z</i> | <i>gl</i> | <i>Sig.</i> |
| Malos tratos hacia uno mismo post | -0.76 | 140 | .44 |
| Malos tratos hacia otros post | -2.24 | 140 | .02* |

* $p < .05$

En el análisis comparativo de las sub-dimensiones de malos tratos, entre las puntuaciones postest de ambos grupos, se encontraron diferencias significativas, en malos tratos hacia otros ($z(140) = -2.24, p < .05$), a favor del grupo experimental. Las diferencias de las medias, entre las puntuaciones postest de ambos grupos, en malos tratos hacia uno mismo, no llegaron a ser estadísticamente significativas ($z(140) = -0.76; p > .05$). (Anexo 29).

Conviene ser prudentes al interpretar estos datos teniendo en cuenta que en la situación inicial ya existía una situación desigual a favor del grupo experimental.

9.7 Evaluación de la percepción sobre los efectos del programa

Para completar la evaluación del programa se consideró importante conocer el nivel de satisfacción del profesorado, del alumnado y de sus madres y padres, al finalizar el programa. Para ello se utilizaron tres cuestionarios de opinión: el cuestionario de opinión dirigido al alumnado (CAO-A), el cuestionario de opinión dirigido a las familias (CAO-F) y el cuestionario de opinión dirigido al profesorado (CAO-P). Los tres cuestionarios se puntuaban entre los valores 0 (nada) y 10 (mucho).

En el cuestionario de opinión dirigido al alumnado (CAO-A) no hubo mortalidad experimental. En la tabla 47 puede apreciarse el número de participantes, así como los estadísticos descriptivos de los resultados de la satisfacción del alumnado respecto al programa, de acuerdo con el CAO-A.

Tabla 49
Percepción del alumnado respecto a los efectos del programa

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|----------|----------|-----------|
| Las relaciones entre los compañeros de clase | 66 | 7.60 | 2.07 |
| La posibilidad de conocer a mis compañeros de clase | 66 | 7.83 | 1.78 |
| El conocimiento de mí mismo | 66 | 7.53 | 1.94 |
| La preparación para controlar el enfado y el nerviosismo | 66 | 7.29 | 2.21 |
| El conocimiento mis cualidades positivas | 66 | 7.59 | 1.81 |
| El aprendizaje de diferentes técnicas que me ayudan a relajarme | 66 | 7.11 | 2.01 |
| La toma de conciencia de lo que sienten los demás | 66 | 7.03 | 1.81 |
| La capacidad de hacerle frente al miedo a hacer el ridículo | 66 | 6.64 | 2.43 |
| El conocimiento de técnicas para ser asertivo/a | 66 | 7.26 | 2.28 |
| La utilización del pensamiento positivo | 66 | 7.73 | 1.84 |
| Satisfacción general respecto al programa | 66 | 7.11 | 1.97 |

La satisfacción general del alumnado participante en el programa fue considerablemente alta ($M=7.11$, $DT=1.97$). Al finalizar el programa, el alumnado percibió que su participación en el programa le había ayudado a conocerse mejor a sí mismo ($M=7.5$, $DT=1.94$), a conocer mejor sus cualidades positivas ($M=7.59$, $DT=1.81$) y a utilizar el pensamiento positivo ($M=7.73$, $DT=1.84$). Asimismo, el alumnado afirmó que el programa le ayudó a conocer mejor a sus compañeros ($M=7.83$, $DT=1.78$), a tomar conciencia de cómo se sienten los demás ($M=7.03$, $DT=1.81$), a conocer técnicas para ser asertivo ($M=7.26$, $DT=2.28$) y a mejorar las relaciones entre ellos ($M=7.60$, $DT=2.07$). Con los datos obtenidos cabe pensar que al finalizar del programa el alumnado se sintió más preparado para controlar el enfado y el nerviosismo ($M=7.29$, $DT=2.21$) y más capaz para hacerle frente al miedo a hacer el ridículo ($M=6.64$, $DT=2.43$). Motivado, en gran medida, por el aprendizaje de diferentes técnicas que le ayudaron a relajarse ($M=7.11$, $DT=2.01$).

Paralelamente, también se pidió a las madres y los padres del alumnado participante que, una vez finalizado el programa, completasen el cuestionario de opinión dirigido a las familias (CAO-F). Mediante el cuestionario se pretendió conocer la percepción de las madres y los padres en relación a la mejora observada en su hijo o hija, a raíz de su participación en el programa. 60 madres y 52 padres respondieron al cuestionario al finalizar el programa. Por distintas razones, hubo una mortalidad experimental de 6 madres y 14 padres. En la tabla 48 se aprecia el número de participantes, así como los estadísticos de los resultados de la percepción de las madres y los padres sobre los efectos del programa en el aprendizaje de su hijo o hija, de acuerdo con el cuestionario de opinión dirigido a las familias (CAO-F).

Tabla 50

Percepción de las familias respecto a los efectos del programa

| | Madres | | | Padres | | |
|--|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Hasta qué punto su hijo/a es más capaz de escuchar | 60 | 6.48 | 1.66 | 52 | 6.87 | 1.69 |
| Hasta qué punto está más cordial | 60 | 6.47 | 1.77 | 52 | 6.73 | 1.62 |
| Hasta qué punto defiende sus opiniones sin agresividad | 60 | 6.43 | 2.10 | 52 | 6.73 | 2.16 |
| Hasta qué punto su hijo/a expresa cómo se siente | 60 | 6.40 | 1.77 | 52 | 6.60 | 1.81 |
| Hasta qué punto su hijo/a muestra autocontrol | 60 | 6.48 | 2.16 | 52 | 6.85 | 1.81 |

Las madres y los padres percibieron una modesta mejora en sus hijos e hijas en la capacidad de escucha ($M = 6.48$, $DT = 1.66$; $M = 6.87$, $DT = 1.69$) y en la expresión de las emociones ($M = 6.40$, $DT = 1.77$; $M = 6.60$, $DT = 1.81$) una vez finalizado el programa. También afirmaron percibir en las relaciones con sus hijos e hijas, más cordialidad ($M = 6.47$, $DT = 1.77$; $M = 6.73$, $DT = 1.62$), más autocontrol ($M = 6.46$, $DT = 2.16$; $M = 6.85$, $DT = 1.81$) y menos agresividad ($M = 6.43$, $DT = 2.10$; $M = 6.73$, $DT = 2.16$).

Para completar la valoración acerca de los efectos del programa se tuvo en cuenta la valoración del profesorado participante. Las tres tutoras (una por curso) y el orientador en relación a las tres ocasiones, una para cada grupo de alumnos y alumnas, completaron el cuestionario de opinión dirigido al profesorado (CAO-P). En la tabla 49 se presenta el número de participantes, así como los estadísticos descriptivos de los resultados de la opinión del percepción del profesorado (tutoras e investigador) respecto a los efectos del programa, de acuerdo con el cuestionario de opinión dirigido al profesorado (CAO-P).

Tabla 51

Percepción del profesorado respecto a los efectos del programa

| | Tutoras | | | Investigador | | |
|--|----------|----------|-----------|--------------|----------|-----------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| El alumnado ha aprendido a expresar verbalmente sentimientos variados como el enfado, la alegría | 3 | 8.33 | .57 | 3 | 9 | .00 |
| El programa ha ayudado al alumnado a conocerse a uno mismo | 3 | 8 | .00 | 3 | 9 | .00 |
| El programa ha ayudado a relacionarse al alumnado entre sí | 3 | 6.67 | .52 | 3 | 8 | .00 |
| Se ha reflexionado sobre la necesidad de regular las propias emociones | 3 | 8.33 | 1.52 | 3 | 8.33 | .57 |
| El alumnado ha puesto en práctica diferentes técnicas de regulación emocional | 3 | 6.66 | 1.52 | 3 | 8.33 | .57 |
| El alumnado ha tomado conciencia sobre la necesidad de comunicarse asertivamente | 3 | 8.33 | .57 | 3 | 8.66 | .57 |
| El programa ha ayudado a reflexionar al alumnado sobre su propia autoestima | 3 | 8.66 | 1.15 | 3 | 9 | .00 |
| Ha valido la pena aplicar el programa, a la luz de los objetivos conseguidos | 3 | 7.66 | 1.15 | 3 | 8.33 | .57 |
| El programa te ha ayudado a reflexionar sobre tus propias competencias emocionales | 3 | 9 | 1 | 3 | 8.66 | .57 |

Las tutoras y el investigador afirmaron haber percibido mejoras en el alumnado en la expresión verbal de sus sentimientos ($M = 8.33$, $DT = 0.57$; $M = 9$, $DT = .00$) y en el conocimiento de sí mismos ($M = 8$, $DT = .00$; $M = 9$, $DT = .00$) una vez finalizado el programa. Asimismo, observaron en el alumnado la puesta en práctica diferentes técnicas de regulación emocional ($M = 6.66$, $DT = 1.52$; $M = 8.33$, $DT = 0.57$) y una mejora en las relaciones entre iguales ($M = 6.67$, $DT = 1.52$; $M = 8$, $DT = .00$). Las tutoras y el investigador, durante la aplicación del programa, reflexionaron sobre la necesidad de regular sus emociones ($M = 8.33$, $DT = 1.52$; $M = 8.33$, $DT = 0.57$), sobre la necesidad de comunicarse asertivamente ($M = 8.33$, $DT = 0.57$; $M = 8.66$, $DT = 0.57$), sobre sus competencias emocionales ($M = 9$, $DT = 1$; $M = 8.66$, $DT = 0.57$) y sobre la autoestima del

alumnado ($M = 8.66$, $DT = 1.15$; $M = 9$, $DT = .00$). Por último, cabe pensar que, bien por el efecto en su propia persona y/o bien por el efecto observado en el alumnado, las tutoras y el investigador consideraron que valió la pena haber aplicado el programa ($M = 7.66$, $DT = 1.15$; $M = 8.33$, $DT = 0.57$).

9.8 Evaluación de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje

Para conocer con mayor profundidad el aprendizaje realizado por alumnado como resultado de su participación en el programa, especialmente en relación con el desarrollo de sus competencias emocionales, se elaboró un cuaderno de trabajo. Al finalizar cada sesión, el alumnado en una ficha de trabajo escribió el número de la actividad (orden de aplicación), el título y la respuesta a la pregunta ¿Qué has aprendido?. Estas respuestas se analizaron mediante un proceso de análisis cualitativo. En primer lugar, se transcribieron las respuestas en RTF y se importaron al programa ATLAS.ti, tras crear una *Unidad Hermenéutica* (UH) denominada *Cuaderno del alumnado*. En esta unidad se incluyeron 66 documentos primarios, uno para cada alumno y alumna, con las respuestas de cada ficha de trabajo. Una vez creada la Unidad Hermenéutica e importados los documentos primarios, se llevó a cabo una codificación abierta. Para ello, se siguió un proceso inductivo. En un primer plano de análisis, se codificaron las respuestas, generando unidades textuales, tomando como unidad de análisis cada respuesta del alumnado. También en este primer plano, se redujo la redundancia de los códigos. En un segundo plano, más abstracto y conceptual, se describió e interpretó el significado de las categorías. En este punto del análisis, se integraron las categorías en subtemas (categorías con *mayor amplitud conceptual* que agrupasen a las categorías emergidas en el primer plano de codificación). La creación de categorías más generales, redujo el número de códigos hasta llegar a los elementos centrales del análisis. A continuación en un proceso inductivo, con el modelo pentagonal de competencia emocional

en el que se basó el programa (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2009) como referencia, se relacionaron las categorías más generales entre sí y se crearon las familias de categorías o temas. En la tabla 50, se presenta el marco teórico que se utilizó para relacionar los códigos y generar las categorías más generales y las familias. Y en la tabla 51, se puede observar la relación entre las familias de categorías y las categorías con los objetivos y contenidos propuestos en el programa.

Tabla 52

Marco teórico utilizado para la elaboración del sistema categorial

| TEMAS | MARCO TEÓRICO |
|--|---|
| <p>CONCIENCIA EMOCIONAL</p> <p>Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.</p> | <p>Adler (1927, 1953, 1968, 1975) formula una serie de principios básicos: ser conscientes y no principalmente dominados por el inconsciente.</p> <p>Allport (1963) considera que en los criterios de madurez vienen dados por: el conocimiento personal, ser consciente canto de las propias capacidades como los límites, y darse cuenta de la realidad tal como es, no distorsionarla para adaptarla a las propias necesidades o fantasías.</p> <p>Salovey y Mayer (1993) consideran que la inteligencia emocional se basa, entre otros, en el conocimiento personal para regular reflexivamente las emociones.</p> <p>Goleman (1995) define la autoconciencia emocional como una de las competencias que forman parte del concepto de inteligencia emocional.</p> <p>Salovey y Mayer (1997) entienden la inteligencia emocional como la habilidad para percibir las emociones, acceder y generar emociones para asistir el pensamiento, entender y conocer emociones. Una de las tres dimensiones que incluye la conceptualización de la inteligencia emocional es : la evaluación y expresión de la emoción en un mismo (capacidad o incapacidad lingüística y expresión no verbal) y en los otros (comunicación no verbal).</p> <p>Bar-On (1997) afirma que la Inteligencia emocional tiene cinco componentes, de entre a los que presenta en los componentes intrapersonales, que incluye habilidades como es la conciencia de las propias emociones, la emoción en un mismo (capacidad o incapacidad lingüística y expresión no verbal) y en los otros (comunicación no verbal).</p> <p>Novak (1997) señala que para ser saludables y felices es necesario: poder ser conscientes de que a veces tenemos estados emocionales complejos y ser capaces de discernir unos estados emocionales de otros.</p> <p>Saarni (1997; 2000) propone el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional que se relacionan con la conciencia emocional: conciencia del propio estado emocional, incluyendo la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples; habilidades para discernir los habilidades de los otros, basándose claves situacionales y expresivas que tenencia un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional; habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura.</p> <p>Vallés Arándiga (1999) afirma que conociendo los pensamientos y sentimientos que provocan nuestros estados de ánimo, los podremos gestionar mejor para solucionar a los problemas que generan.</p> <p>Graczyk et al. (2000) y Payton et al. (2000) también presentan varias propuestas de sistematización de las competencias emocionales y, entre ellas, formen parte: la toma de conciencia de los sentimientos, entendida como la capacidad de percibir con precisión en los propios sentimientos y etiquetarlas, y tener en cuenta la perspectiva, lo referente a la capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los otros.</p> <p>Bisquerra (2000) incluye la conciencia emocional como una de las competencias emocionales básicas, entendida como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, saber dar nombre a las propias emociones y comprender las emociones de los otros.</p> <p>Gallifa et al. (2002) presentan como características consideradas básicas y propias de la persona emocionalmente inteligente: reconocer a los propios sentimientos y ser capaz de expresar a los sentimientos y emociones.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>REGULACION EMOCIONAL</p> <p>Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.</p> | <p>Adler (1927, 1953, 1968, 1975) formula una serie de principios básicos: podemos ser libres, no siempre somos víctimas de impulsos primitivos (psicoanálisis) ni de un ambiente incontrolable (conductismo).</p> <p>Goleman (1995) define el manejo de las emociones como una de las competencias que forman parte del concepto de inteligencia emocional.</p> <p>Salovey y Mayer (1997) entienden la inteligencia emocional como la habilidad para regular las emociones. Una de las tres dimensiones que incluye la conceptualización de la inteligencia emocional es la regulación de las emociones en uno mismo (regulación del humor) y en los otros (capacidad de persuadir una audiencia, elocuencia).</p> <p>Salovey y Sluyten (1997) identifica el autocontrol y la asertividad como dos de las cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales.</p> <p>Bar-On (1997) considera que la inteligencia emocional tiene cinco tipos de componentes, uno de los cuales es la gestión del estrés, que se refiere a la capacidad para soportar situaciones adversas y estresantes sin hundirse o sentirse desbordado, mediante el afrontamiento activo y positivo. El control de los impulsos es la habilidad para resistir los impulsos o la tentación de actuar y se relaciona con el control de la agresividad y la hostilidad.</p> <p>Novak (1997) señala que para ser felices es necesario ser capaces de afrontar diferentes situaciones emocionales sin escapar de ellas.</p> <p>Graczyk et al. (2000) y Payton et al. (2000) también presentan varias propuestas de sistematización de las competencias emocionales y, entre ellas, forman parte: el manejo de los sentimientos, entendido como la capacidad para regular los propios sentimientos; respeto por los demás, considerada la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.</p> <p>Saarni (1997; 2000) propone el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional que se relacionan con la regulación emocional: habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los otros; habilidad para afrontar emociones negativas, mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de estos estados emocionales. Un nivel óptimo de autorregulación contribuye a la sensación de bienestar, autoeficacia o confianza en uno mismo.</p> <p>Bisquerra (2000) incluye la regulación emocional como una de las competencias emocionales básicas, entendida como la capacidad de tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; capacidad para expresar las emociones de forma apropiada; capacidad para la regulación emocional, que incluye el autocontrol de la impulsividad y la tolerancia a la frustración, entre otros aspectos; habilidades para afrontar las emociones negativas; competencia para autogenerar emociones positivas.</p> <p>Gallifa et al. (2002) presentan como características básicas y propias de la persona emocionalmente inteligente: ser capaz de controlar los sentimientos y las emociones y ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.</p> |
| <p>AUTONOMIA EMOCIONAL</p> <p>Incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal.</p> | <p>Adler (1927, 1953, 1968, 1975) considera que la autoestima es el tronco de la personalidad. En el fondo, detrás de todo tipo de trastorno se esconde un fuerte componente de desánimo. La mejora sólo será posible si se logra levantar el ánimo de la persona.</p> <p>Frankl (1946, ed. Castellana, 1980) afirma que el ser humano es único e irreplicable, es auto trascendente, está llamado a la libertad y a la responsabilidad.</p> <p>Maslow (1954; ed. Castellana, 1991) establece como principio básico que la persona que pide ayuda, consejo u orientación puede llegar por sí misma a la luz y a la fuerza necesarias si encuentra otra persona con determinadas actitudes, que la ayude a deshacer el bloqueo de su tendencia innata a la autorrealización.</p> <p>Allport (1963) considera que los criterios de madurez vienen dados por: superación de uno mismo, la progresiva autonomía y la valía personal; la seguridad personal, la aceptación de uno mismo y la tolerancia a las frustraciones; conocimiento personal, ser consciente tanto de las propias capacidades como de los límites.</p> <p>Bar-On (1997) considera que la inteligencia emocional tiene cinco componentes, de entre los que presenta los componentes intrapersonales, que incluye diferentes habilidades: consideración hacia uno mismo que supone aceptar los aspectos positivos y negativos percibido en uno mismo como posibilidades y limitaciones; actualización, habilidad para percibir el potencial de las propias capacidades; la independencia, habilidad para auto dirigirse y auto controlar los propios sentimientos y acciones y no tener dependencias emocionales.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Salovey y Sluyten (1997) identifica la responsabilidad como una de las cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales.</p> <p>Graczyk et al. (2000) y Payton et al. (2000) también presentan varias propuestas de sistematización de las competencias emocionales y, entre ellas, forman parte: el sentido constructivo del yo (<i>self</i>), entendido como el sentirse optimista y potente (<i>Empowered</i>) al afrontar los retos diarios; análisis de normas sociales, capacidad que se refiere a saber evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los demás media, relativos a normas sociales y comportamientos personales; responsabilidad, con la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos; cuidado, entendida como la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo; capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.</p> <p>Saarni (1997; 2000) propone como competencia emocional relacionada con la autoestima la capacidad de autoeficacia emocional, que significa que uno acepta su propia experiencia emocional y está en consonancia con los propios valores morales.</p> <p>Bisquerra (2000) incluye la autoestima como una de las competencias emocionales básicas, entendida como el hecho de tener una imagen positiva de uno mismo; capacidad para auto motivarse y tener una actitud positiva ante la vida; intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos; capacidad para identificar la necesidad de buscar ayuda y recursos; capacidad de autoeficacia emocional, es decir, el individuo se siente como se quiere oír.</p> <p>Gallifa et al. (2002) hablan del hecho de tener suficiente grado de autoestima y ser capaz de integrar las propias polaridades.</p> |
| <p>COMPETENCIA SOCIAL</p> <p>Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.</p> | <p>Salovey y Mayer (1997) entienden la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, comprender y regular las emociones de uno mismo y de los demás.</p> <p>Bar-On (1997) considera que la inteligencia emocional tiene cinco componentes, de entre los que presenta los componentes interpersonales, que incluye diferentes habilidades: incluye la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales.</p> <p>Goleman (1995) propone que la competencia social y sus habilidades son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Estas habilidades se orientan al establecimiento de la convivencia con los otros.</p> <p>Salovey y Sluyten (1997) identifican la asertividad, la cooperación y la empatía como dimensiones básicas en las competencias emocionales.</p> <p>Graczyk et al. (2000) y Payton et al. (2000) presentan propuestas de sistematización de las competencias emocionales y, entre ellas, forman parte: análisis de las normas sociales, respetar a los otros, comunicación receptiva, cooperación, negociación y capacidad para decir no.</p> <p>Saarni (1997, 2000) propone que el grado de reciprocidad o simetría en la relación y la sinceridad expresiva influyen en la estructura y la naturaleza de las relaciones con los otros. Propone como competencia emocional relacionada con la competencia social la capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias de los otros y la habilidad para discernir las habilidades de los otros.</p> <p>Bisquerra (2000) define la inteligencia interpersonal como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esta competencia supone dominar las habilidades sociales, tener capacidad de comunicarse de forma efectiva, respeto por los demás, actitudes prosociales, asertividad y compartir emociones.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR</p> <p>Capacidad para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.</p> | <p>Adler (1927, 1953, 1968, 1975) formula una serie de principios básicos: estamos en condiciones de controlar nuestro propio destino, el pasado es importante, pero también lo es el esfuerzo en el presente y tener unos objetivos claros para el futuro; el ser humano es potencialmente bueno, desarrolla una fuerza creadora si las circunstancias ambientales le son favorables y tiende al crecimiento personal; más interés y preocupación por la salud y el bienestar de la persona que por la curación de síntomas neuróticos; debemos dar mucha menos importancia a los síntomas aislados que a la personalidad total que los padece; a pesar de nuestras carencias y los sentimientos de inferioridad, somos capaces de superarnos y de mejorar el mundo que nos rodea.</p> <p>Frankl (1946, ed. Castellana, 1980) afirma que el ser humano está llamado a encontrar un sentido a la vida y está abierto a la trascendencia.</p> <p>Maslow (1954; ed. Castellana, 1991) extrae como características de la persona autorealizada que el ser humano tiene una tendencia innata a moverse hacia niveles superiores de salud, creatividad y autosatisfacción; la neurosis se puede considerar como un bloqueo de la tendencia innata a la autorrealización; la eficacia en el trabajo y el crecimiento personal no son incompatibles. De hecho, el proceso de autorrealización conduce cada persona a los niveles más altos de autoeficacia.</p> <p>Allport (1963) considera que los criterios de madurez vienen dados por el hecho de poseer unos valores que integren y dirijan la vida.</p> <p>Experimentar bienestar subjetivo con las cosas que hacemos a diario en el colegio, en el tiempo de ocio, con los amigos, en la familia y en las actividades sociales. Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando las posibles insatisfacciones y frustraciones.</p> <p>Goldstein (Quitmann, 1989) considera que el organismo se mueve con una tensión hacia lo que él llama "la alegría de la superación". Es una especie de desazón sano que nos lleva a la autorrealización. Esta inquietud permanente por seguir adelante y desarrollar todas las posibilidades que residen en nuestro interior es un elemento esencial de la personalidad que autorealiza.</p> <p>Salovey y Sluyten (1997) proponen dentro de su propuesta de desarrollo de la competencia emocional, la habilidad para fijar objetivos adaptativos, positivos y realistas.</p> <p>Bisquerra (2000) propone las habilidades de vida y bienestar como una de las competencias emocionales básicas, entendida como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, sociales y profesionales.</p> |
|---|---|

Tabla 53

El sistema categorial, los objetivos y los contenidos del programa

| TEMAS | OBJETIVOS | CONTENIDOS | CATEGORÍAS |
|----------------------|--|---|--|
| Conciencia emocional | <p>Tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás.</p> <p>Dar nombre a las propias emociones.</p> <p>Comprender las emociones de los demás</p> | <p>Conocimiento genérico de las emociones</p> <p>Utilización de un vocabulario emocional adecuado</p> <p>Comprensión de las emociones de los demás.</p> <p>Concienciación de las propias emociones; identificación y etiquetaje</p> | <p>Enriquecimiento del vocabulario emocional</p> <p>Expresión emocional</p> <p>Reconocimiento de las emociones de los demás</p> <p>Identificación de las propias emociones y su intensidad</p> |
| Regulación emocional | <p>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</p> <p>Expresar las emociones de forma apropiada</p> <p>Regular la impulsividad</p> <p>Experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas</p> | <p>Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</p> <p>Expresión emocional adecuada</p> <p>Experimentación de diferentes estrategias para regulación emocional</p> <p>Experimentación para autogenerar emociones positivas.</p> | <p>Expresión emocional adecuada</p> <p>Experimentación de diferentes estrategias de regulación</p> <p>Conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento.</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Autonomía emocional | <p>Proporcionar estrategias para la potenciación de la autoestima.</p> <p>Potenciar la capacidad de esforzarse en tomar una actitud positiva ante la vida.</p> <p>Desarrollar la habilidad de auto motivarse</p> | <p>Selección de elementos que ayuden a potenciar la Autoestima.</p> <p>Uso de la actitud positiva</p> <p>Búsqueda e identificación de elementos de auto motivación</p> | <p>Autoconocimiento</p> <p>Autoestima</p> <p>Automotivación</p> <p>Manifestación de sentimientos positivos hacia uno mismo</p> |
| Competencia social | <p>Dominar las habilidades sociales básicas</p> <p>Compartir emociones</p> <p>Experimentar la asertividad</p> <p>Identificar y afrontar resolutivamente los conflictos</p> | <p>Dominio de las habilidades sociales básicas</p> <p>Utilización de la comunicación receptiva</p> <p>Concienciación de la importancia de las emociones en las relaciones</p> <p>Conocimiento y experimentación de técnicas de asertividad</p> <p>Identificación y afrontamiento de conflictos.</p> | <p>Empatía</p> <p>Asertividad</p> <p>Respeto por los demás</p> <p>Conocimiento de los demás</p> <p>Utilización de las habilidades básicas</p> |
| Competencia para la vida y el bienestar | <p>Gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo</p> <p>Fijar objetivos adaptativos</p> <p>Tomar decisiones en situaciones personales, profesionales, familiares,...que acontecen en la vida diaria</p> <p>Fluir: generar experiencias óptimas</p> | <p>Concienciación de los elementos que favorecen el Bienestar subjetivo</p> <p>Conocimiento de los valores de una Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida</p> <p>Experimentación de los elementos que participan en la toma de decisiones</p> | <p>Bienestar y emociones positivas</p> <p>Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida</p> |

Una vez codificado el material en un primer y en un segundo plano se procedió a la interpretación de los resultados, describiendo las categorías, su significado, la presencia de cada categoría y sus relaciones. Para facilitar una mejor explicación de cómo emergió el sistema de categorías se representó gráficamente elaborando mapas conceptuales para cada tema o familia de categorías. En la tabla 52 se presentan las familias de categorías o temas, las categorías o subtemas y sus definiciones.

Tabla 54

Sistema categorial de las respuestas del alumnado

| Familias de categorías | Categorías | Definiciones |
|------------------------|---|--|
| Conciencia Emocional | Enriquecimiento vocabulario emocional | Diferenciar, clasificar y etiquetar las emociones . |
| | Expresión emocional | Aprender nuevas emociones mediante la comunicación no verbal y la comunicación verbal. |
| | Reconocimiento de las emociones de las demás | Reconocer con precisión, mediante la comunicación no verbal, las emociones y sentimientos de los demás. |
| | Identificación de las propias emociones y su intensidad | Percibir con precisión los propios sentimientos; identificarlos y etiquetarlos. |
| Regulación emocional | Expresión emocional adecuada | Tomar conciencia de la necesidad de autocontrol de las propias emociones e impulsos, diferenciando la gestión de las emociones con la represión. |
| | Experimentación de diferentes estrategias de regulación | Conocer y poner en práctica diferentes métodos y técnicas de regulación emocional. |
| | Conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento | Comprender la relación existente entre lo que se siente, se piensa y se hace. |

| | | |
|---|---|--|
| Autonomía Emocional | Autoconocimiento | Conocer sus propias cualidades y características. |
| | Autoestima | Tener una imagen positiva de uno mismo y estar satisfecho de sí mismo. |
| | Manifestación de sentimientos positivos hacia uno mismo | Decidir adoptar una actitud positiva ante la vida, a pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa. Perseverar, manifestar optimismo y automotivarse. |
| | | |
| Competencia social | Empatía | Comprender el estado emocional y ser capaces de ponernos en el lugar del otro |
| | Asertividad | Defender y expresar los propios derechos, opiniones asertividad y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos |
| | Respeto por los demás | Aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. |
| | Conocimiento de los demás | Conocer las cualidades y características de los compañeros y las compañeras de clase |
| | Utilización de las habilidades básicas | Escuchar, saludar, dar las gracias, pedir por favor, etc. |
| Competencia para la vida y el bienestar | Bienestar y emociones positivas | Gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa |
| | Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida | Reconocer los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. |

A partir de las respuestas del alumnado, en relación a la toma de conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, se crearon cuatro categorías: enriquecimiento del vocabulario emocional, expresión emocional, reconocimiento de las emociones de los demás e identificación de las propias emociones y su intensidad. En la figura 37, se presenta el número de códigos y subcategorías de las cuales emergieron las categorías del tema conciencia emocional.

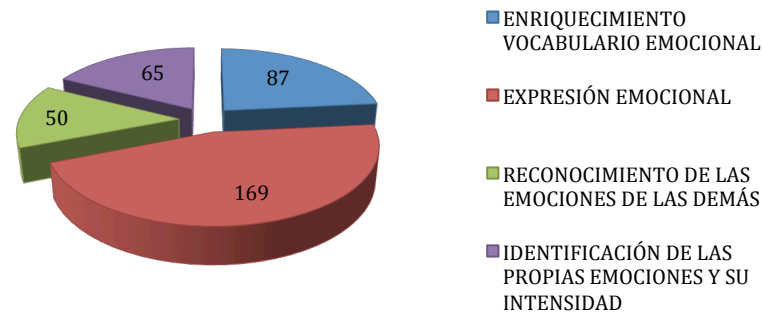


Figura 37. Número de códigos de cada categoría del tema conciencia emocional

Destacó por su alto número de códigos (169), la categoría expresión emocional. Con menor presencia de códigos emergieron las categorías enriquecimiento vocabulario emocional (87) identificación de las propias emociones y su intensidad (65). La categoría reconocimiento de las emociones de los demás emergió de un total de 50 códigos. En la figura 38 se presenta el tema conciencia emocional, de manera que se puede observar cómo emergió y las relaciones entre categorías con sus subcategorías.

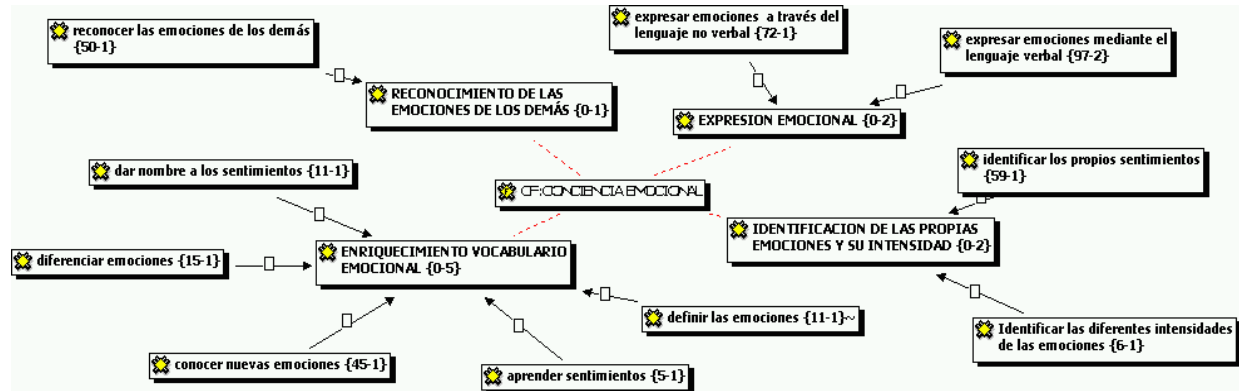


Figura 38. Mapa de la familia de categorías conciencia emocional

Mediante diversas actividades como *Escenificando emociones* y *Esculpir emociones*, el alumnado experimentó el lenguaje no verbal como medio de expresión emocional, tal y como se recoge en algunas de sus respuestas:

He aprendido a escenificar las emociones con la cara y el cuerpo. (P3: lh6-7.rtf - 3:3).

Cómo poner la cara y el cuerpo. Por ejemplo al sorprendernos abrimos la boca. (P23: lh6-1.rtf - 23:3).

He aprendido que cara pones cuando sientes diferentes sentimientos: enfado, alegría. (P27: dbh2-6.rtf – 27:9).

He aprendido según la cara que pongamos expresamos un sentimiento u otro. (P36: dbh2-22.rtf – 36:19).

Cómo expresar los sentimientos con la expresión facial o corporal. (P61: dbh4-14.rtf – 61:12).

Cómo representar las emociones mediante esculturas hechas por nosotros. (P64: dbh4-8.rtf – 52:2).

Por ejemplo, en la figura 39 se puede observar el material realizado en la actividad *Vaya cara*. En esta actividad, el alumnado de 6º de Primaria tuvo que expresar emociones mediante la expresión de su cara. Una vez recogidas estas expresiones con una cámara de fotos, éstas se *volcaron* al ordenador en una plantilla *Word*, para seguidamente ser ordenadas e identificadas.



Figura 39. Material creado en la actividad *Vaya cara*

En otras actividades como *Las emociones en fotos* y *Sens me*, la expresión emocional se llevó a cabo mediante el lenguaje verbal, utilizando cuentos y canciones:

Con una emoción hacer un rap, un cuento, ...sin decir la emoción que es. (P5: lh62-5.rtf – 5:19).

Expresar emociones con música y al escuchar música qué emoción sientes. (P46: dbh2-13.rtf – 46:7).

En actividades como *Qué es una emoción* y *La casa por el tejado* se definieron y se clasificaron las emociones, un paso previo necesario para que el alumnado utilizase las expresiones disponibles en su contexto cultural:

He aprendido definiciones de emociones que no conocía. (P22: lh6-10.rtf-22:2).

Qué es la emoción. Por ejemplo si mi hermano me llama feo pues en ese momento me siento triste. (P22: lh6-10.rtf-22:2).

Que las emociones no son ni buenas ni malas, son formas de expresar. (P23: lh6-10.rtf-23:2).

La emoción es agradable y desagradable. (P20: lh6-10.rtf-22:2).

La puesta en práctica de las actividades *Pasapalabra emocional* y *La ruleta emocional* pretendieron favorecer el uso de un vocabulario emocional adecuado:

He aprendido emociones que no conocía y también he aprendido a poner el nombre a emociones que no sabía como se llamaban. (P37: dbh2-21.rtf-37:5).

Definir las emociones, conocer nuevas emociones, sus nombres y de que tratan. (P25: dbh2-8.rtf-25:6).

Hablar correctamente sobre los sentimientos y a conocer un poco más los significados de las emociones. (P47: dbh2-12.rtf-47:4).

Conocer nuevas emociones y sus nombres. (P25: dbh2-8.rtf-25:7).



Figura 40. Material elaborado para la actividad *La ruleta emocional*

La categoría identificación de las propias emociones y su intensidad, incluida en el tema conciencia emocional, emergió de dos subcategorías: identificar los propios sentimientos e identificar las diferentes intensidades de las emociones. Se presentan algunas de las respuestas agrupadas en relación a la capacidad de percibir con precisión los propios sentimientos e identificarlos:

Qué siento y con que intensidad en cada situación. (P7: lh6-3.rtf-7:11).

Poner un número según la intensidad de la emoción. (P20: lh6-12.rtf-20:7).

He encontrado más emociones dentro de mi cuerpo y me he dado cuenta de que tengo muchos sentimientos. (P64: dbh4-11.rtf-64:14).

Cuando pones una canción eufórica y de otros tipos qué emoción sientes. (P27: dbh2-6.rtf-27:8).

La actividad *El panel de las emociones: cómo me siento* tuvo como finalidad favorecer la identificación de los propios sentimientos. Se colocó un panel en una pared del aula donde el alumnado de 6º de Primaria, durante tres semanas, tuvo la oportunidad de identificar y expresar la emoción que estaba sintiendo en cada momento. El alumnado disponía de 8 fotos con diferentes expresiones emocionales (alegría, asco, miedo, vergüenza, tristeza, tranquilidad, aburrimiento, enfado). Según su estado de ánimo, debía pegar la foto que reflejase lo que sentía en ese momento. Si en algún momento del horario escolar su emoción fuese diferente a la que reflejaba la foto del panel, podía cambiarla, colocando una nueva foto:

Cuando siento un cambio de emoción, saber qué emoción siento. (P27: lh6-6.rtf-27:8).

Cómo me siento todos los días. (P19: lh6-13.rtf-19:17).



Figura 41 Material elaborado para la actividad El panel de las emociones

La categoría reconocimiento de las emociones de los demás, incluida en el tema conciencia emocional, emergió de las respuestas del alumnado que hicieron referencia a la capacidad de percibir con precisión las emociones de los otros. Mediante actividades como *Expresando emociones con la cara*, *Las emociones de Pingu*, *¿Cómo se siente?* y *Cine y emociones*, el alumnado tuvo la oportunidad de identificar las emociones de los demás valiéndose de las señales de la comunicación verbal y no verbal:

Reconocer las emociones de los demás. Que la cara tiene 23 músculos y que cada sentimiento cambia algún músculo. He adivinado más caras de las que pensaba. (P26: dbh2-7.rtf-26:11).

A saber poner las voces de los actores, y adivinar sus sentimientos. (P29: dbh2-4.rtf-29:8).

Adivinar las caras que nos ponían nuestros compañeros. (P29: dbh2-4.rtf-29:9).

Saber que siente una persona solo viendo sus ojos. Esta actividad me ha parecido entretenida, me gustaba pensar lo que sentían los de las fotos. (P35: dbh2-23.rtf-35:9).

De las respuestas del alumnado agrupadas en relación a la capacidad para manejar las emociones de manera apropiada emergieron tres categorías: expresión emocional adecuada, experimentación de diferentes estrategias de regulación y conciencia de la relación entre

emoción, pensamiento y comportamiento. En la figura 42 se presenta el número de códigos y subcategorías de las cuales emergió cada categoría del tema regulación emocional.

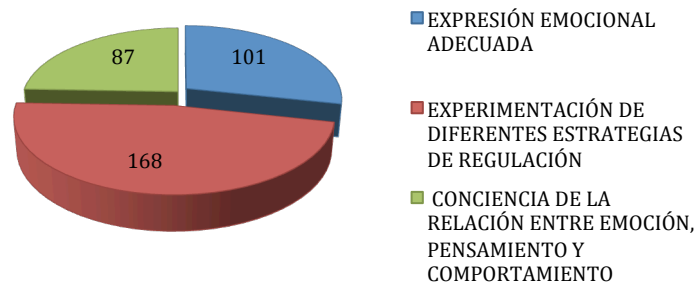


Figura 42. Número de códigos de cada categoría del tema regulación emocional

Destacaron por su alto número de códigos las categorías: experimentación de diferentes estrategias de regulación (168) y expresión emocional adecuada (101). Con menor presencia de códigos emergió la categoría conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento (87).

En la figura 43, se presenta el tema regulación emocional, de manera que se puede observar cómo emergió y las relaciones entre categorías con sus subcategorías.

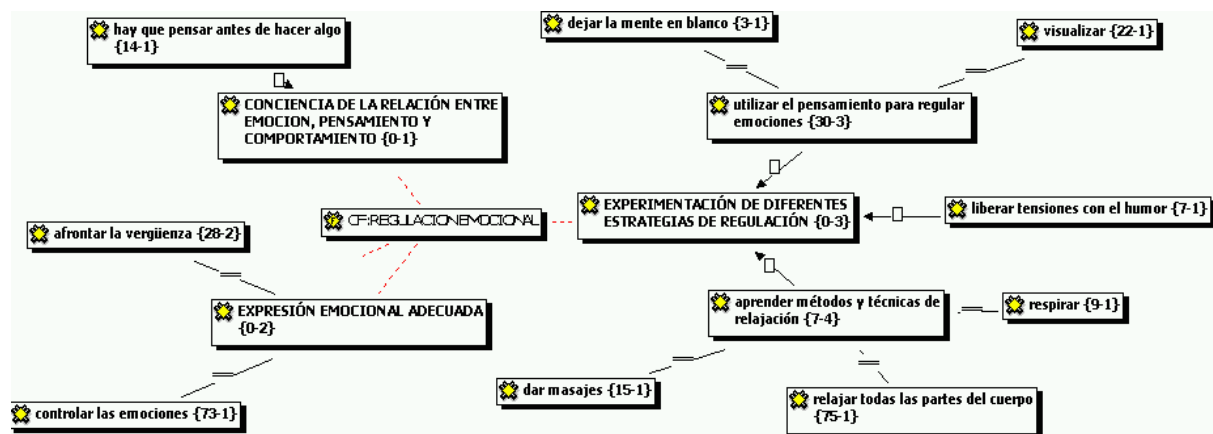


Figura 43. Mapa de la familia de categorías regulación emocional

En las primera dos sesiones del bloque regulación emocional, el profesorado trató de que el alumnado comprendiese el significado de la expresión adecuada de las emociones y que tomaran conciencia de relación existente entre lo que se siente, se piensa y se hace.

Dentro de este bloque también se experimentaron técnicas y métodos para la regulación de las emociones.

La categoría expresión emocional adecuada, incluida en el tema regulación emocional, emergió de dos subcategorías: controlar las emociones y afrontar la vergüenza. En las actividades *Debemos controlar nuestras emociones*, *Estoy a punto de estallar*, *A veces hay que posponer la recompensa* y *Tengo el cuerpo congelado*, el profesorado trató que el alumnado tomase conciencia de que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa:

He aprendido que tengo que controlar mi poco autocontrol y subir al tercer piso. (P60: dbh4-15.rtf-60:2).

Como controlarnos nosotros para no explotar. Me ha parecido una clase muy útil que me va ayudar a no enfadarme tanto y no explotar fácilmente. (P35: dbh2-23.rtf-35:14).

Ante las preguntas y las dudas del alumnado en relación a la expresión adecuada de las emociones, el profesorado intentó diferenciar la represión de la regulación emocional.

Tragarse el enfado es malo porque al final explotas, es mejor explotar antes, porque explotas menos. (P60: dbh4-15.rtf-60:2).

Me ha gustado mucho la actividad, ha sido muy útil, porque yo suelo tragar bastante cuando estoy enfadada y las pocas veces que explotó solo grito, y eso es peor, me vendrá bien esta clase para controlarme cuando me enfade. (P35: dbh2-15.rtf-35:13).

Se explicaron diferentes técnicas para poder regular la impulsividad, tolerar la frustración y diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior:

A contar hasta diez, huir, respirar hondo. (P46: dbh2-13.rtf-46:11).

Cómo calmarme cuando estoy en un conflicto y estar relajado no ir a por todas cuando me dicen algo que me duele. (P52: dbh4-8.rtf-52:3).

Se utilizaron diferentes recursos para promover la toma de conciencia sobre la necesidad de manejar las emociones de forma apropiada. El alumnado de 6º de Primaria leyó el cuento *La alegoría del carruaje* de Bucay, el alumnado de 4º de ESO se disfrazó para poner a prueba su capacidad de regular la expresión de la risa y el alumnado de 2º de ESO, a medida que se le presentaban situaciones de la vida cotidiana, fue hinchando o deshinchando un globo según la intensidad del sentimiento vivido.



Figura 44. El alumnado de 2º de ESO en la actividad *Estoy a punto de estallar*

En las actividades *Contrólate* y *Semáforo rojo: Stop*, el alumnado pudo tomar conciencia de la relación entre lo que sentían, lo que pensaban y lo que hacían:

Hoy hemos aprendido que para controlar nuestras emociones es necesario pensar. (P3: lh6-7.rtf-3:13).

Con el semáforo como relajarme, luego pensar y después arreglarlo. (P21: lh6-11.rtf - 21:18).

La categoría experimentación de diferentes estrategias de regulación, perteneciente al tema regulación emocional, incluyó tres subcategorías: aprender métodos y técnicas de relajación, utilizar el pensamiento para regular emociones y liberar tensiones con el humor. Estas subcategorías se relacionaron con otras subcategorías: dejar la mente en blanco, visualizar, respirar, relajar las partes del cuerpo y dar masajes.

En las actividades *Tensión-distensión, esa es la cuestión* y *Respirando me relajo* el profesorado enseñó al alumnado a relajar el cuerpo mediante la respiración diafragmática y la técnica de relajación progresiva de Jacobson (1934). El alumnado experimentó este método de relajación de carácter fisiológico:

He aprendido a respirar con la tripa y a como relajarme. (P37: dbh2-21.rtf-37:11).

A relajarme por medio de la respiración. (P44: dbh2-3.rtf-7:11).

Para relajarnos hemos aprendido la técnica expirar e inspirar y la técnica tensar destensar (P29: dbh2-4.rtf-29:22).

Las personas participantes en el programa valoraron positivamente la experimentación de estos métodos de relajación y su utilidad en su vida académica:

Me ha gustado mucho esta actividad, ya que tenemos algún examen y venía bien relajarse, me he sentido muy bien y a gusto, creo que deberíamos hacerlo más a menudo (P35: dbh2-23.rtf-35:17).

También hemos aprendido que hay que hacer antes de un examen, yo normalmente me pongo muy nerviosa antes de un control (P26: dbh2-7.rtf-26:17).

Estas actividades se volvieron a realizar hasta en tres ocasiones, para que el alumnado pudiese experimentar una mejoría en su proceso de aprendizaje de estos métodos:

He aprendido a relajarme, por ejemplo el otro día me relajé 5 y hoy 7. Hoy me he relajado más. (P26: dbh2-7.rtf-26:19).



Figura 45. El alumnado de 4º de ESO en la actividad Respirando me relajo

Como complemento de los métodos fisiológicos para la regulación de las emociones, el alumnado experimentó en las actividades *Aprendo a visualizar*, *Visualizo y me siento bien* y *Cierra los ojos y presta atención*, varios métodos cognitivos como la visualización, la reestructuración cognitiva o la atención plena:

Usando el pensamiento cambiar la emoción en una positiva. (P3: lh6-7.rtf-3:19).

Utilizando la mente podemos cambiar la emoción que sentimos. (P22: lh6-10.rtf-22:18).

Cómo dejar la mente en blanco y poder olvidarme de las cosas. (P52: dbh4-8.rtf-52:5).

Sentir mejor el tacto y el oído, me ha gustado esta actividad, oír cosas que nunca te habías parado a oír, tocar cosas y adivinar que son. (P35: dbh2-23.rtf-35:21).

Hacer la visualización. Pensar en un sitio en el que yo esté a gusto y quitar lo que no me gusta o lo que me hace sentirme mal para que ese sitio sea perfecto para mí. (P50: dbh2-1.rtf-50:16).

En la categoría experimentación de diferentes estrategias de regulación se incluyó la subcategoría liberar tensiones con el humor. En la actividad *Bailando con g-lobos* se trató de que el alumnado de 4º de ESO, que se encontraba en periodo de exámenes experimentase una liberación del estrés acumulado, mediante ejercicios donde el buen humor y la risa estuvo presente:

Que reír sienta muy bien para el cuerpo y para la cabeza. (P63: dbh4-12.rtf-63:5).

Lo bueno que es reírse y así liberar tensiones acumuladas. (P57: dbh4-3.rtf-57:5).

A partir de las respuestas del alumnado en relación a un conjunto de características y elementos relacionados con su autogestión emergieron cuatro categorías: autoconocimiento, autoestima, automotivación y manifestación de sentimientos positivos hacia uno mismo. En la figura 46 se presenta el número de códigos y subcategorías de las cuales emergió cada categoría del tema conciencia emocional.

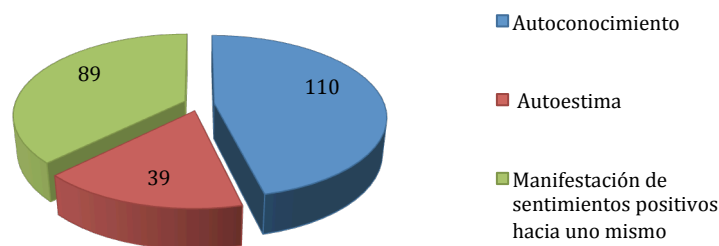


Figura 46. Número de códigos de cada categoría del tema autonomía emocional

Destacó por su alto número de códigos la categoría autoconocimiento (128). Con menor presencia de códigos emergieron las categorías autoestima (57) y manifestación de sentimientos positivos hacia uno mismo (89).

En la figura 47 se presenta el tema autonomía emocional, de manera que se puede observar cómo emergió y las relaciones entre categorías con sus subcategorías.

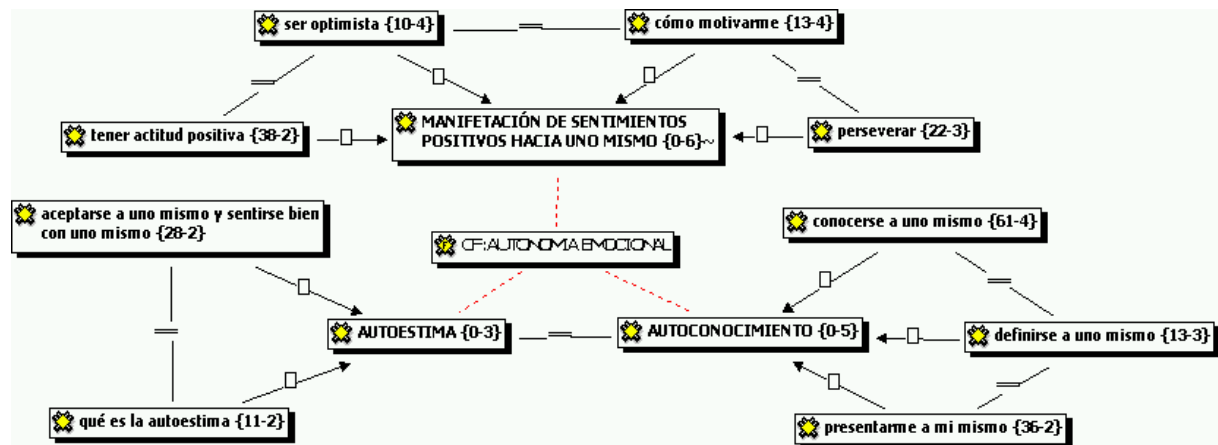


Figura 47. Mapa de la familia de categorías autonomía emocional

El conocimiento de uno mismo no se explicitó como un contenido concreto del programa, sino que se desarrolló transversalmente como un contenido básico para la toma de conciencia de las propias emociones y el aumento de la autoestima del alumnado. Fueron varias las respuestas del alumnado en las hojas de trabajo de las actividades *Quién soy yo*, *Mi autobiografía*, *Mi creación*, *Mi flor*, *El árbol de mi vida*, *Mi vida en imágenes* y *Yo soy*, en las que expresaron haber aprendido a conocerse mejor a sí mismos:

Como soy por dentro y por fuera y como me ven mis amigos. (P21: lh6-11.rtf-21:21).

A conocernos mejor a nosotros mismos. Esta clase ha sido la mejor, será muy difícil superarla. (P26: dbh2-7.rtf-26:26).

Conocerme un poco más. Darme cuenta de mis lados positivos y aceptar mis negativos y también aceptar las críticas. (P47: dbh2-12.rtf-47:17).

He aprendido a saber cómo soy y a recordar como era de pequeño. (P56: dbh4-4.rtf-3:19).

A definirse a sí mismos:

He aprendido a definirme a mí mismo y he conocido más a los demás. (P60: dbh4-15.rtf-60:5).

Poder definirme en pocas palabras. (P63: bhh4-7.rtf-63:6).

Hacer una redacción sobre nosotros mismos y de lo que nos gusta. (P18: lh6-14.rtf-18:18).

Y a presentarse a los demás:

Presentarme a los otros enseñándoles como soy. (P3: lh6-7.rtf-3:22).

Presentar mi cabeza y las cosas que me gustan. (P23: lh6-1.rtf-23:22).

La imagen que uno tiene de sí mismo, el autoconcepto, es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. En las actividades *Mi silueta y yo*, *Mi flor* y *Mi caricatura* se dio a conocer el concepto de autoestima al grupo, al mismo tiempo que se transmitió al alumnado que una vez nos conocemos, por dentro y por fuera, podemos aprender aceptarnos y a estimarnos:

¿Qué es la autoestima? Es la diferencia entre lo que somos y entre lo que queremos ser. (P26: dbh2-7.rtf-26:25).

Cómo sentirme bien con mis cosas buenas y mis cosas malas. (P28: dbh2-5.rtf-28:12).

A quererte como eres, a tener autoestima alta. (P35: dbh2-1.rtf-35:25).

He aprendido a valorarme a mí mismo. (P51: dbh4-9.rtf-51:6).



Figura 48. El alumnado de 4º de ESO en la actividad Mi silueta

La categoría manifestación de sentimientos positivos hacia uno mismo, incluida en el tema autonomía emocional, emergió de las respuestas del alumnado recogidas en subcategorías: cómo motivarme, perseverar, tener actitud positiva y ser optimista. Actividades como *La balsa*, *En busca de mi motivación*, *Ejemplos de motivación* y *El circo de las mariposas* pretendieron desarrollar la habilidad de automotivarse, ofreciéndoles ejemplos de superación de personas que perseveraron hasta conseguir sus objetivos, y haciéndoles conscientes que su motivación se encuentra en elementos y actividades de su vida cotidiana:

He aprendido que cuando estoy hundido tengo que levantarme las veces que haga falta, y he aprendido qué cosas me motivan. (P51: dbh2-13.rtf-46:19).

He aprendido que el fracaso no es cuando no consigues una cosa sino cuando tiras la toalla y dejas de intentarlo. (P37: dbh2-21.rtf-37:21).

La importancia de cada vez que fracasas en algo, volver a levantarse y probar otras cosas. Y la fuerza que tiene el AMOR para hacer a alguien levantarse. (P61: dbh4-14.rtf-61:9).

Que perseverar es la diferencia entre alguien que ha triunfado y no. Me ha parecido raro lo del power point de los fracasos, porque las personas que aparecían ahí son muy famosos y

listos. He aprendido que siempre puedes conseguir lo que quieras y que nunca tienes que tirar la toalla. (P26: dbh2-7.rtf-26:30).

Tener una imagen positiva de sí mismo y sentirse satisfecho supone también sentirse optimista y con actitud positiva para afrontar los retos diarios. En las actividades *Mr. Positive* y *Mr. Negative* y *Ejemplos de motivación* se trató de potenciar la capacidad del alumnado de esforzarse en tomar una actitud positiva ante la vida. Se practicó el uso de la actitud positiva mediante teatros, canciones y películas:

Que tenemos pensamientos positivos y negativos. Que los positivos valen para pensar mejor. (P7: lh6-3.rtf-7:22).

Que puedo conseguir lo que quiera, lo que creo que no puedo conseguirlo en realidad lo puedo conseguir. (P26: dbh2-7.rtf-26:32).

Un "SI" aunque sea más difícil decirlo vale más que un "NO", y que siempre hay que tener hambre y ser un poco alocado. (P53: dbh4-7.rtf-53:10).

A pensar en positivo cuando peor estás. (P65: dbh4-10.rtf-65:6).



Figura 49. El alumnado de 6º de Primaria en la actividad *Mr.Positive* y *Mr.Negative*

Uno de los objetivos del programa fue promover la convivencia entre los compañeros y compañeras, enseñando al alumnado a mantener buenas relaciones con otras personas. A partir de las respuestas del alumnado, en relación a los elementos necesarios para mantener buenas relaciones con otras personas emergieron cinco categorías: convivencia y respeto por

los demás, conocimiento de los demás, empatía, asertividad y la utilización de las habilidades sociales básicas. En la figura 50 se presenta el número de códigos y subcategorías de las cuales emergieron las categorías del tema competencia social.

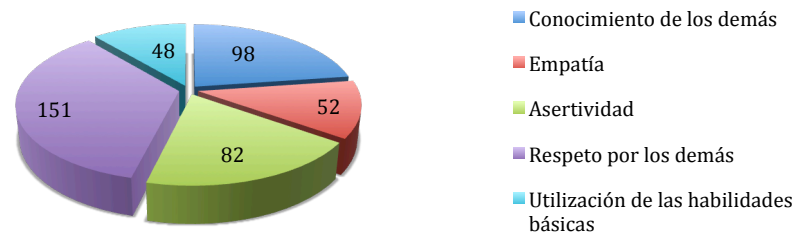


Figura 50. Número de códigos de cada categoría del tema competencia social

Destacaron por su alto número de códigos las categorías respeto por los demás (151), conocimiento de los demás (98) y asertividad (87). Con menor presencia de códigos emergieron las categorías empatía (52) y utilización de las habilidades básicas (48).

En la figura 51 se presenta el tema competencia social, de manera que se puede observar cómo emergió y las relaciones entre categorías con sus subcategorías.

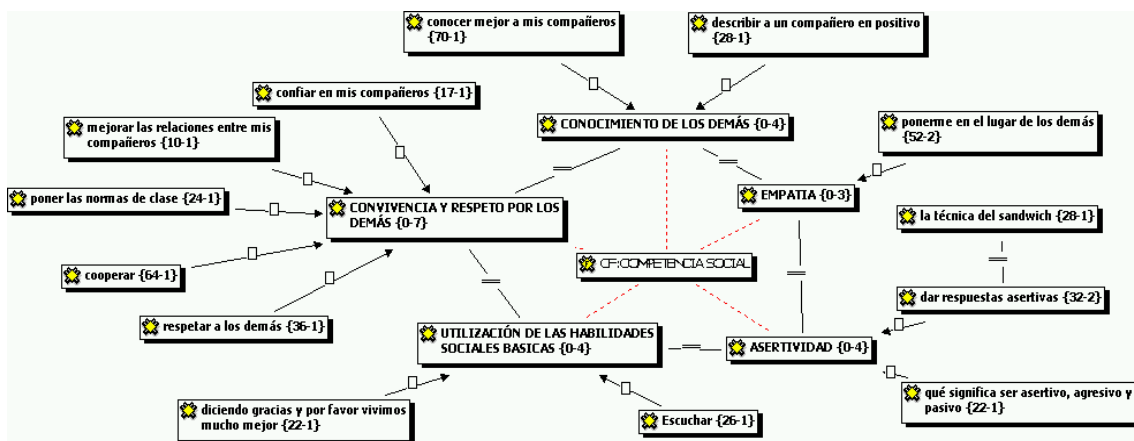


Figura 51. Mapa de la familia de categorías competencia social

Desde el inicio del programa se hizo especial hincapié en la importancia que tiene aprender a convivir en actividades concretas como *Diarios de la calle* y *Las normas de*

convivencia de la clase y transversalmente en el resto de las actividades. Se elaboraron en consenso las normas de convivencia elaborando una lista de buenos tratos:

La importancia de las normas para la buena convivencia entre nosotros. (P21: lh6-11.rtf – 21:7).

Aprender a respetar las normas, porque se crean y como se crean. (P15: lh6-17.rtf – 15:7).

Se transmitió al alumnado el mensaje que todas las personas somos diferentes desde muchos puntos de vista (edad, sexo, características físicas, creencias, personalidad, aficiones), y que esta diferencia es una fuente de enriquecimiento personal y social, cuando se articula en virtud de relaciones cooperativas y solidarias:

Que todos somos iguales, da igual el color o la raza. (P29: dbh2-4.rtf – 29:1).

Portarnos bien con los amigos de clase, que tenemos que hablar más entre nosotros y así poder solucionar los problemas que tengamos. (P32: dbh2-26.rtf – 32:12).

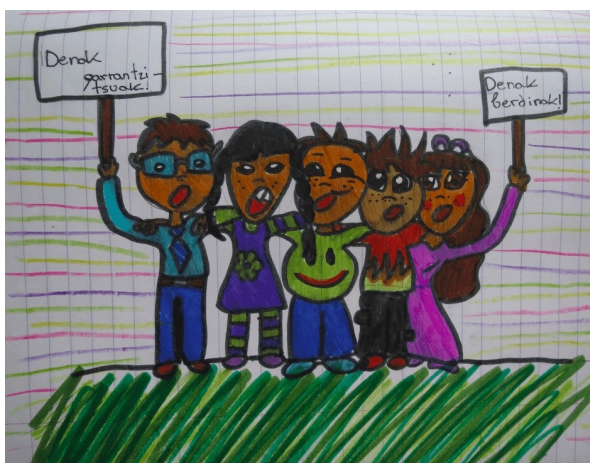


Figura 52. Material creado en la actividad *Las normas de convivencia*

En las actividades *Trabajar en equipo* y *A quién salvas* se puso a prueba la capacidad de negociación y cooperación del alumnado. Los equipos que cooperaron lograron los objetivos propuestos:

En un equipo es básico ser participativo, generoso y respetuoso con los demás. Y que si uno falla perjudica. (P47: dbh2-12.rtf – 47:24).

Como trabajando en equipo se soluciona todo, cooperando todos, todo era más fácil y rápido. (P47: dbh2-12.rtf-47:24).

Se promovió la confianza entre compañeros y compañeras tratando de mejorar la convivencia y las buenas relaciones entre ellos y ellas:

A confiar un poco más en mis compañeros, pero claro que una cosa es confiar en ellos para que me ayuden a hacer algo y otra cosa mucho más diferente es confiar en ellos para contarles algo. (P50: dbh2-1.rtf-50:19).

A confiar en los demás y a saber quien confía en mi y quien no. Esta actividad no me ha gustado mucho, aunque confío mucho, no me ha gustado tirarme y que me cojan. Lo de la estrella me ha gustado más. (P35: dbh2-23.rtf-35:24).

Las actividades *La tarjeta secreta*, *Conociendo a mis amigos*, *¿Nos juntamos?*, *El ovillo* y *La rueda de la verdad*, se aplicaron en el inicio del programa para favorecer el conocimiento entre el alumnado generando así un clima emocional adecuado para la aplicación del resto de las actividades. Se propuso trabajar por parejas, en pequeños grupos y en gran grupo, para dar a relucir las cualidades positivas del compañero y de la compañera y generar más confianza entre ellos y ellas. Estas fueron varias de las respuestas incluidas en la categoría conocimiento de los demás:

Conocer más a mis amigos de clase. (P19: lh6-14.rtf-19:2).

En esta clase he aprendido a conocer a los demás, a mejorar las relaciones, lo que les gusta a los demás, que les parezco a los demás.... He aprendido cosas. (P45: dbh2-14.rtf-45:5).

Las cosas positivas de mis compañeros. (P11: lh6-20.rtf-11:6).

He aprendido a mejorar las amistades, a abrirme un poco más con mis compañeros y a pasármelo bien mientras los voy conociendo. (P47: lh6-12.rtf-47:18).

He aprendido cosas de los demás como qué hacen, qué recuerdos tienen. (P51: dbh4-9.rtf-51:1).



Figura 53. El alumnado de 2º de ESO en la actividad Trabajando en equipo

La categoría empatía, incluida en el tema competencia social, emergió de las respuestas del alumnado recogidas en la subcategoría ponerme en el lugar de los demás. En las actividades *Diarios de la calle*, *4º planta*, *Ejemplos de automotivación* y *El circo de las mariposas* se trató de contagiar emocionalmente de forma positiva al alumnado para educar su empatía. Se visionaron historias de vida, cortometrajes, reportajes y películas donde los protagonistas eran auténticos ejemplos de contagio emocional positivo a pesar de la adversidad en la que vivían.

He aprendido lo que sufrió Anna Frank durante la guerra. Para mi su vida la vida de Anna es muy interesante y también me da un poco de pena por ella pero al final logró su sueño de convertirse en una escritora gracias a su diario. (P39: dbh2-2.rtf-39:4).

A pesar de tener una grave enfermedad puedes divertirte y pasarlo bien con tus amigos. (P46: dbh2-13.rtf-46:13).

He aprendido que hay gente peor que yo y que esa gente aunque está en una situación crítica sabe sacarle lo bueno al problema y sabe vivir feliz. (P37: dbh2-21.rtf-37:14).

Como es sentirse bien, cuando tu vida no es normal, ser feliz a pesar de todo. (P39: dbh2-2.rtf-39:4).

Ponerse en el lugar del otro y respetar a los demás es un elemento clave en el desarrollo de la asertividad. En las actividades *¿Y tú que comportamiento utilizas?*, *No digas blanco cuando quieres decir negro* y *¿Qué es ser asertivo?* se definió la asertividad

como un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad que implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos.

He aprendido que hay tres tipos para contestar a alguna cosa siendo asertivo, pasivo o agresivo y la mejor manera es siendo asertivo, diciendo las cosas que piensas pero con respeto. Por ejemplo: yo pienso que... que te parece a ti (P27: dbh2-6.rtf-27:20).

Que hay tres comportamientos diferentes: asertividad, agresividad y pasivo (P21: lh6-11.rtf-21:25).

Se visionaron cortos de situaciones donde se reflejaban los diferentes comportamientos y se escenificaron situaciones donde la presión del grupo les hacía adoptar situaciones de riesgo. Se presentó y se practicó *la técnica del sándwich* (Dohrenwend, 2002) para que el alumnado aprendiese a decir *no* claramente y aceptase que el otro le pudiese decir *no*, experimentando los beneficios de ser asertivos:

Lo mejor es ser asertivo. Para resolver un problema la frase tiene que ser así: entiendo que...pero yo pienso...así que, ¿Qué te parece...? A eso se le llama la técnica del sándwich. Esta es la mejor técnica para resolver un problema. Siendo pasivo nunca consigues nada. Siendo agresivo puede que lo consigas pero al final te quedarás solo. Siendo asertivo consigues lo que quieres y además quedas bien. (P39: dbh2-2.rtf-39:4).

He aprendido que es la asertividad, a cómo solucionar las cosas sin herir los sentimientos de nadie y a cómo decir que no sin ofender a nadie. (P39: dbh2-2.rtf-39:4).

Que es la asertividad, una decisión que es mejor tomar antes de ser pasivo o agresivo. Se usa aplicando la técnica "sándwich" que consiste en escuchar la opinión del otro, comprenderla, darle a entender la tuya y buscar una solución. (P47: dbh2-12.rtf-47:26).

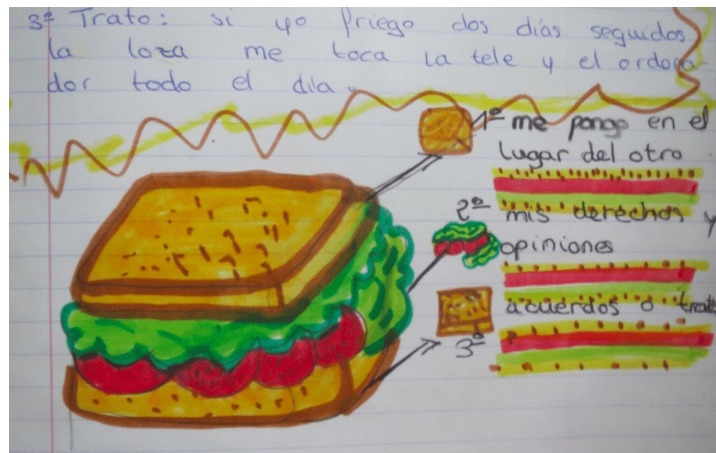


Figura 54. Documento elaborado en la actividad ¿Y tú qué comportamiento utilizas?

La última categoría incluida en el tema competencia social, utilización de habilidades sociales básicas, emergió de las respuestas del alumnado en relación a las habilidades sociales experimentadas en el programa: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas y aguardar turno.

La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás. En actividades que hubo que establecer relaciones entre el alumnado y en actividades concretas como *Dibujamos al dictado* y *Este teléfono está averiado* se practicó la escucha. Se especificaron los pasos necesario para recibir los mensajes con precisión y se pusieron en práctica.

Escuchar atentamente y que cuando alguien te dice algo hay que repetirlo para saber si lo has entendido. (P15: lh6-17.rtf-15:25).

Que hay que seguir unos pasos para poder escuchar: estar callado, prestar atención,... (P63: dbh4-12.rtf-63:10).

Mediante el cuento El país de gracias y por favor se sensibilizó al alumnado de los beneficios de utilizar las habilidades básicas: dar las gracias y pedir por favor.

Que diciendo gracias y por favor vamos a vivir mejor y todo va a ser más fácil. (P17: lh6-15.rtf-17:26).

Se pretendió que mediante el programa de educación emocional el alumnado adoptase comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos

diarios de la vida, a partir de las respuestas del alumnado, en relación estas cuestiones emergieron dos categorías: ciudadanía efectiva y toma de decisiones y bienestar.

En la figura 55 se presenta el tema competencias para la vida y el bienestar, de manera que se puede observar cómo emergió y las relaciones entre categorías con sus subcategorías.

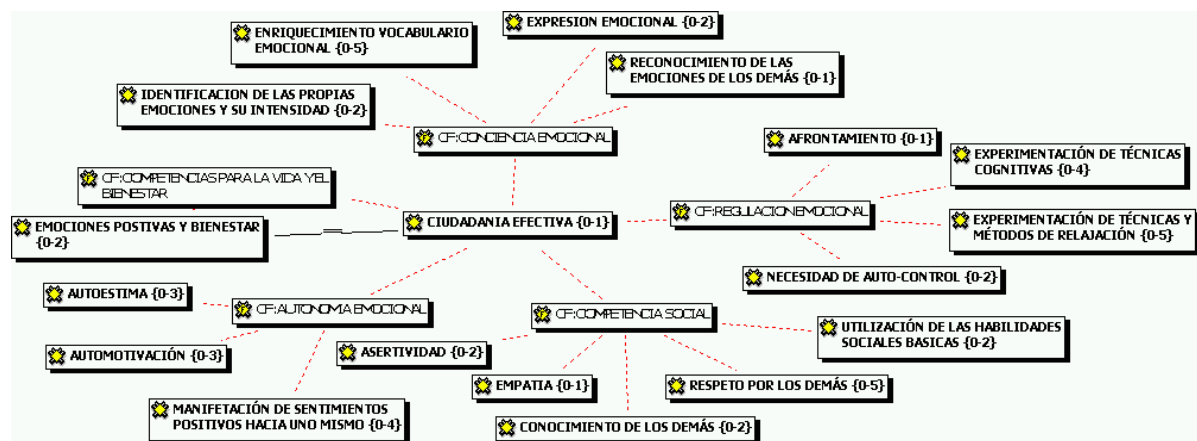


Figura 55. Mapa de la familia de categorías competencias para la vida y el bienestar

La categoría ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida emergió a partir de las respuestas del resto de las familias de categorías. Esta relación entre categorías surge de la necesidad del desarrollo de competencias emocionales para una ciudadanía activa y responsable (Bisquerra, 2008). Con respecto a la ciudadanía efectiva, la conciencia emocional permite tomar conciencia de la emoción desde la que la persona se relaciona con otras (admiración, respeto, amor, ira, hostilidad, rabia, etc.). En función de la emoción con la que se relaciona, será su comportamiento, lo cual influye en el comportamiento del otro. Las competencias sociales como la asertividad y los comportamientos prosociales, ayudan a disminuir las conductas violentas. El ciudadano efectivo es emocionalmente autónomo, en cuanto es capaz de decidir y actuar con responsabilidad para actuar por sí mismo y ser consecuente. Toma conciencia de sí mismo, de cómo se siente, tiene una actitud positiva ante la vida, confía en sí mismo y alcanza un grado de automotivación óptimo. Desde el punto de vista de la ciudadanía efectiva y responsable,

tiene una importancia esencial adquirir competencias de regulación de la impulsividad y la tolerancia a la frustración.

La categoría bienestar y emociones positivas, incluida en el tema competencias para la vida y el bienestar, se creó a partir de 63 respuestas del alumnado codificadas en relación a la autogestión de su propio bienestar subjetivo. En las actividades *Sing Star*, *Nos juntamos* y *Bailando con g-lobos* el alumnado tuvo la oportunidad de gozar de manera consciente emociones positivas:

Pasármelo bien y reírme haciendo el tonto con mis compañeros. (P52: dbh4-8.rtf-52:4).

Que reír sienta muy bien para el cuerpo y para la cabeza. (P63: dbh4-12.rtf-63:5).

Disfrutar del momento. (P47: dbh2-12.rtf-47:26).

Ha sido muy divertido en clase te los puedes pasar bien. (P66: dbh2-1.rtf-66:3).

A divertirme mucho y a reírme de mí mismo. (P36: dbh2-22.rtf-47:26).

Las actividades *Te noto, te siento* y *Mis manos en tu cara*, se amenizaron con música relajante, para que el alumnado experimentase la sensación de relajar al compañero y compañera y contribuir activamente al bienestar de los demás. En estas actividades se practicó la técnica del masaje, en parejas al principio y posteriormente en grupo:

A relajar a alguien por medio del contacto con las manos. (P61: dbh4-14.rtf-61:13).

Que podemos transmitir relajación a través de las manos y los masajes. (P66: dbh4-1.rtf-66:13).

Dar masajes cariñosos a mis compañeros. (P1: lh6-9.rtf-1:26).

Aprender a acariciar y dar cariño. (P28: dbh2-5.rtf-28:10).



Figura 56. El alumnado de 6° de Primaria en la Actividad Mis manos en tu cara

9.9 Evaluación del diseño, aplicación y resultados obtenidos del programa

Se procedió a estudiar el diseño, la intervención y los resultados del programa para el alumnado en base a los ítems de la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socio-Emocional (EEIPESE) diseñada por Pérez-González (2008). Para evaluar el programa no se otorgará una puntuación concreta para cada uno de los ítems de la prueba, sino que se tomarán éstos como guía para una valoración subjetiva, pero detallada. De este modo, el lector es el que puede valorar en un sentido u otro esta reflexión y su idoneidad.

9.9.1.1 Evaluación inicial

- Adecuación de los destinatarios

El diseño del programa respondió a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado. Se evaluó el grado de dominio de la competencia emocional del alumnado mediante el cuestionario aplicado como pretest. Se prestó mayor atención en la selección y elaboración de las actividades, a aquellas competencias emocionales que se identificaron con mayor margen de mejora.

- Adecuación al contexto

La intervención respondió a una valoración del centro sobre aspectos de mejora a realizar, tal y como se ha expuesto en el apartado 6.1, antecedentes de la investigación.

El programa promovió la cooperación con las familias del alumnado participante. Se realizó una reunión informativa con los padres y las madres a principio de curso donde se les informó de las principales características del programa y se les pidió su consentimiento explícito para la participación de sus hijos e hijas en esta investigación. Se les animó a que comentasen con sus hijos e hijas el desarrollo del programa y se les pidió que participasen en la evaluación de la competencia emocional de sus hijos e hijas tanto al inicio del programa como al final, así como en la valoración de los efectos del programas. No se trabajó con ningún otro elemento de la comunidad educativa, lo que quizás sea necesario considerar en futuras aplicaciones del programa vista los efectos positivos de hacerlo así (Bisquerra, 2000; Repetto y Pérez-González, 2007). Se contó con el apoyo de la dirección y se ofreció la posibilidad de adaptar los horarios de tutoría de forma contigua a la asignatura de educación para la ciudadanía.

- Contenido

En el marco teórico de esta investigación se ha analizado de manera detallada el modelo pentagonal de la competencia emocional (Bisquerra, 2003, 2009, Bisquerra y Pérez, 2007) en el que se basa el programa. En la descripción del programa se han explicitado la base científicas del modelo para formular los objetivos que vertebraron y dieron sentido al programa. Asimismo, las actividades se articularon en torno a cinco bloques temáticos, un bloque por cada competencia emocional de las cinco de las que se compone el modelo pentagonal: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y bienestar. Estas actividades se diseñaron en base al

criterio *SAFE*, para que fuesen secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas (Durlak et al., 2011). De modo que cada una de las fichas de las actividades del programa propuso unos objetivos específicos, además de especificar las competencias concretas a trabajar en ella. Las actividades, mejoradas tras su aplicación piloto y producto de una profunda reflexión de los objetivos de cada uno de ellas, se diseñaron con el objetivo de potenciar cada una de las competencias emocionales. Estimamos que la buena definición teórica favoreció que los contenidos incluidos fuesen relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca este modelo teórico.

- Calidad técnica

El programa incluyó información detallada y suficiente sobre la población destinataria, objetivos, contenidos y actividades. De igual manera, la temporalización y los recursos (materiales y humanos) concretos se especificaron en la ficha de cada una de las actividades. El programa dispuso de un cuaderno del alumnado donde se incluyeron todas sus reflexiones en torno al aprendizaje realizado. El profesorado que coordinó el programa dispuso de un *dossier* informativo y un lápiz de memoria con las fichas de las actividades, los elementos audiovisuales y anexos correspondientes.

- Evaluabilidad

La evaluación se definió de manera clara y comprensiva con un sistema de evaluación del propio programa. Asimismo, los objetivos se formularon de forma que posteriormente se pudiese comprobar de una manera objetiva su logro o no, o en qué medida.

- Viabilidad

Los responsables del desarrollo del programa estaban plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, la formación específica necesaria. Recordemos que un antecedente previo a esta investigación fue la participación del 98% del profesorado de la

escuela en un programa de formación en educación emocional y competencias emocionales. En las 65 horas de formación, el profesorado (entre ellos las tutoras responsables de la aplicación del programa) experimentó técnicas y estrategias para la mejora de su competencia emocional, diseñó y experimentó el pilotaje del programa que se presenta en esta investigación. Estas personas fueron claves, en el diseño, la intervención y la evaluación de la intervención.

Cabe reconocer el protagonismo del equipo directivo, ya que sin esta apuesta decidida de cara a la integración de la educación emocional en el currículo, hubiese sido imposible su puesta en marcha.

Dentro de los recursos humanos se necesitó la presencia de una persona para liderar y dinamizar el programa. En este caso la figura del orientador del centro fue adecuada. El orientador se erigió en el eje de la intervención. En este caso, el orientador y el investigador fueron una misma persona.

9.9.1.2 Evaluación procesual

- Puesta en marcha del programa

En la puesta en marcha del programa, tal y como se contempló en su diseño, se utilizó una metodología basada en diversos enfoques y modelos educativos, tales como, el enfoque constructivista, el modelo sistémico y la orientación humanista (Carpena, 2001). De este modo, las actividades fueron vivenciales mediante técnicas como la dinámica de grupos, el role playing, diálogo de dos, reflexión individual, juegos de simulación, discusión en pequeños grupos, etc. que ayudaron a compartir experiencias y emociones entre el alumnado.



Figura 57. El alumnado de 4º de ESO en la actividad El ovillo

La organización de la actividad fue un elemento metodológico esencial en la puesta en práctica del programa de educación emocional. El modelo de organización de una actividad combinó el aprendizaje, la orientación y el entrenamiento de habilidades emocionales. Por ello, en general, se propuso un primer contacto con la actividad de manera individual y a continuación en grupos reducidos para finalizar con el grupo-clase.

La utilización de recursos de vida cotidiana en las actividades de educación emocional como: prensa, fotografías, revistas, etc. favoreció la participación del alumnado y promovió su interés debido a que lo atractivo se convirtió en motivador.



Figura 58. El alumnado de 6º de Primaria en en la actividad Las emociones en fotos

Se consideró la dirección de la fase de reflexión una parte especial en la puesta en marcha de las actividades. Se prestó especial importancia a la forma en la que el profesorado responsable de la intervención de la actividad promovió y guió la reflexión sobre lo acontecido o expuesto en la actividad. En esta fase, el profesorado constató si los objetivos expuestos al principio de la actividad habían sido interiorizados por el alumnado. Varios fueron los mecanismos utilizados en la fase de reflexión: debates, *brainstorming*, preguntas directas sobre los objetivos de la actividad, análisis del material realizado por el alumnado (dibujos, murales, diarios, etc.) y síntesis de la acción después de las opiniones o puntos de vista de las personas participantes del grupo.

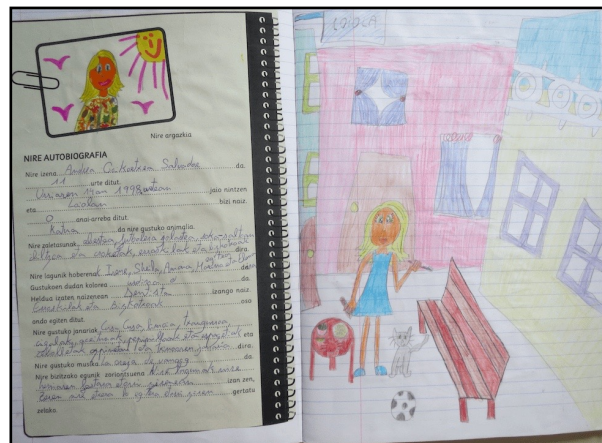


Figura 59. Material creado en la actividad *Mi autobiografía*

Las actividades del programa se llevaron a cabo en una sesión de intervención semanal de dos horas de duración en cada curso académico. Las actividades se desarrollaron en el horario de tarde (15:00-17:00), el mismo día de la semana (el martes el alumnado de 2º de ESO, el miércoles el de 4º de ESO y el jueves el de 6º de Primaria) y en el espacio físico adecuado a cada actividad. Las tutoras de los tres cursos académicos junto con el orientador fueron los encargados de desarrollar el programa.

La experiencia piloto nos hizo reflexionar sobre la importancia de la consigna de introducción al programa. Fue de vital importancia dar especial relevancia a la forma en la

que se inició el programa, para establecer un clima emocional óptimo en el grupo. Se llevaron a cabo aquellas actividades que motivasen el conocimiento mutuo y fuesen atractivas para el alumnado. Seguidamente se desarrollaron las actividades en orden, teniendo en cuenta los bloques temáticos establecidos en el programa: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y bienestar. Se considera que la secuencia de las actividades programadas fue coherente en relación con los objetivos y recursos planteados.



Figura 60. El alumnado de 2º de ESO en la actividad Conociendo a mis amigos

Consideramos que la utilización de esta metodología en el desarrollo del programa favoreció el conocimiento entre compañeros y compañeras, el intercambio de emociones, el conocimiento de las propias emociones y las emociones de los demás, etc.

Se cumplió la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos. Al disponer de dos horas para la aplicación de cada actividad, permitió cierta flexibilidad para que ni el alumnado, ni el profesorado sintiese ningún tipo de presión para acabar las actividades. Cabe destacar que en la aplicación del programa, en su versión final, no aparecieron problemas mayores que dificultasen su implementación, en gran medida gracias a

la buena planificación surgida a partir de la aplicación y posterior evaluación de la experiencia piloto.

- Marco o contexto de aplicación del programa

La organización y la disciplina de las aulas donde se desarrolló el programa fue correcta. En la puesta en marcha del programa no se observaron conductas contrarias al sistema organizativo ni disciplinar del centro, en cambio, sí se observaron relaciones cordiales entre el personal y el alumnado, aspecto que favoreció el proceso de aplicación del programa. Al finalizar las sesiones, el profesorado preguntó al alumnado cómo se habían sentido. A pesar de que en algunas actividades el alumnado pudo sentir vergüenza, inseguridad o ansiedad, en la amplia mayoría de las actividades se sintió a gusto, relajado o alegre. Del mismo modo, el profesorado responsable de aplicar el programa, en las conversaciones informales que mantuvo al finalizar cada sesión, valoró la alta participación y el clima emocional adecuado generado en la mayoría de las actividades. También compartió sus sensaciones y sentimientos vividos. A pesar de que en algunos momentos el profesorado se sintió ansioso e inseguro ante algunas cuestiones sobre situaciones emocionales complejas del alumnado, en general, se sintió satisfecho y feliz. Asimismo en estas conversaciones se reflexionó sobre el propio proceso de aprendizaje de las competencias emocionales. Cabe destacar como un elemento clave en el buen desarrollo del programa la cooperación entre las tutoras y el investigador. La buena sintonía hizo que se combinaran los roles de observador y moderador en la puesta en marcha del programa de manera fluida y natural.

9.9.1.3 Evaluación final

- Medida

Las pruebas utilizadas para evaluar la eficacia del programa se seleccionaron de manera específica para los objetivos de desarrollo que se pretendieron potenciar. Los

cuestionarios de desarrollo emocional (CDE 9-12 y CDE-SEC), el cuestionario del clima social de aula (CES) y el cuestionario de malos tratos (MALOSTRA) están específicamente diseñados para valorar aquellos aspectos que se han pretendido trabajar. Estos instrumentos tienen buenas propiedades psicométricas y existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.

- Resultados

Los sujetos asignados al grupo experimental y control tenían características semejantes. El alumnado del grupo control y experimental eran del mismo curso y edad. El análisis estadístico de las puntuaciones previas mediante la t de Student para muestras independientes y la U de Mann-Whitney, informó que no existían diferencias significativas, entre el alumnado de las dos condiciones en la medida pre, salvo en las siguientes variables: competencia social ($t(141) = -2.18, p < .05$), ayuda ($u(141) = 1991.50, p < .05$), competitividad ($u(141) = 2001, p < .05$), claridad ($u(141) = 1994.50, p < .05$) y malos tratos hacia otros ($t(140) = 0.87, p < .05$).

El análisis estadístico realizado para valorar el cambio en las diferentes variables estudiadas en los sujetos experimentales (t de Student para muestras relacionadas, prueba de Wilcoxon), informó de diferencias de mejora en el grupo experimental en diferentes dimensiones de la competencia emocional: autonomía emocional ($t(65) = -2.16, p < .05$) y competencia social ($t(65) = -3.37, p < .01$). También se evidenciaron mejoras en dos dimensiones del clima social: ayuda ($z(65) = -2.65, p < .00$) e innovación ($z(65) = -2.48, p < .01$). Podemos concluir que este programa ha sido eficaz en cuanto a la ganancia del grupo experimental en algunas de las dimensiones de la competencia emocional y del clima social del aula.

El análisis estadístico realizado (*t* de Student para muestras relacionadas, prueba de Wilcoxon) para comparar las puntuaciones postest del alumnado del grupo experimental y las puntuaciones postest del alumnado del grupo control, informó de diferencias estadísticas a favor del grupo experimental en las variables innovación y malos tratos hacia otros, mientras que tareas y competencia para la vida y bienestar fueron favor del grupo control.

Independientemente de lo que indican las instrumentos de medida, las valoraciones del profesorado, de las madres y los padres y del propio alumnado, recogidas en los cuestionarios de opinión, parecen demostrar que, de hecho, las competencias emocionales de las personas participantes han mejorado. Estas observaciones junto con los resultados del análisis de las respuestas recogidas del cuaderno del alumnado a lo largo del desarrollo del programa, permiten considerar que el programa demostró una eficacia subjetiva.

Se apreciaron niveles altos de satisfacción en los responsables del programa, en el alumnado y en sus madres y padres, tal y como se ha observado en los resultados de los cuestionarios de opinión (CAO-A, CAO-P y CAO-F). Destacan también las mejoras en las relaciones entre iguales. Las observaciones del alumnado y del profesorado indican mejoras en este ámbito, tal y como se ha reflejado en los resultados de los cuestionario de opinión del alumnado y del profesorado (CAO-A y CAO-P).

Un aspecto de mejora a tener en cuenta en futuros estudios es que en el diseño de la evaluación final no se contempló volver a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurrido un tiempo tras la aplicación del mismo. Por lo que se desconoce si el programa fue eficaz a medio plazo o largo plazo.

En las reuniones trimestrales de evaluación, las tutoras, además de compartir las calificaciones de cada asignatura, aportaron numerosa información en relación al proceso de aprendizaje de las competencias emocionales del alumnado. También se comentó el efecto positivo generado en el clima emocional del aula, acompañado de ejemplos de las

experiencias vividas en las actividades y de las respuestas recogidas en el cuaderno del alumnado. No se esperaba que la intervención tuviese este efecto positivo en las reuniones de evaluación. Esta fue una mejora colateral relevante del programa.

**PARTE III: DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES**

CAPÍTULO 10

Discusión de los resultados y conclusiones generales

Capítulo 10

Discusión de los resultados y conclusiones generales

10.1. El desarrollo de la educación emocional en las madres y los padres

10.1.1. Discusión y conclusiones

10.1.2. Limitaciones y propuestas de mejora

10.2. El desarrollo de la educación emocional en el alumnado

10.2.1. Discusión y conclusiones del programa dirigido a las familias

10.2.2. Limitaciones y propuestas de mejora

10.3. Conclusiones finales: Desarrollo de la educación emocional en el centro educativo

La discusión de los resultados y las conclusiones que se derivan de la investigación efectuada se han estructurado en tres bloques que se corresponde con los ejes básicos que ha guiado esta investigación: en primer lugar el desarrollo de la educación emocional mediante el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de dos programas de entrenamiento de la competencia emocional, uno para las familias y otro para el alumnado; y finalmente la reflexión acerca de los aspectos clave a tener en cuenta para el desarrollo de la educación emocional en un centro educativo.

10.1 Desarrollo de la educación emocional en las madres y los padres

10.1.1 Discusión y conclusiones

- Las madres y los padres participantes desarrollan su competencia emocional a través del programa de educación emocional.

Del análisis de los resultados presentados anteriormente se concluye que el programa de educación emocional para las madres y los padres produce mejoras significativas en el desarrollo de las competencias emocionales entre las personas participantes. Sin embargo, la intervención no desarrolló en la misma medida las cinco dimensiones de la competencia emocional. Con una profundización mayor del proceso formativo y mayor espacio temporal fue posible adquirir, de forma progresiva, nuevas competencias emocionales. La percepción de desarrollo de la competencia emocional de las madres y los padres que participaron en ambos niveles de formación fue mayor que en las que sólo participaron en el primer nivel. Asimismo, las personas participantes percibieron más mejoras en la experimentación del segundo nivel que en el primero.

Al finalizar el primer nivel de la formación, las madres y los padres percibieron una mejora en su capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. Asimismo, la participación en el segundo nivel incidió positivamente en la capacidad para tomar conciencia

de las propias emociones y de las emociones de los demás, en la autoestima, en la actitud positiva y en aquellos elementos relacionados con su autogestión. En este segundo nivel, los padres y las madres percibieron una mejora en su capacidad para manejar las emociones aunque no fue estadísticamente significativa, probablemente debido a la mejora ya experimentada al finalizar el primer nivel. Finalmente, las madres y los padres que completaron los dos niveles de formación percibieron mejoras significativas en el total de la competencia emocional, como en el resto de sus dimensiones, exceptuando la competencia social. Los padres y las madres mejoraron la conciencia emocional, la capacidad para manejar sus emociones de forma adecuada, la autonomía emocional y la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. La ausencia de mejora en la competencia social se debió a que esta dimensión, tal como puede observarse en el programa, no fue objeto de desarrollo en la formación.

A la luz de estos resultados se concluye que el espacio temporal de aplicación entre ambas formaciones (un año aproximadamente) pudo favorecer la consolidación e integración de las competencias emocionales. Asimismo, se concibe que las madres y los padres que acordaron continuar con la formación, se encontraban motivados e implicados en su desarrollo emocional de manera más decidida que al inicio del primer nivel, lo que pudo ser determinada para una mejor integración de las competencias emocionales.

De acuerdo con Pérez-Escoda, Sabariego y Filella-Guiu (2015), conviene recordar que para la integración de las competencias emocionales se necesita práctica y ésta requiere tiempo. En este sentido, se confirma que aumentar la duración de los cursos de educación emocional fue un acierto que facilitó cambios positivos en la dimensión cognitiva de la competencia emocional propiciando su integración y sostenibilidad en el tiempo.

- La aplicación del programa incide en la toma conciencia de la necesidad de practicar la educación emocional en la familia y promueve la adquisición de nuevos conocimientos y recursos para ello.

De acuerdo con las recomendaciones de expertos en la orientación familiar (Maganto, Bartau y De la Caba, 1998; Martínez-González y Pérez Herrero, 2004; Bisquerra et al., 2015) el programa se orientó hacia dos objetivos principales: potenciar el desarrollo de las competencias emocionales de las madres y los padres y cómo ayudar a desarrollar las de sus hijos e hijas. En este sentido y a la luz de los resultados obtenidos, se confirma que las madres y los padres percibieron un efecto beneficioso tanto en el desarrollo de sus competencias emocionales como en el aprendizaje de diversas estrategias para ayudar a sus hijos e hijas. Estos resultados van en la misma línea de estudios de otros programas de orientación familiar, en los que los padres y las madres percibieron la eficacia del programa (Bartau, Maganto, Etxeberría, Martínez, 1999; Maganto, Bartau, Etxeberría y Martínez, 2000; Havighurst, Harley y Prior, 2004; Bartau y Etxeberría, 2007).

- La madres y los padres se sienten satisfechos con la formación recibida

Las madres y los padres expresaron sentimientos de bienestar (deleite, alegría, placer, sosiego, etc.) y de satisfacción al finalizar su participación en el programa. Las personas participantes mostraron un alto nivel de satisfacción con la formación en ambos niveles, motivado, en gran medida, por el alto grado de cumplimiento de las expectativas, el alto nivel de conocimientos adquiridos y su aplicación a la vida cotidiana. De hecho, en ambos niveles, gran parte de las madres y padres expresó que no realizarían ningún cambio en la formación. Asimismo, entre las propuestas de mejora, la más frecuente fue aumentar las horas de formación, lo que reflejó el deseo de formarse más aún. A partir de estos resultados se concluye que las madres y los padres participantes en el programa se sintieron satisfechos con

el programa. Este puede considerarse un indicador de la adecuación de la intervención realizada.

- El diseño del programa incide positivamente en los resultados.

Varios aspectos del diseño del programa tuvieron una incidencia positiva tanto en el proceso de implementación, como en los resultados tal y como sugieren diversos autores (Diekstra, 2008; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

De acuerdo con Martínez-González y Pérez Herrero (2004) el primer contacto con las madres y los padres se realizó mediante una charla de sensibilización de dos horas aproximadamente, con una alta participación. Asimismo, siguiendo sus sugerencias para el diseño del primer nivel del programa se realizó un diagnóstico de las necesidades pedagógicas de las madres y los padres de la escuela. El diseño del segundo nivel del programa, también, se ajustó a las necesidades más relevantes de las personas participantes. El diseño personalizado de los contenidos a desarrollar por las madres y los padres para el segundo favoreció una mayor integración de las competencias emocionales.

El diseño del programa se basó en un marco teórico conceptual sólido como fue el modelo pentagonal de competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007) y se hizo explícito tal y como recomiendan diferentes autores (Bisquerra, 2003; Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006; Qualter et al., 2007; Pérez-González y Pena, 2011).

De acuerdo con las recomendaciones de CASEL (2011) el diseño de actividades se caracterizó por la secuenciación en base a los objetivos del desarrollo de unas competencias como paso previo al desarrollo de otras. Por ejemplo, en el primer nivel se desarrolló la conciencia emocional (identificación, reconocimiento y comprensión tanto de las propias

emociones como las de los demás) como paso previo para que en el segundo nivel se desarrollasen el resto de competencias.

El programa se diseñó con un total de 20 horas de duración, que tal y como recomiendan Bisquerra et al. (2015) se trata de la duración mínima para poder observarse efectos en la integración de las competencias emocionales.

El número total de participantes en cada grupo no excedió de 25, asegurando una adecuada calidad en la dinamización de las sesiones de acuerdo con otras investigaciones y autores (Bartau y Etxeberria, 2007; Bisquerra et al., 2015).

El programa se desarrolló con una frecuencia semanal entre sesiones. Este espacio de tiempo favoreció la reflexión sobre lo tratado en cada sesión, el ensayo tanto de las habilidades como de las estrategias propuestas y, consecuentemente, una mayor ejercitación e integración de las competencias emocionales (Martínez González, 2009; Pérez-Escoda, Sabariego y Filella-Guiu, 2015).

Entre los materiales utilizados el cuestionario CDE-R fue útil como estrategia para la toma de conciencia del potencial de mejora de las personas participantes en relación a sus competencias emocionales. Asimismo, el cuaderno de autoaplicación entregado en el segundo nivel de formación, al igual que las fichas de fueron bien valorados por los participante quienes incluso en las observaciones solicitaban más recursos de este tipo como propuestas de acciones para la puesta en práctica de lo aprendido en las sesiones en las situaciones de la vida cotidiana.

La organización del aula y la metodología utilizada, de acuerdo con las recomendaciones de Martínez González (2009), generó un clima de participación e interacción entre las madres y los padres que ayudó a compartir sus experiencias y adquirir estrategias educativas. Esta metodología basada en dinámicas de grupo en otros programas,

también posibilitó una adecuada dinámica de participación de los padres y las madres en las sesiones de (Maganto, Bartau, Etxeberria y Martínez, 2000; Bartau y Etxeberria, 2007).

- La preparación del formador es un elemento clave para el buen funcionamiento del programa y para el logro de los objetivos propuestos.

De acuerdo con Bisquerra (2005) los programas de educación emocional deben llevarse a la práctica mediante un profesorado debidamente preparado. Un aspecto relevante para el buen funcionamiento del programa fue la experiencia como docente y la formación especializada del dinamizador del grupo en el tema, tal como afirman varios autores (Cataldo 1991, Martínez González, 2009). Las madres y los padres concedieron gran importancia tanto al dominio de los temas del programa por parte del formador, como a sus características personales (ser abierto, dinámico e inspirar confianza y bienestar, tal y como sucedió en otros estudios (Bartau y Etxeberria, 2007; Martínez González et al, 1998).

- La implicación del equipo directivo es un elemento determinante en el buen desarrollo del programa.

Entre las recomendaciones para la puesta en marcha de programas de educación emocional, Pérez-González y Pena (2011) sugieren asegurar el apoyo de la dirección del centro, el claustro, las familias y el resto del personal. En un sentido parecido Obiols (2005) destacaba la importancia de contar con el apoyo de los responsables del centro educativo. En nuestra investigación, tanto la dirección del centro como las madres y los padres representantes de la titularidad del centro aportaron confianza y apoyo tanto en el diseño del programa como en su puesta en marcha. De hecho, casi la totalidad de las madres y los padres de la Junta de asociados participaron en la formación. Tanto la directora como la jefatura de estudios ayudaron a organizar la formación e hicieron un seguimiento del mismo. Concretamente, en las sesiones iniciales y en las finales de cada nivel de formación, la

directora del centro estuvo presente para agradecer la participación de las madres y los padres en el programa.

- Las madres y los padres expresan la necesidad de continuar formándose en educación emocional y, más concretamente, en regulación emocional y en autonomía emocional.

En base a los resultados obtenidos, las madres y los padres, al finalizar cada uno de los dos niveles del programa desearon seguir profundizando en el aprendizaje de las competencias emocionales. Este interés de querer continuar con la formación en educación emocional confirma, de acuerdo con Vila (2000a, 200b, 2006), que las madres y padres participantes ven la educación de sus hijos e hijas como un reto en la vida moderna y que no pretenden delegar esta función en el profesorado. Por todo ello, no es sorprendente que tanto madres como padres sigan queriendo profundizar en el desarrollo de sus competencias y habilidades parentales, aún después reconocer los efectos positivos de la formación recibida. Este interés por la mejora en su rol parental hace todavía más patente y relevante la necesidad de seguir necesitando el apoyo de la escuela y en este caso de la formación. (Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco, 2007; Sánchez y Pérez Escoda, 2009).

Las madres y padres expresaron su deseo de seguir profundizando más en la regulación emocional y la autonomía emocional que en otras competencias. Estos resultados coinciden con la detección de necesidades de educación emocional de padres y madres, realizado por Sánchez y Pérez Escoda (2009), donde concluyen que en un programa de desarrollo de competencias emocionales deberían priorizarse estas competencias con más contenido y actividades que las demás.

- La mayoría de participantes en el programa tenía escasos conocimientos previos sobre educación emocional

La mayoría de participantes (89.5%) no habían participado en ninguna actividad previa relacionada con el desarrollo personal. Solo algunos habían asistido a actividades variadas como escuelas de padres, conferencias, terapias individuales o grupales y algún curso de formación en inteligencia emocional desarrollado en alguna casa de cultura. La ocasionalidad y el carácter temporal de estas actividades y las observaciones en el desarrollo de las sesiones pusieron de manifiesto que los conocimientos previos sobre educación emocional, eran escasos o no existían. En consecuencia se valora que esta variable no ha interferido en los resultados del programa.

10.1.2 Limitaciones y propuestas de mejora

Somos conscientes que esta investigación tiene algunas limitaciones en relación al diseño, implementación y evaluación del programa para las familias.

En primer lugar, el poder de transferibilidad de los resultados está limitado por el proceso de selección de las personas participantes. La asignación de las personas participantes no ha sido aleatoria, por lo que no se puede hablar de representatividad de la muestra. Pero conviene tener presente, como suele pasar en las investigaciones de este tipo, que la muestra viene dada por el propio contexto donde se interviene.

También cabe tener en cuenta que cada grupo de padres y madres condiciona la dinámica de las actividades del programa de educación emocional. De igual manera, las cualidades del formador inciden decisivamente en la adaptación del programa a las necesidades del grupo, así como en la preparación, la integración y el desarrollo del programa.

Una de las limitaciones más importantes es que la sostenibilidad del programa ha dependido del tiempo disponible por el formador. A pesar de la implicación y el apoyo del equipo directivo al desarrollo de la educación emocional en las familias, la satisfacción de las

personas participantes, los resultados positivos y más peticiones de madres y padres del centro educativo para participar en el programa de educación emocional para las familias, éste no ha vuelto a desarrollarse en este centro educativo. En este sentido, podemos concluir que uno de los elementos fundamentales que garantizan la sostenibilidad del programa es el dinamizador de la actividad.

Consideramos que otro aspecto mejorable, en futuras aplicaciones del programa, consistiría en recoger al final de cada sesión una valoración personal de cada participante tanto de forma oral como escrita. Asimismo, en este tipo de intervenciones resulta inviable contar con un grupo control con el que poder contrastar los resultados, eso puede limitar la atribución de los resultados íntegramente a los efectos de la propia intervención

El ajuste del diseño de las actividades del programa, atendiendo a las recomendaciones de las madres y los padres participantes, es otro aspecto de mejora a tener en cuenta en futuras aplicaciones del programa. El diseño del programa no tuvo una experimentación piloto, por lo que en algunas actividades se alargaron más de lo previsto. Por ello, consideramos que en futuras aplicaciones del programa, se debería revisar la temporalización propuesta en el diseño de las actividades. Asimismo, el material utilizado, también debería ser revisado. Proponemos modificar el material teórico entregado en el primer nivel, por un material más atractivo y práctico. Consideramos que, en futuras aplicaciones del programa, si fuese posible se constituyan los grupos de madres y padres, según las edades de los hijos e hijas, esto permitiría a las personas participantes compartir experiencias y estrategias similares.

Finalmente, sería conveniente dar continuidad al programa con un tercer nivel que incorporase una profundización en los contenidos de la competencia social, especialmente en aquellos aspectos que mejoran la convivencia padres-hijos: escucha activa, empatía, asertividad, etc.

10.2 Desarrollo de la educación emocional en el alumnado

10.2.1 Discusión y conclusiones

- El alumnado participante ha desarrollado su competencia emocional, concretamente, su autonomía emocional y su competencia social.

Los resultados obtenidos permiten confirmar que las mejoras observadas, con la situación de partida como referencia, en la autonomía emocional y en la competencia social del alumnado participante, son debidas a la intervención. Esto supone que el alumnado, al igual que en otras intervenciones semejantes (Haney y Durlak, 1998; Agulló, 2003; Agulló et al., 2011; O'Mara, Marsh, Craven y Debus, 2006), al finalizar el programa, mejora en un conjunto de características y elementos relacionados con su autogestión personal, entre los que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, su capacidad de automotivarse, así como la autoeficacia emocional. Asimismo, el alumnado también percibe mejoras en su capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas, tal y como se afirma en otras investigaciones (Durlak y Wells, 1997; Catalano et al., 2002; Wilson y Lipsey, 2007; Weissberg et al., 2007).

En el resto de las competencias emocionales estudiadas (conciencia emocional, regulación emocional), el alumnado participante no experimentó cambios significativos, exceptuando en la competencia para la vida y bienestar. En esta competencia se observó un descenso significativo en sus puntuaciones, lo que nos informa que al finalizar el programa, con la situación de partida como referencia, el alumnado percibió que su capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables, así como su capacidad de organizar su vida de forma sana y equilibrada, pareció descender. Esto podría explicarse, tal y como sugiere Elkind (1978) por los cambios cognitivos que aparecen en los primeros años de la

adolescencia, tales como egocentrismo, fábula personal y fábula de invencibilidad. Asimismo, el uso de pruebas de autoinforme puede acentuar estos resultados. Las personas participantes, una vez trabajada de manera extensiva esta competencia, podemos pensar que son más conscientes de sus propias emociones y pautas de pensamiento y comportamiento, por lo que podrían haber respondido de manera menos optimista sobre sus capacidades reales (Rodríguez Ledo, 2015). Otra posible circunstancia que pudo haber tenido incidencia en este resultado, concretamente en la competencia para la vida y bienestar sería el momento en que se pasó el posttest, coincidiendo con la finalización del curso académico con la presión de los controles o exámenes y la incertidumbre frente a la transición a una nueva etapa educativa. Conviene destacar que el alumnado que no experimentó el programa y siguió con el currículo establecido, no experimentó mejoras en la competencia emocional total o en cualquiera de las cinco dimensiones estudiadas. Asimismo, el análisis de las expresiones escritas realizadas por el alumnado, nos permite concluir que el alumnado experimentó un aprendizaje como resultado de su participación en el programa, especialmente en relación con el desarrollo de sus competencias emocionales. Este aspecto dificulta la valoración de las comparación en la situación posttest entre ambos grupos.

Por otro lado, se comprueba que, en la situación final no existían diferencias significativas entre el alumnado que participó en el programa y el que no lo hizo. Sin embargo, cabe señalar que las puntuaciones de partida del grupo control eran ligeramente superiores en todas las dimensiones y, de manera significativa, en la competencia social.

Los resultados favorables a la intervención van en la línea de los estudios realizados en nuestro país tanto con alumnado de Primaria (Agulló, 2003; Agulló et al., 2011; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014) como de Secundaria (Obiols, 2005; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013; Rodríguez-Ledo, 2015). Asimismo, si comparamos nuestros resultados con otros estudios internacionales con

alumnado de Primaria (Ogunyemi, 2008) y de Secundaria (Al Said et al., 2013) o con la literatura internacional, el meta-análisis de Durlak et al., (2011) también confirma que, los programas de educación social y emocional favorecen el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Durlak y Wells, 1997; Neil y Lipsey, 2007), especialmente aquellos que se centran en el desarrollo de unas competencias específicas, como es nuestro caso.

- La discordancia entre observadores (profesorado, alumnado y familias) refleja la complejidad de la evaluación de aquellas cuestiones relacionadas con la dimensión emocional de las personas.

Se solicitó la estimación sobre el grado de dominio de la competencia emocional del alumnado por parte de diferentes observadores (el propio alumnado, su familia y el profesorado) para determinar el impacto del programa en los participantes desde diferentes percepciones. A la luz de los resultados obtenidos la falta de concordancia entre observadores permite interpretar que cada uno de ellos repara en aspectos o matices diferentes del comportamiento emocional del alumnado participante en el programa. Así, el profesorado responsable de aplicar el programa percibe cambios significativos en la competencia emocional del alumnado al finalizar el programa. Sin embargo, a la luz de los resultados del CE-360°, el propio alumnado y sus respectivas familias no perciben este cambio. Es posible la interpretación que la herramienta no haya sido lo suficientemente sensible para captar los cambios esperados, ya que, como se ha comentado anteriormente, con todos los elementos de la prueba, el alumnado si se percibe cambios en la competencia emocional.

Entendemos que esta forma evaluar el progreso producido en la competencia emocional del alumnado desde la percepción de cada uno de los observadores queda justificada en tanto que resulta complementaria a la evaluación utilizada en estudios previos (Agulló, 2003; Muñoz y Bisquerra, 2006; Filella, Soldevila, Cabello, Franco, Morell y Farré, 2008; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y

Fondevila, 2013). De igual manera, concluimos que, independientemente de lo que indican los instrumentos los resultados del CE-360°, las valoraciones del profesorado, de las madres y los padres y del propio alumnado, recogidas a partir de los cuestionarios de opinión indican que, de hecho, las competencias emocionales de las personas participantes mejoran mediante la intervención. Estas observaciones nos permiten considerar que el programa demostró una eficacia subjetiva.

- Al finalizar el programa tanto los chicos como las chicas participantes mejoran en su competencia social. Sin embargo, mientras los chicos perciben un descenso en su competencia para la vida y bienestar, las chicas mejoran en su autonomía emocional.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que las chicas y los chicos que participaron en el programa, con la situación de partida como referencia, obtienen, ambos, mejoras en alguna dimensión de la competencia emocional. Concretamente, tanto las chicas como los chicos mejoran en su competencia social, es decir, en su capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Las chicas, al finalizar el programa, también mejoran en su autonomía emocional. Sin embargo, los chicos no mejoran en otras dimensiones e incluso se percibe un descenso significativo en la competencia para la vida y bienestar.

Por otro lado, a la luz de los resultados del análisis comparativo de las puntuaciones del postest de las chicas y los chicos que participaron en el programa, se afirma que, con la aplicación del programa como referencia, no existen diferencias significativas entre ellos. Sin embargo, conviene recordar que los chicos, en comparación con las chicas, partían con puntuaciones iniciales, significativamente superiores, en la autonomía emocional.

Estos resultados podrían indicar que existen diferencias sensibles entre los chicos y las chicas participantes del programa en relación a la mejora obtenida en la competencia

emocional. Además estos resultados se ven respaldados por los obtenidos en las chicas y en los chicos del grupo control, donde con la situación de partida como referencia, no mejoraron ni en la competencia emocional total, ni en ninguna de sus dimensiones.

Al poner en relación nuestros resultados con otros estudios previos en los que se analiza el desarrollo de las competencias emocionales en función con el género, se constata que existen investigaciones contradictorias al respecto (Durlak et al., 2011)

De acuerdo con los resultados obtenidos observamos que algunos estudios concluyen que los procesos de socialización favorecen un mayor desarrollo de la expresión emocional, la comprensión de las emociones y las competencias interpersonales en las niñas (Aquino, 2003). En este sentido, de acuerdo con varios estudios realizados en el contexto español (Bisquerra y Muñoz de Morales, 2013; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol (2014) estamos de acuerdo esta diferencia en cuanto al proceso de socialización podría estar favoreciendo también una mayor eficacia de los programas en las niñas. Sin embargo en otros estudios con alumnado de Primaria (Agulló, 2003; Diekstra, 2008; Agulló et al., 2011) no se encontraron diferencias en el efecto del programa por razones de género. En consecuencia, las diferencias o similitudes en el dominio emocional en función del género se perciben todavía necesitadas de mayor estudio para poder tener conclusiones claras al respecto.

- El programa mejora el clima social de aula, entendido como la mejora en las relaciones profesorado-alumnado y entre el propio alumnado.

De acuerdo con Moos, Moos y Trickett, 1995, definimos el clima social de aula como la medida de las relaciones profesorado-alumnado y entre el propio alumnado, así como el tipo de estructura organizativa de un aula. Se tienen cuenta los siguientes conceptos: implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación. A la luz de los resultados obtenidos, el alumnado al finalizar su participación en

el programa percibe mejoras en dos de las nueve sub-dimensiones del clima social de aula estudiadas, lo que podría hacernos interpretar que la mejora en el clima social ha sido sensible. Sin embargo, cabe señalar que la mayoría de las dimensiones del clima social en las que no se percibieron mejoras están relacionadas con aspectos que se le dieron poca relevancia en el programa de educación emocional, tales como el establecimiento y seguimiento de unas normas claras (claridad), el orden (organización) y buenas maneras en la realización de las tareas escolares, las calificaciones (tareas y competitividad), el control o las normas (control).

En cambio, las dos dimensiones en las que se percibieron mejoras fueron aspectos que se trabajaron de manera relevante en la aplicación del programa. El alumnado al finalizar el programa, con el inicio como referencia, percibió una mejora en su relación con el profesorado, valorando su ayuda, su confianza en ellos e interés por sus ideas, su preocupación y amistad (ayuda). Asimismo, el alumnado percibió un cambio significativo en la diversidad y novedad en las actividades de clase, así como su contribución en la planificación de las actividades escolares (innovación).

Estos resultados se han visto respaldados por las valoraciones tanto del profesorado como del alumnado participante al finalizar el programa. Tanto el profesorado como el alumnado percibieron mejoras en las relaciones entre iguales. Asimismo, el alumnado afirmó que el programa le ayudó a conocer mejor a sus compañeros y a tomar conciencia de cómo se sienten los demás, aspectos claves para mantener buenas relaciones entre iguales.

El alumnado que no experimentó el programa y siguió con el currículo establecido, experimentó una mejora en una dimensión del clima social de aula. Con estos resultados cabe interpretar que en el grupo control, se dedicó especial atención durante la tutoría y la asignatura Educación para la Ciudadanía al establecimiento, seguimiento de unas normas claras y conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento.

Por otro lado, se comprueba que, con la aplicación de programa como referencia, existían diferencias significativas en el clima social del aula entre el alumnado que participó en el programa y el que no lo hizo en la dimensión innovación, a favor del alumnado que participó en el programa, lo que nos permite concluir que el programa es eficaz en la mejora de esta dimensión. En la dimensión ayuda, a pesar de que no se hallaron diferencias significativas entre grupo al finalizar el programa, cabe señalar que el grupo control partió con una ventaja significativa.

Con esta interpretación de los resultados podemos afirmar que el desarrollo del programa y, en consecuencia, de las competencias emocionales, mejoró el clima social de aula, entendida como la mejora en las relaciones profesorado-alumnado y entre el propio alumnado y como una acción innovadora en el aula. Estos resultados coinciden con otros estudios donde se muestran una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la experiencia, así como una mejora del clima institucional (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013) y las relaciones profesorado-alumnado (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2007; Melero y Palomera, 2011)

- El programa de educación emocional no incide en la reducción en la frecuencia de malos tratos hacia el propio alumnado o hacia otros.

De acuerdo con Bisquerra (2008) la educación emocional incluye entre sus contenidos principales el desarrollo de competencias enfocadas a la promoción de la convivencia y a la prevención de la violencia, tales como la competencia social, la negociación, la solución de problemas interpersonales y la regulación de la ira. En el centro educativo donde se experimentó el programa, en el análisis de necesidades se explicitó la preocupación por algunas conductas contrarias a la convivencia observadas en diferentes espacios escolares (patio, aula, comedor, pasillos, etc.). Se esperaba, por tanto, que al desarrollar las

competencias emocionales, tal y como evidencian algunos estudios se observara una reducción de los comportamientos que inducen a la violencia (Hawkins, Graham, Maguin, Abbott y Catalano, 1997) o directamente una reducción del Bullying y un menor manejo de la ira ante situaciones conflictivas (Hallam, 2009; Jones, 2004). Sin embargo, a la luz de los resultados no se observaron cambios significativos en la reducción de la frecuencia de las situaciones de malos tratos que sufría el alumnado, tanto hacia sí mismo como hacia los demás compañeros y compañeras. Creemos importante destacar que tanto el alumnado del grupo experimental como del grupo control, no percibieron apenas situaciones de maltrato al inicio del programa. Aunque en el grupo experimental se constató un descenso en las puntuaciones del postest, estos datos iniciales dificultaron la detección de cambios significativos al finalizar el programa.

Al finalizar el programa, el grupo control sí experimentó una reducción significativa en las situaciones de malos tratos observadas en los compañeros o compañeras. Sin embargo, cabe recordar que en el grupo control, en comparación con el experimental, al inicio del programa, las situaciones de malos tratos observadas en los compañeros o compañeras eran significativamente más frecuentes.

- El diseño del programa incide positivamente en los resultados.

Varios aspectos del diseño del programa tuvieron una incidencia positiva tanto en el proceso de implementación, como en los resultados tal y como sugieren diversos autores (Diekstra, 2008; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

Se partió de un estudio piloto que permitió evaluar y mejorar el diseño del programa. El análisis de los datos de la evaluación del programa piloto propició que algunas actividades se modificaran (el ajuste del tiempo estimado de aplicación, los materiales anexos, algunos

pasos concretos de la puesta en marcha) y otras se eliminaran reemplazándolas por otras nuevas. Con este proceso se dio por finalizado el diseño del programa para el alumnado.

El diseño del programa se basó en un marco teórico conceptual sólido como fue el modelo pentagonal de competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007) y se hizo explícito tal y como recomiendan diferentes autores (Bisquerra, 2003; Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006; Qualter et al., 2007; Pérez-González y Pena, 2011). De acuerdo con las recomendaciones de Durlak et al. (2011) las actividades se diseñaron en base al criterio *SAFE*, para que fuesen secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas. El programa incluyó información detallada y suficiente sobre la población destinataria, objetivos, contenidos y actividades.

La metodología utilizada, de acuerdo con la propuesta de Carpena (2001), se basó en diversos enfoques y modelos educativos, tales como, el enfoque constructivista, el modelo sistémico y la orientación humanista. La mayoría de las actividades fueron vivenciales, lo que, a la luz de los resultados de satisfacción, ayudó al alumnado a compartir experiencias y emociones y a conocerse mejor entre ellos. Asimismo, el alumnado expresó su deseo de querer continuar con el programa y su satisfacción general con la formación recibida.

- La cooperación entre las tutoras y el investigador es un elemento clave en el buen desarrollo del programa.

Varios meta-análisis señalan que el profesorado es un dinamizador eficaz de los programas de educación emocional y tan eficiente o incluso más que los profesionales o asesores psicosociales (Wilson et al., 2003; O'Mara et al., 2006; Hahn et al., 2007). Otros estudios indican que el profesorado es menos efectivo que los profesionales psicosociales con los programas de naturaleza muy interactiva (Tobler et al., 2000). En esta investigación, el investigador y las tutoras compartieron la responsabilidad de dinamizar las sesiones. Los

responsables del desarrollo del programa estaban plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, la formación específica necesaria. El investigador tuvo más presencia en la fase inicial y en la final, debido al mayor conocimiento del programa. En el desarrollo de las actividades, la buena sintonía entre el profesorado y el investigador hizo que se combinaran los roles de observador y moderador de manera fluida y natural. Asimismo, este cambio de roles proporcionó al alumnado varios modelos de actuación e imitación. Por su parte el profesorado tuvo la posibilidad de reflexionar sobre sus propias competencias emocionales.

El hecho de que haya sido el profesorado de la escuela el responsables de llevar a cabo la intervención fue un elemento a favor de la continuidad del programa en cursos futuros.

10.2.2 Limitaciones y propuestas de mejora

Somos conscientes que esta investigación tiene diversas limitaciones en relación al diseño, implementación y evaluación del programa para las familias.

En primer lugar, el poder de transferibilidad de los resultados está limitado por el proceso de selección de las personas participantes. La asignación del alumnado no ha sido aleatoria, por lo que no se puede hablar de representatividad de la muestra.

En futuras investigaciones, con mayor número de participantes, se sugiere comparar el efecto del programa en los tres cursos de manera independiente y realizar análisis estadísticos complementarios a los que se han realizado en esta investigación como por ejemplo análisis de covarianza.

Un aspecto de mejora a tener en cuenta en futuros estudios es que en el diseño de la evaluación final no se contempló volver a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurrido un tiempo tras la aplicación del mismo.

También cabe tener en cuenta que cada grupo-clase condiciona la dinámica de las actividades del programa de educación emocional. De igual manera, las cualidades del profesorado inciden decisivamente en la adaptación del programa a las necesidades del grupo, así como en la preparación, la integración y el desarrollo del programa. En este sentido, la formación, el entusiasmo y la implicación del profesorado son elementos importantes para una correcta aplicación del programa.

En futuras investigaciones se propone realizar modificaciones en la escala de clima social escolar (CES) y en el cuestionario MALOSTRA. Se propone seleccionar los ítems relacionados con las dimensiones del clima social escolar que se pretenden desarrollar mediante el programa, de modo que la prueba sea más corta y más exacta con lo que se quiere medir. Asimismo, sería conveniente revisar los elementos del cuestionario MALOSTRA junto con los resultados obtenidos en cada uno de ellos y realizar las modificaciones oportunas.

Gracias al apoyo del equipo directivo al desarrollo de la educación emocional, el profesorado, la satisfacción de las personas participantes y los resultados observados el programa está institucionalizado en el Plan de acción tutorial y en la asignatura Educación para la Ciudadanía. Sin embargo, después de unos años, dos limitaciones importantes ponen, hoy en día, en peligro la sostenibilidad del programa. Por un lado la aplicación de la LOMCE, ha hecho que en este curso 2015/2016 no se contemple la asignatura Educación para la Ciudadanía como asignatura obligatoria, desapareciendo así un espacio ideal para el desarrollo del programa de educación emocional. Asimismo, la continuidad del programa tal y como se concibió, ha dependido y depende de la actitud y de las habilidades del tutor o tutora y de la dinamización del orientador del centro.

Consideramos que otro aspecto mejorable, en futuras aplicaciones del programa, consistiría en recoger al final de cada sesión una valoración personal del profesorado que

aplica el programa. Se podría utilizar un diario de campo o un cuaderno donde el profesorado pudiese expresar lo vivido y observado en la actividad.

Finalmente, en un futuro cercano sería interesante publicar el programa desarrollado para el alumnado y así poder darlo a conocer en colectivos diversos.

10.3 Conclusiones finales: desarrollo de la educación emocional en el centro educativo

Mediante esta tesis, hemos querido aportar tanto a la comunidad científica como a los profesionales de la Educación, una propuesta de desarrollo de la educación emocional en un centro educativo a partir de dos programas de desarrollo de las competencias emocionales y demostrar su eficacia en el marco de una investigación evaluativa. Mediante la evaluación del diseño, la puesta en marcha y los resultados, a partir de un diseño cuasi-experimental pretest-postest y combinando la metodología cuantitativa y cualitativa, hemos intentado aportar evidencias empíricas de las mejoras de las personas participantes (alumnado y madres y padres) durante y después de participar en un programa de educación emocional. Asimismo, este estudio contribuye a la aportación de nuevos datos respecto a la evaluación sistemática de este tipo de programas (Pérez-González, 2008).

Los resultados de esta investigación constituyen una nueva evidencia de que tanto el alumnado como las madres y los padres pueden beneficiarse de la intervención y desarrollar sus competencias emocionales a través de programas de educación emocional. Por ello, animamos a investigadores y profesionales de la Educación a seguir profundizando en la educación emocional y en el desarrollo de las competencias emocionales desde la primera infancia. Asimismo, cabe recordar que el contexto social de una nación, el sistema y las políticas educativas tienen una influencia significativa sobre los programas de intervención. Consideramos que nuestro sistema educativo debería proponerse seriamente la incorporación

de intervenciones destinadas al desarrollo de estas competencias, facilitando para su integración herramientas pedagógicas y estructuras curriculares.

Partiendo de la experiencia obtenida en estos años y en un contexto específico como es Guipúzcoa, más concretamente una escuela situada en Donostia, aportamos los aspectos clave, que a nuestro entender, pueden ayudar a otros profesionales que deseen desarrollar la educación emocional en un centro educativo:

- Realizar un diagnóstico de necesidades

Antes de cualquier intervención es conveniente realizar un diagnóstico de necesidades con los diferentes agentes de la comunidad educativa (profesorado, familias y dirección). El análisis de necesidades nos permitirá determinar si las aportaciones del programa pueden dar respuesta a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas. Asimismo, se debe evaluar si se disponen de los recursos materiales y humanos necesarios para seguir adelante con el proyecto con garantías de éxito.

- Formación del profesorado

El responsable de dinamizar el programa de educación emocional debe estar preparado para ello. El profesorado necesita una formación básica para ser buen modelo para el alumnado. Asimismo, esta formación le debe ayudar a desarrollar sus propias competencias emocionales promoviendo su bienestar personal y social.

- Formación de padres y madres

Implicar a las familias en la educación emocional es una necesidad que explicitan tanto las madres y los padres como el profesorado. Se puede impulsar la participación familiar tanto pidiendo su colaboración en las actividades iniciadas por el alumnado en la escuela como diseñando e implementando un programa de entrenamiento de las competencias emocionales mediante las Escuelas de Padres y Madres u otras propuestas.

Asimismo, es conveniente iniciar un primer contacto con las madres y los padres mediante una charla de sensibilización de dos horas aproximadamente, para poder profundizar, posteriormente, con un taller de al menos 20 horas de formación. La cooperación entre familia y escuela ayuda a generalizar y transferir los aprendizajes de los niños y las niñas a ambos contextos.

- El liderazgo del equipo directivo

El desarrollo de la educación emocional en un centro educativo, suele iniciarse con experimentaciones innovadoras puntuales en el aula de la mano de uno o varios profesores o profesoras. En estas primeras experimentaciones, el equipo directivo es, especialmente, un elemento clave. Su apoyo y confianza en el profesorado en este proceso es relevante en el desarrollo posterior de la educación emocional en el centro. Asimismo, una vez dado estos primeros pasos es importante que transmita ilusión y convencimiento de los beneficios de la intervención a toda la comunidad educativa.

- Sistematización y organización de la intervención

Aunque las actividades puntuales suelen ser el inicio del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo, la aplicación de actividades sin continuidad, no permiten la interiorización de los contenidos trabajados y dificultan el desarrollo de las competencias emocionales. Es necesario sistematizar, organizar estas acciones y orientarlas hacia el logro de unos objetivos concretos.

- El diseño de los programas

El diseño de los programas tienen que tener una fundamentación teórica y ser altamente interactivos, utilizando variedad de métodos didácticos. Es conveniente aplicar los programas en un marco teórico conceptual sólido, haciendo explícito cuál es el modelo de competencias emocionales o de inteligencia emocional que se adopta. Los programas son

más eficaces cuando son altamente interactivos, utilizan variedad de métodos didácticos, se implementan a través de pequeños grupos y emplean técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas.

- Una persona coordinadora

Para el desarrollo de un programa de educación emocional es necesaria la presencia de una persona coordinadora que ofrezca acompañamiento y apoyo continuo al profesorado responsable de la aplicación del programa. La persona coordinadora puede ofrecer formación a sus compañeros y compañeras, acompañarles en las sesiones o participar en ellas como observadora. Asimismo, puede preparar sesiones informativas para presentar materiales u otras novedades sobre educación emocional. Esta persona también, puede ser la formadora de un programa de educación emocional para las familias. El o la orientadora del centro escolar, teniendo en cuenta el rol tan significativo que tiene el centro, podría adoptar este rol.

Cabe destacar que la persona coordinadora es un elemento clave para garantizar la continuidad del programa. La falta de tiempo para coordinar el programa puede generar desmotivación o frustración en la persona coordinadora, por ello se estima necesario que se contemplen las funciones de coordinador en el horario lectivo. Asimismo, es conveniente que esta persona pueda disponer de un equipo de trabajo, que bien podrían ser los coordinadores de etapa o el profesorado más implicado en el desarrollo de la educación emocional.

El coordinador del programa, en el caso de dinamizar actividades de educación emocional con las madres y los padres o con el alumnado, debe transmitir un mensaje coherente y mostrarse como un buen modelo de referencia para los destinatarios del programa como para sus propios compañeros y compañeras. Tiene que demostrar que practica la educación emocional en cualquier situación del día, y hacerlo evidente, sobre todo, con el alumnado.

- La implicación del profesorado

Es conveniente que el propio profesorado del centro lleve a cabo la intervención. Para ello, debe implicarse emocionalmente en la práctica, mostrando sin temor aquellos aspectos más personales. La implicación del profesorado en la intervención genera confianza en el alumnado y permite un conocimiento más personal entre profesorado-alumnado, lo que deriva en un clima de aula más tranquilo y relajado. Sería deseable que el profesorado y la persona coordinadora compartiesen responsabilidades en la puesta en marcha del programa. La relación que se crea y las conversaciones que se generan entre el profesorado favorecen el aprendizaje del alumnado. El tutor o la tutora representa un papel muy importante en el desarrollo de la educación emocional. Aunque el programa de educación emocional se institucionalice en el Plan de acción tutorial y en el Plan Anual, la calidad del programa, dependerá, en parte de la actitud y predisposición a favor o en contra del programa del tutor o tutora. En este sentido, consideramos apropiado respetar el ritmo de implicación del profesorado e intentar que progresivamente se vayan implicando más profesores y profesoras.

- Educación para la ciudadanía y el Plan de acción tutorial, el espacio ideal

Consideramos que mediante la fusión de la tutoría con la asignatura Educación para la Ciudadanía se crea un espacio ideal para la puesta en marcha y aplicación de recursos y materiales didácticos relacionados con la educación emocional, tanto porque comparten objetivos como porque te ofrecen un espacio educativo semanal, dentro del currículo, que te permite poder intervenir con un programa de larga duración.

- Las primeras sesiones del programa

Es necesario dar especial relevancia a la forma en la que se inicia el programa. Se ha de llevar a cabo aquellas actividades que motiven el conocimiento mutuo y sean atractivas para establecer un clima emocional óptimo en el grupo y motivar al destinatario.

Seguidamente se recomienda desarrollar las actividades teniendo en cuenta los bloques temáticos establecidos en el programa.

- Inicio y finalización de la actividad

La fase inicial y la final son fundamentales para la interiorización de las competencias emocionales tanto del alumnado como de las madres y padres. Se ha de comenzar la actividad con una breve exposición conceptual sobre las competencias que se pretenden desarrollar. Asimismo, se debe prestar especial importancia a la forma en la que el profesorado dirija la fase de reflexión en la parte final de la actividad. La promovió y guió la reflexión. En esta fase, el profesorado o el formador debe guiar y promover la reflexión sobre lo acontecido o expuesto en la actividad, constatando si los objetivos expuestos al principio de la actividad son interiorizados por los destinatarios. Para ello pueden ser útiles mecanismos tales como debates, *brainstorming*, preguntas directas sobre los objetivos de la actividad, análisis del material realizado por el alumnado (dibujos, murales, diarios, etc.) y síntesis de la acción después de las opiniones o puntos de vista de las personas participantes del grupo.

- Utilización de estrategias socio-afectivas y vivenciales

En la puesta en marcha de las actividades con la utilización de estrategias socio-afectivas y vivenciales tales como, simulaciones, dramatizaciones, juegos de rol, etc. se consigue un mayor nivel de interiorización más profundo de los contenidos trabajados que en las actividades más cognitivas. Para desarrollar las competencias emocionales, además de conocimiento y la reflexión, la experimentación es fundamental.

- Recogida de las evidencias de la efectividad del programa

Es relevante que tanto durante la intervención como a su finalización el coordinador o el profesorado recoja evidencias de la efectividad del programa de educación emocional. Para ello es recomendable utilizar la integración metodológica. El cuaderno o el diario puede ser

una instrumento eficaz para recoger las emociones, experiencias y aprendizajes de las personas participantes. Los resultados obtenidos se han de dar a conocer al equipo directivo, al profesorado, al alumnado y a las familias. Las reuniones con la comisión pedagógica, con el profesorado de la etapa, con las madres y padres pueden ser un espacio adecuado para ello. Una vez analizadas las propuestas de mejora y la adecuación del programa a los objetivos propuestos, se debe decidir si conviene mantenerlo, modificarlo o abandonarlo.

Finalmente, no quisiera concluir esta tesis sin agradecer especialmente a la escuela Maria Reina por su implicación y participación en este proyecto. He aprendido cosas que difícilmente se podrían encontrar en un libro. Esperamos que este trabajo de investigación haya transmitido nuestro aprendizaje y haya favorecido una reflexión sobre la educación que ofrecemos a nuestros niñas y niños.

PARTE IV: REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 4, 505-518.
- Acarín, N. (2001). *El cerebro del rey*. Barcelona: RBA.
- Adolphs, R., Tranel, D. y Damasio, A. R. (1998). The human amygdala in social judgment. *Nature*, 393, 470-474.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Agulló, M. J. (2003). *La educación emocional en ciclo medio de primaria* (Tesis Doctoral). Universitat de Lleida, Lleida.
- Ainsworth, M. D. S. y Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Al Said, T., Birdsey, N. y Stuart-Hamilton, I. (2013). Psychometric properties of Bar-On emotional quotient inventory version among omani children. *International Journal of Learning Management Systems 1*, 13-24
- Alberici y Serreri (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Balance de competencias. Barcelona: Alertes.
- Albright, M.I. y Weissberg, R.P. (2009). School-family partnership to promote social and emotional learning. In S.L. Cristenson and A.L. Rechley (Eds.) *The handbook of school-family partnerships for promoting student competence*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Alegre, A., Benson, M.J. y Pérez-Escoda, N. (2014). Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional security. *The Journal of Early Adolescence*, 34, 6, 712-735. DOI: 10.1177/0272431613501408.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación profesional*, 2, 23-27.

- Allen, J., y Cohen, J. (2006). Emotional Intelligence in Classrooms and in Schools: What We See in the Educational Setting. En K. R. Murphy, *A Critique of Emotional Intelligence, What Are the Problems and How Can They Be Fixed?* (Series in Applied Psychology) (pp. 125-139). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Alonso Gancedo, M. N. (2004). *Conciencia emocional y desarrollo moral: diseño y evaluación del programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO)* (Tesis Doctoral). Pamplona: Universidad de Navarra.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez Pillado, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas, A., Jiménez, S. y Petit, M. J. (1997). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*. Madrid: Visor.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez Escoda, N. (2000): Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 18, nº 2, 587- 599.
- Aparici, E. (2002). *La realitat familiar a les Illes Balears. Estudis en torn als canvis organitzatius i estructurals de la família*. Palma: Lleonard Muntaner.
- Arcus, M. E. y Thomas, J. (1993). The nature and practice of Family Life Education. En M. E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Ed.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education. Vol 2* (1-32). Newbury Park: Sage.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. Londres: Methuen.
- Aritzeta, A., Pizarro, M. y Soroa, G. (2008). *Emociones y educación*. San Sebastián: Erein.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arreaza, F. (2009). La clase y el aula son escenarios insuperables para movilizar los conocimientos. Metodologías que favorecen el desarrollo de las competencias básicas. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 10 (5).
- Azar, G. y Silar, M. (2006). *Metodología de investigación y técnicas para la elaboración de tesis*. Madrid: Hispania Libros.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barchard, K.A. (May, 2001). *The Relation of Emotional Intelligence to Academic Success*. Poster presented at convention of the Western Psychological Association, Hawaii.
- Barchard, K. A. y Hakstian, A. (2004). The nature and measurement of emotional Intelligence abilities: Basic dimensions and their relations with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64, (3), 437-462.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490-513.
- Bar-on, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Supl), 13-25.

- Bar-on, R. y Parker, J.D.A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barón, M. J. O. y Yaben, S. Y. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Universidad del País Vasco, Leioa.
- Bartau, I. y Etxeberria, J. (2007). Evaluación de un programa de formación para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares. *Bordón, Vol. 59, N° 4* (541- 563).
- Bartau, I., y Maganto, M. (1994). Intervención psicopedagógica familiar: adaptación, aplicación y evaluación del programa S.T.E.P. /adolescencia de Dinkmeyer y McKay, en el País Vasco. *Revista de Investigación Educativa, 23* (344-351).
- Bartau, I., Maganto, M., Etxeberria, J., y Martínez, R. (1999). *La implicación educativa de los padres: Un programa de formación*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10 (17), 1º Semestre (43-52).
- Barrett, P.M., Dadds, M.R. y Rapee, R.M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol 64(2)*, 333-342.
- Barudy, J. (2005). Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En J. Barudy. y M. Dantagnan. *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*. Nueva York: International University Press.
- Beelmann A, y Lösel F. (2006). Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence. *Psicothema*. 2006 Aug.18(3):603-10.
- Berastegui, J. (2009). *Evaluación de la competencia emocional mediante el Feed-back 360º*. Trabajo presentado para el reconocimiento de la suficiencia investigadora. Universidad del País Vasco.

- Berastegui J. y Domínguez, A. (2014) Proyecto ASE: proyecto global de innovación de aprendizaje socioemocional en Maria Reina Eskola. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional. Psicología positiva y bienestar*. Barcelona.
- Beelmann A, y Lösel F. (2006). Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence. *Psicothema*. 2006 Aug.18(3):603-10.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Berk, (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Berlsky, J., Steinberg, L. y Draper, P. (1991). Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization. *Child Development*, 62, 647-670.
- Besolan, Alecop y Mondragon Unibertsitatea. (2000). *Proyecto piloto de acción profesional en Alecop*. Hoja formativo / Informativa, 1 y 2, Tema monográfico.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/69-144/83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Educación Educativa (RIE), vol. 21, núm. 1, 7-43.
- Bisquera, R.(2005). La Educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España. En R. Bisquerra (Coord), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 99-108). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R. (Coord.), Agulló, M. J., Cabero, M., Pellicer, I., Sánchez, R. y Vásquez, S. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a 7 años. Tomo 2*. México: Alfaomega. ISBN: 978-607-707-337-6.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.), y Cuadrado, M. (2010). *Sentir y pensar. 6 Primaria*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. (Coord.), y López, E. (2010). *Sentir y pensar. 1 Primaria*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. (Coord.), y López, E. (2010). *Sentir y pensar. 2 Primaria*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. (Coord.), Martret, R., Ortín, R., y Pérez, S. (2010). *Sentir y pensar. 4 Primaria*. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. y Martínez-Muñoz, M. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. (Informes d'avaluació 1). Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M. y Pérez-Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una Aplicación a la Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.
- Bisquerra, R. (Coord.), Moreno, C., y Rubio, E. (2010). *Sentir y pensar. 3 Primaria*.
Bisquerra, R., Pérez, N. y Filella, G. (2000). L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació, en Carmen, L. M. del (ed.) *Simposi sobre la*

- formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, p.13-16.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Revista Educación XXI*. Monográfico: Orientación y Formación en Competencias nº 10, 61-82. Madrid: SM.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2012). *Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 16.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2). DOI: 10.1344/reire2015.8.2.82.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassá, Élia, Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, Octavi. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (Coord.), Roger, I. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años. Tomo 3*. México: Alfaomega. ISBN: 978-607-707-338-3.
- Bisquerra, R. (Coord.), Roger, I., y Ferrer, L. (2010). *Sentir y pensar. 5 Primaria*. Madrid: SM.
- Brackett, M.A. y Rivers, S.E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). New York: Taylor y Francis.
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 218-224.

- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. London: The Hogart Press.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1993a). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1993b). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Hay/McBer (1999). *Emotional competence inventory*. Boston: HayGroup.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2007). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), en *Manual de inteligencia emocional*, José Miguel Mestre y Pablo Fernández-Berrocal (Coord.). Madrid: Pirámide.
- Buck, R. (1985). Prime Theory. An Integrated View of Motivation and Emotion. *Psychological Review* (Impact Factor: 7.97). 06/1985; 92(3):389-413.
- Buck, R. (1991). Motivation, emotion, and cognition: A development-interactionist view. In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies of emotion*, (pp.101-142). Chichester: Wiley.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta, en L. Buendía, P. Colás Y F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, N° 1, p. 8-14.
- Brock, G.W., Oertwein, M. y CoufaL, J.D. (1993): Parent Education: Theory, research, and practice. En M. E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Ed.), *Handbook of Family Life*

- Education. The practice of Family Life Education*. Vol 2 (87-114). Newbury Park: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *El sentido ecológico del desarrollo humano*. México: Paidós.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Cannon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Cannon, W.B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological Review* 9, 399-431.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of managerial psychology*, 18,788-813.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo Editorial
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- CASEL (Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning). (2006). *SEL Competences University of Illinois at Chicago: Chicago*. Disponible en: <http://www.casel.org/basics/faqs.php> (consulta: 2008, 15 de diciembre)
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2011). Benefits of SEL. Disponible en: <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/> [consulta: 2012, 1 Diciembre].
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Preschool and Elementary School Edition.

- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(15). doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Christenson, S.L. y Havasy, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional and academic learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg (Eds). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75). Nueva York: Teachers College Press.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. y. C. Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*. Vol. 28, pp. 539-561.
- Ciarrochi, J., Forgas, J., y Mayer, J. (2001). *Emotional intelligence: A scientific approach*. Philadelphia: Psychology Press.
- Clarke, N. (2010). Developing emotional intelligence abilities through team-based learning. *Human Resource Development Quarterly*, 21(2), 119-138.
- Cristóbal, P. (1996). *Controlar las emociones*. Madrid: Temas de hoy.
- Crombie, D.; Lombard, C. y Noakes, T. (2011). Increasing Emotional Intelligence in Cricketers: An Intervention Study, *International Journal of Sports Science Coaching*, Volume: 6, Issue: 1.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Finding flow: the Psychology of Engagement with everyday Life*. New York: Basic Books
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow)*. Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.

- Cummins, R.A. (1997). *Comprehensive Quality of Life Scale - School version*. Manual: Fifth Edition. Melbourne: School of Psychology, Deakin University (pp.1-49).
- Cummings, E. M. y Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. New York: The Guildford Press.
- Cummins, R.A. y Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. *Proceedings, Second International Conference on Quality of Life in Cities* (pp.74-93). Singapore: National University of Singapore.
- Damasio, A.R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A.R. (2005) *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Crítica.
- Darbyshire, P. y McDonald, H. (2004). Choosing Response Scale Labels and Length: Guidance for Researchers and Clients. *Australian Journal of Market Research*, 12, (2).
- Darwin, Ch. (1872). *The expression of emotion in Man and Animals*. Nueva York: Appleton Century Crofts. (Versión castellana de 1894: Alianza editorial).
- Davidson, R. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*, Destino.
- De la Cruz, M.V. y Mazaira, M.C. (1997). *Programa de Desarrollo afectivo DSA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- De miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, pp. 7-24.

- Diefenbach, M.A., Weinstein, N.D. y O'Reilly, J. (1993). Scales for assessing perceptions of health hazard susceptibility. *Health Education Research*, 8, 181-192.
- Diekstra, R.E.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades de vida. En C. Clouder (Coord), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Díez de Ulzurrun, A. y Martí, J. (1998). La educación emocional: estrategias y actividades para la educación primaria. *Aula de innovación educativa*, 72, 73-74, 83-96.
- Dinkmeyer, D. y McKay, G. (1973). *Raising a responsible child*. New York: Simon & Schuster.
- Donaldson-Fielder, E.J. y Bond, F.W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 187-203.
- Doron, R., y Parot, F. (1998). *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid: Edic.Akal.
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (1998). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20, 5, 242-252.
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (2001). Emotional intelligence: a review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-72
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be measured and developed? *Human Resource Management*, 15, 1, 95-111.
- Durlak, J.A. y Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Durlak, J.A, Payton, J., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for*

- kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P. y Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., y Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Student' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Ekman, P. (1973). Cross-Cultural studies of facial expression. In P. Ekman (Eds.), Darwin and Facial expression. *A Century of research in review* (pp. 169-222). New York: Academic Press.
- Ekman, P. (1978). Facial signs: Facts, fantasies, and possibilities. In T. Sebeok (Ed.), *Sight sound and sense* (pp. 124-156). Bloomington: Indiana University Press.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1978). *Facial Action Coding System: A technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Facial Expressions of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo científico*, 1, 44-52.
- Ekman, P. (Ed.). (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. y Ellsworth, P. (1982). Research Foundations. En P. Ekman (Ed). *Emotion in human Face*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1984). Expression and the Nature of Emotion. In Scherer, K. y Ekman, P. (Eds.), *Approaches to Emotion* (pp. 319-343). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P. (1992). An Argume for the Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6. 169-200.

- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books (US). London: Weidenfeld & Nicolson (world).
- Elías, M.J., Tobías, S.E. y Friedlander, B.S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elías, M.J., Tobías, S.E. y Friedlander, B.S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.
- Elias, M.J., Tobías, S E., y Friedlander. (2001). *Educar a adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janes.
- Ellis, A. (1977). The basic theory of rational-emotive therapy. En A. Ellis y R. Grieger (eds.), *Handbook of rational-emotive therapy*. Nueva York: Springer.
- Espejo, E., García-Salmones, A. y Vicente, F. (2000). Programa de desarrollo y mejora de la inteligencia emocional en alumnos de educación secundaria obligatoria. Comunicación presentada en el *IX congreso INFAD 2000. Infancia y Adolescencia*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002a). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F.A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura para la Paz* (pp. 599 – 605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2002b). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N., Fernández Berrocal, P. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5); 251-254.

- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Extremera, N., Durán, M.A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F.D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A. y Lemma, P. (2008). *School-Based Prevention for Illicit Drugs Use: a Systematic Review. Preventive Medicine* 46, 385 –396
- Fernández-Abascal, E.G. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Ramón Areces.
- Fernández -Abascal, E. G. (1997). *Psicología General. Motivación y Emoción*. Madrid: Ramón Areces
- Fernández-Abascal , E. G. y Palmero, F. (1999). *Emoción y salud*. Ariel.
- Fernández-Abascal, E. G. Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2002). *Introducción a la psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002a). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006): The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4: 16-27.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. S. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fernández Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Difference Research, 4*, 16-27.
- Fernández Cano, A. (1997). Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años. *Revista Española de Pedagogía, 60*(207), 277-301.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sainz. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicododáctica, 17*(2), 309-338.
- Filella-Guiu, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. y Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15*, 6 (3), 383-400.
- Filella-Guiu, G.; Pérez-Escoda, N.; Agulló Morera, M. J. y Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación, 26*, 125-147.
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., y O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient education and counseling, 76* (3), 376-379.
- Fortes, M.; Oriol, X.; Filella, G.; Del Arco, I. y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP), 16*, 1, 109-120.
- Freud, S. (1856). *El niño y el mundo*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

- Freudenthaler, H.H. y Neubauer, A.C. (2003). The localization of emotional intelligence within human abilities and personality. Poster presented at the *11th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences*, in Graz, Austria.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N.H. (1993a). Appraisal and Beyond. *Cognition and Emotion*, 7, 225-231.
- Frijda, N.H. (1993b). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357-387.
- Fundación Botín. (2008). *Educación emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín. (2011). *Educación emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín. (2013). *Educación emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín. (2015). *Educación emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F. (2002). *La intelligència emocional i l'escola emocionalment intelligent*. Barcelona: EDB.
- Gamson, B., Hornstein, H. y Borden, B. (1991). Adler-Dreikurs parent study group leadership training. En M.J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education* (279-304). San Diego: Academic Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory of multiple inteligences*. New York: Basic Book.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la practica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative affects of emotion work in Service occupations: Emotional Competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 63-75.
- Gil- Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social Competence and Academic achievement in high scholl students. *Psicothema*, 18, supl., 118-123.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairòs.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998a). What makes a leader?. *Harvard Business Review*, 76, 93-104.
- Goleman, D. (1998b). *Working with Emotional Intelligence*. New Cork: Bantam Books.
- Goleman, D. (2005). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Gómez, M^a J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- González, L.L. (2011). *Relajación en el aula: recursos para la educación emocional*. Bilbao: Wolters Kluwer.

- González, M.P., Barrull, E., Pons C. y Marteles, P. (1998). *Qué es la emoción*. Disponible en la web: http://www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_la_emocion.htm (Consultado el 22 de agosto de 2009).
- González, J. A. y Berastegui, J. (Coord.) (2008). *Programa de Inteligencia emocional*. Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Goodnow, J.J. (1996). From household practices to parents ideas about work and interpersonal relationships. Harkness & Super (eds.). *Parent's cultural belief systems. Their origins, expressions and consequences*, (pp. 313-344). New York: Guildford.
- Gottman, J. y DeClaire, J. (1997). *Raising and Emotionally Intelligent Child: The Heart of Parenting*. Nueva York: Fireside.
- Gottman, J. M., Katz, L.F. y Hooven, C. (1997). *Metaemotion: How families communicate emotionally*. Hisdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R.P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the Quality of school-Based Social and Emotional Learning Programs. 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. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M.J. (2003). Enriching school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Greenspan, S.I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B.J. Cohler, G. Wool y C.T. Madison (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). International Universities Press.
- GROP. (1998). Educación emocional. A. M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 144/27 – 144/43).

- Groves, K.S., McEnrue, M. P. y Shen W. (2008). Developing and measuring the emotional intelligence of leaders. *Journal of management Development*, 27(2), pp. 225-250.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. A J. Gimeno Sacristán i A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su practica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Güell. M. y Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell. M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Guerrero, A., Acosta, E., y Taborda, A. (1999). *Competencias claves para la Orientación Ocupacional*. Madrid: Ediciones GPS.
- Guil, R. y Gil Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En Mestre, J. M. Y Fernández-Berrocal, P. (Eds.). *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.
- Guil, R., Mestre, J. M., González, G. y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el curriculum de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3).
- Haldberstadt, A. G., Denham, S. A. y Dunsmore, J. C. (2001). *Affective social competence*. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary scholl children, *Oxford Review of Education*, 35 (3), 313-330.
- Havighurst, S. y Harley, A. (2001). *Essential Parenting: Raising Emotionally Intelligent Children*. Melbourne, Australia: Victoria Parenting Centre.
- Havighurst, S. S., Harley, A., y Prior, M. (2004). Building Prescholl Children's Emotional Competence: A parenting Program. *Early Education y Development*, 15 (4), 423-448.

- Hawkins, J. D., Graham, J. W., Maguin, E., Abbott, R. D. y Catalano, R. F. (1997). Exploring the effects of age of alcohol use initiation and psychosocial risk factors on subsequent alcohol misuse. *Journal of Studies on Alcohol*, 58 (3), 280 – 290.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., y Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 136-167). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Hernández, P. y García, M. D. (1992). *PIELE. Programa Instruccional Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir*. Madrid: TEA ediciones.
- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la Investigación Educativa. In L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2007) *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feelings*. Berkeley: University of California press.
- Hopkins, M. M. y Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development*. 27, 13-35.
- Hué García, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.

- Humphrey, N., Lendrum, A. y Wigelsworth, M. (2010). *Secondary social and emotional aspects of learning (SEAL): national evaluation* (Research Report DFE-RR049). Nottingham: Department for Education.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003) *Sentir y pensar: programa de inteligencia emocional para niños de 3-5 años*. Madrid: SM.
- Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Izard, C. E. (1979). *Human Emotions*. Nova York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognitions, motivation and personality. En E. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 9). Washington, DC: American Psychological Association.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from development and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115 (2), 288-299.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychol Bull*, 128 (5). 796-824
- Izard, C.E. y Malatesta, C.Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In: Osofsky, J. D., editor. *Handbook of infant development*. 2nd ed. Wiley; New York. pp. 494–554
- Jackson, L. M., Pratt, M.W., Hunsberger, B., y Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development*, 14, 273-304.
- James, W. (1884). *What is an emotion?* *Mind*, 9, 188-205.
- Johnson-Laird, P. N. y Oatley, K. (1992). Basic Emotions, rationality and folk theory. *Cognition and Emotion*, 6, 201-223.
- Jones, K. (2004). Fear of Emotions. *Simulation & Gaming*, 35, 454-460.

- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., Härtelb, C.E.J., y Hooperb, G.S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12(2), 195-214.
- Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 54-78.
- Kraut, R. E. y Johnston, R. E. (1979). Social and Emotional Messages of Smiling: An Ethologican Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(9), 1359-1553.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lange, C. (1885). The mechanism of the Emotions. In E. Dunlap (Ed.), *The Emotions*. (pp. 33.92). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Latorre Beltrán, A., Del Rincón Igea, D. y Arnal Agustín, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and Cognition, *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion & Adaptation*. York: Oxford University press.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-Deusto.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeDoux, J. (1994). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognitios and Emotion*, 3, 267-289.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Touchstone Books.

- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta
- LeDoux, J. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- Lepsinger, R. y Lucia, A. D. (1997). *360° feedback*. San Francisco: Jossey Bass.
- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feed-back de 360°*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (2000). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LOE (Ley orgánica de educación) (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López-Cassà, E. (2013). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En Bisquerra, R. (Coord.). (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Pp. 71-88.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* 35, (3), 641-658.
- Lozano, L.M., García-Cueto E., y Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4, 73-79.

- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2004). The assessment of emotional intelligence: On frameworks, fissures and the future. In G. Geher (Ed.). *Measuring emotional intelligence* (pp. 21-52). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (1999). Intervención familiar ¿es posible la prevención?. *Revista Comunidad Educativa*, 260 (8-12).
- Maganto, J.M., Bartau, I. (2004). *La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Maganto, J.M., Bartau, I. De La Caba, A. (1996). Intervención comunitaria: Un programa de habilidades sociopersonales dirigido a la comunidad educativa. *XI Congreso Nacional de Pedagogía*, Tomo II (170). San Sebastián.
- Maganto, J.M., Bartau, I. De La Caba, A. (1997). Intervención para el desarrollo de habilidades sociopersonales en un grupo de profesores. En J.A. Beltrán, V. Santiuste, P. Fernández, A. Tocino y P. Fernández, *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: Orientación, educación especial y formación del profesorado*. Vol. II, (842-847). Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Maganto, J.M., Bartau, I., Echeberria, J. y Martínez, R. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón*, 52 (2) (197-211).
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. New York: Wiley.
- Mandler, G. (1985). *Cognitive psychology: An essay in cognitive science*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Mandler, G. (1990). A constructivist theory of emotion. En N.L. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (Eds.). *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 21-43). Hillslade, New York: LEA.

- Mandell, B. y Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17, 3, 387-404.
- Marín, M., Teruel, M. P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379- 391.
- Martínez de Antoñana, R., Pulido, M., Berrios, M. P., Augusto, J. M. Luque, P. J, y López, E. (2004). Inteligencia emocional percibida y calidad de vida en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 14(2), 61-78.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Martínez González, R.A. (2009). *Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez-González, R-A., Martínez-Álvarez, R., y Pérez-Herrero, H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships, In R-A. Martínez-González & S. Paik (Guest Editors). *International Perspectives on families, schools, and communities: educational implications for partnership*. International Journal of Educational Research, 41 (1) 24-38
- Martínez-González, R-A., y Pérez-Herrero, M^a H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1) 89-104.
- Martínez-González, R-A., Pérez-Herrero, M.H. y Álvarez-Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Martínez Muñoz, M. (1996). El clima de clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coord.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 413-425). Barcelona: Praxis.

- Martínez Muñoz, M. (2000). Programa de orientación del clima de clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Martínez-Sánchez, F. (1999). La Alexitimia: un factor de riesgo para el padecimiento de los efectos patógenos del estrés. En E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.). *Emoción y Salud* (pp. 387-401). Barcelona: Ariel.
- Martínez-Sánchez, F., Ortiz, B. y Fernández Castro, J. (1998). El Índice de Sudoración Palmar: un procedimiento de evaluación de la reactividad autónoma en el inducido del estrés inducido experimentalmente. *Ansiedad y Estrés*, 4(2-3), 227-238.
- Martinez Pons, J.A. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: A social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 331-350.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego: Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairòs.
- Maslow, A.H. (1987). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairòs.
- Matthews, G., Roberts, R. D. y Zeidner, M. (2003). Development of emotional intelligence: A skeptical – but not dismissive – perspective. *Human Development*, 46, 109-114.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2012). Emotional intelligence: A promise unfulfilled?. *Japanese Psychological Research*, 54, (2), 105-127.
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.), *The handbook of affect and social cognition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.
- Mayer, J. D. (2007). Personality function and personality change. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.). *Applying Emotional Intelligence: A Practical Guide* (pp. 125-143). Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 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 Geher, G. (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion*. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books, 3-31.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? en *Manual de inteligencia emocional*, J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Coords.). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P.y Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (2000). *The handbook of intelligence*. (pp. 459-489). 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: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Perkins, D. Caruso, D., y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23,131-146.
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, 9, 5, 331-340.
- Melero M. A., Palomera R. (2011). *Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social Sobre el Desarrollo Infanto-Juvenil [Effects of an Emotional and Social Education Project of Child and Adolescent Development]*. Available at:

http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/analisis_internacional/completo_es2011.pdf

- Mendes, E.J. (2003). The relationship between emotional intelligence and occupational burn-out in secondary school teachers. *Dissertation Abstracts*: 2003-95008-284.
- Mesa Siles, J. M. (2005). El papel de las familias en la educación. *Andalucía educativa*, 49-50, 31-32. Sevilla.
- Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de auto informes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.
- 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*, VII, 16.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N. y Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Segovia, F. (2007). Inteligencia emocional: un valor preventivo de la conflictividad en el aula. *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso de Inteligencia Emocional (pp. 85-90)*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Miller, D. (1997). *Sobre la nacionalidad*. Barcelona: Paidós.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Madrid: Editorial Ariel.

- Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.
- Monjas, M. I. & De La Paz. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monjas, M. I. y Gonzalez Moreno, B. (Dirás). (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.
- Moos, R. H, Moss, B. S y Trickett, E. J. (1987). *Escalas de clima social*. Adaptación española TEA ediciones S.A.
- Moos, R y Trickett, (1995). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moss, F. y Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137, 108-110.
- Moss, F. y Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Mora, F. (1996). *El cerebro íntimo*. Ensayos sobre neurociencia. Barcelona: Ariel.
- Mora, F. (2011): “¿Qué son las emociones?”. En R. Bisquerra (Coord), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital San Joan de Déu.
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social*. Madrid: CCS.
- Moreno, A. (2001). *Sentir i pensar*. Barcelona: Cruilla.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Hurope
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Madrid: Ariel.
- Morgado, I. (2012). *Cómo percibimos el mundo: una aproximación a la mente y los sentidos*. Madrid: Ariel.

- Mowrer, O. H. (1960). *Learning and behavior*. Nueva York: John Wiley.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial (Tesis Doctoral). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Muñoz del Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 402-412.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, 12, 1, 3-22.
- Navio, A. (2005). Propuestas conceptuales entorno a la competencia emocional. *Revista de educación*, 337, 213-234.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Waytens, F., Dupuis, P. y Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion* 11(2), 354-366.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Oatley, K. y Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, Ma: Blackwell Pu.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 19, 3, 137-152.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales durante la adolescencia como predictoras del ajuste emocional y conductual. *Apuntes de Psicología*, 21, 225 – 245.
- O'Mara, A.J. Marsh, H.W., Craven, R.G. y Debus, R.L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 1(3), 181–206.

- Opengart, R. (2007). Emotional Intelligence in the K-12 Curriculum and its Relationship to American Workplace Needs: A Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6, 442-458.
- Ortiz, M. J. (2001). Desarrollo emocional. En López, F. y otros (Coord.). *Desarrollo efectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Ogunyemi, A. O. (2008). Efectos medidas de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 15, 6(2), 281-296
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, págs. 143-158.
- Palacios, J. (1999a). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE. Ministerio de educación y ciencia.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F. y Chóliz, M (Coords.). (2002). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, 341, 687-703.
- Parke, R. D. (1981). *Fathering*. London: Collins; Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parker, J., Summerfledt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

- Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional*. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria. Barcelona: Praxis.
- Patrikakou, E. y Weissberg, R. (2007). School-family partnerships to enhance children's social, emotional and academic learning. In R. Bar-on, J. Maree, y M. Elias, *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 49-77). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. y Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *School-family partner-ships: Fostering children's school success*. New York: Teachers College Press.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M.A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of school Health*, 70, 179-185.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. y Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eight-Grade Students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Peregrina, S., García, M. C. y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Pérez, G., Giner, A. y Pérez Escoda, N. (2013). Projecte escolta'm i millora de les competencies emocionals. Comunicació presentada a les *IX Jornades d'educació Emocional. Educació emocional i valors*. Barcelona.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence. An International Handbook* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.
- Pérez-Escoda, N. (2001). *Proyecto docente para la obtención de la plaza de Profesora Titular*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento MIDE (Inédito).

- Pérez-Escoda, N. (2015). Cuestionarios de GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CED). Comunicación presentada al *II Congreso internacional de inteligencia emocional y bienestar*. Zaragoza.
- Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2012). La Inteligencia y la seguridad emocional: el caso de la adaptación de los preadolescentes en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 1-11.
- Pérez Escoda, N. y Alegre, A. (2014). *Satisfacción con la vida: predictores y moderadores*. Comunicació presentada al *I Congrès Internacional d'Educació Emocional (X Jornades d'Educació Emocional)*: Psicologia positiva i benestar.
- Pérez-Escoda, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el consciente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, IX, 22.
- Pérez-Escoda, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes Universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Pérez-Escoda, N. i Castillo M.A. (2012). Programa de Educación Emocional en primaria: Herramienta preventiva de conductas de riesgo infantil y juvenil. Comunicació presentada al *I Congreso Nacional de Inteligencia Emocional organitzat pel Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*. Barcelona.
- 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*, 3 (10), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII.
- Pérez-Escoda, N. Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16.(1), 233-254.

- Pérez-Escoda, N. y López-Cassà, E. (2013). Relación entre la autoestima, la competencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos de la educación primaria. Comunicación presentada al *Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa: Investigación de calidad para mejorar la educación*. Tarragona.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. y Torrado, M. (2012). *Competencias emocionales y autoestima en educación primaria*. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de docencia universitaria e innovación*. CIDUI-2012: la universidad una institución de la sociedad. Barcelona.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. & Torrado, M. (2013). La Competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. Comunicación presentada al CIIEB *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Zaragoza. Organizat per la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Pérez-Escoda, N. y Ribera, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30,(3), 251-256.
- Pérez-Escoda, N.; Sabariego Puig, M. y Filella, G. (2015). Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 965-976). Cádiz, España: Bubok.
- Pérez-Escoda, N. y Sánchez, R (2009). Desarrollo emocional en el contexto familiar. Comunicació presentada en les *V jornades d'Educació Emocional: La intelligència emocional a les organitzacions*.
- Pérez-Escoda, N., Velar Ceballos, K. y Ruiz Bueno, A. (2014). Competencias emocionales y depresión en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. *Ansiedad y Estrés*, 20 (2-3), 181-191.
- Pérez González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 15., Vol. 6 (2), 523-546.
- Pérez-González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 434-442.

- Pérez Gonzalez, J. C. (2011). Ability, stable self-perceptions, and competence are not the same thing: the case of 3 emotional intelligences. Paper presented at the 15th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (IS-SID). Londres, UK, 25-28 July 2011.
- 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., Cejudo, J. y Benito-Moreno, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Perez Gonzalez, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez Juste, R. (1992). Evaluación de programas de orientación. *Actas V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Coords.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (pp. 71-106). Madrid: Editorial Univesitas.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 261-287.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Imaginación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Muralla.
- Pérez Serrano, G., (2000). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. *Revista de educación*, 3, pp: 199-203.

- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., y von Stumm, S. (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences* (pp. 656-678). Nueva York: Wiley.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277 -293.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 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(1), 39-57.
- Petrides, K., Furnham, A., y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, y D. Roberts, *The Science of Emotional Intelligence: Knows and Unknowns* (pp. 376-395). Oxford/ Nueva York: Oxford University Press.
- Petrides, K.V., Pérez-González, J.C., y Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-55.
- Phelan, P., Davidson, A.L. y Yu, H.C. (1998). *Adolescents' worlds: Negotiating family, peers and school*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Pianta, R., y D. Walsh. 1996. *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Piñuel, I. y Oñate, A (2006). *AVE Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.

- Piñuel I y Oñate, A (2007). Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X. Ediciones IIEDDI.
- Plutchik, R. (1958). Outlines of a new theory of emotions. *Psychosomatic Medicine*, 17, 306-310.
- Plutchik, R. (1962). *Emotions: Facts, theories, and a new model*. New York: Random House.
- Plutchik, R. (1970). Multiple rating scales for the measurement of affective states. *Journal of Clinical Psychology*, 22, 423-425.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Plutchik R. (1984). Emotion: a general psychoevolutionary theory. En K.R. Scherer y P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion* (197-219). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. New York: University Press of America. Plutchik, R., y Kellerman, H. (Eds) (1989). *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol. 4. The Measurement of Emotions*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pool, L. D., y Qualter, P. (2013). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and individual differences*, 22, 306-312.
- Prado, V. M., Ramirez, M. L. y Ortiz, M. S. (2010). Adaptación y validación de la Escala de Clima Social Escolar (CES). *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2): 1-13.
- Prati, L., Douglas, C., Ferris, G., Ammeter, A., y Buckley, M. (2003). Emotional Intelligence, leadership effectiveness and team outcomes. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11,(1), 21-40.
- Prieto Sánchez, M.D., y Ferrándiz García, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Puig Gutiérrez, M., Domene Martos, S. & Morales Lozano (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la educación*, 22, 85-110.

- Qualter, P., Gardner, K. J. y Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral care in Education* 25(1), 11-20.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Reichardt, C. S. y Cook, T. D. (1982). Beyond qualitative versus quantitative methods. En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Qualitative-quantitative methods in educational research*. Beverly Hills, CA.: Sage, pp. 9-18.
- Renati, R., Cavioni, V., y Zanetti, M. A. (2011). “Miss, I got mad today” The Anger Diary, a tool to promote emotion regulation. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 48-69.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano (2006). Adaptación y validación española del Emotional Intelligence Inventory (EII): estudio piloto. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 181-189.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *XXI, Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J., y Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N. 11, 5 (1), 159-178.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17 (1), 5-17.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Rayuela.

- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano (45-70)*. Madrid, Alianza.
- Rodrigo, M.J. y Triana, B. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teoría implícita de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 165-172.
- Rodríguez-Ledo, C. (2015). Potenciando la inteligencia socio emocional y la atención plena en los jóvenes. Programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales (*Tesis Doctoral*). Zaragoza.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes Rodrigo y Palacios (1998).
- Romero, I. (2004). Desvelar la violencia: Una Intervención para la Prevención y el cambio. *Papeles del psicólogo*, 88.
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationships between emotional intelligence and aggression urban adolescents*. (Tesis doctoral. Inmaculada). PA: Inmaculada College.
- Rubio, F. y Cruells, E. (1999). *Les competències transversals, una nova perspectiva per a la formació*. Taleia, 21, 32-35.
- Ruíz Aranda, D., Cabello, R., Noguera, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Grupo Anaya S.A.
- Ruiz Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R., y Fernández -Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results of the Intemo Project. *Social, Behavior & Personality*, 40 (8), 1373-1379.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker, *The handbook of emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Aplication at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 11-30). Madrid: La Muralla.
- Sainz, M. Soto, G. Almeida, L., Ferrándiz, C., Fernández, M.C. y Ferrando, M. (2011). *Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia*. REIFOP, 14 (3).
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Sluyter, D.J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Sánchez, J. (2001). *Aprendizaje visible, tecnología invisible*. Santiago: Dolmen Ediciones, 394 pp.
- Sánchez, R. y Pérez, N. (2009). *Las competencias emocionales en padres y madres*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Organizado por la Fundación Marcelino Botín. Santander.

- Sánchez, A.M, Rivas, M.T, y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, vol 4(2), 353-370.
- Sánchez Santamaría, J. (2010a). *Desarrollo curricular de las competencias básicas en educación secundaria*. Cartagena: CPR de Cartagena.
- Schachter, S., y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schaffer, H.R. y Ch. K. Crook (1981). El papel de la madre en el desarrollo social temprano. *Infancia y aprendizaje* 15: 19-37.
- Scherer, K. R (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and emotion*, 7, 325-355.
- Schutte, N.S. y Malouff, J.M. (2002). Incorporating emotional skills in a college transition course enhances student retention. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 14, 7-21.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 166-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Segura Morales, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Segura Morales, M. (2010). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Editorial: Desclée de Brouwer.
- Segura Morales, M. y Mesa Expósito, J.R. (2011). *Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Serna, M., Pérez González, J.C., y Manzano, N. (2007). Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: estado de la cuestión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 18 (1), 73-82.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: Thompson.
- Sher, B. (2003). *Juegos para el bienestar emocional de tu hijo*. Barcelona: Oniro
- Shutte, N., Maiouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C.J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sjöberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6 (2), 79-95.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Free Press
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J., (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19 (1), 47-59.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan.
- Spencer, L. Y Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.
- Spitz, R. A. (1962). *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social Adjustment of Young children. A Cognitive Approach to Solving Real Life Problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Strack, F., Argyle, M. y Schwartz, N. (Eds.). (1991). *Subjective well-being*. Oxford: Pergamon.
- Strang, K.D. (2007). Examining effective technology project leadership traits and behaviours. *Computers in Human Behavior*, 23, 424-462.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.), *The International handbook of educational evaluation* (Chapter 2). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: Peacock.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistémica*. Madrid: MEC- Paidós.
- Sullivan, A. K. (1999). The emotional intelligence scale for children. *Dissertation abstracts International*, 60, 68.
- Sureda García, I. y Colom Bauza, J. (2002): Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 5:3, en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=918>
- Sutton, R.I. (1991). Maintaining norms about expressed emotions: The case of bill collectors. *Administrative Science Quarterly*, 36, 245-268.
- Suveg, C. Y. y Zeman, J. (2004). Emotion regulation in anxiety-disordered children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 750-759.
- Tatar, M., y Horenzyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher education*, 19 (4), 397- 408 (12).
- Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- TenHouten, W. D. (2007). *A general Theory of emotions and social life*. Routledge: London

- Tett, R. P., Fox, K. E., y Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 859-888.
- Thorndike, R.K. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-335.
- Thorndike, R. L., y Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V. y Stackpole, K. M. (2000). School-base adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal os Primary Prevention*, 20(4), 275-336.
- Todd, Z., Nerlich, B. y McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press
- Tomkins, S.S. (1979). Script theory: Differential magnification of affects. En H. E. Howe y R. A. Dienstbier (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1978, vol. XXVI. Lincoln, Ne.: University of Nebraska Press.
- Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion*. Hillsdale. N. J. Erlbaum.
- Torrijos Fincias, P. y Pérez-Escoda, N., (2014). Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes Universitarios. Comunicació presentada al *I Congrés Internacional d'Educació Emocional* (X Jornades d'Educació emocional): Psicologia positiva i benestar.
- Traveset, M. (1999). Educación emocional. Estrategias de intervención. *Revista aula de innovación educativa*, 89, 15-20.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1996). *Educación y Competencia Social un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

- Turner, R. y Lloyd-Walker, B. (2008). Emotional Intelligence (EI) capabilities training: can it develop EI in project teams?. *International Journal of Managing Projects in Business*, 1,(4), 512-534.
- Turner, J.R. y Müller, R. (2005). The project manager's leadership style as a success factor on projects: a Literature Review. *Project Management Journal*, 36, (2), 49-60.
- Vakola, M., Tsaousis, I. y Nikolaou, I. (2004). The Effects of Emotional Intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), 88-110.
- Vallés Arándiga, A. (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A. (1999). SICLE. *Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *S.I.C.L.E: Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos*. Como desarrollarla. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Programa DIE: Desarrollando la inteligencia emocional. Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: EOS
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Van der Zee, K., Thijs, M. y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.

- Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C., y Pluta, P. (2005) An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Performance*, 18 (4), 445-462
- Veenhoven, R. (1984). *Databook of Happiness*. Boston: Dordrecht-Reidel.
- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in academic achievement of first years collage students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64, 3978.
- Vesley, A.K., Saklofske, D. H., y Nordstokke, D. W. (2014). El training and preservice teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
- Vila, I. (2000a). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Iberoamericana de Educación n. 22*, enero-abril.
- Vila, I. (2000b). Los nuevos contextos de crianza. *Cultura y Educación n.19*,3-22.
- Vila, I. (2006). Viaje de ida y vuelta: de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas. *Cuadernos de Pedagogía 361*, 82-85.
- Vivas García, M. (2005). *La educación emocional en la formación inicial de los docentes en Venezuela* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Waltman, D. A. y Atwater, L. E. (1998). *The power of 360° feedback*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Weare, K. y Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills research report (no. 456). London: DfES.
- Wilson, S.J. y Lipsey, M. W. (2007). School – based prevention of problem behaviours: A meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (Suppl.2S), 130-143.
- Wilson S.J, Lipsey M.W, Derzon J.H. (2003) The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive and Disruptive Behavior: A Meta-Analysis. *J Consult Clin Psychol* 71:136–49

- Wolff, S.B., Pescosolido, A.T. y Druskat, V.U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The leadership Quarterly*, 13, (5), 89-92.
- Worchel, S. y Shebilske, W. (1998). *Psicología. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Prentice Hall.
- Wyatt, R. C. y Meyers, L. S. (1987). Psychometric Properties of Four 5 Point Likert type Response Scales, *Educational and Psychometric Measurement*, 47:27-35.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, (2), 319-338.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking. Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.
- Zajonc, R. B. (1984a). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39(2), 117-123.
- Zajonc, R.B. (1985). Emotions and facial difference. A theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.
- Zeidner, M., Robert, R. D. y Matthews, G (2008). The science of emotional intelligence, current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13 (1), 64-78.
- Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 1-14). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (Eds). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

PARTE V: ANEXOS

Anexo I. Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-9-13)

Anexo II. Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-SEC)

Anexo III. Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-R)

Anexo IV. Cuestionarios de competencia emocional 360°. (CE-360°)

Anexo V. Cuestionario Clima Social Escolar (CES)

Anexo VI. Cuestionario sobre malos tratos (MALOSTRA)

Anexo VII. Cuestionarios de Opinión (CAO)

Anexo VIII. Cuestionarios de evaluación del programa para las familias (CEMYPA)

Anexo IX. Cuestionarios de satisfacción de las madres y los padres (CUSAMYPA)

Anexo X. Cuaderno del alumnado

Anexo XI. Ficha modelo para el diseño de las actividades

Anexo XII. Cuestionario para la evaluación del las actividades del programa piloto

Anexo XIII. Resultados prueba de normalidad competencia emocional madres y padres

Anexo XIV. Resultados prueba de normalidad competencia emocional alumnado con toda la muestra

Anexo XV. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional grupo experimental-grupo control pretest

Anexo XVI. Resultados prueba igualdad de varianzas y comparación de medias competencia emocional Grupo experimental- Grupo control postest

Anexo XVII. Resultados prueba igualdad de varianzas y comparación de medias de la competencia emocional entre chicos - chicas pretest muestra total

Anexo XVIII. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional chicos - chicas grupo experimental pretest

Anexo XIX. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional chicos - chicas grupo control pretest

Anexo XX. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional chicos - chicas grupo experimental postest

Anexo XXI. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional chicos - chicas grupo control postest

Anexo XXII. Resultados prueba de Lin nivel de acuerdo y la relación entre las observaciones

Anexo XXIII. Resultados prueba de normalidad competencia emocional total CE-360°

Anexo XIV. Resultados prueba de normalidad Clima Social Escolar

Anexo XXV. Resultados prueba comparación de medias Clima Social Escolar grupo experimental - grupo control pretest

Anexo XXVI. Resultados prueba comparación de medias Clima Social Escolar grupo experimental - grupo control postest

Anexo XXVII. Resultados prueba de normalidad Malos tratos

Anexo XXVIII. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias Malos tratos grupo experimental- grupo control pretest

Anexo XXIX. Resultados prueba igualdad de varianzas y comparación de medias Malos tratos grupo experimental- grupo control postest

Anexo I. Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-9-13)



(CDE-9-13) CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL
PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 9 A 13 AÑOS

Nombre y Apellidos: Edad:..... Sexo:.....
Centro: Curso: Fecha:.....

A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a lo que a ti te pasa. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala con una "x" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes normalmente.

Si te equivocas redondea la "X" de la siguiente manera "X" y vuelve a marcar con otra "X" la respuesta que consideres correcta.

Es necesario contestar todas las preguntas. Si no entiendes alguna cosa pregunta a la persona que te pasa la prueba.

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------|
| 1.- Organizo bien mi tiempo para hacer los deberes | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 2.- Hablo de mis sentimientos con mis amigos | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 3.- Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 4.- Me gusta tal y como soy físicamente | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 5.- Cuando tengo un problema me esfuerzo en pensar que todo irá bien | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 6.- Antes de decidir alguna cosa pienso en lo que puede pasar | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 7.- Sé porqué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz... | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación
de obras derivadas.

| | | | |
|--|-------|--|---------|
| 8.- Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 9.- Noto fácilmente si los otros están de buen o de mal humor | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 10.- Tengo en cuenta cómo se sienten los otros cuando he de decirles algo | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 11.- Cuando estoy nervioso, sé como tranquilizarme | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 12.- Cuando estoy preocupado intento hacer otras cosas aunque me cueste mucho | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 13.- Sé poner el nombre de la emoción que siento | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 14.- Cuando resuelvo un problema me siento satisfecho y pienso: "¡qué bien, lo he conseguido!" | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 15.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 16.- Puedo estar triste y en muy poco rato sentirme alegre | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 17.- Pienso cosas agradables sobre mi mismo | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 18.- Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 19.- Cuando me enfado suelo hacer cosas de las que luego me arrepiento | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |
| 20.- Intento hacer cosas que me ayuden a sentirme bien | NUNCA | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | SIEMPRE |

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
 Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
 No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación
 de obras derivadas.

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------|
| 21.- Me siento una persona feliz | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 22.- Me importa lo que les pasa a las personas | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 23.- Me enfado mucho por cualquier cosa | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 24.- Soy bueno(a) resolviendo dificultades | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 25.- Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 26.- Pienso bien de todas las personas | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 27.- Puedo describir mis sentimientos fácilmente | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 28.- Me peleo con la gente | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 29.- Me gusta hacer cosas por los otros | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 30.- Me siento mal cuando veo sufrir a los demás | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 31.- Me enfado fácilmente | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |
| 32.- Cuando me enfado actúo sin pensar | NUNCA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | SIEMPRE |

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
 Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
 No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación
 de obras derivadas.

| | | |
|---|------------------------|---------|
| 33.- Cuando mi amigo se siente triste puedo darme cuenta | NUNCA | SIEMPRE |
| | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | |
| 34.- Soy capaz de respetar a los otros | NUNCA | SIEMPRE |
| | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | |
| 35- Sé cuando la gente está triste o nerviosa aunque no diga nada | NUNCA | SIEMPRE |
| | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | |
| 36- Me es fácil hablar con las personas que conozco poco | NUNCA | SIEMPRE |
| | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | |
| 37- Sé cómo contestar cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien. | NUNCA | SIEMPRE |
| | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | |
| 38- Me es fácil hablar sobre lo que siento | NUNCA | SIEMPRE |
| | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | |

Por favor, antes de entregar el cuestionario revisa que hayas contestado todas las preguntas.

Muchas gracias por su colaboración.

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
 Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
 No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación
 de obras derivadas.

Anexo II. Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-SEC)



(QDE-SEC) CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nombre y apellidos:..... Edad:..... Sexo:.....
Centro: Curso: Fecha:.....

A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica, valorando del 0 al 10, el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes, generalmente.

Si te equivocas marca con un círculo la "X" y vuelve a marcar con otra "X" la respuesta que consideres oportuna. Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones siguientes, marcando el núm. de acuerdo con la puntuación siguiente:

0... 1... 2... 3... 4... 5... 6... 7... 8... 9... 10
Completamente en desacuerdo Completamente de acuerdo

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1.- Sé poner nombre a las emociones que experimento. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2.- Cuando tengo un problema, me esfuerzo para ver el lado positivo de la cosas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3.- Me gusta tal y como soy físicamente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.- Me cuesta hablar de lo que siento con mis amigos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5.- Organizó bien mi tiempo para hacer los deberes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.- Casi siempre sé porqué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.- Cuando estoy nervioso, sé como tranquilizarme. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.- Me siento muy mal cuando los demás critican lo que hago o digo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.- A menudo tengo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10.- Antes de decir alguna cosa, pienso en las consecuencias. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.- Tengo en cuenta como se sienten los otros cuando les tengo que decir alguna cosa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12.- Cuando una cosa me preocupa, intento hacer otras cosas aunque me cueste mucho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13.- Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14.- Me cuesta defender opiniones diferentes a las de otras personas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Núria Pérez, Manuel Álvarez i Rafel Bisquerra (GROP) 20081014



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu

Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 15.- Cuando no puedo resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16.- Noto cuando los otros están de mal humor. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17.- Cuando tengo que hacer una cosa que considero difícil, me pongo nervioso y me equivoco. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18.- Cuando me esfuerzo para resolver un problema y lo consigo, me siento satisfecho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 19.- Me cuesta hablar con las personas que conozco poco. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 20.- Me siento una persona feliz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 21.- Cuando me enfado, a menudo digo o hago cosas de las cuales después me arrepiento. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 22.- Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 23.- Cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien no sé como responder. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 24.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 25.-A menudo me siento triste sin saber el motivo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 26.- A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 27.- Estoy descontento conmigo mismo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 28.- Tengo muchos amigos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 29.- Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 30.- Me doy cuenta cuando los otros están contentos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 31.- Cuando tengo ganas de explicar alguna cosa, me cuesta esperar mi turno de palabra. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 32.-Mi estado de ánimo depende de cómo me traten los otros. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 33.-Cuando alguien me habla, a menudo pienso en otras cosas y no escucho con suficiente atención. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 34.-En general, me siento satisfecho con mi vida. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 35.-Me cuesta hablar en público. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Muchas gracias por tu colaboración.

Núria Pérez, Manuel Álvarez i Rafel Bisquerra (GROP) 20081014



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu

Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Anexo III. Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-R)



CDE-GROP-R
CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL



El objetivo de este cuestionario es ayudarte a que conozcas mejor tus competencias emocionales.

A continuación encontrarás algunas afirmaciones.

Lee atentamente cada frase e indica, valorando de 0 a 10, tu grado de acuerdo o desacuerdo. Antes de responder, es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Procura detenerte sólo el tiempo suficiente en cada respuesta. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

Si te equivocas rodea con un círculo la "X" y vuelve a marcar con otra la respuesta que consideres oportuno. Es conveniente contestar a todas las preguntas.

IMPORTANTE: Es necesario contestar a todas las preguntas. Procura detenerte sólo el tiempo suficiente en cada respuesta. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

| | |
|---|---|
| DNI: Grupo: Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre: <input type="checkbox"/> Mujer: Edad: <input type="text"/> e-mail: | Nivel de estudios acabados: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Estudios básicos: certificado escolar, graduado escolar. <input type="checkbox"/> (ESO) Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato, BUP, COU. <input type="checkbox"/> Ciclo formativo de grado medio, FP. <input type="checkbox"/> Ciclo formativo de grado superior <input type="checkbox"/> Estudios universitarios de primer ciclo: Diplomatura /Ingeniería o Arquitectura Técnica <input type="checkbox"/> Estudios universitarios de segundo ciclo: licenciatura / Ingeniería o Arquitectura Superior <input type="checkbox"/> Otras: |
| ¿Trabajas? <input type="checkbox"/> No ¿Estás en paro? En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo hace que estas en desempleo? <input type="checkbox"/> Si. En qué? | |
| ¿Has participado anteriormente en alguna actividad (curso, taller, conferencia....) relacionada con tu desarrollo emocional? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si. ¿Cuál o cuáles? | |
| Tienes hijos/as? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si. ¿Cuántos?.....¿De que edades? | |

Núria Pérez Escoda (GROP) 100108/140902

Grup de recerca en Orientació Psicopedagògica . Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
 Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

**INSTRUCCIONES:**

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el número de acuerdo con la siguiente puntuación:

0... ..1... ..2... ..3... ..4... ..56... ..7... ..89... ..10
 Completamente Completamente
 en desacuerdo de acuerdo

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1.- Me resulta difícil relajarme | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2.- Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3.- Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.- Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5.- Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.- Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.- Conozco bien mis emociones | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.- A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10.- Cuando resuelvo un problema pienso cosas cómo: Magnífico!, Lo he conseguido!, He sido capaz de...!, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.- Sé poner nombre a las emociones que experimento | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12.- Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13.- Noto si los otros están de mal o buen humor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14.- Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15.- Me siento una persona feliz | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16.- Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17.- Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18.- Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 19.- Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 20.- Me asustan los cambios | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 21.- A menudo me siento triste sin saber el motivo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 22.- Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 23.- A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 24.- Tengo claro para qué quiero seguir viviendo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 25.- Me resulta difícil saber como se sienten los otros | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 26.- Puedo describir fácilmente mis sentimientos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 27.- Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Muchas Gracias por tu colaboración

Núria Pérez Escoda (GROP) 100108/140902

Grup de recerca en Orientació Psicopedagògica . Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu

Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Anexo IV. Cuestionarios de competencia emocional 360°. CE-360°

| CE-360° -P: Evaluación 360° de competencias emocionales (auto-evaluación por parte del alumnado) | |
|---|-------------------------|
| Valoraciones hechas por un alumno/a respecto de sí mismo | |
| Para cada una de las afirmaciones siguientes debes puntuar en qué medida consideras que dominas la competencia. Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencias; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano. | |
| Alumno/a: Competencias | Nivel de competencia |
| 1. Sé poner nombre a las emociones que experimento | |
| 2. Tengo peleas o conflictos con otras personas cercanas | |
| 3. Me gusta tal y como soy físicamente | |
| 4. Antes de decir alguna cosa pienso en lo que puede pasar | |
| 5. Me cuesta defender opiniones diferentes de otras personas | |
| 6. Cuando tengo un problema, me esfuerzo para ver el lado positivo de las cosas | |
| 7. Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa | |
| 8. Me importa lo que les pase a las personas | |
| 9. Me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente | |
| 10. Pienso cosas agradables sobre mí mismo | |
| 11. Respeto a los otros | |
| 12. Sé porqué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz | |
| 13. Cuando alguien me habla no escucho con suficiente atención | |
| 14. Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme | |
| 15. Me siento satisfecho con mi vida | |

Anexo V. Cuestionario Clima Social Escolar (CES)

| |
|-----------------------|
| Edad:..... |
| Sexo:..... |
| Tipo de Escuela:..... |
| Grado:..... |

| |
|------------|
| CES |
|------------|

CLIMA SOCIAL: ESCUELA

Autor: Moos, R. Adaptación Argentina, Cassullo, G.L.; Alvarez, L. y Pasman, P. (1998)

Las frases siguientes se refieren a tu escuela: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase deberás hacer un círculo alrededor de lo que crees corresponde a tu clase. Debes decidirte por Verdadero o Falso pensando lo que sucede la mayoría de las veces. Recordá que se trata de tu opinión sobre tu clase y que no hay respuestas correctas o incorrectas. Cuando se habla de alumnos/profesores puede entenderse también alumnas/profesoras.

| | | |
|---|---|---|
| 1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase | V | F |
| 2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros | V | F |
| 3. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos | V | F |
| 4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día | V | F |
| 5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos | V | F |
| 6. Esta clase está muy bien organizada | V | F |
| 7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir | V | F |
| 8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir | V | F |
| 9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas | V | F |
| 10. Los alumnos de esta clase "están en las nubes" | V | F |
| 11. Aquí, los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros | V | F |
| 12. El profesor muestra interés personal por los alumnos | V | F |
| 13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase | V | F |
| 14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas | V | F |
| 15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados | V | F |
| 16. Aquí parece que las normas cambian mucho | V | F |
| 17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado | V | F |

USO EXCLUSIVO PARA INVESTIGACION

Esta es una versión experimental de la prueba y su uso está restringido a los fines de investigación en la Cátedra Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Módulo I. Cátedra I. Prof. Titular: Dra. Isabel María Mikulic. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

| | | |
|---|---|---|
| 18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros | V | F |
| 19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase | V | F |
| 20. En esta clase se hacen muchas amistades | V | F |
| 21. El profesor parece más un amigo que una autoridad | V | F |
| 22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase | V | F |
| 23. Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder | V | F |
| 24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando | V | F |
| 25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase | V | F |
| 26. En general, el profesor no es estricto | V | F |
| 27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza | V | F |
| 28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor | V | F |
| 29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas | V | F |
| 30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos | V | F |
| 31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas | V | F |
| 32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares | V | F |
| 33. A menudo, en esta clase se forma un gran lío | V | F |
| 34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase | V | F |
| 35. Los alumnos pueden "tener problemas" con el profesor por hablar cuando no deben | V | F |
| 36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales | V | F |
| 37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase | V | F |
| 38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos | V | F |
| 39. Cuando un alumna no sabe las respuestas el profesor le hace sentir vergüenza | V | F |
| 40. En esta clase los alumnos no trabajan mucho | V | F |
| 41. Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota | V | F |
| 42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su lugar | V | F |
| 43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase | V | F |

| | | |
|---|---|---|
| 44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas | V | F |
| 45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase | V | F |
| 46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos | V | F |
| 47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes | V | F |
| 48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños | V | F |
| 49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos | V | F |
| 50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones | V | F |
| 51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no haga tanto lío | V | F |
| 52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día | V | F |
| 53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase | V | F |
| 54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos | V | F |
| 55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho | V | F |
| 56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros | V | F |
| 57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo | V | F |
| 58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido | V | F |
| 59. Aquí, a los alumnos no les importa qué nota reciben otros compañeros | V | F |
| 60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer | V | F |
| 61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase | V | F |
| 62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases | V | F |
| 63. Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas | V | F |
| 64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos | V | F |
| 65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre | V | F |
| 66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos | V | F |
| 67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema | V | F |
| 68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas | V | F |
| 69. Esta clase rara vez comienza a su hora | V | F |

| | | |
|---|---|---|
| 70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí | V | F |
| 71. El profesor " aguanta" mucho | V | F |
| 72. Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase | V | F |
| 73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa | V | F |
| 74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien | V | F |
| 75. El profesor no confía en los alumnos | V | F |
| 76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo | V | F |
| 77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros | V | F |
| 78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente | V | F |
| 79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas | V | F |
| 80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal | V | F |
| 81. Casi todas los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas | V | F |
| 82. A los alumnos realmente les agrada esta clase | V | F |
| 83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase | V | F |
| 84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen | V | F |
| 85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él | V | F |
| 86. Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho | V | F |
| 87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando | V | F |
| 88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas | V | F |
| 89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir | V | F |

90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos

V F

Anexo IV. Cuestionarios de competencia emocional 360°. CE-360°

| Competencias | | NUNCA | | | | | | | | | | SIEMPRE | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1. | Sabe poner nombre a las emociones que experimenta | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. | Tiene peleas o conflictos con otras personas cercanas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. | Se gusta tal y como es físicamente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. | Antes de decir alguna cosa piensa en lo que puede pasar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. | Le cuesta defender opiniones diferentes de otras personas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6. | Cuando tiene un problema, se esfuerza para ver el lado positivo de las cosas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. | Le preocupa mucho que los otros descubran que no sabe hacer alguna cosa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. | Le importa lo que les pase a las personas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. | Se deja llevar por la rabia y actúa bruscamente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10. | Pienso cosas agradables sobre sí mismo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11. | Respeto a los otros | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12. | Sabe porqué se siente: triste, enfadado, alegre, feliz | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13. | Cuando alguien le habla no escucha con suficiente atención | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14. | Cuando está nervioso, sabe cómo tranquilizarse | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15. | Se siente satisfecho con su vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Anexo VII. Cuestionarios de Opinión (CAO)

Cuestionario de Opinión Alumnado. CAO-A

Valora en una escala de 1 (muy bajo) a 10 (muy alto) tu grado de satisfacción general con esta asignatura.

0 ___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ 7 ___ 8 ___ 9 ___ 10

Señala en qué medida la asignatura ha favorecido en los siguientes aspectos, teniendo en cuenta los siguientes valores: 0= Nada, y 10= Mucho.

● las relaciones entre los compañeros de clase 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● la posibilidad de conocer a mis compañeros de clase 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● el conocimiento de mí mismo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● la preparación para controlar el enfado y el nerviosismo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● el conocimiento mis cualidades positivas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● el aprendizaje de diferentes técnicas que me ayudan a relajarme 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● la toma de conciencia de lo que sienten los demás 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● la capacidad de hacerle frente al miedo a hacer el ridículo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● el conocimiento de técnicas para ser asertivo/a 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● la utilización del pensamiento positivo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cuestionario de Opinión Familias. CAO-F

| | | | | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1. | Hasta qué punto su hijo/a es más capaz de escuchar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. | Hasta que punto está más cordial | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. | Hasta que punto defiende sus opiniones sin agresividad | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. | Hasta que punto su hijo/a expresa cómo se siente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. | Hasta que punto su hijo/a muestra autocontrol | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Cuestionario de Opinión Profesorado. CAO-P

Valora del 0 al 10, mediante una “X”, cada uno de los aspectos referentes a esta formación, teniendo en cuenta que los siguientes valores: 0= Nada, y 10= Mucho.

Di según tu opinión, en qué medida...

- el alumnado ha aprendido a expresar verbalmente sentimientos **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
variados como el enfado, la rabia, la alegría...

- el programa ha ayudado al alumnado a conocerse a uno mismo **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

- el programa ha ayudado a relacionarse al alumnado entre sí **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

- se ha reflexionado sobre la necesidad de regular las propias **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
emociones

- el alumnado ha puesto en práctica diferentes técnicas de regulación **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
emocional

- el alumnado ha tomado conciencia sobre la necesidad de **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
comunicarse asertivamente

- el programa ha ayudado a reflexionar al alumnado sobre su propia **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
autoestima

- ha valido la pena aplicar el programa, a la luz de los objetivos **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
conseguidos

Anexo VIII. Cuestionarios de evaluación del programa para las familias (CEMYPA)

Cuestionarios de evaluación del programa para las familias CEMYP A 1

Una vez finalizada la formación, responde, por favor, hasta que punto ahora eres más consciente sobre los siguientes aspectos:

Valora del 1 a 4, mediante una “X”, cada uno de los aspectos referentes a esta formación, teniendo en cuenta que los siguientes valores: 1= Nada, 2= Poco, 3= Bastante y 4= Mucho.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Soy más consciente sobre la importancia del desarrollo del mundo de las emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| He adquirido nuevos conocimientos sobre el significado de las emociones | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Soy más consciente sobre la necesidad de identificar y reconocer las propias emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Me siento más preparado/a para percibir las emociones de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| El cuestionario realizado me ha servido como estrategia para tomar conciencia de mis puntos fuertes y débiles en relación a mis competencias emocionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Me siento más preparado/a para regular mis emociones negativas en las relaciones con mis hijos/as. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Creo que he adquirido nuevos recursos para relacionarme más satisfactoriamente con las personas de mi entorno. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Cuestionarios de evaluación del programa para las familias CEMYP A 2

Una vez finalizada la formación, responde, por favor, hasta que punto ahora eres más consciente sobre los siguientes aspectos:

Marca una "X", cada uno de los aspectos referentes a esta formación, teniendo en cuenta que los siguientes valores: 0 = Nada, y 10 = Mucho.

Tengo más presente las situaciones en las que existe riesgo de pérdida de control emocional 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Soy consciente sobre la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

He adquirido nuevos conocimientos sobre las técnicas de regulación emocional 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Me siento preparado/a para afrontar las emociones negativas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Soy consciente sobre la necesidad de utilizar el pensamiento positivo en las situaciones adversas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Creo que he adquirido nuevos recursos para generar emociones positivas en mi entorno 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

He aprendido alguna estrategia para aumentar mi autoestima 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo IX. Cuestionarios de satisfacción de las madres y los padres CUSAMYPA

Cuestionarios de satisfacción de las madres y los padres CUSAMYPA 1

Valora del 1 a 4, mediante una "X", cada uno de los aspectos referentes a esta formación, teniendo en cuenta que los siguientes valores: 1= Nada, 2= Poco, 3= Bastante y 4= Mucho.

1.-Datos referidos a la formación

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Se han cumplido las expectativas de la formación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Nivel de conocimientos adquiridos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Aplicación de estos conocimientos a mi vida cotidiana. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Estoy satisfecho con la realización de esta formación. | 1 | 2 | 3 | 4 |

¿Qué cambiarías o sugerirías para mejorar en futuras formaciones de este tipo?

¿Desearías profundizar en algunos de los temas de la formación? ¿En cuáles?

2.-Datos del formador

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Explica claramente los contenidos de las sesiones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Conocimientos sobre el tema. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| Fomenta la participación y reflexión. | 1 | 2 | 3 | 4 |

3. -Contenido

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Los contenidos me han parecido correctos en relación con los objetivos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| La metodología ha sido adecuada. | 1 | 2 | 3 | 4 |

4. -Material entregado

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| · Me parece claro y actualizado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| · El material entregado fue suficiente. | 1 | 2 | 3 | 4 |

5. -Organización

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| · Conformidad con el lugar de celebración. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| · Las instalaciones eran adecuadas (iluminación, climatización, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | |
| · Organización global de la formación. | 1 | 2 | 3 | 4 |

6. Si deseas añadir alguna observación sobre la formación puedes hacerlo en este espacio. Muchas gracias.

Cuestionarios de satisfacción de las madres y los padres CUSAMYPA 2

Marca con una "X", cada uno de los aspectos referentes a esta formación, teniendo en cuenta que los siguientes valores: 0= Nada, y 10= Mucho.

Se han cumplido las expectativas de la formación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nivel de conocimientos adquiridos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Posibilidad de aplicación de estos conocimientos a mi vida cotidiana 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Estoy satisfecho con la realización de esta formación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Qué cambiarías o sugerirías para mejorar en futuras formaciones de este tipo?

¿Desearías profundizar en algunos de los temas de la formación? ¿En cuáles?

2.-Datos del formador

Explica claramente los contenidos de las sesiones 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Conocimientos sobre el tema 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fomenta la participación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Estoy satisfecho con la realización de esta formación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. -Contenido

Los contenidos me han parecido correctos en relación con los objetivos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La metodología ha sido adecuada 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. -Material entregado

Me parece actualizado 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

El material entregado es útil 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

El material entregado fue suficiente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. -Organización

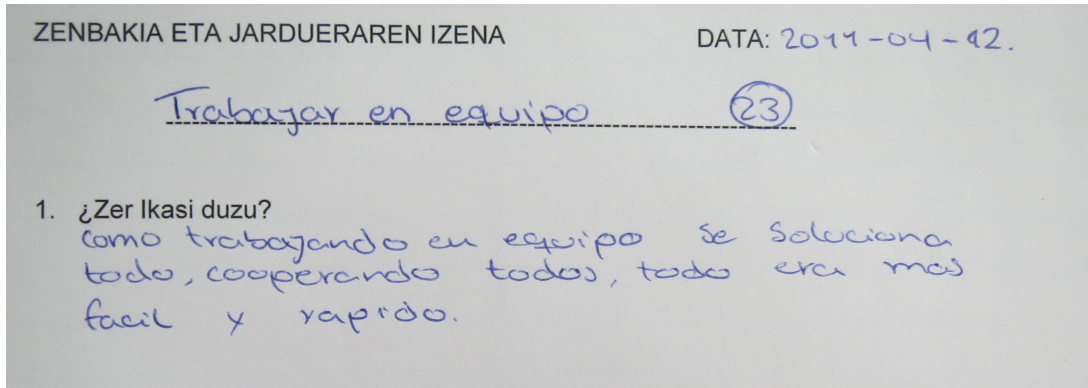
Conformidad con el lugar de celebración 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Las instalaciones eran adecuadas (iluminación, climatización, etc.) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Organización global de la formación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Si deseas añadir alguna observación sobre la formación puedes hacerlo en este espacio. Muchas gracias.

Anexo X. Cuaderno del alumnado



Anexo XI. Ficha modelo para el diseño de las actividades

| | PROGRAMA DE EDUCACION EMOCIONAL |
|--|--|
| Título de la actividad | |
| Etapa y Curso | |
| Numero de la actividad | |
| Objetivo/s | |
| Competencias emocionales | |
| Descripción de la actividad | |
| Duración | |
| Materiales necesarios | |
| Observaciones para su aplicación | |
| Bibliografía | |
| Justificación de su inclusión en el programa | |
| Anexos | |

Anexo XII. Cuestionario para la evaluación de las actividades del programa piloto

Para cada enunciado responde si te parece o no adecuado marcando con un “X” el número correspondiente según la siguiente escala:

10 = Muy apropiado
0 = Totalmente inapropiado

| | |
|---|------------------------|
| 1. El título de la actividad | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 2. La edad del alumnado al que se dirige | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3. Relación objetivos y contenidos | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 4. El orden de aplicación propuesto para la actividad | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5. La descripción de la actividad | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 6. La duración prevista de la actividad | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 7. La estructura grupal propuesta | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 8. Los materiales propuestos | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 10. Espacio utilizado | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Los elementos que sean evaluados del 0 al 7 deben recoger nuevas aportaciones para su mejora y modificación en el diseño

Aspectos a tener en cuenta para la continuación de la actividad en el programa:

| | | |
|--|-----------------------------------|----|
| Respuesta del alumnado | Interés mostrado por la actividad | |
| | Participación en la actividad | |
| Grado de consecución de los objetivos propuestos | | |
| Creo conveniente la continuidad de la actividad en el programa | Si | No |

Anexo XIII. Resultados prueba de normalidad competencia emocional madres y padres

| | | TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL | CONCIENCIA EMOCIONAL | REGULACION EMOCIONAL | COMPETENCIA SOCIAL | AUTONOMIA EMOCIONAL | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR |
|---------------------------------------|------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|--|
| N | | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 5,8884 | 6,6185 | 4,4216 | 6,4676 | 5,2243 | 6,4459 |
| | Desviación estándar | ,82453 | 1,26518 | 1,40472 | 1,18635 | 1,16898 | 1,27636 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,052 | ,099 | ,078 | ,072 | ,122 | ,082 |
| | Positivo | ,052 | ,059 | ,065 | ,072 | ,122 | ,082 |
| | Negativo | -,049 | -,099 | -,078 | -,058 | -,084 | -,077 |
| Estadístico de prueba | | ,052 | ,099 | ,078 | ,072 | ,122 | ,082 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,200 ^{c,d} | ,071 ^c | ,200 ^{c,d} | ,200 ^{c,d} | ,008 ^c | ,200 ^{c,d} |

| | | TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL POST | CONCIENCIA EMOCIONAL POST | REGULACION EMOCIONAL POST | COMPETENCIA SOCIAL POST | AUTONOMIA EMOCIONAL POST | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR POST |
|---------------------------------------|------------------------|---|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--|
| N | | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 6,0343 | 6,6943 | 4,9754 | 6,3231 | 5,3292 | 6,5846 |
| | Desviación estándar | ,84736 | 1,33852 | 1,25225 | 1,04743 | 1,09683 | 1,26309 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,060 | ,109 | ,092 | ,093 | ,101 | ,095 |
| | Positivo | ,060 | ,067 | ,075 | ,093 | ,101 | ,095 |
| | Negativo | -,044 | -,109 | -,092 | -,066 | -,061 | -,056 |
| Estadístico de prueba | | ,060 | ,109 | ,092 | ,093 | ,101 | ,095 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,200 ^{c,d} | ,054 ^c | ,200 ^{c,d} | ,200 ^{c,d} | ,099 ^c | ,200 ^{c,d} |

| | | TOTAL COMPETENCIA SOCIAL EMOCIONAL POST 2 | CONCIENCIA EMOCIONAL POST 2 | REGULACION EMOCIONAL POST 2 | COMPETENCIA SOCIAL POST 2 | AUTONOMIA EMOCIONAL POST 2 | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR POST 2 |
|---------------------------------------|------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--|
| N | | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 6,5611 | 7,4063 | 5,3778 | 6,6815 | 5,9481 | 7,0519 |
| | Desviación estándar | ,88062 | ,96906 | 1,29179 | 1,10976 | 1,09768 | 1,10606 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,112 | ,097 | ,147 | ,141 | ,148 | ,101 |
| | Positivo | ,112 | ,097 | ,147 | ,073 | ,148 | ,101 |
| | Negativo | -,072 | -,086 | -,069 | -,141 | -,083 | -,074 |
| Estadístico de prueba | | ,112 | ,097 | ,147 | ,141 | ,148 | ,101 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,200 ^{c,d} | ,200 ^{c,d} | ,138 ^c | ,183 ^c | ,135 ^c | ,200 ^{c,d} |

Anexo XIV. Resultados prueba de normalidad competencia emocional alumnado con toda la muestra

| | | CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | REGULACION EMOCIONAL PRE | AUTONOMIA EMOCIONAL PRE |
|------------------------------------|-------------------|------------------------------|--|--|
| N | | 143 | 143 | 143 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 7,2883 | 5,5769 | 6,1786 |
| | Desviación típica | 1,14560 | 1,46758 | 1,51351 |
| | Absoluta | ,079 | ,097 | ,064 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,040 | ,097 | ,064 |
| | Negativa | -,079 | -,055 | -,040 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,944 | 1,161 | ,771 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,335 | ,135 | ,592 |
| | | COMPETENCIA SOCIAL PRE | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR PRE | TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL PRE |
| N | | 143 | 143 | 143 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 5,8043 | 7,1990 | 6,4112 |
| | Desviación típica | 1,49703 | 1,24170 | 1,02721 |
| | Absoluta | ,066 | ,108 | ,056 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,066 | ,042 | ,056 |
| | Negativa | -,051 | -,108 | -,031 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,784 | 1,287 | ,670 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,570 | ,073 | ,761 |
| | | CONCIENCIA EMOCIONAL POST | REGULACION EMOCIONAL POST | AUTONOMIA EMOCIONAL POST |
| N | | 142 | 142 | 142 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 7,3704 | 5,6530 | 6,1933 |
| | Desviación típica | 1,10524 | 1,36242 | 1,36488 |
| | Absoluta | ,077 | ,068 | ,069 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,067 | ,068 | ,062 |
| | Negativa | -,077 | -,058 | -,069 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,916 | ,816 | ,820 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,371 | ,518 | ,512 |
| | | COMPETENCIA SOCIAL POST | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR POST | TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL POST |
| N | | 142 | 142 | 142 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 6,1379 | 6,9565 | 6,4265 |
| | Desviación típica | 1,39729 | 1,21366 | 1,01362 |
| | Absoluta | ,061 | ,114 | ,109 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,061 | ,045 | ,109 |
| | Negativa | -,043 | -,114 | -,043 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,722 | 1,357 | 1,297 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,675 | ,050 | ,069 |

| | | CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | REGULACION EMOCIONAL PRE | AUTONOMIA EMOCIONAL PRE |
|------------------------------------|-------------------|------------------------------|---|--|
| N | | 66 | 66 | 66 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 7,2288 | 5,3914 | 6,0250 |
| | Desviación típica | 1,10361 | 1,29999 | 1,53034 |
| | Absoluta | ,079 | ,068 | ,104 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,079 | ,068 | ,104 |
| | Negativa | -,078 | -,054 | -,068 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,643 | ,552 | ,841 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,802 | ,921 | ,479 |
| | | COMPETENCIA SOCIAL PRE | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIEN PRE | TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL PRE |
| N | | 66 | 66 | 66 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 5,5130 | 7,0323 | 6,2539 |
| | Desviación típica | 1,44737 | 1,31424 | ,92338 |
| | Absoluta | ,072 | ,127 | ,092 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,072 | ,049 | ,079 |
| | Negativa | -,060 | -,127 | -,092 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,584 | 1,028 | ,747 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,884 | ,241 | ,632 |
| | | CONCIENCIA EMOCIONAL POST | REGULACION EMOCIONAL POST | AUTONOMIA EMOCIONAL POST |
| N | | 66 | 66 | 66 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 7,2864 | 5,6152 | 6,3482 |
| | Desviación típica | 1,12238 | 1,28913 | 1,39599 |
| | Absoluta | ,066 | ,085 | ,074 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,049 | ,085 | ,074 |
| | Negativa | -,066 | -,072 | -,069 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,537 | ,695 | ,603 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,935 | ,720 | ,860 |
| | | COMPETENCIA SOCIAL POST | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENEPOST | TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL POST |
| N | | 66 | 66 | 66 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 6,0695 | 6,6536 | 6,3595 |
| | Desviación típica | 1,34226 | 1,26716 | ,96768 |
| | Absoluta | ,076 | ,097 | ,128 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,076 | ,045 | ,128 |
| | Negativa | -,052 | -,097 | -,066 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,619 | ,785 | 1,041 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,838 | ,569 | ,228 |

Anexos

| | | CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | REGULACION EMOCIONAL PRE | AUTONOMIA EMOCIONAL PRE |
|------------------------------------|-------------------|------------------------------|---|--|
| N | | 77 | 77 | 77 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 7,3394 | 5,7358 | 6,3103 |
| | Desviación típica | 1,18521 | 1,58850 | 1,49632 |
| | Absoluta | ,089 | ,127 | ,044 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,067 | ,127 | ,044 |
| | Negativa | -,089 | -,084 | -,044 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,778 | 1,114 | ,390 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,581 | ,167 | ,998 |
| | | COMPETENCIA SOCIAL PRE | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIEN PRE | TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL PRE |
| N | | 77 | 77 | 77 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 6,0540 | 7,3419 | 6,5460 |
| | Desviación típica | 1,50292 | 1,16562 | 1,09654 |
| | Absoluta | ,080 | ,086 | ,052 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,080 | ,067 | ,052 |
| | Negativa | -,075 | -,086 | -,043 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,702 | ,754 | ,458 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,708 | ,621 | ,985 |
| | | CONCIENCIA EMOCIONAL POST | REGULACION EMOCIONAL POST | AUTONOMIA EMOCIONAL POST |
| N | | 76 | 76 | 76 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 7,4434 | 5,6858 | 6,0588 |
| | Desviación típica | 1,09231 | 1,43074 | 1,33188 |
| | Absoluta | ,096 | ,084 | ,070 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,096 | ,084 | ,053 |
| | Negativa | -,087 | -,059 | -,070 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,839 | ,730 | ,613 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,482 | ,661 | ,847 |
| | | COMPETENCIA SOCIAL POST | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENEPOST | TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL POST |
| N | | 76 | 76 | 76 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 6,1972 | 7,2195 | 6,4847 |
| | Desviación típica | 1,44963 | 1,10760 | 1,05481 |
| | Absoluta | ,085 | ,120 | ,090 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,085 | ,071 | ,090 |
| | Negativa | -,064 | -,120 | -,052 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | ,745 | 1,042 | ,786 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,636 | ,227 | ,568 |

Anexo XV. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional grupo experimental-grupo control pretest

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------------|--|------|-------------------------------------|---------|------------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | | Inferior | Superior |
| CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | ,558 | ,456 | -,574 | 141 | ,567 | -,11056 | ,19262 | -,49137 | ,27024 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,577 | 140,012 | ,565 | -,11056 | ,19156 | -,48930 | ,26817 |
| REGULACION EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | 2,757 | ,099 | -1,404 | 141 | ,162 | -,34448 | ,24534 | -,82951 | ,14054 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,426 | 140,717 | ,156 | -,34448 | ,24161 | -,82214 | ,13318 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | ,015 | ,904 | -1,125 | 141 | ,263 | -,28526 | ,25365 | -,78670 | ,21618 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,123 | 136,680 | ,264 | -,28526 | ,25409 | -,78772 | ,21720 |

Anexos

| | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|-------|------|--------|---------|------|---------|--------|----------|---------|
| COMPETENCIA SOCIAL PRE | Se asumen varianzas iguales | ,143 | ,706 | -2,183 | 141 | ,031 | -,54100 | ,24786 | -1,03099 | -,05100 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -2,189 | 139,071 | ,030 | -,54100 | ,24713 | -1,02962 | -,05237 |
| COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR PRE | Se asumen varianzas iguales | ,508 | ,477 | -1,493 | 141 | ,138 | -,30968 | ,20739 | -,71968 | ,10033 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,479 | 131,193 | ,141 | -,30968 | ,20932 | -,72376 | ,10441 |
| TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | 3,649 | ,058 | -1,706 | 141 | ,090 | -,29203 | ,17116 | -,63041 | ,04634 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,729 | 140,961 | ,086 | -,29203 | ,16892 | -,62598 | ,04191 |

Anexo XVI. Resultados prueba igualdad de varianzas y comparación de medias competencia emocional Grupo experimental- Grupo control

postest

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | | | | |
|--|--------------------------------|--|------|--------|---------|------------------|----------------------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias |
| CONCIENCIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,003 | ,958 | -,844 | 140 | ,400 | -,15706 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,842 | 136,102 | ,401 | -,15706 |
| REGULACION EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,513 | ,475 | -,307 | 140 | ,759 | -,07064 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,309 | 139,800 | ,757 | -,07064 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,031 | ,861 | 1,263 | 140 | ,209 | ,28937 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 1,258 | 135,175 | ,210 | ,28937 |
| COMPETENCIA SOCIAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,058 | ,809 | -,542 | 140 | ,589 | -,12769 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,545 | 139,408 | ,587 | -,12769 |
| COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR POST | Se asumen varianzas iguales | 1,360 | ,245 | -2,840 | 140 | ,005 | -,56584 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -2,813 | 130,195 | ,006 | -,56584 |
| TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,998 | ,319 | -,733 | 140 | ,465 | -,12519 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,737 | 139,564 | ,462 | -,12519 |

Anexo XVII. Resultados prueba igualdad de varianzas y comparación de medias de la competencia emocional entre chicos/chicas pretest muestra total

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | t | Gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias |
|---|---|--|------|--------|---------|------------------|----------------------|
| | | F | Sig. | | | | |
| CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | 1,622 | ,205 | -,860 | 141 | ,391 | -,16504 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,864 | 138,357 | ,389 | -,16504 |
| REGULACION EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | ,334 | ,564 | -2,015 | 141 | ,046 | -,48945 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -2,013 | 139,741 | ,046 | -,48945 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | 4,956 | ,028 | 2,109 | 141 | ,037 | ,52756 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 2,120 | 135,277 | ,036 | ,52756 |
| COMPETENCIA SOCIAL PRE | Se asumen varianzas iguales | ,015 | ,902 | -1,072 | 141 | ,286 | -,26827 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,072 | 140,660 | ,286 | -,26827 |
| COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR PRE | Se asumen varianzas iguales | ,681 | ,411 | -,168 | 141 | ,867 | -,03494 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,168 | 140,769 | ,867 | -,03494 |
| TOTAL EMOCIONAL PRE | COMPETENCIA Se asumen varianzas iguales | ,028 | ,866 | -,619 | 141 | ,537 | -,10653 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,619 | 140,975 | ,537 | -,10653 |

*Anexo XVIII. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias
competencia emocional chicos/chicas grupo experimental pretest*

Prueba de muestras independientes GENERO GRUPO EXPERIMENTAL

| | | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas | | Prueba T para la igualdad de medias |
|---|-------------------------------------|--|------|-------------------------------------|
| | | F | Sig. | t |
| CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | ,277 | ,600 | ,542 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | ,533 |
| REGULACION EMOCIONAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | 1,056 | ,308 | -,530 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | -,510 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | 1,471 | ,230 | 2,188 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | 2,209 |
| COMPETENCIA SOCIAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | ,143 | ,707 | ,288 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | ,285 |
| COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR PRE | Se han asumido varianzas iguales | ,115 | ,736 | ,990 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | ,985 |
| TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | ,646 | ,425 | 1,009 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | ,970 |

| | | Prueba T para la igualdad de medias | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------|----------------------|
| | | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias |
| CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | 64 | ,590 | ,14987 |
| | No se han asumido varianzas iguales | 54,525 | ,596 | ,14987 |
| REGULACION EMOCIONAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | 64 | ,598 | -,17256 |
| | No se han asumido varianzas iguales | 49,091 | ,612 | -,17256 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | 64 | ,032 | ,81073 |
| | No se han asumido varianzas iguales | 60,203 | ,031 | ,81073 |
| COMPETENCIA SOCIAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | 64 | ,774 | ,10451 |
| | No se han asumido varianzas iguales | 56,122 | ,777 | ,10451 |
| COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR PRE | Se han asumido varianzas iguales | 64 | ,326 | ,32402 |
| | No se han asumido varianzas iguales | 57,224 | ,329 | ,32402 |
| TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL PRE | Se han asumido varianzas iguales | 64 | ,317 | ,23201 |
| | No se han asumido varianzas iguales | 49,029 | ,337 | ,23201 |

Anexo XIX. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional chicos/chicas grupo control

pretest

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|---|--------------------------------|--|------|-------------------------------------|--------|------------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | | Inferior | Superior |
| CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | 7,445 | ,008 | -1,527 | 75 | ,131 | -,41052 | ,26891 | -,94623 | ,12518 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,469 | 55,737 | ,148 | -,41052 | ,27953 | -,97055 | ,14950 |
| REGULACION EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | ,189 | ,665 | -1,940 | 75 | ,056 | -,69271 | ,35713 | -1,40415 | ,01872 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,917 | 68,321 | ,059 | -,69271 | ,36142 | -1,41385 | ,02842 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | 6,291 | ,014 | 1,073 | 75 | ,287 | ,36724 | ,34212 | -,31430 | 1,04878 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 1,032 | 55,218 | ,307 | ,36724 | ,35600 | -,34615 | 1,08062 |
| COMPETENCIA SOCIAL PRE | Se asumen varianzas iguales | ,021 | ,885 | -1,369 | 75 | ,175 | -,46833 | ,34201 | -1,14965 | ,21298 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,356 | 69,229 | ,179 | -,46833 | ,34533 | -1,15722 | ,22055 |
| COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR PRE | Se asumen varianzas iguales | 2,261 | ,137 | -1,009 | 75 | ,316 | -,26914 | ,26674 | -,80052 | ,26224 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,987 | 63,737 | ,327 | -,26914 | ,27274 | -,81406 | ,27577 |
| TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL PRE | Se asumen varianzas iguales | 3,012 | ,087 | -1,319 | 75 | ,191 | -,32943 | ,24975 | -,82696 | ,16810 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,279 | 59,453 | ,206 | -,32943 | ,25765 | -,84490 | ,18604 |

Prueba de muestras independientes GENERO GRUPO CONTROL

| | CONCIENCIA EMOCIONAL PRE | AUTONOMIA EMOCIONAL PRE |
|-----------------------------|--------------------------|-------------------------|
| U de Mann-Whitney | 639,500 | 641,500 |
| Z | -,978 | -,957 |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,328 | ,339 |

Anexo XX. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional chicos/chicas grupo experimental
postest

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias |
|--|--------------------------------|--|------|--------|--------|------------------|----------------------|
| | | F | Sig. | | | | |
| CONCIENCIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,343 | ,560 | ,215 | 64 | ,830 | ,06068 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | ,222 | 63,368 | ,825 | ,06068 |
| REGULACION EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | 1,166 | ,284 | -1,061 | 64 | ,293 | -,34028 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,023 | 49,628 | ,311 | -,34028 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | 2,965 | ,090 | 1,635 | 64 | ,107 | ,56132 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 1,571 | 48,774 | ,123 | ,56132 |
| COMPETENCIA SOCIAL POST | Se asumen varianzas iguales | 1,708 | ,196 | ,138 | 64 | ,891 | ,04635 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | ,133 | 50,824 | ,894 | ,04635 |
| COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR POST | Se asumen varianzas iguales | 4,222 | ,044 | ,153 | 64 | ,879 | ,04850 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | ,147 | 49,183 | ,884 | ,04850 |
| TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | 1,916 | ,171 | ,147 | 64 | ,883 | ,03581 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | ,142 | 48,683 | ,888 | ,03581 |
| | | COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR POST | | | | | |
| U de Mann-Whitney | | 521,000 | | | | | |
| W de Wilcoxon | | 927,000 | | | | | |
| Z | | -,143 | | | | | |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,886 | | | | | |

*Anexo XXI. Resultados prueba igualdad de varianzas y prueba comparación de medias competencia emocional chicos/chicas grupo control
postest*

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias |
|--|--------------------------------|---|------|--------|--------|------------------|-------------------------|
| | | F | Sig. | | | | |
| CONCIENCIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,148 | ,702 | -,790 | 74 | ,432 | -,19912 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,782 | 68,122 | ,437 | -,19912 |
| REGULACION EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,222 | ,639 | -2,588 | 74 | ,012 | -,82157 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -2,592 | 72,527 | ,012 | -,82157 |
| AUTONOMIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,617 | ,435 | ,081 | 74 | ,936 | ,02497 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | ,080 | 69,246 | ,936 | ,02497 |
| COMPETENCIA SOCIAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,003 | ,957 | -,803 | 74 | ,424 | -,26869 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,801 | 71,191 | ,426 | -,26869 |
| COMPETENCIA PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR POST | Se asumen varianzas iguales | ,473 | ,494 | -1,956 | 74 | ,054 | -,48945 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,913 | 62,396 | ,060 | -,48945 |
| TOTAL COMPETENCIA EMOCIONAL POST | Se asumen varianzas iguales | ,300 | ,585 | -1,595 | 74 | ,115 | -,38322 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -1,591 | 71,486 | ,116 | -,38322 |

Anexo XXIII. Resultados prueba de normalidad competencia emocional total CE-360°

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra Competencia emocional 360°

| | | Alumnado competencia emocional total pre | Alumnado competencia emocional total post | Profesorado competencia emocional total pre | Profesorado competencia emocional total post | Familia competencia emocional total pre | familia competencia emocional total post |
|------------------------------------|---------------------|--|---|---|--|---|--|
| N | | 66 | 66 | 66 | 53 | 66 | 47 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 6,0545 | 6,0141 | 5,2424 | 6,2277 | 5,5894 | 6,2688 |
| | Desviación estándar | ,87432 | ,86612 | ,60399 | ,62998 | ,52207 | ,68930 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,074 | ,096 | ,110 | ,056 | ,149 | ,112 |
| | Positivo | ,070 | ,064 | ,070 | ,056 | ,060 | ,112 |
| | Negativo | -,074 | -,096 | -,110 | -,048 | -,149 | -,094 |
| Estadístico de prueba | | ,074 | ,096 | ,110 | ,056 | ,149 | ,112 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,200 ^{c,d} | ,200 ^{c,d} | ,045 ^c | ,200 ^{c,d} | ,001 ^c | ,180 ^c |

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Anexo XIV. Resultados prueba de normalidad Clima Social Escolar

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra CLIMA SOCIAL DE AULA

| | | IMPLICACION CES PRE | AFILIACION CES PRE | AYUDA CES PRE |
|------------------------------------|-------------------|------------------------|-----------------------|---------------|
| N | | 143 | 143 | 143 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 5,27 | 7,32 | 6,83 |
| | Desviación típica | 2,113 | 1,689 | 1,640 |
| | Absoluta | ,114 | ,166 | ,191 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,091 | ,097 | ,103 |
| | Negativa | -,114 | -,166 | -,191 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 1,367 | 1,982 | 2,285 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,048 | ,001 | ,000 |

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | | TAREAS CES PRE | COMPETITIVAD CES PRE | ORGANIZACION CES PRE |
|------------------------------------|-------------------|----------------|-------------------------|-------------------------|
| N | | 143 | 143 | 143 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 5,32 | 6,27 | 4,97 |
| | Desviación típica | 1,471 | 1,768 | 2,052 |
| | Absoluta | ,174 | ,158 | ,110 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,123 | ,115 | ,110 |
| | Negativa | -,174 | -,158 | -,100 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 2,083 | 1,884 | 1,315 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,000 | ,002 | ,063 |

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | | CLARIDAD CES PRE | CONTROL CES PRE | INNOVACION CES PRE |
|------------------------------------|-------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|
| N | | 143 | 143 | 143 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 7,34 | 6,33 | 5,36 |
| | Desviación típica | 1,399 | 1,600 | 1,585 |
| | Absoluta | ,172 | ,141 | ,168 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,122 | ,141 | ,112 |
| | Negativa | -,172 | -,125 | -,168 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 2,058 | 1,684 | 2,010 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,000 | ,007 | ,001 |

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | | IMPLICACION CES POST | AFILIACION CES POST | AYUDA CES POST |
|------------------------------------|-------------------|-------------------------|------------------------|-------------------|
| N | | 142 | 142 | 142 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 5,01 | 7,30 | 7,20 |
| | Desviación típica | 1,941 | 1,645 | 1,791 |
| | Absoluta | ,142 | ,201 | ,180 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,142 | ,102 | ,115 |
| | Negativa | -,112 | -,201 | -,180 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 1,689 | 2,394 | 2,145 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,007 | ,000 | ,000 |

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | | TAREAS CES POST | COMPETITIVAD CES POST | ORGANIZACION CES POST |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| N | | 142 | 142 | 142 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 5,26 | 6,35 | 4,65 |
| | Desviación típica | 1,601 | 1,689 | 1,693 |
| | Absoluta | ,154 | ,118 | ,172 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,149 | ,118 | ,172 |
| | Negativa | -,154 | -,115 | -,124 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 1,831 | 1,403 | 2,046 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,002 | ,039 | ,000 |

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | | CLARIDAD CES POST | CONTROL CES POST | INNOVACION CES POST |
|------------------------------------|-------------------|----------------------|---------------------|------------------------|
| N | | 142 | 142 | 142 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 7,41 | 6,42 | 5,51 |
| | Desviación típica | 1,544 | 1,795 | 1,737 |
| | Absoluta | ,213 | ,114 | ,174 |
| Diferencias más extremas | Positiva | ,123 | ,106 | ,087 |
| | Negativa | -,213 | -,114 | -,174 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 2,533 | 1,353 | 2,068 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,000 | ,051 | ,000 |

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Anexo XXV. Resultados prueba comparación de medias Clima Social Escolar grupo experimental/ grupo control pretest

CLIMA SOCIAL DE AULA PRE GE-GC

Estadísticos de contraste^a

| | IMPLICACION CES PRE | AFILIACION CES PRE | AYUDA CES PRE | TAREAS CES PRE |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|---------------|-------------------|
| U de Mann-Whitney | 2378,000 | 2328,000 | 1991,500 | 2456,000 |
| W de Wilcoxon | 4589,000 | 5331,000 | 4202,500 | 4667,000 |
| Z | -,667 | -,880 | -2,273 | -,351 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,505 | ,379 | ,023 | ,725 |

Estadísticos de contraste^a

| | COMPETITIVAD CES PRE | ORGANIZACION CES PRE | CLARIDAD CES PRE | CONTROL CES PRE |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|
| U de Mann-Whitney | 2001,000 | 2140,000 | 1994,500 | 2351,000 |
| W de Wilcoxon | 4212,000 | 4351,000 | 4997,500 | 4562,000 |
| Z | -2,227 | -1,642 | -2,273 | -,785 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,026 | ,101 | ,023 | ,433 |

| | INNOVACION CES PRE |
|---------------------------|--------------------|
| U de Mann-Whitney | 2361,000 |
| W de Wilcoxon | 5364,000 |
| Z | -,742 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,458 |

Anexo XXVI. Resultados prueba comparación de medias Clima Social Escolar grupo experimental/ grupo control postest

CLIMA SOCIAL DE AULA POST GE-GC

| | IMPLICACION POST | AFILIACION POST | AYUDA POST | TAREAS POST |
|-----------------------------|---------------------|-----------------|------------|-------------|
| U de Mann-Whitney | 2503,500 | 2067,000 | 2485,500 | 1869,500 |
| W de Wilcoxon | 4714,500 | 4993,000 | 5411,500 | 4080,500 |
| Z | -,019 | -1,845 | -,094 | -2,666 |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,985 | ,065 | ,925 | ,008 |

| COMPETITIVAD POST | ORGANIZACION POST | CLARIDAD POST | CONTROL POST | INNOVACION POST |
|----------------------|----------------------|---------------|--------------|-----------------|
| 2064,000 | 2432,500 | 2042,500 | 2121,500 | 1528,500 |
| 4275,000 | 4643,500 | 4253,500 | 4332,500 | 4454,500 |
| -1,846 | -,315 | -1,955 | -1,603 | -4,075 |
| ,065 | ,752 | ,051 | ,109 | ,000 |

Anexo XXVII. Resultados prueba de normalidad Malos tratos

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | | malotraunomis mo | malostraciaotros | malostraciaotros post | malostraciaunop ost |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------------|------------------------|
| N | | 65 | 65 | 65 | 65 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | ,8971 | 2,4529 | 2,5000 | ,6952 |
| | Desviación estándar | 1,03068 | 1,52286 | 1,27212 | ,93310 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,192 | ,094 | ,131 | ,228 |
| | Positivo | ,189 | ,094 | ,131 | ,224 |
| | Negativo | -,192 | -,054 | -,070 | -,228 |
| Estadístico de prueba | | ,192 | ,094 | ,131 | ,228 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,000 ^c | ,200 ^{c,d} | ,008 ^c | ,000 ^c |

- a. La distribución de prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.
- d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Anexo XXVIII. Resultados prueba comparación de medias malos tratos grupo experimental/ grupo control pretest

Prueba de muestras independientes

| | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|----------------------|--|------|-------------------------------------|---------|------------------|----------------------|------------------------------|--|----------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Malostraciaotros pre | ,870 | ,352 | -4,868 | 140 | ,000 | -1,29630 | ,26632 | -1,82283 | -,76978 |
| | | | -4,895 | 138,510 | ,000 | -1,29630 | ,26480 | -1,81988 | -,77272 |

| | Malostraunomismo pre |
|-----------------------------|----------------------|
| U de Mann-Whitney | 2329,000 |
| W de Wilcoxon | 5332,000 |
| Z | -,712 |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,476 |

Anexo XXIX. Resultados prueba comparación de medias malos tratos grupo experimental/ grupo control postest

| | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar |
|--|---------------------------------------|--|------|--------|---------|------------------|----------------------|------------------------------|
| | | F | Sig. | | | | | |
| Malos tratos recibidos hacia uno post | Se asumen varianzas iguales | 3,228 | ,075 | -,669 | 139 | ,505 | -,12306 | ,18400 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -,682 | 137,677 | ,496 | -,12306 | ,18040 |
| Malos tratos observados en compañeros post | Se asumen varianzas iguales | 3,661 | ,058 | -2,367 | 139 | ,019 | -,56579 | ,23900 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -2,401 | 138,918 | ,018 | -,56579 | ,23565 |
| | Malos tratos recibidos hacia uno post | Malos tratos observados en compañeros post | | | | | | |
| U de Mann-Whitney | 2286,500 | 1927,500 | | | | | | |
| W de Wilcoxon | 5212,500 | 4072,500 | | | | | | |
| Z | -,761 | -2,244 | | | | | | |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,447 | ,025 | | | | | | |

