



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

FACULTAT DE PSICOLOGIA

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

PROGRAMA DE DOCTORADO

305 E Nuevas perspectivas en Psicología del desarrollo y de la
Educación

TESIS DOCTORAL

**“PROMOVIENDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN LA ESCUELA: DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL
PROGRAMA EDI”**

Presentada por:

Dña. Raquel Bañuls Bertomeu

Dirigida por:

Dra. Dña. Paz Viguer Seguí

Dra. Dña. María José Cantero López

Valencia, 2015

Agradecimientos

A las psicólogas del Servicio de Psicología Comunitaria y de la Educación de Xirivella: Amparo, Rosa, Cristina, M^a Luz y especialmente a Carmen. Sin ti no me hubiera atrevido a poner en marcha los primeros esbozos de este programa durante mi practicum en psicología. Gracias por tu confianza, tu serenidad y en muchos casos, tu defensa incansable. Gracias a todas vosotras por tratarme como si fuera una más de durante tantos años y, por contar conmigo antes, ahora y siempre.

Al Ayuntamiento de Xirivella desde 2005 a 2012, especialmente a las regidoras de Educación, a Dolors por arriesgarse y apostar por este tipo de trabajo, confiando durante tantos años. A Teresa por continuar el trabajo iniciado y culminarlo hasta el final de la legislatura.

A todas las personas de las escuelas del municipio de Xirivella: a los equipos directivos, al profesorado y a los especialistas con nombres propios que se creyeron como suyo este proyecto y trabajaron para que fuera una realidad en las aulas. Mi más sincero agradecimiento a todos/as vosotros/as por hacer de este trabajo una filosofía de vida.

A Reme Melero, psicóloga del servicio municipal de psicología en Albal que creyó en este proyecto desde sus inicios y me puso en contacto con el CEIP San Carlos Borromeo, especialmente con Miguel Oller Gregori que tantas palabras pedagógicas me regaló. Gracias a ambos por interesarse y participar en este proyecto.

A los profesionales que se han involucrado en este proyecto a lo largo de los años, psicólogos/as y pedagogos/as: Jordi, Marian, Salomé, Juanjo, Noelia, Ana, Miriam, Bego y Dani. Gracias por hacer reales esos espacios emocionales en las aulas que había soñado.

A todos/as los/as niños/as del tercer ciclo de primaria que han participado a lo largo de 8 años en el programa EDI. De vosotros he tomado la vida, el amor, el dolor, la rabia, la tristeza y la alegría. Gracias por Ser EDI.

A mis directoras de tesis: a *Paz* por abrirme las puertas de la Optimización desde mi formación académica y por mostrarme, personal y académicamente que “el camino se construye al andar”; a *María José*, por transmitirme la pasión por el análisis estadístico y por su infinita paciencia.

A mi tribu de psicólogas, por su incansable ejemplo en la profesión y en la vida. A *Bego*, por su luz; a *Andrea* por su compasión; a *Elena* por su chispa; a *Mariam* por

mostrarme el espejo; a *Cristina* por enseñarme a cuidar ese espejo. Gracias a todas por enseñarme a vivir las emociones en primera persona.

A mis *Pometes Loletes* por su confianza, por recordarme siempre que antes de psicóloga soy persona. Especialmente a *Nydia*, mi teatrera perseguidora de sueños que tanto alimento me da para seguir mi camino; a *Patri*, que tanto hemos vivido y nos queda por vivir, con la que tanto he compartido, llorado y reído, aquella que me descubrió que en la amistad, los enfados estaban permitidos y las censuras no tenían cabida; a *Rosè*, presente en tantas noches de risas y locuras que procuró hacerme saber lo importante que era en su vida y que me permitió conocer los dolores de una vida; A *Reyes*, por ser mi punto de referencia en Valencia durante tantos años y por enseñarme a amar cada rincón de esta ciudad, ahora mía también. Gracias.

A mi amiga-hermana *Yolanda*. Desde siempre y para siempre me has permitido ver que la vida tiene muchas caras: amor, amistad, dolor y esperanza. Con tus silencios he aprendido a esperar, comprender y aceptar los caminos que me esperaban en la vida.

A mis nuevos y para siempre amigos de Aldaia: *Debo, Francis, Pedro y Héctor*. Con vosotros he aprendido que la amistad tiene un significado mucho más amplio que la propia palabra. Me habéis ofrecido vuestro hogar y lo habéis hecho mío. Vuestras incansables muestras de aprecio me han mostrado que los amigos están y son para siempre.

A mi pequeña y gran familia. A mi padre, *Carlos*, por su ejemplo silencioso y sensible de lo que es el trabajo y la vida. De ti he aprendido a ver la pasión de una profesión, la tozudez de una decisión y la aceptación de uno mismo. A mi madre, *María*, por su incansable mirada y por su fe. Por comprender mis silencios y mis explosiones. Por mirar siempre mi tozudez como un signo de madurez y potenciar mi persona por encima de mi profesión. De ti he aprendido que ser independiente no es estar sola en la vida, si no que es hacer sola el camino acompañada desde el corazón. A mi hermano mayor *Juan Carlos*, tu ejemplo ha sido constante a lo largo de mi vida. Sigues siendo mi modelo de diversión, de amor, de tristeza y de superación. A mi hermana pequeña *Rocío*, tú me has hecho ser la de “en medio”. Pensaba que tenía que cuidarte hasta que pasaste a ser mi cuidadora. De ti he aprendido a que nunca es tarde para perseguir los propios sueños. Gracias a todos vosotros por toda vuestra comprensión y por haberme alentado a terminar mi trabajo “*personal*”.

A mi compañero del alma, *Vicente*. Mi confidente, mi amigo y mi amante. Contigo he descubierto que el amor está lleno de matices maravillosos que vale la pena vivir. Tú

me has acompañado y has conocido los abismos de este trabajo maravilloso. No has dejado que mis miedos más profundos me apresaran y has sabido mirar más allá de la frustración. Gracias por permanecer, por estar y por Ser.

A mi pequeño futuro, que es ya una realidad en el presente. Apareciste al final de mis días para recordarme que el mejor regalo a este trabajo está aun por vivir. Gracias por existir.

Por último y no menos importante, quiero dedicar este trabajo a “mi niña”. Mi niña risueña, inocente y parlanchina que cambió e hizo del esfuerzo y la lucha una constante en la vida. Tantas cosas has tenido que hacer para que no te doliera y aún así te dolió. Descansa niña bonita, la lucha terminó. Tomo tus momentos de descanso y diversión, tu alma herida, tu pasión y tu melancolía para transformarlo en un Yo lleno de energía. Gracias niña incansable, tú me has traído hasta aquí, sin aliento pero reconfortada por descubrir que verdaderamente todo tiene un final y se puede ser feliz.

A todos/as vosotros/as que nombro y a los que no nombro, tíos/as, primos/as, abuelos/as, gente que desde aquí o “desde allí”, me ponen la mano en el hombro y me dicen... continúa. A todos/as vosotros/as, reflejo vuestro, gracias por ayudarme a hacer de este trabajo mi pasión y de esta pasión mi vida.

INDICE

Justificación	21
---------------------	----

Capítulo 1. Marco teórico

1. ¿Qué es la inteligencia emocional?	31
1.1. Orígenes de la Inteligencia emocional	31
1.1.1. El cruce de caminos entre emoción e inteligencia.	32
1.1.2. La necesidad de una inteligencia emocional.....	48
1.2. Desarrollo y evolución del concepto de Inteligencia emocional.....	50
1.2.1. Modelos de inteligencia emocional.	53
1.2.2. Evaluación de la inteligencia emocional.....	69
2. Inteligencia emocional y Educación: evidencias empíricas	77
3. Educación emocional: la incorporación de la inteligencia emocional en la escuela	87
3.1. Antecedentes de la Educación emocional	87
3.2. ¿Qué es la Educación emocional?	89
3.3. La educación emocional en el sistema educativo	93
3.3.1. Situación a nivel internacional.	93
3.3.2. Sistema educativo español y educación emocional.	122
3.3.3. Situación a nivel nacional: propuestas e iniciativas.....	130
3.4. Agentes implicados en la formación en inteligencia emocional en la escuela	142
3.4.1. Alumnado.	143
3.4.2. Profesorado.....	150
3.4.3. Familia.....	155
3.5. Contenidos y metodología en Educación emocional.....	159
3.6. La necesidad de una propuesta integradora e integral.	163

Capítulo 2. Diseño del Programa EDI: ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?

1. Presentación.....	171
2. Destinatarios.....	173
3. Objetivos.....	175
4. Metodología y técnicas de intervención	177
4.1. Técnicas principales	177
4.2. Técnicas complementarias	185
4.3. Técnicas transversales	194
5. Duración y estructura general del Programa.....	198
6. Contenido y actividades.....	203
6.1. Introducción al Programa: El cuento EDI	203
6.2. Contenido y módulos de trabajo	204
6.3. Estructura de las sesiones.....	213
6.4. Actividades	214
6.4.1. Actividades de preparación.....	214
6.4.2. Actividades de intervención.....	215
6.4.3. Actividades de cierre	217
7. Recursos.....	219
7.1. Recursos humanos.....	219
7.2. Recursos técnico-materiales.....	220
7.3. Recursos didácticos.....	220
8. Evaluación	221

Capítulo 3. Estudio de la eficacia del Programa EDI

1. Objetivos e hipótesis.....	227
2. Método	234
2.1. Participantes.....	234

2.2.	Variables e instrumentos	238
2.3.	Procedimiento.....	248
2.4.	Diseño y análisis estadísticos	252
3.	Resultados.....	257
3.1.	Estudio previo: Análisis de la relación entre variables.....	257
3.1.1.	Análisis preliminares.....	257
3.1.2.	Relación entre Inteligencia Emocional, necesidades específicas de apoyo educativo y rendimiento académico.....	259
3.1.3.	Relación entre el Constructo asertividad-pasividad-agresividad, necesidades específicas de apoyo educativo y rendimiento escolar.....	261
3.1.4.	Relación entre Inteligencia emocional y Constructo de Asertividad.	263
3.1.5.	Relación entre Necesidades específicas de apoyo educativo y rendimiento académico (notas académicas).....	264
3.2.	Estudio del cambio: Análisis de la eficacia del Programa EDI.....	265
3.2.1.	Resultados del estudio del cambio en las variables psicológicas.....	266
3.2.2.	Resultados del estudio del cambio en las Variables escolares.	323
4.	Discusión de los resultados	334
4.1.	Discusión de los resultados del estudio previo.....	334
4.2.	Discusión de los resultados en el estudio principal	337

Capítulo 4. Conclusión y prospectiva de investigación

1.	Conclusiones generales.....	351
2.	Limitaciones del estudio y prospectiva de futuro.....	364
	Referencias	369
	Anexos	403

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 1

Figura 1. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997, en Mestre y Fernández Berrocal, 2007).....	55
Figura 2. Evolución del modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997, 2000, 2006).....	58
Figura 3. Modelo pentagonal de las competencias sociales (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007).....	62
Figura 4. Modelo de intervención en la Escuela KeineKielstrasse de Dortmund.....	95
Figura 5. Modelo de intervención Escuela laboratorio de la Universidad de Bielefeld.....	96
Figura 6. Modelo pedagógico Escuela Max Brauer.....	96
Figura 7. Modelo pedagógico Escuela Rütli.....	96
Figura 8. Modelo pedagógico Escuela Helene-Lange.....	97
Figura 9. Modelo pedagógico Escuela internacional independiente Waldorf.....	97
Figura 10. Programa de Habilidades para la Vida dentro del Programa “Crecer en la ciudad”.....	99
Figura 11. Modelo pedagógico Escuela da Ponte.....	101
Figura 12. Características y resultados del Programa Devagar se vai ao longe.....	101
Figura 13. Características del Programa SEAL.....	101
Figura 14. Propuesta de intervención de la Escuela Rinkeby.....	
Figura 15. Modelo de intervención de las escuelas Waldorf.....	108
Figura 16. Principales programas de aprendizaje de las competencias sociales I.....	108
Figura 17. Principales programas de aprendizaje de las competencias sociales II.....	110

Figura 18. Descripción del Programa 4R aplicado en la escuela bilingüe de estudios internacionales de Nueva York (PS 24).....	116
Figura 19. Descripción del Programa Seasons for growth.....	121
Figura 20. Contenidos curriculares en Educación emocional propuesto por Bisquerra (2000) y recogidos en Abarca (2003).....	161

Capítulo 2

Figura 21. Objetivos principales y secundarios del Programa EDI.....	175
Figura 22. Objetivos específicos del Programa EDI, ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?.....	176
Figura 23. Fases y tareas en el Programa EDI.....	201
Figura 24. Bloques de trabajo y contenido de trabajo Programa EDI para el alumnado.....	204
Figura 25. BLOQUE I. Competencias intrapersonales.....	206
Figura 26. BLOQUE II. Competencias interpersonales.....	207
Figura 27. BLOQUE III. Manejo emocional.....	208
Figura 28. BLOQUE IV. Adaptabilidad social.....	209
Figura 29. BLOQUE V. Optimismo.....	210
Figura 30. Bloques de trabajo y contenido de trabajo Programa EDI para el profesorado.....	210
Figura 31. BLOQUE I. Marco teórico profesorado.....	211
Figura 32. BLOQUE II. Competencias socioemocionales profesorado.....	211
Figura 33. Bloques de trabajo y contenido de trabajo Programa EDI para la familia.....	212
Figura 34. BLOQUE I. Marco teórico familia.....	212
Figura 35. BLOQUE II. Competencias socioemocionales familia.....	213

Figura 36. Temáticas y actividades para el alumnado de 5º de EP.....	216
Figura 37. Temáticas y actividades para el alumnado de 6º de EP.....	216

Capítulo 3

Figura 38. Esquema de los objetivos generales y específicos para estudiar la eficacia del Programa EDI.....	228
Figura 39. Protocolo de recogida de información.....	250
Figura 40. Grupo intervención 1.....	253
Figura 41. Grupo intervención 2.....	254
Figura 42. Grupo control (grupo 3).....	255
Figura 43. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Inteligencia emocional TOTAL.....	273
Figura 44. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Inteligencia Intrapersonal.....	279
Figura 45. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Inteligencia Interpersonal.....	285
Figura 46. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Manejo del estrés.....	292
Figura 47. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Adaptabilidad.....	298
Figura 48. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Estado del ánimo general.....	304
Figura 49. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Pasividad.....	311
Figura 50. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Asertividad.....	316
Figura 51. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Agresividad.....	322
Figura 52. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Rendimiento académico.....	327
Figura 53. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable IE total.....	332

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 3

Tabla 1. Sexo y Necesidades específicas de apoyo educativo.....	234
Tabla 2. Sexo y nacionalidad.....	235
Tabla 3. Sexo y origen étnico.....	235
Tabla 4. Nacionalidad y origen étnico.....	236
Tabla 5. Resumen de las variables e instrumentos.....	247
Tabla 6. Datos descriptivos y pruebas de normalidad de las variables de estudio.....	258
Tabla 7. Análisis correlacional entre las variables de de Inteligencia emocional y las necesidades educativas especiales.....	260
Tabla 8. Análisis correlacional entre las variables de de Inteligencia emocional y el rendimiento académico (notas).....	261
Tabla 9. Análisis correlacional entre el Constructo Asertividad y las necesidades educativas especiales.....	262
Tabla 10. Análisis correlacional entre el Constructo de Asertividad y el rendimiento académico (notas).....	263
Tabla 11. Análisis correlacional entre las variables de Inteligencia emocional y el Constructo de Asertividad.....	264
Tabla 12. Análisis correlacional entre las necesidades educativas especiales y el rendimiento académico (notas).....	265
Tabla 13. Medias y Desviaciones típicas Inteligencia emocional total.....	268
Tabla 14. Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Inteligencia emocional TOTAL.....	268
Tabla 15. Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Inteligencia Emocional total.....	270
Tabla 16. Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Inteligencia emocional TOTAL.....	271

Tabla 17. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Inteligencia TOTAL.....	272
Tabla 18. Medias y Desviaciones típicas Inteligencia Intrapersonal.....	274
Tabla 19. Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Inteligencia Intrapersonal.....	275
Tabla 20. Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Inteligencia Intrapersonal.....	276
Tabla 21. Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Inteligencia Intrapersonal.....	277
Tabla 22. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Inteligencia Intrapersonal.....	279
Tabla 23. Medias y Desviaciones típicas Inteligencia Interpersonal.....	280
Tabla 24. Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Inteligencia Interpersonal.....	281
Tabla 25. Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Inteligencia Interpersonal.....	282
Tabla 26. Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Inteligencia Interpersonal.....	283
Tabla 27. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Inteligencia Interpersonal.....	285
Tabla 28. Medias y Desviaciones típicas Manejo del estrés.....	286
Tabla 29. Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Manejo del estrés.....	287
Tabla 30. Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Manejo del estrés.....	288
Tabla 31. Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable manejo del estrés.....	289
Tabla 32. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Intrapersonal.....	291
Tabla 33. Medias y Desviaciones típicas Adaptabilidad.....	293

Tabla 34. Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Adaptabilidad.....	294
Tabla 35. Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Adaptabilidad.....	295
Tabla 36. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Adaptabilidad.....	297
Tabla 37. Medias y Desviaciones típicas Estado de ánimo general.....	299
Tabla 38. Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Estado del ánimo general.....	300
Tabla 39. Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Estado del ánimo general.....	301
Tabla 40. Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Estado de ánimo general.....	302
Tabla 41. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Estado de ánimo general.....	303
Tabla 42. Medias y Desviaciones típicas Pasividad.....	305
Tabla 43. Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Pasividad.....	306
Tabla 44. Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Pasividad.....	307
Tabla 45. Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Pasividad.....	308
Tabla 46. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Pasividad.....	310
Tabla 47. Medias y Desviaciones típicas Asertividad.....	311
Tabla 48. Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Asertividad.....	312
Tabla 49. Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Asertividad.....	314
Tabla 50. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Asertividad.....	315

Tabla 51. Medias y Desviaciones típicas Agresividad.....	317
Tabla 52. Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Agresividad.....	318
Tabla 53. Comparaciones por pares para la interacción tiempoxgrupo en la variable Agresividad.....	319
Tabla 54. Comparaciones por pares para la interacción grupoxtiempo de la variable Agresividad.....	320
Tabla 55. Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Agresividad.....	321
Tabla 56. Medias y Desviaciones típicas Rendimiento escolar.....	323
Tabla 57. Comparaciones por pares para la interacción tiempoxgrupo en la variable Rendimiento académico (nota media académica).....	324
Tabla 58. Comparaciones por pares para la interacción grupoxtiempo de la variable Rendimiento académico.....	326
Tabla 59. Medias y Desviaciones típicas ACNEAE.....	329
Tabla 60. Comparaciones por pares para la interacción tiempoxgrupo en la variable IE total.....	330
Tabla 61. Comparaciones por pares para la interacción grupoxtiempo de la variable IE total.....	331

Justificación

Desde el año 2000, las emociones han entrado de lleno en la educación y en los centros educativos. En la actualidad, encontramos muchas experiencias y proyectos que pretenden “educar en emociones”. Si bien la necesidad de incorporar este tipo de aprendizaje en las escuelas no tiene debate en los círculos científicos, la mayoría de las propuestas educativas para el aprendizaje socio-emocional siguen siendo aplicadas de manera “voluntaria” por la comunidad autónoma, centro educativo y/o profesorado. Realmente, existen pocos casos en los que encontremos que este tipo de educación es una realidad integrada en el currículo escolar, “obligatoria” para todo el alumnado. Sabemos que aún encontramos a cierto profesorado escéptico respecto a los resultados de este tipo de intervención, en la aplicación de nuestro proyecto así ha sido, y es que en realidad existen pocas evidencias empíricas que avalen la eficacia de estas intervenciones. No obstante, los problemas de fracaso escolar, consumo de drogas, violencia en las aulas, etc. siguen existiendo en las aulas a pesar de las decisiones legislativas adoptadas, por lo que el mismo profesorado sabe que algo tiene que cambiar en el sistema educativo. Bisquerra (2000), explica que muchos de estos problemas tienen una causa relacionada con el *descontrol emocional*, por lo que la “educación emocional” podría ser una vía de solución. Por tanto, seguimos necesitando propuestas educativas de inteligencia emocional integradas en el currículo escolar, que se muestren válidas y eficaces para promover la IE, favorecer el rendimiento escolar y mejorar la adaptación escolar. Propuestas que muestren e impliquen al profesorado en la tarea de “educarse” y educar en emociones como vía para prevenir y/o solucionar los problemas del aula y más allá para favorecer el desarrollo y la formación integral del alumnado.

El presente trabajo: “*Promoviendo la inteligencia emocional en la escuela: Diseño y evaluación del programa EDI*” tiene el objetivo de crear y probar la eficacia de un programa para promover la Inteligencia Emocional en niño/as de tercer ciclo de Educación Primaria, integrado en el currículo escolar a través del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro y, aplicado mediante una metodología novedosa integral que se sirve de técnicas humanistas, sistémicas y cognitivo-conductuales. Este trabajo forma

parte de una experiencia mucho más amplia que he llevado a cabo durante ocho años en diversos centros educativos y, trata de responder a la demanda actual sobre la necesidad de aplicar propuestas efectivas en la escuela.

La inteligencia emocional (IE) es un concepto que en poco tiempo ha generado gran expectación y ha sido ampliamente estudiado por muchos autores. Tradicionalmente, inteligencia y emoción se han entendido por separado: la emoción pertenece al mundo del “corazón” y es opuesta a la razón (inteligencia). Se ha tenido que recorrer un largo camino hasta entender que la emoción forma parte de la inteligencia. Este concepto emerge a finales de los años 80 relacionado con el concepto de Inteligencias múltiples de Gardner (1983) y se hace popular gracias a la publicación del *Best-seller* “Inteligencia emocional” de Goleman (1995). No obstante, Salovey y Mayer (1990) son los primeros autores en determinar la existencia de este tipo de inteligencia y conceptualizarla como “*Inteligencia emocional*”. Estos autores proponen una definición *cognitiva* de la IE y describen una serie de *capacidades* que la componen: 1) Percepción, valoración y expresión de la emoción; 2) Facilitación emocional del pensamiento; 3) Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional; 4) Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

A partir de aquí, surgen muchos trabajos que amplían y diversifican el concepto de la IE (Bar-On, 1997; Salovey y Mayer, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Rovira, 1998; Higgins, Grant y Shah, 1999; Boccardo, Sasia y Fontenla, 1999; Elías, Tobias y Friedlander, 1999; Vallés, 2000; Saarni, 2000; Bisquerra, 2000; Bonano, 2001; Barret y Gross, 2001; García y Giménez, 2010). De entre estas propuestas, encontramos un modelo “mixto” que relaciona la IE con aspectos cognitivos y de personalidad (Bar-On, 1997) y un modelo de “*desarrollo emocional*” basado en el constructivismo social (Saarni, 2000). En la mayoría de los casos, los autores hacen un esfuerzo por integrar estos modelos y, aplicarlos a la educación (Bisquerra, 2000; Valles, 2000), incluirlos en el asesoramiento familiar (Shapiro, 1997) o mayoritariamente utilizarlos para ampliar la definición de la IE (Elías, Tobias y Friedlander, 1999; Boccardo,

Sasia y Fontenla, 1999; Rovira, 1998; Higgins, Grant y Shah, 1999; Barret y Gross, 2001; García y Giménez, 2010).

La inteligencia emocional se ha relacionado con diferentes aspectos de la salud y la educación (Bracket y Mayer, 2003; Chong, Elias, Mahyuddin y Uli, 2004; Barchard, 2003; Parker et al., 2004; Aluja y Blanch, 2004; Gil-Olarte et al., 2005). En este último campo se han realizado numerosos estudios para conocer esta relación. Los resultados muestran que existe una relación significativa entre IE y diferentes indicadores escolares como: *el rendimiento escolar* (CASEL, 2007; Bracket y Mayer, 2003; Chong, Elias, Mahyuddin y Uli, 2004; Mayer, Salovey y Caruso, 2002a, 2002b); *la adaptación socioescolar* (Schutte, , Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, y Wendorf, 2001; Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Côté, Grewal, Salovey, KadisyGall, 2006; Mayer, Caruso y Salovey; 1999; Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Lopez, Salovey, Côté y Beers, 2005; Guil et al., 2005; Rubin, 1999); *el bienestar psicológico* (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003) y *las conductas disruptivas* (Mestre, Guil, Gil-Olarte, 2004; Extremera, y Fernández-Berrocal, 2002; 2004; Barchard, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Liau et al., 2003), lo que nos indica que la IE puede estar a la base de una “buena educación”.

Tradicionalmente, la enseñanza se ha centrado en aspectos académicos y ha obviado aspectos sociales y emocionales relacionados con el buen funcionamiento en el aula y el bienestar personal. Pero, desde hace años, el bajo rendimiento académico del alumnado, el aumento de la violencia escolar, las dificultades para aceptar la diversidad y los problemas de salud que presenta el profesorado y el alumnado, ha hecho que se cuestionen los principios y fines del sistema educativo. Durante mucho tiempo, se han diseñado políticas preventivas para resolver estos problemas, pero en la mayoría de los casos, se han trabajado diferentes competencias (habilidades sociales, mediación, autoestima, etc.) y su aplicación ha sido puntual, por lo que sus resultados han sido “momentáneamente” buenos. Con la llegada de la Inteligencia emocional y los estudios que demuestran su relación positiva con

el rendimiento escolar y negativa con las conductas disruptivas, se ha abierto una vía para incluir la Educación emocional en la escuela.

La educación emocional pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales que componen la Inteligencia emocional, en el alumno/a a lo largo de toda su escolaridad, para prepararlo ante las adversidades y para aumentar su bienestar emocional, personal y social. Este tipo de educación se plantea como complemento indispensable a la educación “*cognitiva*” tradicional y contribuye al desarrollo integral de la personalidad del niño/a (Bisquerra, 2000).

En todo el mundo se han hecho esfuerzos por incluir la educación emocional en la escuela. A nivel legislativo, diversos países han incluido en sus leyes, aspectos relacionados con las competencias socioemocionales. En nuestro país, la actual ley educativa (LOMCE, 2013) hace referencia, entre sus propósitos y finalidades, a aspectos relacionados con una educación integral y al desarrollo de capacidades afectivas. No obstante, tanto a nivel nacional como internacional, pocas veces estas leyes se concretan en el currículo escolar de manera explícita. En este sentido, los centros educativos y los profesionales “*motivados*”, se encargan de pensar en cómo y en qué trabajar para incluir estos aspectos en el aula, lo que provoca una multiplicidad de propuestas que, en algunos casos no tienen evaluación para comprobar su eficacia y en otros, se aplican solo de manera puntual en algunas aulas.

Afortunadamente esta tendencia está cambiando y, cada vez más desde diversas instituciones (Fundación Marcelino Botín en Cantabria) y grupos de investigación (GROP, en Cataluña y *Laboratorio de Emociones*, en la Universidad de Málaga) se dedican esfuerzos a: a) Diseñar propuestas para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas; b) Evaluarlas con instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas que miden los componentes del constructo IE y; c) Que los resultados muestren que estos programas son empíricamente eficaces. Además, actualmente en España, el gobierno Canario incluye la educación emocional como asignatura optativa: EMOCREA y, Castilla La Mancha denomina al aprendizaje de las competencias socioemocionales “la novena competencia”, lo que indica que se

está actuando para incluir verdaderamente la educación emocional de manera integrada en el currículo escolar.

En la actualidad, encontramos variedad de programas para el aprendizaje socioemocional de los niños/as. Estas propuestas están basadas en modelos mixtos o de capacidad y enfocadas al aprendizaje social y emocional (SEL). Son generales o específicas para algún centro e incluyen formación al profesorado, alumnado y familia, en algunos casos. En la mayoría de los casos utilizan metodología cognitivo-conductual o humanista mediante el role-playing, aunque recientemente encontramos propuestas basadas en la música, la danza, el cuento o la dramatización y la expresión lingüística y corporal, que han mostrado tener un impacto importante sobre componentes intrapersonales de la inteligencia emocional de manera puntual (Alboroz, 2008; De Rueda y López, 2013, Cruz Colmenero, Caballero y Ruíz, 2013; Cruz, 2014).

Por tanto, nos encontramos ante un panorama rico en perspectivas y propuestas para incluir la inteligencia emocional en la escuela. Pero, ¿por qué unas propuestas acaban siendo sustituidas por otras?, ¿por qué el profesorado aplica de manera puntual la educación emocional?, ¿por qué éste acaba dejando de aplicar estos proyectos en el aula?, ¿por qué la inteligencia emocional no es una realidad en las aulas? Podemos seguir alegando que el problema es legislativo, que sin duda lo sigue siendo. También, podemos seguir diciendo que el profesorado no se implica como debería cuando en la mayoría de los casos *hacen y aplican* por encima de sus posibilidades formativas. Lo cierto es que, pocos de los programas propuestos comprueban empíricamente que son efectivos en la escuela a lo largo del tiempo. Esto es debido a que realmente existen pocas investigaciones que, apliquen un mismo programa a los mismos alumnos a lo largo del tiempo y que lo evalúen respecto a la IE y en relación a ciertos indicadores escolares (rendimiento escolar, conductas disruptivas, etc.).

Los nuevos recursos que se han mostrado eficaces en el desarrollo de algunas competencias socioemocionales, unido a la necesidad de aplicar y evaluar una propuesta a lo largo del tiempo, hace que consideramos necesario

diseñar y evaluar un programa que trabaje la IE mediante una metodología novedosa y que se aplique con una cierta continuidad en el tiempo.

Desde siempre, aún sin saberlo, mi vida ha girado en torno a la Inteligencia emocional. De manera inconsciente y consciente, el arte ha estado ligado a mi vida desde la infancia y me ha permitido experimentar las emociones en su estado puro. La música aparece en mi vida casi antes que las palabras y, el teatro con el tiempo se ha convertido en un espacio para explorar y desarrollar mis capacidades socioemocionales. Es por ello que siempre he sabido que estos recursos “novedosos” son una *fuerza de alimentación* directa para desarrollar las habilidades socioemocionales. Como concepto, empecé a explorarlo durante mi formación académica y sobre él decidí orientar mi trayectoria investigadora y profesional, convirtiéndose con el tiempo en una forma de entender el mundo, de mirar, de vivir y de ser.

Necesitamos propuestas que permitan vivir de manera completa las emociones. No se trata solamente de “*aprender sobre nuestras emociones y las emociones de los demás*”, se trata de aprender a vivir en consonancia con nuestras emociones más profundas: las encontradas, las contradictorias, las rechazadas, las escondidas, las que cuesta mirar, las que nos gustan, las que nos disgustan, las “raras”, las comunes, las particulares, las odiadas, las veneradas,... todas ellas, que nos confieren carácter humano y que nos permiten encontrar nuestro lugar en el mundo. Esta propuesta está creada desde mis necesidades, mis limitaciones y mis potencialidades más profundas. Toda mi experiencia personal, académica y profesionalmente ha inspirado para crear un programa que trabaje con y para todo ese mundo emocional profundo. A través de técnicas que, para mí son “*tradicionalmente familiares*” y que, hoy en día se han relacionado con la mejora de la conciencia y expresión emocional, nace un programa para promover la inteligencia emocional en el aula en niños/as de 5º y 6º de Educación Primaria (EP).

La elección de los niños/as del tercer ciclo de primaria ha venido motivada porque consideramos que esta etapa es un lugar “*en vacío*” en el que ya no son niños pequeños, pero tampoco son realmente adolescentes, una *transición a la adolescencia* que normalmente recibe poca “*atención emocional*” y mucha “*atención cognitiva*”. En esta etapa vital, los niños/as no son

verdaderamente autónomos pero han dejado de ser los niños/as “apegados” a sus mamás y papás. Abren las puertas a todo lo que construirán en la adolescencia y, fundamentalmente, aprenden a gestionar emociones. Por ello, aunque el proceso de enseñanza emocional debería iniciarse en los primeros años de escolaridad, el tercer ciclo de primaria nos parece un momento importante para incluir la inteligencia emocional. La incorporación de este tipo de aprendizaje debe hacerse en toda la comunidad escolar, ya que familia y profesorado son esenciales en el desarrollo psicosocial del niño/a.

El objetivo general de esta tesis doctoral es doble y consiste en diseñar y evaluar la eficacia de un programa integrado en el currículo escolar para promover la inteligencia emocional (*Programa EDI*) en niños de tercer ciclo de Educación Primaria con la finalidad de promover un desarrollo emocional óptimo y que esto pueda tener un impacto positivo en la adaptación socioescolar y en el rendimiento académico.

Para ello, nuestro trabajo consta de cuatro capítulos: el capítulo uno presenta el marco teórico de este programa, recogiendo los últimos datos sobre inteligencia y educación emocional e incluye información que justifica nuestro programa en cuanto a metodología, contenidos, destinatarios, etc. El capítulo dos describe el diseño del Programa EDI *¿quieres viajar por el planeta de las emociones?*: objetivos, metodología, evaluación y planificación de la intervención. Por último, el capítulo tres describe el estudio sobre la eficacia del *Programa EDI*. En él, se analiza el efecto del programa a lo largo del tiempo, a partir de cinco componentes de la inteligencia emocional (habilidades intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad social y estado del ánimo general). Asimismo, se analizan los cambios promovidos por el programa en rendimiento académico, conductas disruptivas, asertividad, pasividad y agresividad. Y por último, se valora el efecto de la duración del programa en las variables evaluadas. El capítulo cuatro de nuestro estudio presenta las principales conclusiones del trabajo realizado, sus limitaciones y la prospectiva de investigación.

0

Justificación

28

Capítulo 1. Marco teórico

“El corazón tiene razones que la razón no entiende”

Blaise Pascal

1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

1.1. Orígenes de la Inteligencia emocional

La “*Inteligencia Emocional*” (IE) es un concepto que muchos autores han intentado definir y operacionalizar de manera científica durante los últimos años.

En la cultura occidental, la emoción se ha considerado opuesta a la cognición. Ya, los filósofos griegos, destacaron el lado racional de la mente en detrimento del emocional y concibieron ambas partes por separado. Argumentaron que la inteligencia, entendida como el raciocinio, era necesaria para dominar y reprimir las pasiones más primarias. Debido a esto, las investigaciones realizadas han partido de la creencia de que la razón y la emoción son nociones separadas e irreconciliables y que, en una sociedad civilizada, la racionalidad (sin emoción) debe prevalecer.

Tradicionalmente los psicólogos, influidos por esta dicotomía, han dividido la mente en tres partes: cognición, emoción y motivación (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Cada uno de estos fragmentos contribuye a la formación de la psique humana. La cognición incluye la memoria, el razonamiento, el juicio y el pensamiento abstracto. La emoción incluye las emociones en sí mismas, los estados de humor, las evaluaciones y otros sentimientos como la fatiga o la energía. La motivación incluye los impulsos biológicos o comportamiento con intención dirigidos hacia metas concretas. Todas ellas contribuyen a formar la psique.

Aunque para explicar la psique se tengan en cuenta estos tres componentes, lo cierto es que usualmente se ha elegido a la cognición, sin emoción ni motivación, como la encargada de dirigir la conducta “inteligente” del ser humano. De esta manera, comúnmente las teorías sobre la inteligencia han obviado incluir en la inteligencia humana más aspectos que los puramente cognitivos y/o han entendido que la emoción era una respuesta desorganizada y visceral que no contribuía a la toma de decisiones de manera adecuada, es decir que no contribuía al ajuste cognitivo (Salovey y Mayer, 1990). No obstante, como veremos en esta revisión, las investigaciones han ido

desarrollando una nueva mirada al mundo emocional y, a través de sus estudios, se han proporcionado evidencias científicas sobre el papel tan importante que han jugado las emociones en la génesis de las capacidades mentales más elevadas como la inteligencia, el sentido de la moralidad y el sí mismo.

Por tanto, para conocer los orígenes de la inteligencia emocional vamos a revisar la evolución de los conceptos de emoción e inteligencia hasta la conceptualización de la “*Inteligencia emocional (IE)*”.

1.1.1. El cruce de caminos entre emoción e inteligencia.

Encontrar el “cruce caminos” entre emoción e inteligencia implica revisar, por una parte, la evolución del concepto de emoción y por otra, la evolución del concepto de inteligencia y su relación con la cognición, la emoción y la motivación. Estos conceptos tienen comienzos separados, así que estudiaremos sus inicios y su desarrollo hasta su convergencia en el concepto de “Inteligencia emocional”.

El concepto de emoción: evolución y relación con la inteligencia.

Es muy difícil definir de manera inequívoca el concepto de emoción. El concepto es entendido y explicado de diferente manera por diferentes perspectivas y diversos autores, algunas veces incluso de manera contrapuesta. Investigadores como Palmero, Fernández-Abascal, Martínez-Sánchez y Chóliz (2002) afirman que la investigación aún no ofrece una definición y un concepto de emoción que sea aceptado por todos.

A pesar de estas limitaciones y dificultades conceptuales, vamos a nombrar las principales aportaciones e ideas sobre el concepto de emoción. Para ello veremos cómo ha evolucionado este término a lo largo de la historia desde diferentes perspectivas teóricas, en qué momento empieza a relacionarse con la inteligencia y cuál es la situación actual de este concepto.

Siguiendo a Cano-Vindel (1997) describiremos brevemente las aportaciones de las tres tradiciones teóricas en el desarrollo histórico de las teorías de la emoción: la línea evolucionista, la psicofisiológica y la neurológica,

así como las ideas generales de tres líneas teóricas: la biológica, la conductual y la cognitiva. Todo ello para aproximarnos a una conceptualización de emoción clara y actual.

La *línea evolucionista* fue iniciada por Darwin (1872). Este autor destacó el papel adaptativo, universal y genético de las emociones y, centró sus esfuerzos en los aspectos motores observables de la respuesta emocional. Realizó un estudio sobre las expresiones corporales y faciales en personas de diferentes culturas. Para ello escribió a diplomáticos de diversos países y culturas para que le proporcionaran dicha información. A partir de ese estudio estableció la existencia de unas emociones innatas que poseen carácter universal.

La *línea psicofisiológica* se inicia con la teoría de James (1884). Este autor hipotetiza sobre el origen, la naturaleza y la transmisión de las emociones. Resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas (sistema nervioso autónomo y sistema nervioso motor) en la percepción de la experiencia emocional y en la creación de las emociones. La teoría establece que, como respuesta a las experiencias y estímulos, el sistema nervioso autónomo y el sistema nervioso motor crean respuestas fisiológicas que configuran las emociones. En este sentido, la respuesta fisiológica estaría antes que la emoción.

La *línea neurológica* fue iniciada por Cannon (1927). Este autor concede más importancia a la activación central (sistema nervioso central) que a la activación periférica. Esto provoca que tanto la expresión fisiológica, en el S.N.C, como la emocional, por el sentimiento de emoción en el cerebro, se produzcan simultáneamente. Es decir, tanto la emoción como la reacción ante un estímulo serían simultáneas. De esta línea de investigación derivan las teorías biológicas que estudian los circuitos neurales de la emoción, así como las teorías de la activación generalizada.

En cuanto a las orientaciones teóricas más importantes en primer lugar, está la *biológica*. En esta orientación prima lo biológico-afectivo (Zajonc) frente a lo cognitivo. Los representantes de esta orientación (Izard, Plutchik, Ekman) defienden la existencia de emociones primarias cuya expresión facial es

universal, que se mezclan entre sí para formar otras emociones secundarias y que sirven al ser humano para adaptarse y evolucionar. Las investigaciones se han centrado en averiguar qué partes del sistema nervioso se activan durante el procesamiento de una reacción emocional.

En segundo lugar, está la *orientación conductual* con los modelos del aprendizaje: clásico, operante, vicario y transmisión de información. En esta orientación han considerado a las emociones como reacciones a estímulos ambientales que se pueden condicionar, aprender o extinguir como otras respuestas no emocionales. Principalmente se han centrado en estudiar las reacciones de miedo o fobias. Las investigaciones en esta orientación, han dado lugar al desarrollo de las técnicas de modificación de conducta para paliar problemas emocionales o de comportamiento.

En tercer lugar, encontramos la *orientación cognitiva* que es la más reciente y la que predomina en la actualidad junto a la biológica. Esta perspectiva viene a completar la orientación conductual. Defiende que las emociones surgen como consecuencia de una serie de procesos cognitivos para interpretar la situación en la que se encuentra el individuo. Estos procesos incluyen la elaboración, interpretación, valoración, atribución, etiquetado y expectativas, entre otros y, determinan la intensidad de la respuesta emocional. Por tanto, aunque también entienden que las emociones son respuestas a estímulos ambientales, implican a los procesos cognitivos en esa respuesta.

Por último, cabe mencionar el valor de *otras corrientes psicológicas o pedagógicas* que han contribuido a dotar a la emoción de una importancia fundamental en el desarrollo humano. Concretamente, la psicología humanista (Allport, Maslow y Rogers) a partir de mediados del siglo XX pone un énfasis especial en la emoción. Dentro de esta corriente, la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y muchos otros, adoptan un modelo de counseling y psicoterapia que toma la emoción del cliente como centro de atención del proceso terapéutico. Desde este enfoque se afirma que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente, de lo contrario aparecen comportamientos desviados y desadaptativos para el ser humano. También ciertas terapias cognitivas, investigaciones sobre la emoción y descubrimientos

de la neurociencia han permitido conocer el funcionamiento cerebral de las emociones, permitiendo una visibilidad mayor a la emoción.

En la actualidad, estas tradiciones y orientaciones teóricas parecen haberse integrado a favor de una visión “emocional” más completa. En este sentido, la integración de todas ellas es lo que nos ofrece una definición más completa e “inteligente” del concepto de emoción, vinculando este término no solo con aspectos fisiológicos sino también, cognitivos, comportamentales y motivacionales. Desde esta perspectiva integradora intentaremos definir el término de emoción abordando la *génesis*, la *definición*, los *componentes*, la *categorización* y las *funciones* de este concepto.

Génesis de la emoción.

En la actualidad existe un punto de encuentro entre los diferentes modelos teóricos respecto a la génesis de la emoción. Algunos estudios han entendido la emoción como respuestas aprendidas, condicionadas, procesadas a nivel cognitivo, respuestas puntuales y efímeras, respuestas amplias y sostenidas, de carácter individual o de carácter social, sistémico o relacional (Darder y Bach, 2006) pero todos ellos parece que parten de la misma idea: las emociones son innatas al ser humano. Otras aportaciones, si bien no rechazan el carácter innato de las emociones, hablan de que también existen otras acciones emocionales que no son innatas, sino voluntarias o se sitúan a mitad camino entre lo innato y lo voluntario. En la acción emocional voluntaria colocan a los sentimientos y los definen como un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo. Las respuestas de evitación serían las que se encuentran a mitad camino entre lo innato y lo voluntario (LeDoux, 1999).

En suma, aunque parece que el ser humano desarrolla acciones emocionales de manera voluntaria (sentimientos) o en respuesta a situaciones amenazantes (respuestas de evitación), podemos considerar la génesis de la emoción eminentemente de carácter innato, universal y que promueve la adaptación del ser humano. Estudios recientes han encontrado que las expresiones faciales de algunas emociones son reconocidas por personas de distintas culturas, lo cual les otorga un carácter universal (Ekman, 1992).

Concepto de emoción: definición y componentes.

Tradicionalmente, derivado de las orientaciones y perspectivas teóricas clásicas, la emoción ha sido considerada como una respuesta eminentemente fisiológica y se ha definido como una agitación del estado de ánimo acompañada de fuertes sensaciones somáticas (Gallardo, 2007).

Recientemente, definiciones más integradoras entienden las emociones como un conjunto de respuestas neurobiológicas o corporales, cognitivas y conductuales que las personas adoptan y aplican ante aquello que les ocurre, que ellos crean o que proyectan (Salovey y Mayer, 1990; Fernández-Abascal y Palmero, 1999; Le Doux, 1999; Acarín, 2001; Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez, 2002). Además, desde perspectivas más humanistas, se considera a las emociones como una “vivencia” de carácter persistente y sostenido en el tiempo, que confiere a la personalidad afectivos diferentes, dotándole de singularidad y configurándolo en su manera de ser y estar en el mundo (Darder y Bach, 2006).

Actualmente se integran las aportaciones de posturas clásicas con otras fórmulas más humanistas que aportan aspectos como: la “necesidad emocional” o la “vivencia emocional” que tiene el sujeto y los aspectos fisiológicos, cognitivos y comportamentales que van unidos a esa vivencia. En este sentido, nos parece fundamental recoger las definiciones de Bisquerra (2003), Zaccagnini (2004) y, Darder y Bach (2006).

Bisquerra (2000) define las emociones como:

Reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (Bisquerra (2000, p.63).

Este autor considera que las emociones siguen este proceso: 1) Nos llega información sensorial de un evento interno o externo a los centros emocionales del cerebro; 2) Se produce una respuesta neurofisiológica, comportamental y cognitiva que incluye: una valoración sobre la relevancia del evento y otra sobre los recursos personales para afrontarlo; 3) Nos predisponemos a la acción (Bisquerra, 2003). Por tanto, este autor considera las emociones como una reacción al entorno mediatizada por evaluaciones subjetivas (percepción de la peligrosidad, creencias, conocimientos previos, etc.) que nos predisponen a la acción. Así, podemos decir que en este proceso intervienen la percepción, la cognición y la motivación (hacia la acción).

Según Zaccagnini las emociones se definen como:

Una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (Zaccagnini, 2004, p.61).

Además considera que la emoción resulta de la evaluación global que el ser humano hace y en la que compara en cada momento lo que desea o necesita hacer, y lo que quiere o puede hacer. Esta evaluación funciona como un indicador, para la propia "mente" y para los que nos rodean, de las perspectivas del camino vital. Por tanto, este autor hace hincapié en el carácter psico-corporal, cognitivo (evaluativo), impulsor y expresivo de la emoción.

Por último, Darder y Bach (2006) definen las emociones como:

El conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido (Darder y Bach, 2006, p.66).

Por tanto, estos autores, destacan que las emociones son respuestas corporales, cognitivas y conductuales elaboradas por funciones cerebrales superiores y que contribuyen a conformar el concepto de sí mismo.

Como podemos observar, aunque cada autor define el concepto de emoción enfatizando unos u otros aspectos, todos ellos coinciden en que las emociones son reacciones neuronales complejas, cuya experiencia es vivida y expresada a través de tres componentes: cognitivo (vivencia subjetiva o clasificación y etiquetado que hacemos de la emoción), neurofisiológico (respuestas involuntarias del cuerpo: taquicardias, sudoración, etc.) y conductual (expresiones faciales, lenguaje, tono de voz, volumen, ritmo, etc.). También parece haber acuerdo en considerar a las emociones como una respuesta individual a nuestros sucesos (internos o externos), una expresión de nuestras necesidades y una manera de ver el mundo y vincularnos a los demás.

Componentes de la emoción.

De acuerdo con las definiciones más recientes sobre la emoción (Bisquerra, 2000; Zaccagnini, 2004; Darder y Bach, 2006) encontramos tres componentes que nos ayudan a entender mejor este concepto. Estos son, los componentes: neurobiológicos, cognitivos y conductuales (Obiols, 2005a).

La manifestación *neurobiológicao corporal* de la emoción incluye respuestas involuntarias como: taquicardia, sudoración, hipertensión, vasoconstricción, etc. Este tipo de respuestas, aunque no se pueden controlar, pueden prevenirse a través de algunas técnicas (relajación, meditación, mindfulness, etc.). Suelen aparecer en reacción a emociones intensas y pueden producir problemas de salud, por lo que es muy importante el trabajo emocional en una educación para la salud. Estas respuestas son observables *conductual o comportamentalmente* en la expresión facial, el tono de voz, el ritmo o los movimientos del cuerpo entre otros, señales que permiten que otra persona se haga una idea muy precisa del estado emocional del individuo. No obstante, estos comportamientos se pueden disimular aprendiendo a regular las expresiones. El componente cognitivo se refiere a la vivencia subjetiva que

tenemos de la emoción, normalmente entendida (subjétivamente) como sentimiento (miedo, rabia, angustia, etc.). Normalmente se denomina emoción al estado corporal, mientras que el sentimiento viene a identificar la sensación consciente y recibe una “etiqueta emocional” que permite a todo el mundo identificar un estado emocional.

Clasificación de las emociones.

Respecto a la clasificación de las emociones, aún no se ha podido llegar a un consenso al respecto (Goleman, 2001). Existe multitud de clasificaciones como: emociones básicas y/o complejas, negativas o positivas, favorables o desfavorables, etc. Mower (1960) reduce las emociones a aquellas que producen placer o dolor. Marina (1996) describe “*diecinueve campos sentimentales*”. Eric Berner (1970), médico psiquiatra fundador de la Teoría Transaccional que estudió las emociones a lo largo de sus obras, contempla cinco emociones básicas: amor, rabia, tristeza, alegría y miedo. Además el Análisis Transaccional, en toda su obra, considera que hay que distinguir las emociones auténticas de las inauténticas o contaminadas, como por ejemplo los celos (amor contaminado de miedo) o la envidia (tristeza contaminada de rabia) (Camino y Coca, 2006). Autores más recientes, piensan que las emociones no se pueden categorizar en negativas y positivas, sino que simplemente *son* (Castilla del Pino, 2000). Damasio (1996) divide las emociones en: primarias, secundarias y estados emocionales de fondo. Campos, Kaplovitz, Lamb, Goldsmith y Stenberg (1983) piensan que existen unas emociones básicas que pueden inferirse de las expresiones faciales y que son comunes en todas las culturas (alegría, interés, sorpresa, miedo, ira o cólera y malestar o enfado).

Tradicionalmente, una de las clasificaciones más empleadas es la que distingue entre *emociones básicas, primarias o innatas* y *emociones complejas o secundarias*. Esta distinción se asienta sobre estudios evolutivos. Se entiende que las emociones básicas se inician con rapidez y duran unos segundos cada vez, tienen una expresión facial universal, ya que están grabadas en los circuitos nerviosos de los genes. Hay discrepancias sobre el número de emociones básicas pero en general se reconocen seis: la alegría, la

aflicción o tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco. Por el contrario, las emociones complejas o secundarias se entienden como las propias de una cultura.

Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), siguiendo esta categorización tradicional, clasifican las emociones en *primarias* (presentes en todas las personas y culturas aunque modeladas por el aprendizaje y la experiencia), *secundarias* (derivan de las primarias, se deben al desarrollo individual y varían de unas personas a otras), positivas (implica una valoración beneficiosa y agradable), negativas (implica una valoración dañina y desagradable para el individuo y una movilización de recursos para su afrontamiento) y *neutras* (no producen reacciones positivas ni negativas y facilitan la aparición de otros estados emocionales).

Más recientemente, Evans (2002) propone un cambio de perspectiva en la discusión acerca de los tipos de emociones. Argumenta que debemos concebir las emociones como un continuo y considerar las emociones básicas y complejas como extremos de un mismo espectro. Asimismo considera una tercera categoría: emociones cognoscitivas superiores, que serían menos innatas que las emociones básicas, pero más innatas que las culturalmente específicas. Serían emociones universales pero variables culturalmente. Entre las emociones cognoscitivas superiores se incluyen: amor, culpabilidad, vergüenza, desconcierto, orgullo, envidia y celos.

Desde la perspectiva de Educación emocional, Bisquerra (2000) distingue entre emociones *positivas*, *negativas*, *ambiguas* y *estéticas*. En esta clasificación, las *emociones positivas* incluyen la alegría, el amor, el humor y la felicidad, mientras que las *emociones negativas* contienen al miedo, la ansiedad, la ira, la tristeza, la vergüenza y la aversión. En ambos casos, las emociones se consideran familias de emociones (*clusters*) que incluyen un amplio abanico de emociones. Por otra parte, la sorpresa, la esperanza y la compasión se consideran *emociones ambiguas*, ya que incluyen matices diferentes de una misma emoción. Por último, las *emociones estéticas* se refieren a las emociones experimentadas ante obras artísticas o estéticas pero que son indescriptibles.

En general, podemos concluir que se distinguen dos maneras de clasificar las emociones. Por una parte están los autores que clasifican las emociones en positivas o negativas y, por otra parte encontramos a autores que distinguen entre emociones básicas y complejas. Parece haber acuerdo al considerar que los seres humanos *vivimos* emociones básicas y complejas, bien sea a través de un continuo o por separado. Cuando nacemos, lo hacemos con unas predisposiciones innatas entre las que se incluyen las emociones básicas (legadas por nuestros antepasados) y ciertas habilidades sociales, que nos permiten responder a los eventos más significativos y trascendentes del crecimiento y desarrollo humano. Cuando crecemos aprendemos a vivir y expresar otras emociones complejas que combinan emociones básicas. Por otra parte, encontramos autores que clasifican las emociones en emociones negativas o desagradables y, emociones positivas y agradables (Mower, 1960; Vallés, 2000; Bisquerra, 2000). Sin embargo, en línea con lo que Castillo del Pino (2000) dice, nos parece más adecuado hablar de que las emociones “*son*” agradables o placenteras y displacenteras o desagradables, y dejar para las “*situaciones o circunstancias*” la etiqueta de positivas o negativas. Pensamos que considerar una emoción “*negativa*” o “*positiva*” invita a aceptar incondicionalmente la alegría (considerada normalmente positiva) y, al mismo tiempo, promueve el rechazo algunas emociones como la tristeza, el enfado o el miedo (normalmente consideradas negativas), lo que dificulta la aceptación, comprensión y regulación de las emociones y sentimientos, en definitiva entorpece el aprendizaje socioemocional.

Funciones de la emoción.

En cuanto a las funciones de las emociones parece que existe acuerdo. Se considera que la emoción tiene una función básica de *adaptación y supervivencia* del ser humano (Darwin, 1972) y, otras funciones específicas que conectan lo personal con lo interpersonal y social, y lo biológico con lo ético dándole sentido a la experiencia y favoreciendo, en último instancia, al desarrollo humano y a la adaptación. Estas funciones específicas incluyen: a) la función *de motivar y dinamizar la conducta* para movilizar recurso; b) la

función de *alterar el equilibrio intraorgánico* para que el sujeto tome conciencia del cambio que experimenta y pueda comunicar a los otros su estado emocional; c) La función *social* de la emoción que permite relacionarnos, influir en los otros y organizar la conducta (Obiols, 2005a).

Según Darder y Bach (2006), las funciones específicas de las emociones son:

- Descubrir y vivenciar nuestras emociones.
- Potenciar el autoconocimiento y conocer las decisiones que orientan la vida.
- Informar de cómo nos afecta lo que nos ocurre y actuar en función de esto, posibilitando la coherencia personal.
- Aportar sensibilidad a lo que realizamos.
- Conectar con nuestras necesidades vitales.
- Movilizarnos hacia metas, objetivos, ideales, acciones y/o interacciones que valoramos convenientes para satisfacer nuestras necesidades.
- Impulsar o frenarnos a la acción.
- Poner en marcha un potencial energético que sostenga la acción.
- Aportar un valor a la realidad, a los deseos y a las elecciones personales.
- Permitir la renovación, la creatividad y la transformación, sin perder de vista la realidad.
- Facilitar información sobre cómo está la relación con los demás
- Proporcionar un mayor entendimiento social.
- Favorecer el aprendizaje social.
- Facilitar información adaptativa.

Estas funciones nos permiten valorar la realidad, dar una respuesta personal, impulsarnos a la acción y poner en marcha mecanismos de regulación y adaptación decisivos para la supervivencia y la vida plena. Por tanto, las emociones se presentan como un aspecto fundamental en el desarrollo del ser humano.

En conclusión, la emoción se contempla como algo esencial en el ser humano, cuyas características podríamos resumir en:

a) Nuestras emociones están integradas en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas, lo que les confiere un importante valor de adaptación y supervivencia (Goleman, 2001).

b) La emoción es un proceso complejo y multidimensional (Vivas, Gallego y González, 2007), que incluye respuestas de tipo: neuro-fisiológico (respuesta cerebral y sensaciones físicas), cognitivo (vivencia subjetiva) y conductual (motivación a la acción), individuales a los propios sucesos (internos o externos).

c) Existen emociones básicas y complejas, agradables y desagradables (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001; Evans, 2002), que nos permiten tomar conciencia de lo que nos afecta, conectar y expresar nuestras necesidades, impulsarnos hacia la acción hacia metas concretas, facilitar la interacción social y formar vínculos con el mundo.

Teniendo en cuenta esta conceptualización de la emoción, ¿podríamos afirmar que la emoción está vinculada a la inteligencia a través de procesos neurofisiológicos, cognitivos y comportamentales? Si atendemos a las características de la emoción descritas con anterioridad, la respuesta es afirmativa. La emoción es uno de los ingredientes universales del cerebro vivo que nos hace “inteligentes”, ya que el cerebro construye la razón con la emoción (Mora, 2013). En nuestra memoria, cada conocimiento o acontecimiento, agradable o desagradable, van unidos a procesos reactivos emocionales. Nuestro comportamiento va unido al aprendizaje emocional que se produce en nuestro entorno (familiar y social) y nos permite, ser seres individuales y a la vez ser seres sociales vinculados con el mundo. La *vivencia emocional* es un proceso en el que intervienen el entorno, el cerebro y el resto del organismo como un todo para ayudar a los individuos a priorizar pensamientos, tomar decisiones, resolviendo problemas, informar sobre la acción y facilitar su adaptación, en definitiva a ser inteligentes (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1996). Asimismo cada emoción percibida, aceptada, vivida, entendida, comprendida y manejada contribuye a nuestro organismo a

ser cuerpo, mente y conducta, integrados en un todo, para vivir “inteligentemente” en bienestar a lo largo de nuestra vida.

El concepto de inteligencia: evolución y relación con la emoción.

Para describir la evolución del concepto de Inteligencia, vamos a tener en cuenta la evolución de las teorías que explican la Inteligencia humana y la incursión que hacen del concepto de “emoción” u otros afines.

El concepto “inteligencia” en la literatura científica, no ha evolucionado de una manera lineal, más bien podemos ver como perspectivas contrarias conviven en un mismo periodo de la historia.

En 1667 se relacionó por primera vez inteligencia y emoción. El encargado fue Spinoza (citado por Sharma, 2008). Este filósofo holandés, entendía que la cognición era el resultado de emociones e intelecto. A pesar de esta idea emergente ya en el siglo XVII, aún se tardará tres siglos (s. XX) para que la psicología llegue a concebir verdaderamente que las emociones forman parte de la cognición y de la inteligencia humana.

Veamos pues, cómo evoluciona el concepto de inteligencia humana, cuál es el punto de inflexión que inició la investigación sobre inteligencia y donde encontramos los orígenes de la actual conceptualización de inteligencia humana que considera a la emoción como parte esencial.

El punto de inflexión se produjo en el siglo XIX con Darwin (1859) y su *Teoría de la evolución*. Este autor publicó la obra: “El origen de las especies” en la que nombró por primera vez la idea de *selección natural* con los conceptos de: *ambiente, recursos ambientales y humanos y, adaptación* para explicar la evolución de las especies. Darwin describió que el ser humano, para sobrevivir, compite con otros para lograr más recursos, conseguir adaptarse a su medio ambiente y reproducirse, más y mejor. En este sentido, se relacionó por primera vez los conceptos de inteligencia y aprendizaje situándolos como factores clave en la adaptación del ser humano al entorno.

Esta teoría tuvo un gran impacto en la sociedad científica desencadenando múltiples trabajos que intentaron refutar o confirmar su teoría.

Galton (1865) con su trabajo: “El talento y el carácter hereditario” fue el primero que intentó definir y medir las características mentales que favorecían la adaptación y supervivencia del ser humano. Este autor concluía que:

Cada generación tiene un enorme poder sobre los dones naturales de los que le siguen, y de ahí que mantenga que es nuestro deber con la humanidad investigar el alcance de ese poder, y ejercitarlo de modo que no nos comportemos de modo irracional y produzcamos las mayores ventajas para los futuros habitantes de la tierra (citado en Elía, J.A., n.d.)

Este autor intentó medir la inteligencia con medidas simples de respuestas sensoriales y tiempos de reacción.

En la primera mitad del siglo XX, se consideraba que la inteligencia estaba formada por más de una habilidad. Muchos autores intentaron definir y medir estas habilidades. Binet (1905, citado en Abarca, 2003), autor representativo, creó un test de habilidades mentales medidas a través del razonamiento verbal y del no verbal y cuyos resultados podían clasificar a los/as niños/as por edades. Este instrumento fue adaptado después, generando lo que conocemos como la escala de inteligencia Stanford-Binet (1916). Spearman (1927) quiso identificar las habilidades que componían la inteligencia y creó un modelo explicativo en el que había un factor general de la inteligencia, factor G y varios factores específicos denominados S. Thurstone (1938) consideraba que existen habilidades independientes que explican la inteligencia: significado verbal, rapidez perceptiva, razonamiento, números, memoria repetitiva, fluidez verbal y visualización espacial.

Al mismo tiempo surge de la mano de Thorndike (1920), la teoría del aprendizaje social. Este psicólogo y pedagogo estadounidense, definió la inteligencia como el conjunto de tres dimensiones: inteligencia abstracta, inteligencia mecánica e *inteligencia social*. Su contribución a la inteligencia emocional la encontramos en la definición que hace de la inteligencia social. Thorndike (1920) considera esta inteligencia como “*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas y actuar sabiamente en las relaciones humanas*”. Para él habían otros dos tipos de inteligencia: abstracta (habilidad para manejar ideas) y la mecánica

(habilidad para entender y manejar objetos). Como citan Mestre y Fernández-Berrocal (2007), consideraba que la inteligencia social podía “*subdividirse en inteligencia emocional y motivacional*” e incluía la habilidad para comprender y manejar a otras personas, involucrándose y actuando sabiamente en las interacciones sociales. En este sentido, vinculaba la inteligencia no solo con habilidades mentales de comprensión, sino también a habilidades sociales que ayudaban al ser humano a dirigir su conducta hacia la adaptación.

En la segunda mitad del siglo XX, continúan emergiendo autores que defienden posturas “cognitivas” de la inteligencia, es decir, siguen postulando teorías sobre la inteligencia basadas en el grado de funcionamiento de las capacidades cognitivas. Este es el caso de Catell o Carroll.

El primero, Catell (1971; citado en Abarca, 2003), dividió la inteligencia en: inteligencia cristalizada e inteligencia fluida. La inteligencia cristalizada se refiere a la información que se tiene de la realidad, es decir al conjunto de capacidades, estrategias y conocimientos de desarrollo cognitivo alcanzado a través de la historia de aprendizaje del sujeto. La inteligencia fluida implica la capacidad de adaptarse, ser flexible y afrontar situaciones nuevas, sin que el aprendizaje previo constituya una fuente de ayuda. Está compuesta por aptitudes primarias como: inducción, deducción, relaciones y clasificaciones figurativas, amplitud de la memoria asociativa y rapidez intelectual, entre otras.

El segundo, Carroll (1993, citado en Abarca, 2003), consideró la inteligencia como un modelo piramidal. El factor G estaría en el nivel más elevado, en el segundo nivel estarían ocho habilidades diferencialmente correlacionadas con el factor G (inteligencia fluida, cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual, percepción auditiva, recuperación rapidez cognitiva y velocidad de procesamiento). En el tercer nivel, cada una de las habilidades anteriores se desglosaría en habilidades específicas.

Pero, igual que sucedió en la primera mitad de siglo, en esta segunda mitad, emergen autores que con sus ideas innovadoras crean una nueva tendencia y apuntan hacia otra concepción de la inteligencia humana.

Uno de ellos fue Guilford (1967; citado en Abarca, 2003). Éste psicólogo propuso un modelo tridimensional de la inteligencia clasificado en base a su contenido, a la operación mental requerida y al producto resultante de la operación, que daba lugar a 180 factores de habilidad. Pero lo que realmente favoreció esa nueva conceptualización de la inteligencia fue su idea sobre la inteligencia social y el estudio de la creatividad. La inteligencia social era considerada como una entidad diferenciada y la creatividad era una producción del pensamiento divergente, pero ambas estaban incluidas en la inteligencia humana.

Otro autor importante fue Sternberg (1985). Este psicólogo estadounidense elaboró una teoría triárquica de la inteligencia que situaba en el mismo nivel la inteligencia analítica (procesar la información, aplicar estrategias y adquirir conocimientos), la inteligencia creativa (modelar y/o cambiar las situaciones para que cubran sus necesidades) y la inteligencia práctica (aprender tareas nuevas y automatizar más rápidamente). Esta teoría se acerca indirectamente a una inteligencia humana basada, no solo en aspectos puramente cognitivos sino también, en la reacción del ser humano a los nuevos desafíos y la respuesta a las exigencias de la vida.

Por último, dando un paso más hacia la integración de lo emocional y social en la consideración de la inteligencia humana, encontramos a Gardner (1983). Este psicólogo estadounidense postuló la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* como un modelo explicativo en el que define la inteligencia como la “capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. En este sentido, plantea que no existe una única inteligencia, sino un conjunto de ocho inteligencias múltiples, distintas e independientes denominadas: Inteligencia lingüístico-verbal, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia corporal cinestésica, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal, Inteligencia naturalista. Entre ellas, la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal incluyen aspectos socioemocionales. La primera se entiende como la capacidad para conocer los aspectos internos de la propia persona (conocer sus emociones, discriminarlas, interpretarlas, ponerles etiquetas y atender a ellas para orientar la conducta). La segunda se concibe como la capacidad para conocer y

distinguir las emociones y sentimientos de los demás, atendiendo a ellas para orientar la conducta. Esta nueva conceptualización de la inteligencia viene a desvincularse de otras posturas porque incorpora directamente aspectos socioemocionales en la definición de inteligencia humana. En este momento empieza a emerger la idea de que la emoción forma parte de la cognición y del intelecto.

Siguiendo con la evolución de las teorías de la inteligencia nos parece interesante dividir en dos categorías las teorías que abordan la definición y/ medida la inteligencia humana. Una categoría que denominaremos grupo excluyente y otra, que llamaremos grupo incluyente. Este último será clave para que emerja y se desarrolle el concepto de Inteligencia emocional a lo largo del siglo XX y en la actualidad.

En el grupo de *teorías excluyentes*, encontramos las teorías que ignoran los aspectos afectivos-emocionales y hacen referencia a las capacidades verbales, espaciales, numéricas, perceptivas, memorísticas o de psicomotricidad como los aspectos cognitivos clave para definir y medir la inteligencia humana. Entre los autores más destacados de este grupo, están: Binet, Spearman, Thurstone, Cattell o Carroll.

El grupo de *teorías incluyentes*, son aquellas teorías que de alguna manera tienen en cuenta aspectos sociales o emocionales en la consideración de inteligencia humana. En este grupo encontramos a Thorndike, Guildford, Sternberg y Gardner. Estos intentan incluir elementos propios de la emocionalidad en sus teorías, directa o indirectamente a través de aspectos socioemocionales.

1.1.2. La necesidad de una inteligencia emocional.

Las teorías incluyentes de la inteligencia y la propia conceptualización de emoción, sirvieron de “inspiración” para nutrir y desarrollar el concepto que hoy día denominamos IE. Pero, ¿Es necesario definir una teoría de *la inteligencia humana, como emocional?*

Como hemos visto en la revisión de los conceptos de emoción e inteligencia, en la actualidad no hay dudas sobre la relación entre ambos conceptos. Hemos visto como muchos autores defienden que las emociones ayudan a tomar decisiones “inteligentes”, dotan al ser humano de sentido integral (cuerpo, mente y conducta), contribuyen a la razón y priorizan conductas adaptativas para el individuo. A su vez hemos visto como los teóricos de la inteligencia creían insuficientes los modelos puramente “racionales” que excluían la emoción en la toma de decisiones inteligentes y, proponían modelos de inteligencia más amplios que incluían aspectos socioemocionales en la conducta inteligente. Entonces, ¿por qué es necesario delimitar, definir y conceptualizar la IE como un tipo de inteligencia única y distinta de otras inteligencias?

Si bien la IE vincula conceptos estudiados con anterioridad, este concepto resulta innovador en su propia definición de inteligencia. En este sentido apuesta por un tipo de inteligencia que sabe dirigir las emociones hacia los propios intereses, una inteligencia racional y emotiva que, como señala Fulquez, *“capacita a la persona para escuchar y comunicarse de forma eficaz, para adaptarse y responder de forma creativa a los conflictos, para controlarse a sí mismo no actuando con impulsividad, inspirar confianza y motivarse a sí mismo y a los demás”* (Fulquez, 2010, p.30). Es decir, existen factores que contribuyen al funcionamiento de la mente, pero que no son cognitivos, y son capaces de predecir la habilidad de adaptación y de éxito en la vida de la persona. Nos referimos a factores afectivos, emocionales, personales y sociales del ser humano. Necesitamos estudiar el funcionamiento de estos elementos, aprender a interpretar las emociones como una fuente de información que ayuda a nuestra mente a ser más efectiva y adaptativa pero, más allá de eso, para entender y ayudar de manera integral al ser humano a conocer capacidades y limitaciones, a vincularse con los demás y a desarrollarse de manera completa.

En definitiva, el concepto de IE no solo tiene que ser definido y entendido como un concepto genuino que ayuda a mejorar la capacidad mental y a predecir el éxito en las distintas dimensiones de la vida, si no que esta

conceptualización tiene que ayudar al ser humano a conocer y entender cómo sus emociones le capacitan para una vida plena.

1.2. Desarrollo y evolución del concepto de Inteligencia emocional

La IE es un concepto psicológico reciente. Apareció por primera vez en la década de los 90, ha estado en evolución durante estos años y sigue suscitando gran debate en la comunidad científica.

La primera vez que surge este término, lo hace para reforzar la idea de que emoción y cognición forman, juntas, parte de la inteligencia, pero pronto se convierte en un concepto “*multidefinido*” que explica la toma de decisiones correctas y el éxito en la vida. En este sentido, el debate se centra en encontrar la naturaleza de este concepto para poderlo definir de manera inequívoca. Diferentes líneas de investigación relacionan la IE con las capacidades mentales (Mayer y Salovey, 1997) mientras que otras lo hacen con características de la personalidad (Bar-On, 1997). Lo cierto es sea cual sea la tendencia, todas las investigaciones coinciden en nombrar a la IE como un concepto fundamental para la calidad, bienestar y desarrollo del ser humano.

A continuación describimos las primeras definiciones de IE y su evolución a lo largo del tiempo. La primera vez que encontramos la inteligencia unida a la emoción en un único concepto es de la mano de B. Leuner en 1966. Este autor alemán, nombra por primera vez la IE para explicar porque muchas mujeres rechazaban un rol social (citado por Mayer, Salovey y Caruso, 2000a; en Bisquerra 2003), aunque esto pasa bastante desapercibido y no es hasta 1986 cuando se vuelve a tener noticias de este concepto. En este caso es W. L. Payne quien a través del trabajo “*A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire*” (1986, citado por Mayer, Salovey y Caruso, 2000a; en Bisquerra, 2003) propone romper con la división entre emoción y razón e integrar emoción e inteligencia de manera formal (desde el gobierno) y aplicado a la educación, para que en las escuelas se puedan aprender respuestas emocionales. En este sentido, este artículo no solo hace referencia a la propia IE, sino que subraya la importancia de que los gobiernos deben interesarse por el plano afectivo y emocional e incluir este

concepto en la educación. Mientras, en 1985, Bar-On utiliza la expresión *Emotional Quotient* (EQ) en su tesis doctoral para hacer referencia a unas habilidades emocionales, personales y sociales (no cognitivas) que capacitan al ser humano para enfrentarse a las demandas de su entorno y para tener éxito. Esta obra no tuvo difusión hasta 1997, cuando publicó la primera versión de una medida para evaluar este concepto, *The Emotional Quotient Inventory* (EQ-i, Bar-On, 1997).

Estas primeras obras, aunque no tuvieron trascendencia, influyeron sobre el trabajo de Salovey y Mayer (1990), considerados los padres de la "Inteligencia emocional". Estos autores publicaron el artículo *Emotional Intelligence* (Salovey y Mayer, 1990) en el que se definía ampliamente el concepto de IE. Peter Salovey, de la Universidad de Harvard, y John Mayer, de la Universidad de New Hampshire acuñan por primera vez el término de IE en 1990. Estos autores definen esta inteligencia como "*Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno*" (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Estos psicólogos estadounidenses, inicialmente diferencian unas habilidades emocionales relacionadas entre sí y adaptativas para el ser humano que contribuyen a dar forma a la IE. Estas habilidades son: a) evaluación y expresión de las emociones; b) regulación de las emociones y; c) empleo de las emociones de forma adaptativa. En un principio sitúan a las emociones en la dimensión afectiva del ser humano, junto a los estados de ánimo, las evaluaciones y otros estados sentimentales como la fatiga o la energía que pueden sesgar positiva o negativamente nuestro pensamiento, pero posteriormente han introducido nuevos elementos, que hacen que la IE se acerque más a procesos mentales de procesamiento de la información. Esta nueva formulación teórica sitúa la IE como una habilidad mental que sigue el siguiente proceso: a) percibir emociones; b) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento; c) comprender emociones y; d) regular las emociones (Mayer y Salovey, 1997). Este proceso es llamado *el modelo de las cuatro ramas* y convierte a la inteligencia emocional en un conjunto de habilidades "acumulativas" en las que es imposible llegar a aprender la última (regulación

emocional) si no se han adquirido las anteriores (percibir las emociones, utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, etc.). Recientemente, sin perder de vista este proceso, han redefinido la IE como: “*La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones*” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000a, p.398). Estos autores consideran finalmente que la IE es una capacidad mental. Aunque Salovey y Mayer (1990) son los primeros en definir ampliamente este concepto, no es hasta la publicación de la obra “*Emotional Intelligence*” de Goleman (1995), que se suscita gran interés en la comunidad científica y en la sociedad en general por este término.

Goleman (1995) convierte el concepto de IE de estos autores en popular a través de *subest-seller*. Presenta este concepto como una “nueva inteligencia” que explica como el ser humano podía alcanzar el éxito en la vida a través de las emociones y no, única y exclusivamente, mediante los logros académicos. Este psicólogo y escritor estadounidense, defiende la IE como una forma de inteligencia vinculada pero diferenciada de la intelectual, organizada por un conjunto de cinco competencias principales (conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlar las emociones, capacidad de motivarse a uno mismo, reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones) que tienen mayor capacidad para influir en el éxito en la vida de la persona que los logros académicos. Este tipo de inteligencia permite, entre otros que, a través de la empatía, se establezcan relaciones sociales óptimas o que, mediante el autoconocimiento, se adquiriera mayor control de la impulsividad. En esta línea, Seligman, Mischel y Salovey (1997, citados en Fulque, 2010) afirman que, entre los factores que determinan el éxito, el cociente intelectual sólo interviene en un 20%, el resto (80%) se atribuye a factores relacionados con la IE.

Debido a la gran difusión y aceptación de este término, la *American Dialect Society* (sociedad fundada en 1889 y dedicada al estudio del lenguaje) consideró la inteligencia emocional una “nueva palabra” en 1995. Esta sociedad define el coeficiente emocional como una habilidad para manejar las propias emociones (Fulque, 2010).

Desde la aparición de estas primeras definiciones, se han realizado estudios e investigaciones empíricas con la intención de operacionalizar y medir este concepto de manera única e inequívoca. No obstante, más allá de encontrar una única explicación a este término, se han generado diversos modelos que definen, operacionalizan y miden la inteligencia emocional.

1.2.1. Modelos de inteligencia emocional.

Mayer, Salovey y Caruso (2000a, en Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) distinguen dos modelos de IE atendiendo a su naturaleza: *modelos mixtos Vs modelos de capacidad*.

Los modelos mixtos se caracterizan por entender que la IE incluye dimensiones de la personalidad variables (optimismo, asertividad o empatía) y, capacidades mentales y emocionales (Goleman, 1995, Bar-On, 1997). Los modelos de capacidad entienden que la IE está relacionada con las capacidades mentales y se focaliza en el estudio de habilidades para procesar la información afectiva (Mayer y Salovey, 1990).

Estas dos posturas abren dos vías totalmente diferentes para la definición del concepto. Actualmente, los modelos de capacidad parecen ganar terreno a los modelos mixtos aunque, el hecho de que existan modelos tan dispares, no implica la oposición de ninguno de los postulados del constructo de IE, sino que, por el contrario, se complementan y acompañan de elementos y creencias comunes (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Modelos de capacidad.

En los *modelos de capacidad*, la IE forma parte de lo cognitivo, es decir las emociones son entendidas como una capacidad mental. La propuesta de Mayer y Salovey (1990) es la más representativa de estos modelos. Estos autores consideran que las emociones influyen en la efectividad de razonamiento y en la priorización de nuestra actividad (Mayer y Salovey, 1993), siendo la IE un conjunto de habilidades diferenciadas de la personalidad.

Para estos autores, la IE es un concepto integrado por cuatro dimensiones (4 ramas) que están configuradas desde los procesos psicológicos más básicos o bajos a los más elevados o integrados. Estas dimensiones o ramas son: 1) percepción, valoración y expresión de la emoción; 2) facilitación emocional del pensamiento; 3) comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional; 4) regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Cada una de las ramas incluye a su vez cuatro habilidades que aparecen y se integran progresivamente (cada vez de manera más madura y eficaz) a lo largo del desarrollo humano (ver Figura 1). Se espera que las personas con una elevada IE progresen más rápidamente a través de las habilidades y dominen más pronto la mayoría de ellas (Mestre y Fernandez-Berrocal, 2007).

Estos autores defienden la idea de que la IE incluye un conjunto de habilidades o competencias (Figura 1) que permiten al ser humano resolver problemas y regular el comportamiento a través de los procesos mentales que intervienen en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales propios y ajenos (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990). Es decir, consideran que la IE se basa en la habilidad o competencia en oposición a la idea de que está relacionado con características de la personalidad (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

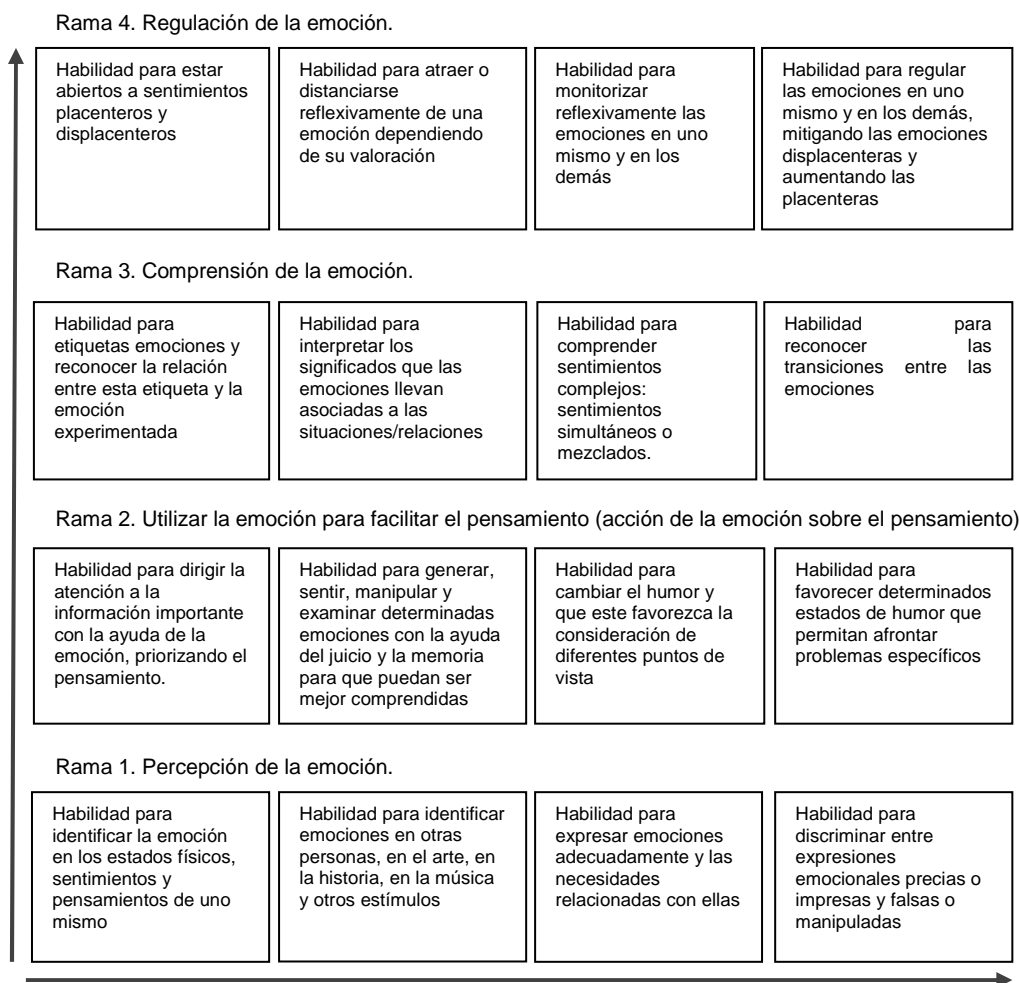


Figura 1. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997, en Mestre y Fernández Berrocal, 2007).

Modelos mixtos.

En los *modelos mixtos*, la IE está relacionada con aspectos cognitivos y también aspectos de la personalidad del ser humano, es decir se basa en una perspectiva cognitiva y de personalidad conjuntamente. Los autores más representativos de este modelo son Goleman (1995) al que ya hemos nombrado anteriormente, y Bar-On (1997).

Bar-On, basa su modelo en los componentes de bienestar psicológico descritos por Jahoda en los años 50, en la teoría de Darwin (1858), en la inteligencia social de Thorndike (1920), en los factores no intelectuales de Weschler (1939) y en la definición de la alexitimia desarrollada por Sifneos (1972).

Este autor entiende que la IE incluye diversas competencias y habilidades emocionales, personales y sociales (no cognitivas) para comprender, ser consciente, controlar y expresar las emociones de una manera adecuada, que capacitan al ser humano para enfrentarse a las demandas de su entorno y para tener éxito (Bar-On, 1997). Defiende la idea de una *inteligencia socio-emocional* que no se refiere única y exclusivamente a competencias emocionales, sino que amplía la visión a un conjunto de competencias sociales y emocionales interrelacionadas que establecen la manera en que la persona se comprende y expresa a sí misma y a los demás y, que le permiten relacionarse con su entorno y afrontar las demandas de la vida diaria.

Las capacidades emocionales según Bar-On se pueden dividir en dos tipos de competencias que se interrelacionan entre sí: competencias básicas y competencias facilitadoras (Bar-On, 2000).

- Competencias básicas: autoconciencia emocional, autoevaluación, empatía, relaciones sociales, asertividad, afrontamiento de presiones, análisis de la realidad, flexibilidad, control de impulsos y solución de problemas.
- Competencias facilitadoras: optimismo, alegría, independencia emocional, autorrealización y responsabilidad social.

Estas competencias básicas y facilitadoras se distribuyen en cinco dimensiones o componentes de la inteligencia emocional y social, que son la base para la construcción de su cuestionario *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i, Bar-On, 2000).

- *Componente intrapersonal*. Esta dimensión está formada por la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, la autoconsideración y la autorrealización.
- *Componente interpersonal*. Esta dimensión incluye la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal.
- *Componente de manejo del estrés*. Esta dimensión incluye la habilidad para tolerar el estrés y para controlar los impulsos.

- *Componente de adaptabilidad.* Esta dimensión incluye las habilidades de validar las propias emociones, flexibilizarlas de acuerdo a nuestro entorno y solucionar problemas.
- *Componente de estado de ánimo.* Esta dimensión incluye el optimismo y la alegría.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, una persona emocionalmente inteligente es aquella que posee la capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como entender cómo se sienten los demás y, es capaz de crear y mantener relaciones interpersonales de satisfacción mutua, sin caer en la dependencia. Además, es generalmente optimista, realista, flexible y exitosa ante la resolución de problemas y en el afrontamiento de situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000).

Bar-On (2006) posteriormente amplía sus postulados teóricos abreviándolos y divide la IE en tres niveles o capacidades:

- *Intrapersonal:* esta dimensión se refiere a la capacidad que tiene el sujeto de ser consciente de uno mismo, esto es, capacidad para conocer y comprender las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de forma asertiva.
- *Interpersonal:* esta dimensión describe la competencia de la persona para entender sus propias necesidades, así como las emociones y los sentimientos de los demás. Estas atribuciones facilitan poder establecer y mantener relaciones cooperativas constructivas y de mútua satisfacción.
- *Manejo del cambio:* esta capacidad se entiende como la conducción eficaz, realista y flexible de la transformación personal, social y ambiental, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

A continuación se presenta un cuadro-resumen del modelo de Bar-On, en la Figura 2.

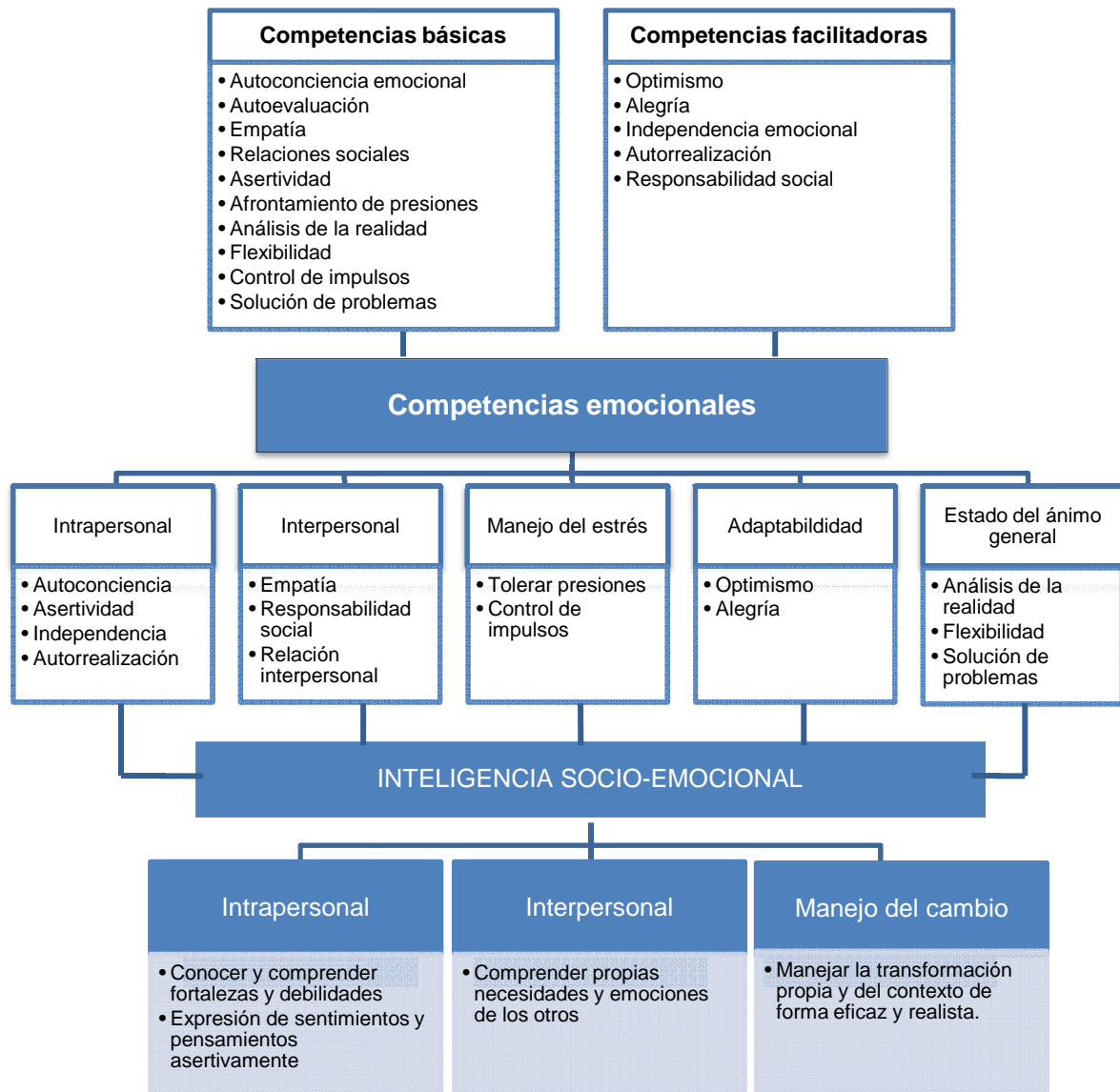


Figura 2. Evolución del modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997, 2000, 2006).

En conclusión, Bar-On concibe la IE como un concepto ligado a aspectos variables de la personalidad y cuyo sentido es amplio ya que incluye “habilidades socioemocionales” que intervienen en la capacidad total del individuo para hacer frente a los requisitos y a las presiones del contexto. Como tal, esta inteligencia socioemocional es de suma importancia para la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional del individuo (Bar-On y Parker, 2000).

Los modelos mixtos, y la teoría de Bar-On, han sido ampliamente criticados por aquellos autores que defienden el carácter cognitivo de este concepto (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Grewal y Salovey, 2005). Estos consideran que una IE basada en características de la personalidad limita la posibilidad de pronosticar el aprendizaje emocional ya que, aprender a desarrollar ciertas habilidades emocionales dependerá de las características de personalidad presentes o ausentes en una persona (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Específicamente Mayer, Caruso y Salovey (2000b, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) consideran que la definición que hace Bar-On de la IE se convierte en un “cajón de sastre” donde se incluyen componentes, como el manejo del estrés o el control de impulsos, que no están directamente relacionados con lo que se entiende por emoción o inteligencia. No obstante se han encontrado correlaciones entre ciertos factores de personalidad y algunos componentes de IE en medidas de Mayer y Salovey así como medidas de Bar-On (Bar-On y Parker, 2000; Ciarrochi, et al. 2000) lo que podría confirmar los supuestos de este autor.

Otros planteamientos y acercamientos teóricos.

Estos planteamientos teóricos, recogen y/o amplían las ideas de ambos modelos (modelo mixto y modelo de capacidad) sobre la IE y, se convierten en nuevas líneas de estudio sobre la IE. A continuación describimos las propuestas más relevantes.

El modelo de Cooper y Sawaf

A este modelo lo han situado dentro de los modelos mixtos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) pero también en los modelos de capacidades (Fulquez, 2010) por lo que hemos considerado adecuado describirlo en este apartado.

El modelo de Cooper y Sawaf (1997) se ha denominado como el modelo de los “cuatro pilares”, porque su idea de IE se apoya sobre cuatro pilares, es decir incluye cuatro habilidades básicas. Estos autores consideran a las

emociones como fuente motivacional para el individuo y definen la IE como una actitud que nos hace captar, entender y aplicar de forma eficaz las emociones a través de cuatro habilidades básicas:

- Alfabetización emocional. Esta habilidad está constituida por la honradez emocional (escucha activa de los sentimientos mediante la intuición y el conocimiento), la energía, el conocimiento, el feedback, la intuición, la responsabilidad y la conexión. Estos componentes reflejan “*la verdad del corazón* (Cooper y Sawaf, 1997, p. 46) y, permiten la eficacia y el aplomo personal.
- Aptitud emocional. Esta habilidad incluye la credibilidad, la flexibilidad y la autenticidad personal para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles. Según Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2001) esta habilidad puede ser similar a la habilidad para manejar las emociones.
- Profundidad emocional. Esta habilidad consiste en utilizar la integridad, el empeño y la responsabilidad para armonizar la vida y el trabajo. Está relacionada con la ética y la moral personal para elegir las vías más adecuadas para conseguirlo.
- Alquimia emocional. Esta habilidad consiste en ampliar el instinto y la capacidad de creación para aprender a fluir con los problemas y las presiones. Se trata de educar nuestras facultades para aprender a percibir mejor las soluciones y reconocer las oportunidades ocultas de nuestra vida.

En suma, este es un modelo que habla de la IE como un conjunto de habilidades internas del individuo como: la escucha interior, la intuición, la sinceridad y la energía vital, que favorecen la armonía en las relaciones.

La propuesta teórica de Saarni.

Saarni (2000, en Sala y Abarca, 2001) se posiciona en la perspectiva del constructivismo social y atiende a la perspectiva del desarrollo emocional. Distingue dos constructos: IE y Competencia emocional y se centra en el segundo. Define la competencia emocional como “*la demostración de*

autoeficacia en generar emocionalmente la transacción social” (Sala y Abarca, 2001, p. 211). Considera ocho habilidades de competencia emocional:

1) *Conciencia del propio estado emocional*; 2) *habilidad para discernir las emociones de los otros*; 3) *habilidad para usar el vocabulario emocional*; 4) *empatía*; 5) *comprensión de que el estado emocional interno no se corresponde siempre a la expresión externa y de que la expresión emocional puede impactar en los otros*; 6) *habilidad para afrontar las situaciones aversivas o estresantes*; 7) *conciencia de que la estructura de las relaciones está definida por la implicación y reciprocidad emocional de las personas implicadas en la relación y*; 8) *autoeficacia emocional que comporta la capacidad para aceptar la propia experiencia emocional y la percepción de que ésta se produce dentro de lo que es su equilibrio emocional deseado* (Sala y Abarca, 2001, p. 211).

El modelo de Educación Emocional de Bisquerra.

Bisquerra (2000) desarrolla una propuesta para el desarrollo emocional basado en el aprendizaje de las competencias emocionales. Este Catedrático de Orientación Psicopedagógica a la Universitat de Barcelona (UB) y fundador del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) entre otros, ha construido una línea de investigación innovadora sobre la educación emocional. Este autor, se basa en las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Saarni (2000) entre otros, para delimitar el concepto de competencia emocional e investigar sobre el aprendizaje de las competencias emocionales en el ámbito educativo.

Bisquerra (2000) entiende que la IE deriva en competencias emocionales y se compromete con el estudio de estas para facilitar su aprendizaje. Entiende que se integran *el saber, saber hacer y saber ser* y define a competencia emocional como *el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”* (Bisquerra y Pérez,

2007, p.8). Las competencias emocionales forma un modelo pentagonal de cinco dimensiones (Figura 3):

- *Conciencia emocional.* Incluye las habilidades para tomar conciencia de las propias emociones, etiquetarlas y comprenderlas.
- *Regulación emocional.* Incluye las habilidades para tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, expresar las emociones, regular las emociones, afrontar las demandas y generaremociones positivas.
- *Autonomía personal.* Incluye habilidades de autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia.
- *Inteligencia interpersonal.* Incluye habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y la cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y, capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- *Habilidades de vida y bienestar.* Incluye habilidades para fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, bienestar subjetivo y fluir.

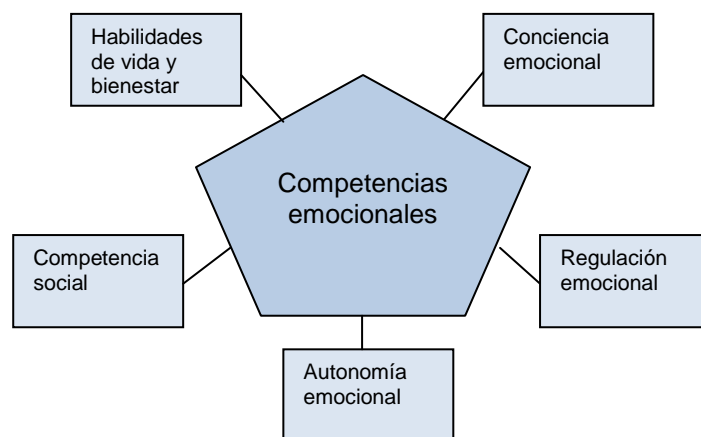


Figura 3. Modelo pentagonal de las competencias sociales (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007).

Este modelo será ampliamente descrito en el punto 3 de nuestro trabajo (Educación emocional).

La propuesta de Shapiro.

Shapiro (1997) destaca el carácter educativo de la IE y en su obra describe una serie de habilidades que los padres/madres/educadores deben enseñar para mejorar el desarrollo del niño/a y sus relaciones. Este autor considera la IE como un conjunto de cualidades emocionales que incluyen la capacidad para desarrollar: *conciencia y comunicación emocional; control emocional; emociones morales (empatía, atención, sinceridad e integración); pensamiento en las emociones (optimismo y pensamiento realista); estrategias para resolver problemas (generar soluciones); capacidades sociales (conversar, utilizar el humor, hacer amigos, utilizar los “buenos modales” como la amabilidad y el respeto); automotivación y realización personal (anticipar el éxito, persistencia y esfuerzo, enfrentar y superar un fracaso).*

El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla.

Estos autores consideran los conceptos de IE e Inteligencia interpersonal (Boccardo, et al. 1999). Entienden que estos conceptos comprenden unas áreas o componentes que consisten en: *autoconocerse emocionalmente, reconocer las emociones propias y ajenas, controlar las emociones, automotivarse, dirigir emociones hacia un objetivo, relacionarse interpersonalmente.*

Este planteamiento recoge aspectos de otros modelos, aunque se diferencia de otros por los matices que imprime en cada área. Así entiende que el control emocional se establece mediante habilidades para relacionar sentimientos y adaptarlos a cualquier situación y; la habilidad para las relaciones interpersonales se consigue cuando se puede producir sentimientos en los demás. Incluye un concepto nuevo que consiste en dirigir las emociones para conseguir un objetivo mediante un estado de búsqueda permanente y una mente creativa para encontrar soluciones, que podemos relacionar con la Rama 2 (utilizar la emoción para facilitar el pensamiento) del modelo de Salovey y Mayer (1997).

La principal aportación de estos autores, es la distinción que hacen entre la IE e inteligencia interpersonal. En este caso, entienden que hay unas

habilidades de IE (autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación) que reconocen como propias del individuo y, otras habilidades que le facilitan las relaciones con los demás (reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales) que forman parte de la inteligencia interpersonal.

El modelo de Matineaud y Engelhardt.

Matineaud y Engelhardt (1996) más que presentar un modelo propio, se centran en la evaluación de la IE, a partir de la cual describen unas habilidades de IE que incluyen: *el conocimiento en sí mismo, la gestión del humor, la motivación de uno mismo de manera positiva, el control de impulso para demorar la gratificación y la apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.* Este modelo se diferencia del resto por la introducción de factores exógenos en su definición de IE (Souto, 2012).

El modelo de Elías, Tobías y Friedlander.

Elías, Tobias y Friedlander (1999) intentaron integrar los modelos mixtos y de capacidad para homogeneizar la medición del constructo de IE. Agrupan los componentes de la IE en cuatro habilidades generales: 1) ser consciente de los propios sentimientos y de los demás; 2) mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás; 3) hacer frente a los impulsos emocionales; 4) plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos y; 5) utilizar habilidades sociales.

El modelo de Rovira.

Este autor amplía el concepto de IE a doce componentes que incluyen unas habilidades específicas (Rovira, 1998). Las dimensiones y habilidades que describe son:

- 1) *Actitud positiva.* Este componente incluye las habilidades para ser positivo como: valorar más los aspectos positivos que negativos, resaltar más los aciertos que los errores, las utilidades que los

defectos, el esfuerzo que los resultados. También contiene la habilidad para hacer uso frecuente del elogio sincero, para buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia y, para ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.

- 2) *Reconocer los propios sentimientos y emociones.*
- 3) *Capacidad para expresar sentimientos y emociones a través de algún medio o canal adecuado.*
- 4) *Capacidad para controlar sentimientos y emociones con las habilidades de tolerancia a la frustración y saber esperar.*
- 5) *Empatía.* Este componente incluye la habilidad para captar las emociones de otro individuo a través del lenguaje corporal.
- 6) *Ser capaz de tomar decisiones adecuadas a través de la habilidad para integrar lo racional y lo emocional.*
- 7) *Motivación, ilusión, interés con la habilidad para suscitar ilusiones e interés por algo o alguien.*
- 8) *Autoestima.* Este componente incluye la habilidad para generar sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.
- 9) *Saber dar y recibir.* Incluye la habilidad para ser generoso y saber dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención.
- 10) *Tener valores alternativos para dar sentido a la vida.*
- 11) *Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.*
- 12) *Ser capaz de integrar polaridades, integrando lo cognitivo y lo emocional.*

Rovira (1998) integra componentes personales, emocionales y sociales en su concepto de IE, por lo que más bien podríamos estar hablando de un concepto más amplio. En este sentido incluye aspectos relacionados con la imagen del "sí mismo" y con la actitud/valor personal, así como habilidades sociales específicas como la empatía y la escucha activa.

La propuesta de Vallés.

Vallés (2000) recoge las ideas de los modelos mixtos y de capacidad para diseñar actividades que trabajan las habilidades emocionales y sociales asociadas a la IE. Este autor considera la IE un conjunto de habilidades para: a) conocerse a sí mismo; b) automotivarse; c) tolerar la autofrustración; c) llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras; d) identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas; e) saber identificar lo que resulta importante en cada situación; f) autorreforzarse, g) contener la ira en situaciones de provocación; h) mostrarse optimista; i) controlar los pensamientos; j) autoverbalizarse para dirigir el comportamiento; k) rechazar peticiones poco razonables; l) defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo; ll) aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar; m) ser un buen conocedor del comportamiento de los demás; n) escuchar activamente; o) Valorar opiniones; p) prever reacciones; q) observar su lenguaje; r) valorar las cosas positivas que hacemos; s) ser capaz de divertirse; t) hacer actividades menos agradables pero necesarias; u) sonreír; v) tener confianza en sí mismo; w) mostrar dinamismo y actividad; x) comprender los sentimientos de los demás; y) conversar.

Asimismo, establece otras características como: 1) tener buen sentido del humor; 2) aprender de los errores; 3) ser capaz de tranquilizarse; 4) ser realista; 5) calmar a los demás; 6) saber lo que se quiere; 7) controlar los miedos; 8) poder permanecer sólo sin ansiedad; 9) formar parte de algún grupo o equipo; 10) conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar; 11) tener creatividad; 12) saber por qué está emocionado; 13) comunicarse eficazmente con los demás; 14) comprender los puntos de vista de los demás; 15) identificar las emociones de los demás; 16) autoperibirse según la perspectiva de los demás; 17) responsabilizarse de su comportamiento; 18) adaptarse a nuevas situaciones y; 18) autoperibirse como una persona emocionalmente equilibrada.

Por tanto, este autor entiende la IE como un concepto amplio que incluye habilidades básicas y generales, personales, emocionales y sociales que se

pueden desarrollar. En este sentido diseña unos cuadernillos de trabajo y propone actividades de lápiz y papel para trabajar las habilidades de IE.

El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional.

Bonano (2001) presenta un modelo basado en los procesos de autorregulación emocional que ayudan al individuo a afrontar la emocionalidad de modo inteligente. Existen tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

- Regulación de Control. Incluye los comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la regulación inmediata de respuestas emocionales.
- Regulación Anticipatoria. Incluye la anticipación de los futuros desafíos que se pueden presentar en la vida.
- Regulación Exploratoria. Incluye la adquisición de nuevas habilidades para mantener una homeostasis emocional.

Bonano (2001) establece que los seres humanos nacemos con un grado de inteligencia emocional determinado y que éste se ha de ir autorregulando para que sea eficaz.

El modelo Autorregulatorio de las experiencias emocionales.

Higgins, Grant y Shah (1999) basan su modelo en la autorregulación emocional, al igual que Bonano (2001), y distinguen estos procesos:

- Anticipación regulatoria. Consiste en la habilidad para tratar de anticipar placer o malestar futuro.
- Referencia regulatoria. Incluye la habilidad para adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.
- Enfoque regulatorio. Incluye a los estados finales deseados como aspiraciones y autorrealizaciones (promoción), contra responsabilidades y seguridades (prevención).

Este modelo se considera una continuación y ampliación del modelo de Bonano, ya que incluye otros procesos como la planificación emocional.

El modelo de procesos de Barret y Gross.

Barret y Gross (2001), a partir de los anteriores modelos, describen los siguientes procesos:

- Selección de la situación. Incluye habilidades de aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos para influenciar las propias emociones.
- Modificación de la situación. Incluye habilidades para adaptarse y modificar su impacto emocional.
- Despliegue atencional. Incluye habilidades para elegir la parte de la situación a la que prestar atención por su beneficio personal-emocional.
- Cambio cognitivo. Incluye habilidades para discernir los posibles significados que se eligen en una situación.
- Modulación de la respuesta. Incluye habilidades para influenciar a las acciones.

El modelo de García y Giménez.

García y Giménez (2010), a partir de una revisión bibliográfica de los distintos modelos y propuestas para definir la IE, proponen un modelo de IE compuesto por: dimensiones endógenas que describe como características idiosincrásicas del individuo (innatas o aprendidas) y, dimensiones exógenas que define como comportamientos desarrollados a partir de la adaptación al entorno. Las dimensiones endógenas incluyen: la responsabilidad, el sentido común, la voluntad y la capacidad de aprender, mientras que las dimensiones exógenas incluyen la habilidad de crear modelos mentales y la capacidad para adaptarse al entorno, la empatía, la capacidad para relacionarse, la capacidad para comunicarse y la persuasión.

Estas propuestas, en general, se han tratado como obras que amplían la literatura emocional existente y contribuyen a dar a conocer el concepto de IE. En este sentido estas propuestas y modelos, aportan nuevas ideas al concepto de IE, establecen nuevas relaciones (educación emocional, desarrollo

emocional) o son la base para diseñar intervenciones que promuevan el desarrollo de la IE.

En la actualidad, el modelo de IE que presenta mayor fundamento empírico y científico es el de Salovey y Mayer (1990), por lo que la mayoría de los trabajos se fundamentan en gran parte, en su modelo (Bisquerra, 2000; Vallés, 2000; Rovira, 1998; Elías, et al. 1999; Cooper y Sawaf, 1997). Según Hein (1999), estos dos autores son los que más se identificaron con el desarrollo y concepto de IE como una verdadera inteligencia. La concepción “cognitiva” de estos autores viene a desbancar otras propuestas que entienden la IE como un conjunto de habilidades cognitivas y/o de la personalidad. No obstante algunos autores, como Ciarrochi, Chan y Caputi (2000), han encontrado correlaciones entre la IE (en medidas de Mayer y Salovey) y ciertos factores de personalidad, lo que tampoco viene a esclarecer si la IE está totalmente desligada de la personalidad o si ésta forma parte tanto de las capacidades cognitivas como de los rasgos de personalidad del ser humano.

Más allá de este debate, no hay duda que en la actualidad este concepto es aceptado por la comunidad científica como un constructo que nos lleva a entender mejor la inteligencia humana y la adaptación del ser humano al medio.

1.2.2. Evaluación de la inteligencia emocional.

En este apartado presentamos una breve revisión de las pruebas y cuestionarios existentes para la evaluación de la IE en general y específicamente en niños/as o adolescentes.

Existen dos estrategias de medición de la IE. Por un lado está la evaluación de desempeño o rendimiento máximo con medidas de habilidad y, por otro lado, encontramos la evaluación informada mediante medidas de autoinformes. Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001, en Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) afirman que las medidas de autoinforme son utilizadas por modelos de rasgo y las medidas de rendimiento-máximo se confeccionan bajo el prisma de modelos de capacidad, pero encontramos autores destacados de modelos de capacidad que utilizan en sus inicios medidas de autoinforme.

En la actualidad, la mayoría de pruebas son medidas de autoinforme. Algunas se basan en la formulación de Mayer y Salovey (1990), otras son el resultado de una revisión sobre el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997; Petrides, 2000, Petrides y Furnham, 2003) y solo algunas pocas son consecuencia de aspectos relacionados con el éxito laboral y organizacional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Estas medidas son puntuadas objetivamente a través de una Escala Likert, lo que resulta complicado en las medidas de capacidad, ya que no existe un criterio claro sobre lo que es una respuesta correcta (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

En los siguientes apartados describiremos, por una parte las pruebas consideradas medidas de autoinforme y, por otro lado, las medidas de capacidad o rendimiento-máximo, destacando aquellas pruebas destinadas a niños/as o adolescentes.

Medidas de autoinforme.

Los métodos más clásicos usan cuestionarios, inventarios y escalas, mediante la propia evaluación o a través de observadores externos y preguntas en las que el sujeto valora, de manera subjetiva, sus niveles en ciertas habilidades y competencias afectivas. Este tipo de instrumento permite obtener un índice de las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones y las de los demás. Se trata, por tanto, de índices de IE percibida. A continuación describimos las pruebas que se incluyen en las medidas de autoinforme, tanto las básicas como las extensas.

- La escala *Traid-Meta Mood Scale (TMMS*; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y su versión española modificada *TMMS-24* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta escala pretende evaluar los estados de ánimo en jóvenes a partir de los 16 años. Está compuesta, originalmente por 48 ítems en los que el sujeto tiene que contestar siguiendo una escala tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo). En esta escala se valoran tres dimensiones de la IE: a) atención a los propios sentimientos o grado en el que la persona cree prestar atención a sus

emociones y sentimientos; b) claridad emocional, referida a cómo las personas creen percibir sus emociones; y c) reparación de las propias emociones o creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. En la versión revisada y traducida al español, se han reducido a 30 ítems aunque conservando las tres dimensiones originales (TMMS-24 realizada por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998). Con el tiempo, Mayer y Salovey han encontrado muchas limitaciones a esta medida, ya que una medida de autoinforme señala la percepción que uno tiene sobre sus capacidades más que medir una capacidad en sí misma (Sanchez, 2006).

- *Cuestionario de Educación Emocional (CEE, Álvarez González, 2001)*. Este cuestionario está basado en el modelo pentagonal de Educación emocional del GROPE (Bisquerra, 2000). Tiene 68 ítems distribuidos en cinco dimensiones: *emociones* (conciencia y regulación), *autoestima*, *habilidades sociales*, *resolución de problemas* y *habilidades de vida*. Presenta una fiabilidad adecuada para cada una de las dimensiones ($\alpha = 0.83$).

- *La evaluación 360° de las Competencias Emocionales (CE- 360°, Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006)* del GROPE es una medida para evaluar programas y personas. Esta medida de autoinforme, también llamada *feedback 360°*, utiliza tres cuestionarios: 1) cuestionario persona la evaluada (auto-información); 2) cuestionario para el profesor y; c) cuestionario para los compañeros. Estos tienen 14 ítems y siguen la misma estructura factorial que el CEE: *emociones*, *autoestima*, *habilidades sociales*, *resolución de problemas* y *habilidades de vida* (Alvarez Gonzalez, 2001). Todos ellos presentan una fiabilidad alta ($\alpha = 0.8492$; $\alpha = 0.9752$; $\alpha = 0.9242$) (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006).

- El cuestionario *Shutte Self Report Inventory (SSRI; Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dornheim, 1998)*, su adaptación al castellano (Chico, 1999) y su actualización posterior *Shutte EI Scale (SEIS; Austin, Saklofske, Huang, y McKenney, 2004)*. Este inventario está basado en las tres dimensiones de IE postuladas originalmente por Salovey y Mayer (1990). Se puede aplicar a partir de los 16 años y se compone originalmente de 33 ítems

aunque en su revisión se han ampliado a 41, puntuados según una escala de tipo Likert de 5 puntos. El estudio factorial encontró un factor pero en estudios posteriores sobre su estructura factorial han encontrado cuatro factores (Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004; Saklofske, Austin y Minski, 2003; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Petrides y Furnham, 2000a;).

- El cuestionario *Tapia Emotional Intelligence Inventory (TEII;* Tapia, 2001). Este inventario está basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997), se puede aplicar a partir de los 13 años y está compuesto por 41 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos. Está compuesto por cuatro factores de inteligencia emocional: 1) empatía (12 ítems); 2) utilización de los sentimientos (11 ítems); 3) manejo de las relaciones (9 ítems); 4) autocontrol (9 ítems).

- *El Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP;* Jordan, Ashkanasy, Härtel, y Hooper, 2002). Esta medida fue diseñada para medir la IE en individuos que forman parte de un grupo de trabajo. Puede ser aplicada a partir de los 16 años y, en su última versión (WEIP-6), está compuesta por 30 ítems con una escala Likert de 7 puntos. Está compuesta por dos factores principales: 1) habilidad para tratar con las propias emociones (18 ítems) y 2) habilidad para tratar con las emociones de los demás (12 ítems). La investigación inicial con esta escala ha mostrado que los miembros de un grupo de trabajo que obtienen mejores puntuaciones en IE (rasgo) suelen lograr mayor rendimiento laboral (Jordan et al., 2002).

- *El cuestionario laboral Swinburne University Emotional Intelligence Test (Workplace SUEIT;* Palmer y Stough, 2002). Se trata de otra medida para evaluar la inteligencia emocional en el entorno laboral que se puede aplicar a partir de los 16 años y que está compuesta por 64 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos. La escala proporciona una puntuación total (inteligencia emocional total) y puntuaciones en cinco subescalas: 1) reconocimiento y expresión emocional; 2) comprensión emocional; 3) emociones dirigidas a la cognición; 4) manejo emocional; y 5) control emocional.

- La escala *Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS;* Wong y Law, 2002). Esta escala fue diseñada como una medida breve de la IE para su

uso en psicología organizacional y del trabajo. Se puede aplicar a partir de los 16 años y está formada por 16 ítems que se puntúan siguiendo una escala tipo Likert de 7 puntos. Evalúa cuatro dimensiones con cuatro ítems por cada dimensión: 1) valoración o percepción de las propias emociones; 2) valoración o percepción de las emociones de los demás; 3) uso de las emociones; y 4) regulación emocional. Según los autores las puntuaciones en esta escala se relacionan con el rendimiento y con la satisfacción laboral (Wong y Law, 2002).

- El cuestionario *Emotional Competence Inventory (ECI; Boyatzis y Burckle, 1999)*. Esta prueba fue dirigida por Reuven Bar-On y está destinada a jóvenes a partir de los 16 años. Actualmente, existen dos versiones de este inventario: versión 1 (110 ítems, escala Likert de 7 puntos) y versión 2 (73 ítems, escala Likert de 6 puntos) (Sala, 2002). Este inventario consta de 20 dimensiones (competencias) organizadas en cuatro grupos: 1) autoconciencia; 2) autogestión; 3) conciencia social; y 4) habilidades sociales. Este instrumento es muy popular en el ámbito de la gestión de recursos humanos, aunque todavía no habían encontrado índices que validen las mediciones de esta prueba (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

- El *Trait Emotional Intelligence Questionnaire v. 1.0 (TEI-Que; Petrides y Furnham, 2003)*. Este cuestionario está diseñado para evaluar la IE de manera comprensiva y ha sido traducido y validado al español por Pérez (2007). Es una prueba para jóvenes a partir de 16 años. La versión original consta de 144 ítems pero la versión más actual (*TEI-Que v. 1.5; Petrides, 2009*) está formada por 153 ítems. En ambos casos los ítems se distribuyen en 15 subescalas, cuatro factores y una puntuación total de IE rasgo. Además se han desarrollado versiones para adolescentes. Varios estudios han explorado las propiedades psicométricas de este cuestionario y se han encontrado altos índices de fiabilidad (Gardner y Qualter, 2010).

- *El Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE (9-13); López-Cassà y Pérez-Escoda, 2010)*. Este cuestionario fue confeccionado por miembros del GROU (*Grup de recerca en Orientació Pedagògica de la Universitat de Barcelona*) como recurso para la convivencia escolar mediante la medida de las competencias emocionales en niños de 9 a 13 años. Se fundamenta en el

marco teórico de la competencia emocional planteado por Bisquerra y Pérez (2007). Estos autores definen las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Este cuestionario está formado por 38 ítems en una escala tipo Likert de 4 puntos (casi nunca-muy a menudo). Identifica cinco dimensiones de estudio o subcompetencias emocionales: 1) conciencia emocional; 2) regulación emocional; 3) autonomía emocional; 4) competencias sociales; y 5) competencias para la vida y el bienestar. Su primera publicación fue en 2010 pero en 2013 se presentaron los últimos resultados sobre su fiabilidad y validez (Pérez-Escoda, López-Cassà y Torrado, 2013).

- El cuestionario Bar-On *Emotional Quotient Inventory (EQ-i, Bar-On, 1997b)*, su versión para niños y adolescentes *Emotional Quotient Inventory Youth Verssion (EQ-i: YV, Bar-On y Parker, 2000)* y su adaptación al castellano (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Prieto, 2012). El Inventario de Cociente Emocional es una de las medidas de IE rasgo más ampliamente utilizadas en la literatura y está basada en el modelo de inteligencia emocional y social propuesto por el mismo Bar-On (1997, 2000, 2006).

Este autor, primero, diseña una escala para adultos para medir la capacidad de uno mismo para tener éxito a la hora de enfrentarse a las demandas y presiones ambientales (Bar-On, 2000, 2004) que está compuesta por 133 ítems, correspondientes a los cinco componentes principales de Inteligencia emocional que él identifica (Bar-On, 2000). Estos ítems se distribuyen en una escala tipo Likert (desde 1 a 5 siendo desde muy raro a muy a menudo, respectivamente).

A continuación, diseña otro cuestionario para niños de 6 a 18 años (Bar-On EQ-i: YV, Bar-On *Emocional Quotient Inventory: Youth Versión*) que tiene una forma larga (60 ítems) y una forma corta (30 ítems) de aplicación. La forma larga consta de 60 ítems para evaluar las cinco grandes dimensiones de la Inteligencia emocional y social en una escala Likert de 4 puntos (1= casi nunca; 4= con mucha frecuencia). La prueba tiene el objetivo de identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta a

través de cinco dimensiones de la IE (Bar-On, 2005) que se descomponen en 15 subescalas secundarias: 1) intrapersonal (6 ítems); 2) interpersonal (12 ítems); 3) manejo del estrés (12 ítems); 4) adaptabilidad (10 ítems); 5) estado de ánimo general (14 ítems). También ofrece una medida de validez para valorar la deseabilidad social (Impresión positiva) y otra medida global de IE.

A pesar de las numerosas críticas sobre la inestabilidad de la estructura factorial resultante y sobre la presencia de componentes de la inteligencia emocional innecesarios que ha recibido este instrumento (Petrides y Ferhman, 2001; Palmer, Manocha, Gignac y Stough, 2003), el EQ-i representa la IE (rasgo) mejor que otros muchos inventarios. El EQ-i y su versión para niños y adolescentes (EQ-i: YV) son inventarios que abarcan múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no sólo una estimación del nivel de IE, sino también un perfil social y afectivo tanto para adultos, como para niños y adolescentes.

Medidas de capacidad o rendimiento máximo.

La corriente más actual de evaluación de la IE, defiende la utilización de medidas de capacidad, por lo que se están haciendo verdaderos esfuerzos por confeccionar instrumentos de rendimiento-máximo que siguen la metodología clásica para valorar la inteligencia cognitiva del ser humano (Brackett y Salovey, 2006; Grewal y Salovey, 2006). Este tipo de instrumentos permite medir la capacidad de ejecución o conocimiento emocional de la persona y no solo su creencia sobre tal capacidad (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) y además contribuye a paliar el sesgo de la deseabilidad social (Brackett y Geher, 2006).

Actualmente, la única medida de capacidad es la escala *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS; Mayer, Salovey y Caruso, 1999). Esta prueba mide el desempeño actual de la persona en una serie de competencias y se puede aplicar a jóvenes a partir de los 16 años. Está compuesta por doce tareas divididas en dos áreas (empírica y estratégica) y cuatro componentes o habilidades: percepción de emociones, facilitación emocional, comprensión de las emociones y manejo emocional. Esta escala ha sido modificada en el *Mayer*

Salovey Caruso *Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002a, 2002b). El MSCEIT presenta las mismas áreas y componentes que la MEIS pero con algunas tareas depuradas y otras eliminadas. En total el MSCEIT consta de 8 tareas y un total de 141 ítems, que valoran las dos áreas y los cuatro componentes ya comentados.

En suma, encontramos muchas más medidas de autoinforme que de capacidad. Además las pruebas para niños/as son más bien escasas, ya que solo hemos encontrado dos pruebas para niños/as de 10 a 12 años. De entre estas dos pruebas nos hemos decantado por utilizar la prueba de Bar-On y Parker (2000) ya que es una prueba que abarca múltiples competencias socioemocionales y presenta buenos índices de fiabilidad y validez (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000).

2. Inteligencia emocional y Educación: evidencias empíricas

La IE ha sido estudiada para comprobar su poder predictivo y de relación con variables de bienestar y de adaptación social del ser humano. Los investigadores, a través de diversos estudios, reconocen que la IE predice algunos aspectos del éxito académico o estatus ocupacional, e influye en los niveles de bienestar psicológico, en la calidad de las relaciones y en la aparición de conductas disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Por tanto, cabe esperar que la IE esté implicada en el hogar, la escuela, el trabajo y en otros contextos.

En el ámbito de la escuela, numerosas investigaciones han relacionado la IE con aspectos educativos, tanto del aprendizaje como de socialización y adaptación escolar. En este apartado, realizamos una revisión de los resultados encontrados en cuanto a la relación de la IE y las variables personales y escolares. Repasamos los estudios nacionales e internacionales que han analizado la relación entre la IE y las variables presentes en el ámbito escolar como: el bienestar psicológico, el rendimiento escolar, las relaciones sociales, la competencia social, las conductas disruptivas y las necesidades específicas de apoyo educativo. Cabe destacar que la mayoría de las investigaciones revisadas han utilizado medidas de autoinforme, aunque algunas también lo han hecho con medidas de capacidad. Señalamos en cada caso las pruebas que mayoritariamente han sido utilizadas.

a. Inteligencia emocional y bienestar psicológico

En este apartado mostramos los resultados encontrados respecto a la relación entre IE y diversos aspectos relacionados con el bienestar psicológico como la depresión, la ansiedad, el estrés y el nivel de satisfacción vital.

En los estudios revisados, se han utilizado medidas de autoinforme como el cuestionario TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a), aunque también medidas de habilidad como el MEIS (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el MSCEIT (Mayer, Salovey, y Caruso, 2002a, 2002b). Los resultados indican que

existe una relación sólida entre la IE y el bienestar subjetivo en estudiantes universitarios y de educación secundaria, tanto si se mide a través de instrumentos de capacidad como de autoinforme.

En este sentido encontramos que, los estudiantes universitarios de USA con mayor IE informan de menor número de síntomas físicos, menor ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además estos estudiantes, cuando se les expone a estrés, perciben los estímulos estresores como menos amenazantes, y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). También se ha encontrado que se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). En estudios australianos, los universitarios con mayor IE tienen menos ideas suicidas y menor depresión y desesperanza como respuesta al estrés (Ciarrochi, et al. 2002). En general, los universitarios con mayor IE muestran satisfacción ante la vida (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). En estudios españoles se ha encontrado que estudiantes con mayor puntuación en claridad y preparación presentan mayor toma de perspectiva y menores niveles de distrés personal (Ramos, et al. 2003).

Estudios en Educación Secundaria muestran que los menores niveles de IE se relacionan con puntuaciones más altas de estrés, depresión y quejas somáticas (Liau, Liau, Teoh, Liau, 2003), mayor ansiedad y pensamientos repetitivos y rumiativos (Fernandez-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999), y la experimentación de emociones “negativas” como la ansiedad, infelicidad e ira (Lewkowicz, 1999). Por el contrario, altas puntuaciones en inteligencia emocional se relacionan con puntuaciones menores en ansiedad y depresión, así como con la supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002).

b. Inteligencia emocional y rendimiento escolar

En este apartado mostramos los resultados encontrados en la relación entre IE y rendimiento académico, medido normalmente a través de las notas.

En este caso, en los estudios revisados se han utilizado los instrumentos: MSCEIT (Mayer, et al. 2002a, 2002b) como medida de capacidad, y el EQ-i (Bar-On, 2000) y el TMMS (Salovey, et al. 1995) como medidas de autoinforme. Los resultados indican que tanto utilizando medidas de autoinforme como medidas de capacidad existe una relación sólida entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar.

La mayoría de autores han encontrado una relación significativa en sentido positivo entre la IE y el rendimiento académico (CASEL, 2007; Brackett y Mayer, 2003; Chong, et al. 2004; Mayer, et al. 2002a, 2002b). Gil-Olarte et al. (2005) han encontrado esta misma relación en alumnos de Educación secundaria cuyas variables de personalidad e inteligencia general han sido controladas. Asimismo un estudio ha confirmado que la IE predice o se relaciona con las calificaciones finales de los escolares y con los buenos resultados académicos (Albert, Gilar y Castejon, 2013; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Barchard, 2003). En concreto, Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) han encontrado que algunos factores de IE (inteligencia intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad social) predicen el éxito académico en un estudio con jóvenes en transición desde la educación secundaria a la universitaria (medido a través del EQ-i; Bar-On, 2000). En este sentido, otros estudios, han determinado que las competencias emocionales y sociales son más determinantes para el éxito académico, personal y profesional, que las competencias cognitivas (Goleman, 1997).

En estudios donde se evalúa el fracaso escolar, se ha constatado una relación circular entre el desarrollo emocional deficitario y el fracaso escolar (Sharp, 1975). Algunos autores han confirmado que el éxito académico puede predecirse también, por el nivel de adaptación social que tiene el alumno (Aluja y Blanch, 2004; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

c. Inteligencia emocional y relaciones sociales

En este apartado mostramos los resultados encontrados en la relación entre inteligencia emocional y la calidad en las relaciones sociales en estudiantes universitarios y de educación secundaria. En este caso, se han utilizado medidas de autoinforme como el cuestionario TMMS (Salovey, et al. 1995), y medidas de habilidad como el MEIS (Mayer, et al. 1999) y el MSCEIT (Mayer, et al. 2002a, 2002b). Los resultados indican que existe una relación sólida entre la IE y la calidad en las relaciones sociales de los estudiantes, tanto si se mide a través de instrumentos de capacidad o de autoinforme.

En general, se han encontrado relaciones positivas entre la IE y la calidad o satisfacción de las relaciones sociales (Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. y Wendorf, G., 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Côté, Grewal, Salovey, Kadis y Gall, 2006). Aquellos estudiantes que tenían valores más altos en IE presentaban interacciones más positivas, percibían un mayor apoyo parental e informaban de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaban variables de personalidad e inteligencia general. En concreto, los alumnos que puntuaron más alto en el manejo emocional informaron de una relación más positiva con los amigos y estos amigos informaron de que sus relaciones de amistad con ellos incluía mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menos interacciones negativas, incluso controlando variables de personalidad (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes et al., 2006). También, la regulación emocional ha resultado predictiva para la sensibilidad social, la calidad de las relaciones y la tendencia a desarrollar conductas prosociales (Lopez, Salovey, Côté y Beers, 2005). Asimismo estudiantes con mayor IE informaban de cordialidad parental y, relaciones positivas con la familia y los iguales (Ciarrochi, et al. 2000).

Los estudiantes de secundaria (13 a 15 años) que tenían una mayor IE tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como la autoestima o la ansiedad (Ciarrochi, et al. 2001).

En estudiantes universitarios se ha encontrado una relación negativa entre la IE y los niveles de intimidad, afecto y antagonismo que los universitarios tenían hacia su mejor amigo. En concreto, la habilidad para regular las propias emociones y las de los demás ha podido predecir los niveles de intimidad en las relaciones (Ramos, et al. 2003).

d. Inteligencia emocional y competencias sociales

En este apartado describimos los resultados encontrados en la relación entre IE y competencias sociales en la escuela. Para comprobar esta relación, se han utilizado medidas de autoinforme como el cuestionario TMMS (Salovey, et al. 1995), y medidas de habilidad como el MEIS (Mayer, et al. 1999) y el MSCEIT (Mayer, et al. 2002a, 2002b).

En general, se han encontrado relaciones positivas entre la inteligencia IE y diversas competencias sociales (Ciarrochi, et al. 2000). La mayoría de los autores han encontrado una correlación positiva entre la IE y la empatía o el sentir y el compartir emociones con otros de manera empática (Mayer, Caruso y Salovey; 1999; Ramos, et al. 2003). En concreto altos niveles de atención emocional se relacionaron con un mayor nivel de implicación empática y un mayor estrés personal hacia los problemas ajenos (Ramos, et al. 2003).

Otros estudios también señalan una relación positiva entre la inteligencia emocional y el desarrollo de conductas prosociales (Lopez, et al. 2005; Guil et al., 2005; Rubin, 1999). Asimismo se ha indicado que la inteligencia emocional predice la puesta en marcha de estrategias de resolución de problemas sociales, el liderazgo prosocial, la habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas, la habilidad para elegir los medios adecuados y, la autoeficacia de rendimiento y constancia (Guil et al., 2005). Por otra parte, se han encontrado relaciones negativas entre la IE y los niveles de inhibición emocional en un estudio con estudiantes universitarios (Ramos, et al. 2003).

Los alumnos con mayor IE eran descritos por sus compañeros como menos agresivos y más propensos a comportamientos prosociales (Rubin, 1999). En otros casos, los alumnos con mayor IE presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas

cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad (Ciarrochi, et al. 2001). También se ha encontrado que la IE tiene mayor peso predictivo sobre la actitud prosocial y la habilidad de búsqueda de soluciones alternativas (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez, 2006).

Por último, algunos estudios relacionan el bienestar psicológico, las relaciones sociales o las competencias sociales y el rendimiento escolar. Los resultados muestran que existe una *relación* entre ciertos estados depresivos y la escasa adaptación social y, que ésta es una fuente predictiva del éxito académico (Aluja y Blanch, 2004). Asimismo se han encontrado que la Inteligencia emocional tiene un peso predictivo sobre distintas variables vinculadas a la adaptación socioescolar (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Además se ha encontrado que el alumnado que obtienen mejor nota indican mayor competencia social, mayor adaptabilidad social, mejor control de impulsos y emociones, y se presentan como personas emocionalmente estables, responsables, constantes en su trabajo y que acaban lo que empiezan (Guil, et al. 2006).

e. Inteligencia emocional y conductas disruptivas

Finalmente revisamos los estudios que relacionan la IE y las conductas disruptivas en el aula. En los estudios revisados, se han utilizado medidas de habilidad como el MEIS (Mayer, et al. 1999) y el MSCEIT (Mayer, et al. 2002a, 2002b) para medir la IE. Por otra parte, para medir las conductas disruptivas se han utilizado indicadores de conductas antisociales como agresiones físicas y verbales en las aulas y recreos, peleas físicas, daño al mobiliario, consumo de tabaco y problemas de drogadicción.

En algunos estudios, se han encontrado relaciones negativas entre la IE y, los niveles de agresividad y empleo de drogas (Rubin, 1999; Formica, 1998; Rice, 1999; Brackett y Mayer, 2003). En concreto una alta puntuación en la percepción emocional correlacionaba con una reducida participación en conductas violentas y un menor consumo de sustancias psicoactivas (Mayer, Caruso, Salovey, Formica y Woolery, 1999).

En estudiantes de secundaria se han confirmado relaciones positivas entre la inteligencia emocional y menor número de conductas impulsivas, temperamento menos agresivo y menor justificación de la agresión en los adolescentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). En alumnos con puntuaciones bajas en IE se han encontrado mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes (Liau et al. 2003) o faltas injustificadas y sin autorización y, más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Asimismo, se ha encontrado que la IE, medida a través del EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000), predice la agresividad en el alumnado. En este sentido, se ha visto que a mayor manejo del estrés y adaptabilidad, menor agresividad en el alumnado de 6º de EP y de Educación Secundaria (ES) (Martorell, Rasal y Gómez, 2011).

En otros estudios, han encontrado que los estudiantes con un mayor nivel de IE poseen una habilidad mental que les facilita conocer y detectar mejor las presiones ejercidas por sus iguales, lo que les permite aumentar la resistencia ante el consumo de las distintas sustancias psicoactivas (Trinidad y Johnson, 2002). También se han encontrado relaciones negativas entre la IE y las conductas antisociales como peleas, dañar material, etc. controlando variables de personalidad e inteligencia general (Brackett, Mayer y Salovey, 2004).

En muestras españolas, también se ha encontrado una relación negativa entre la inteligencia emocional y conductas disruptivas, es decir los alumnos que tienen una inteligencia emocional más baja son percibidos como más conflictivos por sus profesores y por sus compañeros, incluso controlando el efecto de variables de inteligencia y personalidad (Mestre, Samper y Frías, 2004).

En suma, como podemos observar todas las investigaciones revisadas confirman una relación negativa entre la IE y conductas disruptivas en el aula o conductas antisociales y de consumo de drogas.

f. Inteligencia emocional y necesidades específicas de apoyo educativo

En este apartado revisamos el perfil emocional del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e) derivadas de: 1) carencias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales que dificultan la inserción escolar (necesidades de compensación educativa); 2) discapacidad intelectual; c) altas capacidades intelectuales; 3) incorporación tardía en el sistema educativo; y que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas por un periodo determinado de tiempo o a lo largo de todo su escolarización (art.73 de la LOE). Para ello, recogemos las aportaciones de diversos autores que, aunque no utilizan medidas específicas de IE, estudian los aspectos relacionados con la IE en niños con n.e.e.

Algunos autores, basándose en criterios diagnósticos, entienden que el alumnado con ACNEAE, tiene un gran historial de fracasos escolares, frustraciones y feedback negativo por parte de adultos significativos y de otros niños de su edad, lo que les lleva a experimentar sentimientos de incompetencia y reducción de la motivación al estudio (Sabeh, 2002). Los niños/as con necesidades educativas especiales (n.e.e) tienen un déficit en habilidades adaptativas ligado a una discapacidad intelectual o a trastornos generalizados del desarrollo, que les impide comunicarse, controlarse, cuidarse o desplegar las habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones, así como adaptarse a su entorno (Frude, 1991; Pan, 2011; Verdugo, 2003), lo que favorece el rechazo y el aislamiento social de este alumnado. En este sentido, Pan (2011) basándose en la propia definición de inteligencia emocional, considera que el alumnado con n.e.e tiene afectada la inteligencia emocional, específicamente el autocontrol y la expresión emocional.

En el caso específico del alumnado con necesidades de compensación educativa, se ha considerado que los problemas de desajuste social, la desmotivación y el escaso control familiar o absentismo que normalmente presentan, exigen actuaciones centradas en aspectos socioemocionales del individuo como, la conducta emocional, el control de sus reacciones y el establecimiento de relaciones sociales (Pegalajar y Colmenero, 2013). En este

sentido, algunos estudios han confirmado que un ambiente familiar desestructurado propicia el desarrollo de alteraciones o desajustes personales que dificultan el proceso de adaptación social, familiar y escolar (Farrington, 2005; Patterson y Yoerger, 2002). En la misma línea, otros estudios han observado que la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido y/o en situación de pobreza puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragan, 2002). Sin embargo, en un estudio con adolescentes de entre 11 y 12 años pertenecientes a ambientes deprimidos, se han encontrado puntuaciones superiores en habilidades sociales, comparadas con adolescentes que viven en zonas residenciales (Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz, 2003). Asimismo, otros estudios revelan que niños/as de niveles sociales desfavorecidos, tienen las habilidades sociales necesarias para funcionar en su contexto escolar y en sus relaciones en general (Cohen, Esterkind, Betina, Caballero y Martinenghi, 2011; Lacunza, 2007; Lacunza y Contini, 2009).

En estudios más recientes, se ha encontrado que el patrón de desarrollo social sigue una evolución diferente en función de las características socioculturales del alumnado (Bravo y Herrera, 2012). También, Pegalajar y Colmenero (2013) han analizado al alumnado con necesidades de compensación educativa en función de su IE y los resultados, aunque han indicado un nivel de IE general adecuado en 2º de EP, señalan carencias en la conciencia y control emocional al finalizar la educación primaria. Los/as niños/as con necesidades de compensación educativa presentan una adecuada conciencia y control emocional, una buena autoestima, adecuadas habilidades socioemocionales para resolver problemas y unas adecuadas habilidades de vida y bienestar subjetivo en los primeros cursos de EP. Sin embargo estos resultados empeoran al llegar a 6º de EP, lo que indica que, a medida que aumenta el nivel educativo, se produce un deterioro en la capacidad para tomar el control de las propias emociones y de las emociones de los demás (Pegalajar y Colmenero, 2013).

En definitiva, la investigación sobre el perfil del alumnado con n.e.e en función de la Inteligencia emocional tiene una historia reciente y aún queda

mucho por estudiar. Existen evidencias teóricas que permiten hipotetizar que este alumnado tiene una IE menor, pero empíricamente se necesitan más investigaciones que confirmen este hecho. La mayoría de evidencias empíricas encontradas, indican que las características socioculturales y personales de este alumnado tienen un impacto negativo sobre su desarrollo socioemocional. Específicamente, se ha encontrado que la IE (conciencia y el control emocional) disminuye a lo largo de la escolaridad en el alumnado con necesidades de compensación educativa.

Podemos concluir que mediante la revisión realizada se ha confirmado la relación entre la IE y diversas variables escolares que permiten una buena o mala adaptación socioescolar, como es el caso del bienestar psicológico de los alumnos, el rendimiento escolar, las relaciones y competencias sociales, las conductas disruptivas o antisociales y las ACNEAE. De esta manera queda totalmente justificada la necesidad de implantar la educación emocional mediante programas de desarrollo de competencias socioemocionales en la escuela. En el siguiente apartado vamos a ver en que consiste la educación emocional y cuales son los agentes educativos implicados en la formación de la IE en la escuela. También realizaremos una revisión extensa para conocer los programas y actuaciones nacionales e internacionales que existen para incorporar la educación emocional en las aulas y, que contenidos y metodología se han utilizado. Todo ello para poder diseñar nuestro programa de educación emocional para niños/as de tercer ciclo de EP.

3. Educación emocional: la incorporación de la inteligencia emocional en la escuela

En este tercer apartado damos cuenta de la incorporación de la inteligencia emocional (IE) en la escuela a través de la educación emocional.

La IE, constructo propuesto por la psicología, está compuesta por unas competencias socio-emocionales básicas que deben ser desarrolladas en el ser humano. Estas competencias tienen una aplicación educativa mayor que el concepto de IE, ya que tienen en cuenta la interacción persona-ambiente y, otorgan mayor importancia al aprendizaje y al desarrollo (Bisquerra, 2007). Así, mediante la educación “*emocional*” se podrá promover el desarrollo las competencias emocionales o socioemocionales y finalmente “*capacitar para la vida*” (Bisquerra, 2007, p.12) mediante un proceso de desarrollo integral continuo y permanente. Por tanto, hablamos de educación emocional como medio para desarrollar las competencias emocionales o socioemocionales derivadas del constructo de IE.

A continuación, realizamos una revisión de la educación emocional y de su tratamiento en el sistema educativo. Asimismo examinamos las propuestas educativas existentes para incorporar la IE en la escuela, los agentes implicados en la formación de la IE, los contenidos trabajados y la metodología utilizada.

3.1. Antecedentes de la Educación emocional

Las investigaciones sobre IE han tenido un impacto notable en la educación, como hemos podido ver en el punto 2 de nuestro trabajo. Pero, no solo los estudios han promovido la aparición de la educación emocional, sino también el convencimiento de que importantes problemas que se plantean en la sociedad actual, se deben a la falta de habilidades emocionales para afrontar y resolver los dilemas de su vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002, 2004). Las instituciones oficiales han reconocido que el/la niño/a necesita aprender habilidades emocionales y sociales en la escuela, que le faciliten su

adaptación global a un mundo en constante cambio (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La Escuela tradicional elevaba la importancia del conocimiento y negaba la emoción. A comienzos del S. XX aparece el *Movimiento de la Escuela Activa* (influido por Rousseau) que reclama una educación integral a todas las capacidades de la persona. En teoría se recupera la emoción y se incorporan las dimensiones afectivas al desarrollo de los/as niños/as, aunque en la práctica se sigue dando una coexistencia desigual a favor del conocimiento. A partir de la segunda mitad del S. XX, al querer convertirla pedagogía y la psicología en ciencia, se fomentó un comportamiento científico-racional de la educación, olvidando de nuevo la emoción. Junto con esto, aparece una creciente preocupación por establecer una educación centrada en las dimensiones cognitivas y procedimentales que procure un lugar y una posición en la sociedad para el individuo. El objetivo es principalmente intelectual e instrumental.

En el S.XXI, aparecen unas necesidades sociales de innovación educativa y se necesita recomponer el marco educativo, integrando la razón y emoción, ciencia y vida, conocimientos y sentimientos, valores y acción, etc (Darder y Bach, 2006), ya que la parte racional y emocional del cerebro forman una unidad inseparable (Gallego y Gallego, 2004). En este sentido, la escuela del S. XXI tiene un doble objetivo: educar aspectos académicos y aspectos emocionales de manera interrelacionada. Ambos tipos de aprendizaje están interconectados y el tratamiento de uno no va en detrimento del aprendizaje del otro (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) sino más bien al contrario, la emoción puede favorecer el aprendizaje mediante el manejo de emociones en general o la experimentación de emociones favorables que orienten el procesamiento de la información (Salovey, 1990). Se considera que el entorno escolar es un sistema en el que se producen interacciones emocionales bidireccionales que influyen en los procesos de aprendizaje, por lo que los aspectos emocionales se consideran una competencia básica fundamental que se debe adquirir en la escuela (Sarramona, 2000).

El informe Delors de la UNESCO (Delors, 1996) entiende que la educación del s. XXI tiene que sustentarse sobre 4 pilares: a) *Aprender a conocer*; b) *Aprender a hacer*; c) *Aprender a ser*; d) *Aprender a convivir*. La educación emocional contribuye a fomentar al menos dos de los cuatro pilares: aprender a Ser y aprender a Convivir (Bisquerra, 2001).

A partir de las conclusiones de este informe, se empezaron a cuestionar los objetivos y las competencias básicas del currículum escolar. En este sentido, las competencias socioemocionales empezaron a considerarse fundamentales en el aprendizaje escolar, lo que propició el diseño de muchos programas educativos que tuvieran en cuenta el desarrollo de las competencias socioemocionales. En los siguientes apartados daremos cuenta de las propuestas y programas existentes para desarrollar las competencias socioemocionales o la inteligencia emocional, así como de su presencia a nivel nacional e internacional. Esto nos permitirá establecer las bases de una propuesta educativa integral para promover la IE. No obstante, antes de esto, es importante definir el concepto de Educación emocional.

3.2. ¿Qué es la Educación emocional?

El término *educación emocional* es desconocido hasta finales de los años 90. Las primeras publicaciones sobre este tema se producen a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Desde entonces se han desarrollado no solo publicaciones, sino también trabajos de campo que han propiciado que la educación emocional se conozca tanto a nivel científico como popular.

La educación emocional integra aportaciones de diferentes teorías psicológicas, de movimientos de renovación pedagógica, de la psicoterapia, de la neurociencia o psiconeuroinmunología y de los pilares de la Educación (Bisquerra, 2001) para conformar un fundamento teórico que sirva para seleccionar contenidos y diseñar programas de intervención. Se basa en la idea presente en los movimientos tradicionales de renovación pedagógica de una *educación para la vida*, donde la afectividad tiene un papel principal. También, se nutre de los postulados teóricos y de las técnicas de intervención de la psicoterapia, en concreto de la psicoterapia de corte humanista (Rogers,

1942) o de la terapia racional-emotiva (Ellis, 1974). En este tipo de terapias se realiza una *terapia emocional* basada en abordar los problemas emocionales para conseguir el bienestar personal. Asimismo, desde las teorías psicológicas, la educación emocional se fundamenta en los postulados de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), en los componentes del modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997) y en la teoría de los sistemas del modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1977, 1979) entre otros. La teoría de la IE (Salovey y Mayer, 1990) afirma que las emociones son de vital importancia para el ser humano y postula la existencia de unas competencias emocionales o socioemocionales básicas en el individuo que pueden ser desarrolladas a lo largo de su maduración, lo que resulta clave en la educación emocional. También, se basa en los descubrimientos que la neurociencia ha hecho sobre el funcionamiento cerebral de las emociones y en los efectos de las emociones en el sistema inmune que la psiconeuroinmunología ha descubierto. En este sentido, la educación emocional tiene en cuenta que, las emociones activan respuestas fisiológicas difíciles de controlar, que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos o que las emociones negativas debilitan el sistema inmune mientras que las emociones positivas lo fortalecen. Finalmente, encontramos que dos de los cuatro pilares de la educación (convivir y ser) que señala el informe Delors (1996), contribuyen a fundamentar la educación emocional (Bisquerra, 2001).

Teniendo en cuenta la variedad de aportaciones sobre las que se fundamenta la educación emocional y la novedad del concepto, ¿cómo podemos definir la Educación emocional? La conceptualización de Educación emocional permite muchas definiciones, nos parece especialmente completa y útil la propuesta por Bisquerra (2000):

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo

ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243).

De esta manera, se entiende que la educación emocional debe estar presente a lo largo de toda la escolaridad, así como a lo largo de todo el ciclo vital con el objetivo de optimizar el desarrollo humano. Esto se consigue con el aprendizaje de competencias emocionales o socio-emocionales básicas en la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad del individuo. Así pues, la educación emocional se presenta como un tipo de intervención primaria inexacta que confluye con la educación en general para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. En tal sentido, la adquisición de competencias emocionales puede prevenir la aparición de determinadas conductas o síntomas nocivos para la salud, así como minimizar la vulnerabilidad de la persona ante la aparición de determinados trastornos afectivos (Bisquerra, 2012).

La educación emocional tiene la finalidad de desarrollar competencias emocionales o socioemocionales que permitan al ser humano mejorar como persona y alcanzar un mayor bienestar personal y social (Bisquerra, 2003; Darder y Bach, 2006). Esto se lleva a cabo mediante el desarrollo de unas acciones u objetivos concretos. Royo (2004) entiende que la educación emocional tiene que: 1) dar a conocer las emociones humanas; 2) ampliar el campo de las emociones de los alumnos; 3) reforzar su autoestima; 4) contagiarles nuestros mejores valores y emociones adultos; 5) enseñarles el lenguaje de las emociones y; 6) desarrollar la ética y estética del amor (Royo, 2004). Por otro lado, Bisquerra (2012) señala que este tipo de educación tiene que alcanzar una serie de objetivos específicos que resultan más próximos al concepto de Inteligencia emocional. En este sentido entiende que este tipo de educación tiene que permitir:

*Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; denominar a las emociones correctamente; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; subir el umbral de tolerancia a la frustración; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones
cita unos objetivos específicos (Bisquerra, 2012, p. 2).*

En cuanto a la metodología, la educación emocional se contempla principalmente a través de dinámica de grupos, juegos y relajación entre otros, para *aprender a saber hacer*. Pero lo cierto es que la mayoría de los programas se basan en actividades de lápiz y papel, como describiremos en el apartado 3.3.

En conclusión, de acuerdo con Bisquerra (2007), consideramos que para educar en emociones tenemos que aplicar propuestas coherentes a lo largo de toda la escolaridad que presenten una fundamentación teórica, unas propuestas prácticas adecuadas, unas materiales curriculares acorde con el planteamiento teórico-práctico y una evaluación estandarizada. Solo así alcanzaremos una verdadera educación emocional que forme en el pensamiento, la emoción y la acción de manera integral (Darder y Bach, 2006, Fulquez, 2010).

Con esta idea, encontramos que los primeros programas para educar en emociones, se basan en programas ya existentes (predominantemente de habilidades sociales y autoestima) que se amplían con actividades de reconocimiento y comprensión emocional. Estos programas de educación emocional actúan de dos modos. Por una parte están los programas que pretenden favorecer estrategias protectoras del desarrollo y, por otra parte, los programas que buscan mejorar las competencias. Los programas que actúan como factores protectores tienen el objetivo de disminuir los factores de riesgo e incrementar los protectores. Los programas que pretenden mejorar las competencias tienen como objetivo que los niños/as sean más efectivos solucionando problemas y tomando decisiones para poder afrontar así nuevos retos o acontecimientos estresantes (Abarca, 2003). En esta línea encontramos los programas SEL (Social and Emotional Learning) que se promueven desde la Organización *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2006, 2007). En otros casos, se han desarrollado programas que persiguen potenciar específicamente la IE, centrados en promover habilidades cognitivas a través “*del currículum de IE o modelo de habilidad*” o el “*currículum de Aprendizaje Emocional y Social*” (SEL) en la escuela (Cobb y Mayer, 2000). Como indica Abarca (2003) desde esta óptica, el desarrollo de las aptitudes mentales está por encima del desarrollo integral, del bienestar e incluso de la

educación de los valores, lo que implica una visión reduccionista de la educación emocional. Desde nuestra perspectiva, al igual que desde la de muchos otros autores (Abarca, 2003; Bisquerra, 2007; Fulquez, 2010), la Educación emocional en la escuela debe ir más allá del desarrollo de las competencias emocionales propuestas en la definición de IE (Salovey y Mayer, 1990, Mayer y Salovey, 1997), debe perseguir un desarrollo integral del alumno/a como explicaremos más adelante.

3.3. La educación emocional en el sistema educativo

En este apartado realizamos una descripción sobre las propuestas que tienen el objetivo de incluir la educación emocional en la escuela y en el ámbito educativo en general. En este sentido, damos cuenta de la incorporación de la educación emocional en la legislación educativa de cada país y los programas educativos existentes a nivel nacional e internacional.

Para ello realizamos una revisión amplia, especialmente a través de los informes que publica la Fundación Marcelino Botín sobre el estado de la cuestión a nivel nacional e internacional (Clouder, Dahlin, Diekstra, Fernández-Berrocal, Heys, Lantieri y Paschenen, 2008; Clouder, Argos, Ezquerra, Faria, Gidley, Kokkonen, Kom, Le Mare, Melero, Osoro, Palomera, Salvador y Sánchez, 2011; Clouder, Mikulic, Leibovici-Mühlberger, Yariv, Finne, y Van Alphen, 2013; Clouder, Dahlin, Diekstra, Fernández-Berrocal, Heys, Lantieri y Paschenen, 2015) y en concreto el análisis que hace de la situación en España con motivo del II Congreso de Inteligencia Emocional (Fernández, Berrocal, Extremera, Palomera, Ruíz-Aranda, Salguero y Cabello, 2011). A través de esta revisión, describimos las propuestas nacionales e internacionales que tienen como objetivo promover la IE o cuyos objetivos están directamente relacionados con esta.

3.3.1. Situación a nivel internacional.

En este apartado hacemos una revisión sobre la presencia de la educación emocional en la escuela a nivel internacional. La mayoría de las propuestas que a continuación nombramos, entienden este tipo de educación

como una “*educación emocional y social*” siguiendo a los países norteamericanos o países anglosajones en general, con los programas SEL (Aprendizaje Social y Emocional). Aunque, dependiendo de la geografía y la tradición, también se denominan: *Educación Emocional y Social* (SEE) o *programas de Habilidades para la Vida* (SFL). Estos últimos mayoritariamente utilizados por organismos de Naciones Unidas como la OMS (Organización Mundial de la Salud).

Los programas SEL y SFL se diseñan teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje social y los métodos cognitivo-conductuales para su intervención. Algunos programas se centran en los contenidos de los currículos escolares, otros combinan dichos currículos con actividades fuera de las aulas que involucran a toda la comunidad educativa (escuela, padres y comunidad). En pocos casos, los niños y adolescentes realizan servicios a la comunidad como parte de su educación para la ciudadanía o compromiso cívico. Se entiende que los programas “escolares” de educación emocional son aplicados en el ámbito de la escuela, durante las horas lectivas de clase y se consideran una parte del currículo del contexto escolar.

Como hemos nombrado anteriormente, las primeras propuestas de educación emocional se focalizan en la acción preventiva (Darder y Bach, 2006) y la mayoría, con poca concreción en sus fundamentos teóricos y escasas pruebas empíricas de su validez (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Por ello, cada vez es más necesario diseñar propuestas integradoras basadas en modelos teóricos concretos y con medidas baremadas. En esta revisión se analiza el estado legislativo de esta cuestión y los programas de intervención existentes en cada país. En este sentido intentamos recoger la fundamentación teórica, metodología, técnicas, actuaciones y evaluación de cada programa educativo, aunque en algunos casos, solo podemos describir brevemente el programa. Como veremos a continuación, en muchos países hay escuelas que establecen una pedagogía “emocional” en sus proyectos educativos de centro, por lo que en estos casos nos centraremos en las características de la pedagogía del centro.

Comenzamos con los países más representativos en Europa. En este caso, encontramos: Alemania, Finlandia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia.

Alemania.

En Alemania, no existe una política nacional unitaria para todas las escuelas sobre cómo se tiene que educar social y emocionalmente en el colegio ni una formación académica para el profesorado en este ámbito. Sin embargo, existe una “*ola educativa*” (Clouder, et al. 2008) en la sociedad Alemana que es consciente de la necesidad de incluir la educación holística en las aulas para trabajar lo cognitivo, lo social y lo emocional al mismo tiempo.

La preocupación por los malos resultados académicos junto con la falta de integración social económica y lingüística, la ausencia de programas de intervención que ayuden a paliar la violencia escolar, la baja aceptación a la diversidad y la falta de tolerancia, hace que se diseñen propuestas para prevenir la violencia y promover la integración de los inmigrantes, la aceptación de la pluralidad, el cultivo de los sentimientos, las emociones y la empatía y, la salud física y emocional. Muchos colegios, siguiendo esta corriente, aplican iniciativas sobre educación en valores, cooperación y promoción de la tolerancia, voluntariamente. Encontramos seis experiencias educativas representativas de este cambio en la educación en Alemania que trabajan aspectos relacionados con el Aprendizaje social y emocional (Figura 4; 5; 6; 7; 8; 9). Es característico que estas escuelas alberguen poblaciones multiculturales y con nivel socio-económico familiar medio-bajo.

Escuela 1. La escuela de enseñanza primaria con jornada completa KeineKielstrasße de Dormund (galardonada con el Premio Escolar Alemán por desarrollar cualidades de autoconfianza, solidaridad, espíritu de democracia y motivación por el aprendizaje).

Destinatarios: niños/as a partir de 5 años.

Pedagogía: Conjunto de proyectos “*Paraguas*” en los que constituye un tema común para un periodo de tiempo y que se hace extensible a varias materias. Se buscan soluciones individuales creativas para cada alumno, pero no se olvidan de “volcar” todo eso al grupo.

Objetivos: estructurar procesos de aprendizaje individuales a través del grupo, potenciando la perseverancia y la voluntad de cooperación del alumnado.

Resultados: no se conocen.

Figura 4. Modelo de intervención en la Escuela KeineKielstrasße de Dormund.

Escuela 2. La escuela laboratorio de la Universidad de Bielefeld, en el condado de North Rhine Westfalia (miembro de la Asociación de escuelas proyecto de la UNESCO).

Destinatarios: niños/as a partir de 5 años.

Pedagogía: basada en el modelo de John Dewey (1867, en Clouder, et al., 2008) donde la filosofía, la política y la educación son las claves del diseño curricular. Destaca la implicación científica del profesorado que analiza los resultados de los proyectos con rigurosidad para publicarlo en revistas científicas. En este sentido, la escuela es un espacio para la vida, la experiencia y las diferencias y, una sociedad por derecho propio donde los procesos de aprendizaje son graduales y se llevan a cabo a través de la responsabilidad y la participación en su propio proceso de aprendizaje.

Figura 5. Modelo de intervención Escuela laboratorio de la Universidad de Bielefeld.

Escuela 3. Escuela secundaria polivalente con jornada completa Max Brauer de Hamburgo.

Destinatarios: niños de 6 o 7 años a 12 años.

Pedagogía: Integra el aprendizaje socioemocional en las asignaturas, es decir no se imparte como una asignatura independiente.

Objetivos: 1) Desarrollar la confianza y la seguridad en uno mismo; 2) Aprender a estudiar, para dominar nuevas tareas y situaciones de forma independiente; 3) Responsabilizarse de uno mismo y de los demás; 4) Pensar y actuar de forma coherente para comprender un mundo complejo y para resolver tareas cooperando con los demás.

Actuaciones: 1) Comprensión de fortalezas y debilidades del alumnado en el aprendizaje; 2) Cooperación de profesorado, alumnado y padres/madres; 3) Fomento de una atmósfera educativa saludable. Destaca el "Sistema Jefe" que consiste en adjudicar la función de "jefe" a los niños/as por turnos y realizar las tareas correspondientes como jefe. A través de este cargo el alumnado desarrolla la responsabilidad y la confianza mutua.

Figura 6. Modelo pedagógico Escuela Max Brauer.

Escuela 4. Escuela Rütli de Berlín, una escuela que destacaba por sus altos índices de violencia.

Actuaciones: es obligatorio realizar al menos uno de los tres proyectos en el centro: 1) Clases de boxeo que permitieron adquirir valores socioemocionales y aceptar las normas; 2) Proyecto económico en el que alumnos más mayores aprendieron a producir camisetas y a venderlas; 3) Taller de interpretación musical.

Figura 7. Modelo pedagógico Escuela Rütli.

Escuela 5. Escuela secundaria polivalente e integrada Helene-Lange de Wiesbaden que abarca tres tipos de escuela.

Pedagogía: Filosofía de “*disfrutar aprendiendo*”. El currículo del estudiante va más allá de la enseñanza tradicional e incluye aspectos personales (temas significativos para el estudiante).

Actuaciones: 1) Trabajo en equipo en el profesorado; 2) Pasar la mayor parte del tiempo con la misma clase; 3) Trabajar las materias a través de proyectos temáticos. 4) Proyecto de teatro para adolescentes.

Resultados: buenos resultados en el informe PISA.

Figura 8. Modelo pedagógico Escuela Helene-Lange

Escuela 6. Escuela internacional independiente Waldorf de Mannheim para niños/as de 6 a 18 años.

Pedagogía: Waldorf (basa en un concepto holístico del desarrollo).

Actuaciones: 1) En el currículo: amplia educación intercultural e incluye proyectos sobre psicomotricidad, lectura, concienciación, prevención de la violencia, teatro, jardinería, apoyo para alumnos con problemas especiales del desarrollo o aprendizaje, estrategias de aprendizaje o profundización del contenido; 2) Relacionado con el aprendizaje socioemocional: enseñanza artística mediante la cual se pretende cultivar sentimientos y emociones de manera metódica.

Figura 9. Modelo pedagógico Escuela internacional independiente Waldorf

Finlandia.

Este país centra sus iniciativas en el aumento del bienestar emocional y social de la juventud. La sociedad tiene una buena actitud hacia la educación en general y específicamente hacia los principios de equidad, igualdad e integración educativa debido a que existe un plan de estudios nacional con una formación al profesorado y un alto nivel de educación preescolar. Desde 2001, en Educación básica la educación para la salud es una asignatura independiente y tiene el objetivo de desarrollar las capacidades cognitivas, sociales, funcionales y éticas de los estudiantes, así como su habilidad para regular las emociones. En 2004, el Plan de Estudios Nacional Común de Educación Básica establece que “*el bienestar y aprendizaje del alumno, tanto físico, psicológico como social constituye una preocupación para toda la comunidad escolar (Clouder, et. al. 2011, p.121)*”. Sin embargo, como sucede en otros países, la incorporación de la educación emocional y social en las aulas depende de la voluntad del personal docente de las escuelas locales. El

plan para el desarrollo de la Educación y la Investigación para el periodo 2007-2012 estableció que las escuelas deberían prestar apoyo al desarrollo del bienestar general y en concreto de las habilidades emocionales entre otras.

En general, muchos de los programas de educación emocional y social desarrollados en Finlandia, se caracterizan por su interés en utilizar el ejercicio físico, el arte y la música. Una muestra de ellos la encontramos en:

- *Tunnemuksu* (Peltonen y Kullberg-Pioilola, 2005), un programa para mejorar la identificación, aceptación, expresión y regulación de emociones en niños de 4-9 años.
- *Steps of Agression* (Cacciatore, 2008), un conjunto de herramientas de enseñanza adaptadas por edades para analizar la agresión y la ira y prevenir conductas agresivas en niños y jóvenes menores de 25 años.

También encontramos tres propuestas gubernamentales basadas en la investigación en educación emocional y social:

- 1) Promoción de las habilidades emocionales y sociales a través del ejercicio físico en niños en edad preescolar.
- 2) *Programa Mukava*. Programa centrado en el desarrollo emocional y social de niños/as, padres/madres y profesorado en diferentes niveles educativos. Los resultados de un estudio longitudinal, indican que existe una función acumulativa de la regulación emocional y conductual en el funcionamiento psicológico y social de las personas.
- 3) *Kiva, un programa contra el acoso en el ámbito escolar*. El programa tiene tres versiones para diferentes franjas de edad: 7-9 años, 10-12 años y 13-15 años. Hay 10 temas dobles que un maestro imparte en 20 horas a lo largo del curso. Se incluyen debates, trabajo de grupo, teatro para: aumentar la conciencia sobre el acoso, aumentar la empatía, promover estrategias de apoyo y desarrollar habilidades de confrontación.

Países Bajos.

En este país, las actuaciones relacionadas con la IE se denominan: Formación en habilidades/competencias sociales o Programas de habilidades para la vida. No existe un plan de estudios nacional que especifique acciones

concretas, pero está presente una voluntad por incluir el trabajo en habilidades sociales y emocionales en la escuela. De esta manera la escuela primaria trabaja para conseguir unos objetivos emocionales y sociales generales como:

- a) Aprender a preocuparse por su salud física y mental y por la de los demás;
- b) Adquirir autoeficacia para sí mismo y en sus relaciones con los demás;
- c) Aprender a respetar los valores y normas generalmente aceptados y comportarse acorde con ellos.

El primer programa de intervención nace a partir de un informe sobre Juventud y Desarrollo encargado por el gobierno en 1989, en Róterdam. En este informe se establecieron unas necesidades y recomendaciones educativas que fueron las bases para el Programa “Crecer en la ciudad” que implementaba un programa de Habilidades para la Vida en esta ciudad (Figura 10).

Programa de Habilidades para la Vida

Destinatarios: niños de 14 a 17 años.

Fundamentación teórica: teoría cognitivo-social de Bandura y la terapia racional emotiva (RET), con técnicas de: aprendizaje a través de la práctica, aprendizaje a través de la observación, aprendizaje a través de la regulación interna y aprendizaje a través de la persuasión

Objetivos: incrementar las habilidades que les permiten hacer frente a las exigencias y a los desafíos sociales y morales del día a día.

Actuaciones: 23 clases (unas estándar y otras con tres módulos optativos). Las clases son impartidas por profesores formados en un curso de tres días que trata de sensibilizar sobre los principios básicos y poder impartirlos en el programa. Durante la aplicación del programa hay algunas sesiones para practicar de nuevo las diferentes técnicas y se elabora una charla acerca del resto de clases.

Resultados: se habla de buenos resultados y de un impacto sobre: la autoeficacia, expresar las emociones negativas de manera eficaz, las relaciones entre estudiantes y profesorado, los pensamientos e intentos de suicidio.

Figura 10. Programa de Habilidades para la Vida dentro del Programa “Crecer en la ciudad”

El éxito de este programa hizo que muchas escuelas se interesaran por él y lo aplicaran en muchas escuelas de educación secundaria de los Países Bajos. No obstante no se tienen datos concretos respecto a la elección del programa y a las actuaciones realizadas. Asimismo tampoco se tiene constancia de cuantas escuelas en primaria han invertido su tiempo y esfuerzo por incluir la educación emocional y social. Como pasa en otros países, la

aplicación de estos programas queda a la elección de los consejos escolares, de los directores de centro o de los mismos profesorados.

No obstante desde 2006, se ha incluido una norma nacional para que todas las escuelas (primaria y secundaria) incluyan educación para la ciudadanía activa o el compromiso cívico entre sus objetivos y actividades curriculares, cuyos objetivos y actuaciones se relacionan con la inteligencia emocional. En este sentido, los objetivos de la educación cívica se refieren a: 1) Impulsar el ajuste y la capacidad de autorregulación o autocontrol de las emociones y los impulsos; 2) Mejorar la capacidad de pensar de manera independiente y de manera crítica y democrática; 3) Promover la implicación social, la orientación y el servicio a la comunidad, en particular los más necesitados (Clouder, et al., 2008).

Portugal.

En este país, la visión de la educación emocional y social se ha modificado debido a los cambios sociales y políticos que el país ha vivido en los últimos años, lo que ha influenciado al sistema educativo portugués. La educación emocional y social se ha incorporado en la legislación educativa a través de las áreas de educación cívica, moral y afectiva (Ley general de Educación de 1986). En esta legislación se insiste en la necesidad de conseguir un desarrollo integrado y armonioso, más allá de los aspectos cognitivos, mediante la educación personal, social y emocional.

Respecto a los programas de intervención, encontramos dos ejemplos representativos en Portugal. El primer ejemplo es el de una escuela de primaria de Oporto: *Escola da Ponte*. Esta escuela ha sido objeto de numerosos estudios académicos y publicaciones debido a que aplica un programa educativo centrado en el estudiante como persona integral en colaboración con varias universidades (Figura 11).

Escola da Ponte

Destinatarios: alumnado entre 6 y 15 años (Primer ciclo: 6 a 10 años; Segundo ciclo: 11-12 años; Tercer ciclo: 13 a 15 años).

Pedagogía: Basada en que la personalidad humana es plástica y puede ser modificada positivamente a través del aprendizaje (Mayer y Cobb, 2000). Se asienta sobre estas premisas: a) Escuela organizada en base a un proyecto de equipo, del que profesores y alumnos forman parte; b) No hay clases ni tutores; c) Los alumnos se dividen por clases y no por edades; d) Los estudiantes trabajan en equipo en grupos mixtos; e) Incorporación del Área de desarrollo personal y social en el Plan de estudios.

Objetivos: Incorporar en el Plan de estudios el aprendizaje emocional, social y personal para promover el desarrollo integral.

Actuaciones: 1) Participación activa de padres y madres; 2) Sesiones para el alumnado de desarrollo personal, emocional y social y junto con el orientador pedagógico en el que se trabajan diferentes temas (Por ejemplo: las relaciones con los compañeros, padres y consigo mismos) a través de medios de comunicación audiovisual, recortes de prensa, utilización de historias o dilemas que crean grupos de reflexión y discusión.

Resultados: Resultados académicos positivos, en concreto se encuentran menos alumnos de quinto y sexto que suspenda o abandonen sus estudios (Ministerio de Educación Portugués, 2003; en Clouder, et al., 2011).

Figura 11. Modelo pedagógico Escuela da Ponte.

El segundo ejemplo, lo encontramos en el programa educativo: *Devagar se vai ao longe* (Lento pero seguro). Éste es un programa de intervención emocional y social para niños elaborado como parte de un proyecto de tesis doctoral. Se trata de un programa de prevención universal creado por Raimundo, Marques, Pinto y Lima (2010) en una escuela. En la Figura 12 describimos sus características principales y los resultados de su eficacia.

Devagar se vai ao longe

Destinatarios: primer ciclo de educación primaria (6 a 10 años).

Fundamentación teórica: La personalidad humana es plástica y puede ser modificada positivamente a través del aprendizaje (Mayer y Cobb, 2000).

Objetivos: desarrollar competencias socioemocionales especialmente en eficacia, comprensión, gestión y expresión emocional y social.

Actuaciones: a) Incorporación al Plan de estudios escolar; b) 21 sesiones de entre 45 y 60 minutos de duración, impartidas por un psicólogo en presencia del profesor/a.

Técnicas: Lectura de historias basadas en hechos reales o ficticios, reflexión sobre las historias discutidas, lluvia de ideas, modelado, juego de roles, juegos pedagógicos, trabajo en equipo, refuerzo de actitudes y comportamientos positivos.

Evaluación: 1) Del proceso: grabaciones semanales de las sesiones y de una valoración cualitativa a posteriori con los profesores; 2) De los resultados: cuestionarios para el alumnado en fase: pre-test, pos-test y seguimiento (seis meses después), cuestionarios para el profesorado en fase: pre-test y pos-test y padres/madres en fase pos-test.

Resultados de un estudio experimental: grupo intervención-grupo control (16 clases: 11 del grupo de intervención (N= 213 alumnos) y 5 clases del grupo control (N= 105): 1) Beneficios significativos en los grupos de intervención, en particular con respecto a las habilidades emocionales y sociales y la adaptación psicológica.; b) Los grupos control mejoraron muy poco en conciencia emocional y ansiedad y las relaciones con sus compañeros empeoraron; c) Los niños cuyas habilidades emocionales y sociales y adaptación psicológica estaban por debajo de la media se beneficiaron en mayor medida de todos los aspectos del programa; d) Los chicos experimentaron una mejora en autocontrol, reduciéndose asimismo los niveles de agresión; e) Efecto similar en alumnados de diferentes contextos socioeconómicos.

Figura 12. Características y resultados del Programa *Devagar se vai ao longe*.

Según los resultados encontrados, los autores concluyen que el Programa *Devagar se vai ao longe* resulta eficaz en el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y de adaptación psicológica. Además proponen aplicar el Programa a alumnos de cursos superiores.

En conclusión, en Portugal existen propuestas apoyadas en la legislación vigente para incluir la educación emocional en la escuela. Si bien es cierto que, como pasa en la mayoría de los países, estos programas no son de aplicación nacional y obligatoria, si no que se trata de propuestas concretas surgidas de la inquietud de números profesionales e investigadores que

quieren aplicar la educación emocional y social en la escuela. En el caso de Portugal, encontramos un estudio concreto sobre la eficacia de un programa de intervención lo que avala la importancia de incluir esta educación emocional en el currículo escolar. Faira (2011, en Clouder, et al. 2011) sugiere que estas propuestas mejoran su fundamentación. En este sentido, esta autora indica que estos programas tienen que recoger una definición concreta de las dimensiones emocionales y sociales que constituyen el objetivo de la intervención, así como utilizar muestras de población normal. También indica que es necesario adoptar un enfoque más sistémico, involucrando a la familia y diversos actores escolares como profesores, miembros del consejo y personal no docente. Finalmente propone cuestionar el papel de las intervenciones breves y no continuadas.

Reino Unido

En el Reino Unido, cada nación constitutiva (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte) tiene políticas educativas propias. Si analizamos el caso de Inglaterra, vemos que el cuidado y la educación de los niños/adolescentes ocupa un lugar destacado. En esta nación, el aprendizaje social y emocional forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios nacional así como la formación personal, social y sanitaria (PSHE) y la educación para la ciudadanía. En cuanto a los programas de intervención, coexisten varias propuestas educativas relacionadas con la IE. El gobierno promueve estas propuestas y las escuelas las pueden aplicar de manera voluntaria.

En primer lugar encontramos el Programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) enmarcado en las propuestas para prevenir el Bullying. Este programa pretende ayudar al profesorado a planificar y desarrollar actuaciones curriculares para promover aptitudes sociales y emocionales en el alumnado (Clouder, et. al. 2008). Con sus actuaciones, ha permitido modificar el plan educativo inglés para mejorar la salud infantil en todos sus aspectos. En este sentido, ha permitido el desarrollo de una estrategia nacional para el juego, la realización de pruebas centradas en “etapas y no en la edad”, la mejora de la relación padres-escuela y por último, la revisión del plan de estudios de primaria para que este se centre en el

desarrollo del niño como un todo (capacidades personales, sociales y emocionales) y en su nivel global de logros (logros educativos, éxito en el mercado laboral y bienestar personal. En la Figura 13 resumimos las principales características de este programa.

Programa SEAL

Destinatarios: Enseñanza primaria y secundaria.

Fundamento teórico: investigación-acción.

Objetivos: promocionar las aptitudes sociales y emocionales para favorecer el aprendizaje eficaz, la conducta positiva, la eficacia del personal docente y, la salud y el bienestar emocional del alumnado y los docentes de los centros educativos.

Áreas de trabajo: autoconciencia, manejo de los sentimientos, motivación, empatía y formación de relaciones positivas. Los pasos a seguir para ello son:

Actuaciones:

- Sensibilizar a todos los miembros de la comunidad sobre la importancia, los propósitos y los resultados de la puesta en práctica del método SEAL.
- Identificar lo que la escuela está realizando correctamente para promocionar aptitudes sociales y emocionales de refuerzo, así como recomendar la introducción de otras.
- Revisar el currículo e identificar el nivel y grado de promoción de aptitudes sociales y emocionales para saber donde se podría incrementar.
- Considerar lo que hacen otros centros y ver si se puede aprender o aplicar algo de ellos.
- Trabajar con la comunidad escolar para crear una visión compartida sobre el papel y la importancia de las aptitudes sociales y emocionales en el contexto escolar.
- Identificar a los individuos y grupos apropiados para liderar la aplicación de SEAL tanto a nivel estratégico como operacional.
- Planificar las acciones y registrarse en el plan de desarrollo escolar.
- Identificar las necesidades de los docentes a nivel personal y profesional.
- Adaptar, modificar y desarrollar el currículo para garantizar que fomente las aptitudes sociales y emocionales de manera sistemática, coherente y global, satisfaciendo las necesidades de todos los alumnos.
- Considerar las implicaciones más amplias de la introducción del modelo SEAL: revisar, adaptar y modificar las políticas según sea necesario.
- Involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres-madres y cuidadores/as.

Resultados: mayor éxito educativo, mejoras en la conducta, mayor integración, mejor aprendizaje, mayor cohesión social, mejoras en la salud mental.

Figura 13. Características del Programa SEAL

En segundo lugar, encontramos el movimiento *Escuelas Promotoras de la Salud*, otra iniciativa nacional que pretende promover el bienestar emocional de los niños a través de la promoción de la autoestima, la promoción de la salud y el bienestar docente y el desarrollo de vínculos entre la escuela, el hogar y la comunidad (Clouder, et al. 2008). Al igual que pasa con el SEAL, las escuelas también pueden adoptar voluntaria y libremente este programa.

Suecia

En el Plan nacional de currículo de Suecia (1994) se determinó que las escuelas no sólo debían transmitir conocimientos, sino también conservar activamente los valores básicos de la democracia. Para ello, en el actual plan de estudios nacional (Orden Nacional para la Educación, 2006; sección 2.1) destaca que las escuelas deben procurar que el alumnado:

- a) *Respete el valor de igualdad de todas las personas;*
- b) *Expresa su desacuerdo con que las personas sean reprimidas y tratadas sin respeto y contribuya al apoyo a otras personas;*
- c) *Sienta empatía y comprenda las realidades de otras personas, y desarrolle una disposición a actuar teniendo en cuenta sus intereses.*

Asimismo, que todas las personas que trabajan en las escuelas:

- a) *Contribuirán al desarrollo de los sentimientos de comunidad, solidaridad y responsabilidad de los alumnos respecto a las personas ajenas a su propio grupo.*
- b) *Contribuirán, a través de sus actividades, a crear una atmósfera de solidaridad en la escuela.*
- c) *Trabajarán activamente contra el acoso y la opresión de individuos o grupos.*
- d) *Demstrarán respeto por el individuo y basarán su trabajo diario en actitudes democráticas.*

En este sentido, aunque no se ha adoptado ninguna estrategia general a nivel nacional para la educación emocional y social en las escuelas suecas, las actuaciones realizadas van destinadas a promover aspectos actitudinales y comportamentales relacionados con la IE.

En cuanto a los programas educativos, al igual que pasa en Inglaterra, principalmente se asocian a actuaciones para paliar o prevenir el bullying, aunque algunas escuelas del país llevan a cabo programas generales que de manera indirecta incluyen la educación emocional y social con buenos resultados como por ejemplo: la escuela Rinkeby (Figura 14) y las escuelas Steiner Waldorf (Figura 15).

En el primer caso, la escuela Rinkeby, aunque no creó ni implantó ningún programa específico para desarrollar habilidades sociales y emocionales, estableció un método pedagógico acorde con el aprendizaje social y emocional basado en una visión holística de la educación y del individuo. Esta escuela planteó un modelo de *escuela abierta al mundo* que coopera y se comunica con instituciones y organizaciones externas para aumentar sus recursos. Asimismo implementó un modelo de respeto y cooperación entre los miembros de la comunidad educativa (familia, profesorado y alumnado) para determinar y consensuar actuaciones escolares (Clouder, et al. 2008).

Programa de la Escuela Rinkeby

Destinatarios: Escuela de Primaria.

Pedagogía: modelos holísticos de la educación.

Objetivos generales: 1) Disminuir los problemas de violencia o acoso; 2) Mejorar el rendimiento escolar; 3) Mejorar la relación entre el profesorado y la familia.

Objetivos específicos: 1) Limpiar la escuela y reparar todos los daños; 2) Crear orden y seguridad en las aulas; 3) Incrementar la motivación de los alumnos en cuanto al aprendizaje; 4) Incrementar la confianza de los alumnos en el futuro.

Áreas de trabajo:

Actuaciones:

- Realizar reuniones con los diferentes miembros de la comunidad escolar: padres y madres, profesorado y consejo estudiantil.
- Conocer las inquietudes de la comunidad educativa para establecer un plan de acción escolar que promueva la mejora de la escuela.
- Realizar acciones concretas con el alumnado:
- Contrato sobre las normas escolares.
- Participación en grupos guía. El objetivo de estos grupos guía es controlar la adquisición de conocimientos, el desarrollo social y la salud de cada alumno. En cada grupo guía hay unos encargados de supervisar estas cuestiones. Cada alumno pertenece a un grupo guía y se reúnen de forma periódica. En estos grupos se crea un espacio en donde poder comentar aspectos sociales, morales y los directamente relacionados con las normas de la escuela. En el caso que se detecten conductas cuestionadas por la normativa y dependiendo de la gravedad se siguen diferentes acciones que buscan atajar esas conductas mediante el diálogo y comunicación.

Resultados: 1) Disminución de los problemas de violencia, acoso e incluso los episodios de delincuencia; 2) Aumento de las calificaciones de los alumnos (algunos alumnos resultaron ser los mejores de toda Suecia en competiciones nacionales); 3) Mejora de la alianza e implicación del profesorado y familia.

Figura 14. Propuesta de intervención de la Escuela Rinkeby

En el segundo caso, las escuelas Steiner Waldorf utilizan una educación social y emocional de manera indirecta, basada en sus fundamentos filosóficos. Estas escuelas se presentan como un movimiento educacional “alternativo” que se basa en la comprensión de la naturaleza y el desarrollo humano desde la infancia hasta la vida adulta y hoy en día se extienden por números países incluido el nuestro (Clouder, et al. 2008). Las características de este modelo de educación se presentan en la Figura 15.

Escuelas Waldorf

Destinatarios: Educación infantil, primaria, secundaria y bachiller (el alumno pertenece al mismo grupo clase hasta los 19 años).

Pedagogía: Modelo holístico del ser humano: cuerpo alma y espíritu, que incluye procesos fisiológicos disposición, pensamiento y percepción, formación de la identidad o individualidad y sentimientos.

Objetivos: estimular el desarrollo equilibrado e integral orientado a la madurez física, conductual, emocional, cognitiva, social y espiritual.

Actuaciones: formación profesorado para aprender a percibir al niño/a de forma global (vida, disposición, sentimientos, pensamientos e individualidad en las acciones y conducta) y valorarlo según sus cualidades personales individuales.

Resultados: 1) Favorece la estimulación del desarrollo ético y social (Rivers y Soutter, 1996); 2) Beneficios en el desarrollo académico y capacidades sociales (Payne, Rover-Bento y Skillings, 2002); 3) Mayor autoestima y menores diferencias según sexo en cuanto a las actitudes abiertas y tolerantes de este alumnado frente a otro de otras escuelas.

Figura 15. Modelo de intervención de las escuelas Waldorf

Noruega.

Este país cuenta con un sistema de descentralización y autonomía escolar especialmente en los centros de educación primaria y primera etapa de educación secundaria, por lo que cada localidad gestiona los recursos necesarios para sus centros educativos. En su sistema educativo la docencia se basa en un plan de estudio general que incluye, entre otras, el desarrollo de competencias emocionales y sociales. La última reforma educativa (2006) conocida como *Promoción del Conocimiento (Knowledge Promotion)* establece las asignaturas troncales y las competencias básicas pero deja al centro la elección de su enfoque pedagógico y sus materiales didácticos. No existe una norma estatal para la educación emocional y social, aunque las autoridades recomiendan aplicar este tipo de educación y establecen unas directrices para el profesorado que les permita escoger e implementar estos programas en la escuela. Estos programas se relacionan con la prevención y reducción del bullying, los problemas de disciplina o las conductas inadecuadas.

Existen hasta nueve programas noruegos para promover y aumentar las competencias emocionales y sociales en el profesorado cuyos resultados son positivos. Estos programas se basan en un planteamiento pedagógico

sistémico y se dividen en dos grandes grupos. Uno que aborda específicamente el aprendizaje de la competencia social y otro, más general, que centra en el entorno escolar del aprendizaje.

En el primer grupo, recogemos cuatro programas que, en algunos casos son adaptaciones de otros países como Estados Unidos o Reino Unido y en otros, son diseños noruegos. En la figura 16 se muestra una breve descripción de estos programas.

ART (Formación para reemplazar la agresión)

Destinatarios: niños/as de entre 6 y 16 años.

Objetivos: prevenir y tratar problemas conductuales.

Áreas de trabajo: habilidades sociales, gestión de la ira y razonamiento ético. Técnicas: role-playing, juegos y refuerzo positivo.

Los años increíbles

Destinatarios: niños/as de entre 3 y 8 años.

Objetivos: prevenir problemas en la clase.

Actuaciones: profesorado, familias y clase.

Tú, yo y nosotros dos

Destinatarios: niños/as de entre 3 y 9 años.

Objetivos: favorecer la competencia social en el profesorado y en los niños/as.

Los amigos de Zippy

Destinatarios: niños/as de entre 6 y 8 años.

Objetivo: fomentar la capacidad de resolución de problemas en situaciones cotidianas.

Áreas de trabajo: habilidades sociales, generar alternativas, resistencia. Técnicas: diálogo.

Figura 16. Principales programas de aprendizaje de las competencias sociales I.

En el segundo grupo, hacemos acopio de cinco programas noruegos que se describen brevemente en la Figura 17.

Respeto

Destinatarios: niños/as de entre 6 y 16 años.

Objetivos: favorecer la disciplina y la concentración y, prevenir el acoso escolar.

Actuaciones: alumnado, profesorado y familia.

Modelo LP (Entorno de aprendizaje y análisis pedagógico)

Destinatarios: niños/as de entre 6 y 16 años.

Objetivos: promover la comprensión de los factores que originan conductas problemáticas en el profesorado.

Programa de Olweus contra el acoso escolar

Destinatarios: niños/as de entre 6 y 16 años.

Objetivos: prevenir el acoso escolar y las conductas antisociales.

Actuaciones: establecer unas normas para el entendimiento, apoyo y resolución de problemas entre compañeros.

PALS (Comportamiento positivo y entorno favorable para el aprendizaje y la interacción social)

Destinatarios: niños/as de entre 6 y 12 años.

Objetivo: prevenir conductas problemáticas.

Actuaciones: a) Sesiones con alumnado; b) Formación al profesorado.

Cero

Destinatarios: niños/as de entre 6 y 16 años.

Objetivos: reducir y prevenir el acoso escolar.

Áreas de trabajo: liderazgo autoritario en el aula.

Figura 17. Principales programas de aprendizaje de las competencias sociales II.

Como podemos observar, estos programas se centran en desarrollar competencias sociales como modo de prevenir conductas problemáticas en el aula. En este sentido la educación emocional y social resulta una vía para prevenir y/o paliar ciertos problemas escolares y no un fin en sí mismo.

A continuación, en este segundo bloque del apartado hemos seleccionado las propuestas más representativas de la educación emocional en América, Asia y Oceanía. En este sentido, recogemos los trabajos realizados en Argentina, Méjico, Estados Unidos y Canadá en el continente americano, las propuestas de Israel y Singapur en Asia y los programas de Australia en

Oceanía. En primer lugar, describimos los trabajos realizamos en el continente Americano: Argentina, Méjico, Estados unidos y Canadá.

Argentina.

En este país, la educación emocional tradicionalmente ha tenido poca importancia, pero en los últimos años se ha incrementado el interés en el tema. A nivel legislativo no existe ninguna normal nacional o regional que marque la necesaria aplicación de la educación emocional en las escuelas de primaria o secundaria.

Encontramos tres claros ejemplos sobre escuelas que aplican programas de educación emocional y social en Argentina. En primer lugar, tenemos el Colegio *Washington School* que aplica un Programa de Educación Emocional (PEE) para niños de entre 2 y 18 años que pretende desarrollar las competencias emocionales y sociales a través de una metodología participativa y activa que promueve la reflexión, el diálogo y la comunicación. Este colegio sigue un sistema educativo abierto y sensible a los cambios provenientes de la pedagogía y la didáctica. Este programa añade al horario lectivo un “*plan para: gestionar la vida, mejorar la autoconciencia, la confianza en uno mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores, aumentar la empatía y la colaboración (Clouder, et al. 2011, p. 32)*”.

En segundo lugar, tenemos el *Programa Sin afecto no se Aprende ni se Crece*, un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños a partir de los 4 años. Este programa se diseña para atender a niños/as en riesgo de exclusión social y se aplica en el currículo escolar bajo la supervisión del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIPPME). Sus tres pilares son: niños, padres/madres y docentes. Estos últimos involucrados dentro y fuera del aula, con encuentros para mejorar sus recursos para planificar las actividades en el aula.

En tercer lugar, encontramos el *Programa Clima Emocional Positivo en el Aula (CEPA)* que comprende un conjunto de herramientas para maestros para promover un clima emocional positivo en las clases. Está destinado a

niños de entre 5 y 9 años y puede aplicar de dos maneras de manera individual y grupal. Su objetivo general es que los maestros desarrollen sus habilidades personales, emocionales y de comunicación. Los objetivos específicos incluyen: 1) promover las habilidades metacognitivas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2) crear climas positivos para reducir conflictos; c) permitir a los maestros reflexionar sobre sus prácticas para mejorar sus capacidades; d) desarrollar la autoestima, autonomía y autoconocimiento en los niños/as.

Méjico.

El gobierno mexicano ha hecho esfuerzos para introducir un enfoque sistémico en la educación emocional y social, pero la realidad es que pese a las numerosas reformas curriculares relacionadas con la educación emocional y social que se han pretendido realizar, la educación mejicana sigue careciendo de un enfoque socioemocional obligatorio integrado.

Encontramos tres casos prácticos sobre educación emocional y social en Méjico. Estos casos corresponden a programas aplicados en escuelas. A continuación los describimos brevemente.

El primer caso es: "*Amistad para Siempre*": es la versión hispana, adaptada culturalmente, de *Friends for life*. Este programa emocional y social tiene el objetivo de incrementar la resiliencia a través de la mejora en competencias socioemocionales para disminuir la ansiedad y los síntomas depresivos en la infancia. El programa consta de 10 sesiones semanales de 60 o 75 minutos y 2 de refuerzo que pueden realizarse al cabo de uno o dos meses de la finalización del programa. Los resultados indican que los/as niños/as y adolescentes que participan en este programa experimentan una mejora en las habilidades para hacer frente a situaciones conflictivas y en la capacidad para pensar de un modo positivo y establecer relaciones. Se trata de una propuesta aprobada por la OMS (Organización Mundial de la Salud).

La segunda propuesta ha sido utilizada en 28 estados mexicanos. Hablamos del *Programa día® (Desarrollo de Inteligencia a través del Arte)*. Este programa integra las artes visuales y literarias en la educación para lograr

un entorno seguro en el que los alumnos/as puedan utilizar el diálogo para resolver conflictos. En la práctica este programa utiliza las obras de arte, visuales y literarias para iniciar un diálogo reflexivo. Esta metodología está inspirada en el programa Visual Thinking Curriculum (VTC), desarrollado por el Museum of Modern Art (MoMA) de Nueva York y aplicado por el Project Zero de la Harvard University. Integra los fundamentos teóricos del enfoque de las inteligencias múltiples de Howard Gardner; la mediación y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Reuven Feuerstein; la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman; las teorías del aprendizaje de Bruner; y las contribuciones fundamentales de Vygotsky a la zona de desarrollo próximo y a la construcción de conocimiento a través de la mediación y la participación social (Madrado et al. 2007). Los resultados señalan que el 95% de los docentes indicaron que las habilidades emocionales de los alumnos/as sufrían un efecto positivo y el 78% informaron que este efecto se extendía a las capacidades cognitivas.

En el tercer programa se centra en la educación emocional y social del pueblo maya de la península de Yucatán. La educación socioemocional tiene un papel significativo en el modo de vida tradicional de los mayas, *“al tiempo que ilustra la profundidad y fragilidad de las habilidades socio-afectivas que se fomentan en sus comunidades para conseguir «un equilibrio metafísico»”* (Coulter, et. al. 2015, p. 131). El ecosistema emocional y social de los mayas está compuesto por: a) *la milpa* —tierra destinada al cultivo de maíz— como espacio fundamental de la transmisión; b) *el idioma maya y el arte de la comunicación*: narraciones y conversaciones; c) *valores y actitudes básicas*; d) *cosmología*: el concepto de incorporar la naturaleza y la experiencia del equilibrio metafísico. A través de estos componentes los mayas crean un sistema de transmisión emocional que ayuda a toda la comunidad a sentar las bases del desarrollo socioemocional.

Estos programas ponen de manifiesto la variabilidad existente entre los diferentes territorios de Méjico. Esto más allá de ser un problema, enriquece la cultura y las experiencias vitales de cada persona lo que ayuda a potenciar el desarrollo emocional. No obstante existe una necesidad real de realizar cambios estructurales profundos en los planes de estudio y en la formación de

los docentes y padres/madres para desarrollar “*comunidades de aprendizaje sanas, que sean capaces de co-crear y de mantener los complejos procesos de la educación emocional y social, y que permitan reconstruir el tejido social (Coulter, et al. 2015, p. 146)*”.

Estados Unidos.

En Estados Unidos hay una fuerte demanda social para que las escuelas incorporen modelos educativos eficaces que no solo promuevan el éxito académico sino que también mejoren la salud y prevengan problemas de conducta.

Desde hace casi diez años, la sociedad norteamericana está empezando a reconocer la importancia del aprendizaje social y emocional para individuos y sociedad. Por ello, cada vez más, se diseñan y aplican programas de educación social y emocional que pretenden reducir conductas de riesgo y consolidar logros académicos. Los educadores intentan cambiar y gestionar de manera más eficaz el entorno escolar a través de la educación emocional. Estos entienden que este tipo de educación persigue desarrollar de capacidades y conocimientos emocionales en el alumnado como: reconocer y gestionar las emociones, desarrollar la solidaria y la empatía, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones desafiantes de forma constructiva, para mejorar su rendimiento escolar.

En este país se creó La Fundación de *Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL)*. Esta ha sido la pionera en el fomento del aprendizaje social y emocional (SEL) en la educación a través de dos líneas de trabajo: investigación y acción. En la investigación, pretende establecer criterios fiables sobre la mejor forma de profundizar sobre este tipo de aprendizaje. En la acción se encarga de proporcionar herramientas a los educadores, investigadores y políticos para el progreso y la aplicación práctica de este tipo de aprendizaje mediante cursos de formación a equipos de docentes. Su misión es incorporar el aprendizaje social y emocional a la educación y hacerlo una parte esencial de la misma (Clouder, et. al. 2008). Actualmente desde su plataforma en internet se puede acceder a todas las actuaciones, recursos y políticas de intervención.

Como pasa en otros países, la aplicación de este tipo de programas queda a voluntad de los estados o de los distritos escolares. En este caso encontramos las iniciativas del estado de Illinois, el distrito escolar de Anchorage en Alaska y la propuesta de una escuela bilingüe de estudios internacional de Nueva York.

El primer caso, el *estado de Illinois*, publicó unas directrices claras y regladas sobre cómo aplicar el SEL en su legislación que incluían:

- Desarrollar la autoconciencia y la capacidad de autogestión para alcanzar éxito en la escuela y en la vida.
- Utilizar la capacidad cognitiva social e interpersonal para establecer y mantener relaciones positivas.
- Demostrar habilidades en la toma de decisiones y conductas responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

Además, financió la formación y la asistencia técnica de las escuelas para la implementación de programas de prevención de tipo SEL que la Organización CASEL realizó.

El segundo caso, el *distrito escolar de Anchorage en Alaska*, bajo la legislación del “*No Child Left Behind (NCLB)*”, las escuelas centraron sus esfuerzos en mejorar los resultados académicos. Este estado impulsó el establecimiento de un entorno de aprendizaje integral en el cual el SEL era un elemento central e incluía a familias, comunidad y consejo escolar. Asimismo creó una serie de instrumentos y encuestas para conocer el alcance de esta intervención.

En tercer y último lugar, la *escuela bilingüe de estudios internacionales de Nueva York (PS 24)*, con población principalmente hispana y de bajos recursos económicos, ha implementado programas de SEL asociándose con una organización no gubernamental (*Morningside Center for Teaching Social Responsibility*). Esta escuela se centra no solo en la enseñanza de las competencias emocionales y sociales (SEL) sino también en la creación y mantenimiento de un entorno seguro y afectuoso. En la Figura 18, describimos las características de uno de esos programas, el programa 4R.

Programa 4R: Lectura, Escritura, Respeto y Resolución

Destinatarios: niños de 5 a 10 años.

Fundamentación teórica: SEL (Aprendizaje emocional y social) a través de la integración de la resolución de conflictos dentro de la lectura, la escritura y la comunicación.

Objetivos: Integral el aprendizaje emocional y social en el currículo para mejorar el entorno escolar.

Actuaciones: a) Formación al profesorado en SEL; b) Sesiones al alumnado que integran el SEL en la material; c) Formación y creación de grupos de mediación escolar compuestos por: alumnado, padres/madres y educadores; d) Creación de los *Facilitadores de Paz*: expertos mediadores que ayudan a los alumnos menores a solucionar sus problemas de manera no violenta a través de los rincones de paz; d) Formación avanzada a algunos alumnos/as para formar parte de un panel de diversidad donde comparten sus historias y experiencias culturales con diferentes compañeros de la escuela.

Desarrollo de las sesiones: 1) El profesor lee en voz alta la historia mientras el alumnado sigue la lectura; 2) Se realizan actividades relacionadas con la lectura donde los alumnos practican las habilidades SEL y las aplican a sus vidas.

Resultados: Se desconocen.

Figura 18. Descripción del Programa 4R aplicado en la escuela bilingüe de estudios internacionales de Nueva York (PS 24).

Canadá.

En este país existen muchas iniciativas en materia de educación emocional y social que se implementan en muchas escuelas y en distintos niveles del sistema educativo canadiense. Destacamos dos programas centrados en la educación emocional y social en escuelas de primaria.

En primer lugar, tenemos al *Focus on Bullying: A prevention Programa for Elementary School Communities*, un programa promovido por el Ministerio de Educación de British Columbia. Este programa está centrado en prevenir el acoso escolar. Entre sus contenidos podemos encontrar aspectos relacionados con la inteligencia emocional, lo que lo acerca a una propuesta de educación emocional. Se desconocen los resultados de su eficacia debido a que no se ha sometido a ninguna evaluación formal.

En segundo lugar, encontramos el *Roots of Empathy (ROE)*, un programa desarrollado e implantado en escuelas de todo el país. Este programa se diseñó como una propuesta de educación emocional y social de

prevención dirigido a promover la comprensión emocional y social de los niños de primaria, desde jardín de infancia hasta el octavo curso (13 años). Consiste en sesiones aplicadas a los/as alumnos/as por un instructor formado y acreditado que aborda todos los aspectos de las lecciones, durante el horario escolar. Varios estudios han demostrado su efectividad. En este sentido los resultados indican que los niños/as que participaron en el programa disminuyeron su conducta agresiva, mientras que los del grupo control la aumentaron. Asimismo los niños que participaron en este programa mejoraron sus comportamientos sociales, prosociales y de aceptación a sus compañeros y comprendieron mejor las emociones después de la intervención (Schonert-Reichl y Scott, 2009).

Seguidamente describimos las propuestas e iniciativas de Israel y Singapur en el continente asiático.

Israel.

El sistema educativo Israelí es el reflejo de dos polos contradictorios. Por una parte es fruto de la solidaridad, familiaridad y relaciones afectuosas predominantes en el pensamiento nacional, pero por otra refleja la segregación social y étnica presentes en un alto porcentaje de sectores educativos.

La educación emocional y social forma parte del plan de estudios nacional y muchas escuelas aplican programas para desarrollar competencias emocionales y sociales como: Círculos mágicos (Nadler, 1973); Duso (Dinkmeyer, 1989) y Habilidades para la Vida. Estos programas fueron financiados por el Departamento de Asesoramiento y Servicios psicosociales del Ministerio de Educación Israelí.

En este país, el Ministerio de Educación Israelí, pretende fomentar el bienestar emocional y social de los alumnos, mejorar las relaciones sociales y aumentar la sensación de seguridad en las escuelas a través de una campaña nacional. Esta iniciativa nacional se denomina Programa de prevención de la violencia. Este programa se basa en un modelo eco-sistémico y se enmarca dentro del plan de estudios de Habilidades para la Vida. Sus resultados indican que la violencia escolar, ha disminuido en un 30%.

Se encuentran cuatro ejemplos prácticos de escuelas que aplican este tipo de programas. El primero de ellos, *El lenguaje de la jirafa* es un programa para promover las habilidades de comunicación no violenta en niños/as de preescolar con necesidades educativas especiales. En este programa los niños/as aprenden modos de expresión no conflictivos ni pre-juiciosos. El segundo ejemplo lo encontramos en *el programa Disciplina y diálogo*, una herramienta para que el maestro aprenda a moderar un debate constructivo en situaciones conflictivas en el aula. El tercer caso, se trata de un programa para unir a judíos y árabes llamado *Mirkam* para niños de 5º y 6º de educación primaria. El último ejemplo, lo encontramos en la escuela de educación primaria *Mount Carmel* que ha desarrollado iniciativas sociales y medioambientales. Su objetivo es mejorar el rendimiento académico del alumnado.

Singapur

A nivel legislativo, el Ministerio de Educación articuló un marco coherente para el desarrollo de las “*habilidades blandas*” como las competencias emocionales y sociales, relacionadas con valores que se imparten en educación cívica y ética (Kom, 2011). En este país se considera que hay que disponer de maestros eficaces para poder llevar a cabo un buen Aprendizaje emocional y social, por lo que hace hincapié en la capacitación y formación del profesorado en este ámbito. Desde 2004, el aprendizaje emocional y social se ha incluido en las escuelas y los resultados han sido alentadores.

En Singapur encontramos diversas iniciativas para promover el SEL (Aprendizaje emocional y social) que se implementan en más de 350 escuelas del sistema de enseñanza oficial. A continuación describimos algunos ejemplos prácticos en los que las escuelas aplican iniciativas de educación emocional y social.

El primer caso es el Colegio de primaria *Gan Eng Seng*. Su iniciativa se centra en *Educar a campeones (Growing CHAMPIONS)* a través de una cultura de aprendizaje emocional y social.

El segundo caso, es la Escuela de primaria *Cedar*. Esta escuela aplica el programa: *Learning to Love, Learning to Learn, Learning to Live* (Aprender a amar, aprender a aprender, aprender a vivir) que promueve el desarrollo infantil desde una perspectiva integral. Este programa promueve el aprendizaje Emocional y Social en el alumnado de 1º y 2º de primaria (7-8 años) a lo largo de un curso escolar. El contenido se divide en tres módulos de entre 7 y 9 sesiones, de dos horas de duración cada una. Los tutores destinan una clase semanal incluida en el plan de estudios escolar a trabajar relaciones positivas. Para enseñar las habilidades sociales y emocionales se apoyan en herramientas desarrolladas por el Ministerio de Educación como deporte, educación al aire libre, artes escénicas y artes plásticas.

En último lugar, encontramos escuelas que aplican el programa *PATHS, Promoting Alternative Thinking Strategies* (Kusche y Greenberg, 1994; Greenberg y Kusche, 1993) para niños con necesidades especiales. Este programa tiene el objetivo de promover estrategias para generar un pensamiento alternativo y está destinado a niños/as de 6 a los 12 años. Entre sus contenidos encontramos una amplia gama de actividades como: la familiarización emocional, el autocontrol, la competencia social, las buenas relaciones entre compañeros, las habilidades para la resolución de problemas interpersonales. Respecto a las actuaciones destaca, la formación del profesorado en habilidades emocionales y sociales. Se realizó un estudio con tres escuelas de primaria con alumnado con discapacidades intelectuales leves, graves y moderadas que mostró resultados positivos. Tras un año de aplicación, el programa mostró que los alumnos tenían una mayor conciencia de las emociones y que eran más capaces de manejar sus propias conductas.

En la actualidad, este programa se ha extendido a otras cinco escuelas de educación especial y se ha formado a profesores para impartirlo. El departamento de educación especial sigue llevando a cabo cursos de formación y desarrollo profesional para el personal docente en el ámbito de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales a través del programa *PATHS*.

En tercer y último lugar, describimos los programas y propuestas de Australia en el continente oceánico.

Australia.

Australia tiene una amplia perspectiva sobre enfoques educativos que puedan favorecer la educación emocional y social infantil. En 1990, la crisis de salud mental entre los jóvenes, hizo que el gobierno australiano se comprometiera con la educación emocional y social del país. Este tipo de educación ha evolucionado pasando por diversas fases hasta llegar a una visión general de dos tipos de enfoques diferentes. En el primer enfoque se encuentran los programas explícitos de intervención en áreas curriculares, mientras que en el segundo enfoque encontramos los programas implícitos que engloban una intervención integral que incluye estilos educativos holísticos y endoculturalización familiar y comunitaria (Gidley, 2011).

En cuanto a los programas explícitos de intervención en áreas curriculares, el Departamento de salud y envejecimiento del Gobierno de Australia (*Australian Government Department of Health and Ageing*) promovió una iniciativa denominada *Kids Matter*. Esta iniciativa empezó como proyecto piloto pero con el tiempo llegó a contar con más de 300 escuelas que la aplicaban. Uno de los cuatro componentes claves del programa es la educación emocional y social. El programa se inspira en las 5 competencias centrales identificadas por el enfoque CASEL (autoconsciencia, autogestión, adopción responsable de decisiones, habilidades relacionales y conciencia social).

Respecto a los programas o propuestas implícitas de educación emocional y social dentro del contexto educativo australiano, encontramos tres ejemplos representativos que a continuación describimos.

En primer lugar, encontramos el *Plan nacional de estudios Steiner-Waldorfen* Australia. Este proyecto pretende desarrollar un plan de estudios nacional Steiner- Waldorf en Australia, cuyo objetivo sea incluir la educación emocional y social en las escuelas. En este enfoque, se da importancia a la conexión de los propios sentimientos con el proceso de aprendizaje, así como a los cambios que el crecimiento cognitivo, emocional social y fisiológico

provoca en la vida del niño. Este enfoque pedagógico ofrece a los niños herramientas para desenvolverse en el contexto del siglo XXI.

En segundo lugar encontramos el programa *Seasons for growth* (Estaciones para crecer) que describimos en la Figura 19. Este programa incluido en el Plan de estudios, fue diseñado e implementado hace 15 años y ha atravesado diversas versiones y etapas en función de la investigación.

Programa *Seasons for growth*

Destinatarios: niños/as de entre 6 y 18 años.

Duración: once semanas

Aplicación: grupos de 4-7 niños

Objetivo general: promover el bienestar emocional y social de estos niños y jóvenes que han vivido un cambio significativo en sus vidas como resultado de una muerte, separación o divorcio.

Objetivos específicos: desarrollo de la resiliencia y el conocimiento emocional para promover el bienestar emocional y social.

Áreas de trabajo: habilidades comunicativas, toma de decisiones y resolución de conflictos a través de una red de apoyo, restableciendo la autoestima y autoconfianza.

Actuaciones: 1) Crear un espacio donde los/as niños/as se puedan expresar, creando nuevas formas de pensar para adaptarse a los cambios que atraviesa el contexto familiar; 2) Trabajar los procesos de aprendizaje de igual a igual, con la guía de un adulto.

Técnicas: arte, mimo, juego de roles, historias, debate, plastilina, música y edición de un periódico.

Resultados: positivos, según numerosas evaluaciones (Gidley, 2011).

Figura 19. Descripción del Programa *Seasons for growth*.

Tras esta revisión podemos concluir que, en la actualidad la mayoría de los países contempla en su legislación educativa que el individuo se forme más allá de los conocimientos académicos. En este sentido, se aprueban leyes que incluyen la necesidad de incorporar en el currículo académico aspectos relacionados con la IE o incluso en algunos casos, se aboga por una formación integral del ser humano en donde se trabaje lo emocional, social y mental, como un todo. No obstante, en la mayoría de los casos, esto no se traduce en una política nacional sobre educación emocional, si no que genera multiplicidad de programas, propuestas o iniciativas pedagógicas en diferentes escuelas, lo

que puede provocar una sobrecarga en el educador que ve cómo sus funciones se multiplican en el día a día.

La mayoría de los programas de intervención comparten objetivos emocionales con objetivos de tipo moral o de resolución de conflictos y mediación. Esto es, porque en la mayoría de los casos, las propuestas surgen para prevenir problemas de violencia en las aulas como el Bullying o para mejorar el rendimiento escolar en escuelas con altas tasas de inmigración y población con bajo nivel socioeconómico. No obstante, también encontramos propuestas educativas cuya pedagogía de centro promueve el desarrollo integral del ser humano a través de la educación integral (cuerpo, mente y emociones) como por ejemplo en las escuelas Waldorf (Alemania, Australia, etc.).

En general no se unifican criterios para la evaluación de la efectividad de los programas, lo que hace que no se pueda saber científicamente si un programa es eficaz o no para promover el aprendizaje emocional y/o social. No obstante, en los casos en los que se ha realizado un estudio científico sobre eficacia los resultados indican un impacto positivo en el alumno/a (mejora el rendimiento escolar, disminución de las conductas agresivas, etc.).

Por todo esto entendemos que, los diferentes estados y países deben hacer un esfuerzo político para adoptar un modelo de intervención único e integrado en la educación y realizar medidas de evaluación que prueben su eficacia científicamente. Los agentes educativos están suficientemente sensibilizados con la necesidad de incluir el aprendizaje emocional entre las competencias básicas de la escuela (Sarramona, 2000) y hacerlo de manera integrada en el currículo para favorecer la educación y el desarrollo integral del individuo (Sala y Abarca, 2001, Bisquerra, 2007). Por tanto, ahora es momento para que las instituciones *oficialicen* estas ideas de manera práctica en las escuelas con propuestas unitarias en el plan educativo nacional.

3.3.2. Sistema educativo español y educación emocional.

En este apartado dedicamos un espacio para describir la presencia de la educación emocional y social en el sistema educativo español.

Brevemente, tenemos que referenciar el constante cambio al que está expuesto nuestro sistema educativo. Desde la primera Ley orgánica de educación en democracia (LODE, 1985), España ha modificado los principios y fines educativos hasta en cuatro ocasiones en función del gobierno existente. En este sentido hemos conocido la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, la Ley Orgánica de Educación (España) (LOE) de 2006 y, actualmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Esto ha dificultado y dificulta que un sistema educativo tenga tiempo de madurar y demostrar su efectividad. No obstante tenemos que matizar que los cambios producidos en nuestra legislación han permitido mejorar la presencia de la educación emocional en el sistema educativo, ya que ésta ha evolucionado hasta conseguir verdadera presencia en la ley educativa desde la LOE (2006).

La Ley Orgánica de Educación vigente, la *LOMCE* (Ley Orgánica de Educación de 9 de Diciembre de 2013), indica que en la educación ha de estar presente:

- a) *La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
- b) *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.*
- c) *La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.*
- d) *La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.*

- e) *La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.*
- f) *La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.*
- g) *El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.*
- h) *El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad. El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.*
- i) *La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.*
- j) *La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.*
- k) *La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y, en especial en el del acoso escolar.*
- l) *El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.*
- m) *El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.*
- n) *La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.*
- o) *El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.*
- p) *La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.*
- q) *La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.*

- r) *La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.*

Asimismo, los fines de la educación tienen que perseguir:

- a) *El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.*
- 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, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*
- d) *La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.*
- 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 hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.*
- f) *El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.*
- g) *La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.*
- h) *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.*
- i) *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- j) *La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.*
- k) *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.*

En concreto, se especifica que la Educación Primaria tiene la finalidad de:

Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (Modificación del apartado 2 del Artículo 16, LOMCE, 2013).

Específicamente, la Educación Primaria debe contribuir a desarrollar en los niños y niñas capacidades que les permitan:

- a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*
- b) *Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.*
- c) *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*
- d) *Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.*
- e) *Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.*
- f) *Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.*
- g) *Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requiera la realización de operaciones*

elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.*
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.*
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.*
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.*
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.*
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.*

Además, se indica que la *acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado* (LOMCE, 2013).

En los principios y fines de este sistema educativo actual, en concreto los de Educación Primaria, observamos que se incluye el aprendizaje emocional y social, entre otros, para garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y los prepare para cursar la Educación Secundaria Obligatoria. Cada comunidad autónoma concretiza las particularidades locales de esta Ley Orgánica de Educación. En concreto en la Comunidad Valenciana, desde la LOE se acordó que el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, necesita adquirir *competencias intrapersonales* como el desarrollo de la autoestima, de la autoconciencia y la habilidad de resolución de conflictos y, la adquisición de *competencias interpersonales* como el desarrollo de la empatía y la asertividad

(ORDEN 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación) para “transitar” hacia la Educación Secundaria.

Estas Leyes y particularidades autonómicas llegan a los centros educativos mediante el *Proyecto Educativo de Centro (PEC)* y el *Proyecto curricular de Centro (PCC)* que incluye el *Plan de Acción Tutorial (PAT)*. El funcionamiento de un centro tiene como marco general el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Éste consiste en el "ideario" del centro y tiene la finalidad de definir el tipo de persona que queremos formar (valores, principios de identidad, pautas de conducta, etc.). En él se recogen los planteamientos educativos de carácter general: los principios de identidad, los objetivos institucionales y el organigrama general. Los elementos del PEC son cuatro: 1) Variables contextuales; 2) Planteamiento ideológico o principios de identidad; 3) Concepción pedagógica; 4) Modelo organizativo-estructural. La Comunidad Educativa elabora el PEC y el Consejo Escolar lo aprueba.

El Proyecto Curricular de Centro (PCC) es la oferta formativa y académica de un centro en el que se desarrollan los elementos típicos de un Diseño Curricular (objetivos y prioridades, contenidos, metodologías, materiales y recursos y evaluación), y en el que deben estar integrados de forma coordinada y articulada los diferentes niveles de concreción de los Proyectos Curriculares (de etapa, área, ciclo y del Aula) y las Adaptaciones Curriculares, de acuerdo a unas prioridades y criterios de secuenciación, consensuados por todos y como un diseño inacabado en continua experimentación y reelaboración. Entre sus finalidades encontramos: 1) La coordinación y distribución consecuente y coherente de la oferta formativa de los currículos, según los diferentes niveles, áreas, ciclos, e incluso etapas, si las hubiera; 2) Planificar de forma coordinada la relación entre las actividades del currículo y el medio ambiente y el entorno en el que está ubicado el centro; 3) Relacionar y buscar la coherencia de la oferta formativa con el PEC; 4) Servir de marco para la elaboración de los currículos por departamentos, ciclos y profesores. Los elementos del PCC son: 1) análisis de las variables socio-contextuales; 2) análisis de las variables psicológicas de los alumnos por niveles y grupos de incidencia; 3) prioridades, objetivos y metas para la secuenciación de los contenidos y criterios de evaluación y el modelo de intervención; 4)

secuenciación de contenidos y criterios de evaluación; 5) Selección de metodologías, recursos y materiales; 6) plan de Atención a la Diversidad: Adaptaciones Curriculares; 7) plan de evaluación del P.C.C.; 8) plan de Formación del Profesorado; 9) plan de Orientación. En este caso, son los profesores y el Claustro son los encargados de confeccionar el PCC.

Por último, el Plan de Acción Tutorial (PAT), que se incluye dentro de las acciones del PCC, contiene acciones y actividades para las tutorías con el objetivo de: a) favorecer un ambiente democrático y participativo en el centro; b) ofrecer herramientas y recursos al profesorado para llevar a cabo la acción tutorial; c) establecer mecanismos que favorezcan la coordinación entre los docentes respecto a su actuación con el alumnado; d) potenciar la colaboración e integración entre las familias y; d) favorecer el desarrollo integral del alumno. Entre sus funciones más importantes encontramos que el PAT: a) favorece la integración y participación de los alumnos y a realizar el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje; 2) concreta medidas que permiten mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con objeto de intercambiar informaciones sobre aquellos aspectos que puedan resultar relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como para orientarlos y promover su cooperación; 3) asegura la coherencia y coordinación educativa de las actuaciones y en el desarrollo de las programaciones de los distintos profesores del grupo determinante procedimientos de coordinación del equipo educativo que permiten la adopción de acuerdos sobre la evaluación y sobre las medidas, que a partir de la misma, tienen que ponerse en marcha para dar respuesta a las necesidades detectadas; 4) facilita al profesorado la función tutorial ofreciéndole recursos y estrategias para llevar a cabo su labor con el alumnado, las familias y el centro. Los ámbitos en los que se estructura el PAT son: a) relación del tutor con los alumnos y grupo-clase; b) relación del tutor con las familias; c) relación del tutor con centro; d) atención a la diversidad.

A través del PEC, PCC y PAT, se pueden y deben incluir las propuestas para desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado, ya que de esta manera la educación emocional y social estará verdaderamente integrada en la escuela. Como veremos a continuación, en las propuestas

nacionales, aunque no se especifica si se elaboran e incluyen en el PEC y PCC, la mayoría se aplican en el horario de tutoría previsiblemente dentro del PAT.

3.3.3. Situación a nivel nacional: propuestas e iniciativas.

En España, el movimiento de educación emocional y social tiene sus orígenes en los años 80. El interés por este tipo de educación tiene su base en los trabajos sobre el apego de Bowlby (1976a, 1976b, 1986), las investigaciones sobre psicología humanista de Maslow (1968; 1973) o Rogers (1961; 1966; 1972) y más recientemente sobre la Psicología positiva con trabajos como los de Oliva (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010).

La educación emocional fue impulsada por los trabajos de prevención de la violencia y/o sobre habilidades sociales de Díaz-Aguado, López o Trianes. Díaz-Aguado (1986; 2006) estudió la interacción entre iguales y su influencia en la adaptación escolar y el desarrollo social, creando programas para prevenir la violencia escolar y promover la interculturalidad, entre otros. López (1999) y Trianes (1994) crearon programas para el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial en el aula. Estas iniciativas convivieron con programas de orientación conductual y de modificación de conducta para la enseñanza de habilidades sociales en la escuela de Caballo (1987), Monjas (1999) o Pelechano (1984; 1996). Las últimas influencias provienen de la Psicología positiva impulsadas por los trabajos de Seligman (2002) y, Avia y Vázquez (1998) que tratan de desarrollar y potenciar las emociones positivas, las fortalezas personales y, la felicidad en la escuela y en la vida cotidiana.

En general, bajo la etiqueta de *programas de educación emocional* se han confeccionado propuestas que trabajan contenidos de educación emocional, de habilidades sociales o ambos indistintamente. Aquí recogemos los programas denominados de *Educación emocional* que trabajan aspectos emocionales o socioemocionales cuya orientación suele ser cognitiva-emotiva. Entre las propuestas más representativas encontramos:

- *Programa Instruccional para la Educación y liberación emotiva (PIELE;* Hernández y García, 1992). Este programa pretende desarrollar la dimensión socio-afectiva a nivel personal, social y escolar a través de técnicas psicopedagógicas como la representación de historias, la reflexión individual, la discusión grupal, el psicodrama, la ejemplificación o la realización de compromisos.
- *Programa de Educación Social y Afectiva* (Trianes y Muñoz, 1994) para desarrollar la competencia personal y social. En este programa se entrenan los procesos cognitivos de: toma de perspectiva, de sensibilidad interpersonal y emocional, de autoevaluación y autorregulación de la conducta a partir de tres tipos de situaciones: negociación, asertividad y cooperación/ayuda. Para ello se utilizan técnicas como la discusión en grupo y la participación en la toma de decisiones, representación de papeles o dilemas morales, entre otros (Abarca, 2003).
- *Programa de Desarrollo Afectivo (DSA;* De la Cruz y Mazaira, 1997) para estimular el desarrollo socio-afectivo del alumnado a partir de los 12 años a través de técnicas como dinámicas de grupo (juegos, lluvia de ideas, juego de roles, discusión guiada, trabajo cooperativo), discusión y análisis de la actividad o cumplimentación de fichas.
- *Programa de Educación Emocional* (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998) para fomentar el desarrollo integral del individuo potenciando la autoestima, la comprensión y control emocional, la capacidad de esfuerzo ante la tarea y las interacciones en el grupo clase. Para ello utiliza estrategias socio-afectivas y vivenciales tales como, simulaciones, dramatizaciones, juegos de rol, y las propias situaciones cotidianas.
- *Programa de Desarrollo de la Inteligencia Emocional (DIE)* (Vallés Arándiga, 1999-2000) para: a) adquirir un buen nivel de autoconciencia emocional, alcanzar un adecuado manejo emocional (comprensión y expresión de las emociones para tolerar la frustración; b) expresar enfado u otras emociones); c) incrementar las capacidades empáticas y mejorar las relaciones interpersonales. Para ello se sirve de actividades de lápiz y papel.
- *Programa Siendo Inteligente con las Emociones (S.I.C.L.E;* Vallés Arándiga, 1999) para aprender habilidades emocionales que permitan

enfrentarse a las dificultades de la vida cotidiana en el ámbito escolar y su entorno general. Este programa también utiliza actividades de lápiz y papel con fichas pero propone algunas dinámicas de grupo con asamblea, phillips 66, debate, lluvia de ideas, trabajoco operativo, juego de roles con reforzamiento y generalización.

- *Programa Desconóctete a ti mismo* (Güel y Muñoz, 1999-2000) de alfabetización emocional para educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Este programa utiliza dinámicas de conocimiento de grupo, técnicas de creatividad paraenfocar los problemas, técnicas para decir que no, técnicas para recibir lascríticas, ensayo y retroalimentación, juego de roles, exposiciones públicas y actividades de síntesis.
- *Programa de Educación Emocional* (Bisquerra, 2000) para potenciar el conocimiento emocional, desarrollar habilidades de control emocional, generar emociones positivas, automotivarse, favorecer una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir. Para ello utiliza técnicas como: hablar consigo mismo, autoinstrucciones, reestructuración cognitiva, inoculación del estrés, imaginación emotiva, meditación, relajación-respiración.
- *Programa de Educación socioemocional (primaria)* (Carpena, A., 2001) para el profesorado y alumnado de seis a once años. Este programa trabaja aspectos cognitivos, emocionales y conductuales del desarrollo. Pretende sensibilizar al profesorado sobre su práctica educativa y construcción personal y enseñar habilidades de autoconocimiento, autoestima, autonomía, control emocional, asertividad, empatía y resolución de conflictos, en general.
- *Programa de Educación emocional en la escuela* (Salmurri y Blanxer, 2002) para profesorado y alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. Este programa trabaja las habilidades conductuales y de interacción, valores y técnicas de respiración profunda y relajación. Un estudio realizado para conocer el impacto de este programa, concluye que: a) aumenta la probabilidad de comportarse de manera socialmente asertiva; b) aparece una tendencia a disminuir la sintomatología patológica en el grupo experimental de profesores; c) se incrementan los

recursos y estrategias conductuales y cognitivas; d) disminuye la ansiedad global del profesorado.

- *Programa de educación emocional* (Obiols, 2005b) para el alumnado de infantil, primaria y secundaria. Este programa incluye formación al profesorado, charlas para la familia y sesiones al alumnado en la hora de tutoría. Diversas entrevistas realizadas al profesorado constatan que mejora el clima del aula, la relación profesor-alumno y el rendimiento académico global.

En la actualidad, hay un movimiento educativo consciente de las limitaciones del sistema educativo que, aunque permite aplicar la variedad de programas socio-emocionales publicados o formar a su profesorado sobre IE, no permite trazar unas actuaciones regladas, obligatorias e integradas en el currículo del alumnado. Este aspecto no ha mejorado con las múltiples y sucesivas reformas educativas planteadas desde el gobierno y, aunque se hacen verdaderos esfuerzos por incluir “la educación personal” en la escuela, la realidad es que en la práctica educadores o iniciativas privadas, asumen la responsabilidad de aplicar programas educativos.

A nivel institucional, las actuaciones se han centrado en la formación al profesorado a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y los Centros del Profesorado (que dependen de cada comunidad autónoma). Tanto los ICE’s como los Centros del Profesorado han ido incluyendo la formación socioemocional con cursos sobre Educación Emocional e IE.

Describimos seis iniciativas, locales o autonómicas, que tratan de probar la eficacia de la educación emocional y de la Inteligencia emocional e incluso darle un nuevo sentido a la educación mediante el diseño de contenidos emocionales para la escuela.

Cantabria: Fundación Marcelino Botín.

La Fundación Marcelino Botín en sus inicios apostó por diversas líneas de actuación: arte, música, ciencia, patrimonio, etc. En 2004, inicia una línea de trabajo centrada específicamente en el ámbito educativo. Su objetivo es investigar, crear, implementar, apoyar y evaluar recursos y técnicas educativas que ayuden a los niños y jóvenes de hoy en día a crecer de manera autónoma,

responsable, solidaria y competente no solo en lo académico sino también en lo social y emocional. Para ello crearon el proyecto “*Educación responsable*” e implementaron una propuesta educativa para fomentar el desarrollo afectivo-emocional, cognitivo y social en la infancia con un modelo de actuación en el que participan familia, escuela y comunidad. En sus inicios (2004) participaron 80 centros educativos de Cantabria pero en la actualidad son ya 147 centros educativos los que lo aplican. Este programa pretende contribuir al desarrollo integral del individuo a través del: desarrollo afectivo-emocional (autoestima, empatía y expresión emocional), desarrollo cognitivo (autocontrol, valores prosociales, toma de decisiones, actitudes positivas hacia la salud) y desarrollo social (habilidades de interacción inicial, habilidades de autoafirmación y habilidades de oposición asertiva). Pretende establecer un modelo de actuación integrado en los centros educativos, en las familias y en la comunidad. Las claves que señalan para su correcta y exitosa aplicación son:

- Relación con el Gobierno de Cantabria a través de la Consejería de Educación y la Universidad de Cantabria.
- Participación y compromiso voluntarios de todos los implicados en la experiencia.
- Implicación de la escuela, familia y comunidad.
- Acompañamiento y seguimiento personalizado.
- Evaluación de la acciones.
- Aplicación de la experiencia a largo plazo

Las estrategias que se utilizan en el programa son:

- Recursos, materiales y programas educativos que ya existen (en el caso que se ajusten a las necesidades de los participantes y los objetivos planteados) o creación de nuevos materiales (en el caso que las necesidades y objetivos lo requieran).
- Formación de adultos y de futuros formadores.
- Planificación de los protocolos de actuación y el seguimiento de la aplicación.
- Evaluación. Desarrollo instrumentos y procesos de evaluación para medir los resultados obtenidos.

En este programa, las actuaciones se dividen en: actuación extensiva y actuación intensiva. La primera se refiere a las actuaciones llevadas a cabo con un elevado número de participantes pero con una menor intensidad. En esta modalidad se incluye actuaciones con: el alumnado, los docentes, las familias y la comunidad. El alumnado realiza 7 actividades de 1 o 2 sesiones cada una y para llevarlas a cabo se sirven del *Banco de herramientas audiovisuales para promoción de competencias personales y sociales*. Los docentes se forman de manera práctica en sesiones de 1 o 2 horas, hasta un máximo de 10 horas. La formación se imparte por especialistas con acreditación del CIEFP (Centro de innovación educativa y formación del Profesorado). Las familias reciben una guía de carácter informativo con orientaciones sobre: la importancia de las normas, las relaciones afectivas, la comunicación y el ocio y el tiempo libre. Además las familias pueden participar desde casa continuando con alguna de las actividades que se inician en clase. Por último, en la comunidad, se ofrecen cursos abiertos a psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales, etc. sobre diferentes estrategias y técnicas educativas para fomentar el desarrollo emocional y social.

La actuación intensiva se refiere a las actuaciones realizadas de manera más intensiva en pocos centros. En este sentido se puso en marcha un proyecto piloto de innovación educativa llamado VyVE (Vida y Valores en la Educación) que promueve, de forma intensiva y a través de las diferentes áreas curriculares y los diferentes agentes educativos, el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de 3 a 18 años de tres centros educativos de Cantabria. Los objetivos de este proyecto son:

- Favorecer el desarrollo madurativo integral de niños y jóvenes en las diferentes dimensiones de su personalidad.
- Incrementar los niveles de calidad educativa persiguiendo la mejora del clima del centro educativo.
- Promover la comunicación positiva entre educadores, alumnos y familias.

Las actuaciones de este proyecto incluyen al profesorado, alumnado, familias y comunidad. El profesorado realiza sesiones formativas de sensibilización, para conocer el proyecto, y sesiones de contenido en donde de

manera superficial (1 o 2 horas) y profunda (seminarios de 10 o 20 horas) se aborda el trabajo socioemocional. El alumnado realiza actividades específicas en las tutorías y otras actividades aplicadas de manera transversal en las diferentes materias. Algunas de las actividades realizadas pueden acabarse con la familia. La familia realiza sesiones de información, sensibilización y encuentros donde compartir experiencias educativas. En general, se promueve una comunicación activa entre las familias, alumnado y profesorado a través de diferentes actividades educativas, artísticas y culturales que se desarrollan en el ámbito escolar-comunitario. En la comunidad se realizan diversas actividades y encuentros de cine, literatura, arte y música con contenido socio-emocional.

Esta iniciativa, en la vertiente intensiva como extensiva, ha permitido crear una plataforma para toda la comunidad educativa que promueve un modelo de trabajo en educación emocional y social.

Guipúzcoa: Un programa para el aprendizaje emocional y social.

En 2004, la Diputación Foral de Guipúzcoa inicia un programa para el Aprendizaje emocional y social dentro de su Plan “Guipúzcoa innovadora”. Este Plan se aplica en centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos. Esta iniciativa se desarrolla en tres ámbitos de actuación: escolar, organizacional y social-comunitario. Las actuaciones llevadas a cabo se dividen en: programas de sensibilización y formación en IE y, evaluación de necesidades formativas.

En el programa de sensibilización y formación en IE se llevan a cabo acciones en la escuela y en la familia. En la escuela se centra en el profesorado de diferentes etapas educativas y personal directivo del centro. Hay seis itinerarios formativos y cuatro niveles formativos en cada uno de ellos. En total el programa formativo tiene una duración de 115 horas. El profesorado es el encargado de incluir después el contenido aprendido a las aulas. En la familia, el programa tiene una duración de 18 horas distribuidas en 6 sesiones de 3 horas. El contenido trabajo en ambos casos es: conciencia emocional,

regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socio-emocionales, habilidades de vida y bienestar.

El programa de evaluación de las necesidades formativas en IE pretende analizar de manera detallada las necesidades de formación a nivel organizacional (empresas) y social-comunitario (colectivos diversos). Tiene como objetivo realizar un diagnóstico de las necesidades para diseñar y desarrollar planes de intervención.

Cataluña: el movimiento GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).

El GROPE es un grupo de investigación multidisciplinar catalán. Rafael Bisquerra coordina el equipo que investiga sobre orientación psicopedagógica. Actualmente la Educación emocional es la principal línea de investigación del GROPE y sus objetivos son:

- La elaboración del modelo de competencias emocionales del GROPE.
- La evaluación de necesidades y diseño de programas de educación emocional.
- La aplicación y evaluación de programas de educación emocional.
- La elaboración de instrumentos para la evaluación de la competencia emocional.
- La elaboración de recursos y material multimedia (videojuegos) para la práctica de la educación emocional.
- La prevención y resolución de conflictos en contextos escolares y laborales.

Desde los inicios se ha dedicado un gran esfuerzo a la elaboración del marco teórico de la educación emocional para fundamentar todas sus actuaciones en ámbitos formales y no formales, educativos, socio-comunitarios y organizacionales.

En el ámbito educativo, se han diseñado diversos programas de educación emocional dirigidos a alumnado y profesorado. Para ello se han creado materiales curriculares que contemplan cinco bloques de contenido de

acuerdo con el modelo del GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007): conciencia, regulación y autonomía emocional y, competencia social, de vida y bienestar. Asimismo se han diseñado instrumentos para la evaluación de competencias emocionales.

Paralelamente se han puesto en marcha diversas actividades formativas y de difusión a nivel universitario (másteres, postgrados y cursos específicos de formación) y científico (congresos y jornadas) que permitieran impulsar la aplicación de los avances en educación emocional.

Entre los proyectos más recientes encontramos:

- Creación y experimentación de materiales de educación emocional en la Enseñanza Secundaria
- Evaluación de programas de educación emocional en educación primaria.
- Programa de prevención del Bullying
- Prevención y resolución de conflictos en contextos escolares mediante la educación emocional
- ¡Conflictos no, gracias! Programa de Educación Emocional en el Centro Penitenciario Ponent
- Evaluación de diversos programas, entre otros: proyecto Escolta'm, Yoga en la escuela, etc.
- Educación emocional en Centros de Atención Educativa Preferente (CAEPs)
- La inteligencia emocional en personas desempleadas
- Elaboración de un cuestionario para la evaluación de las competencias emocionales en adultos
- Elaboración de un cuestionario para la evaluación de las competencias emocionales en Ciclo Medio y Superior de Primaria
- Elaboración y aplicación de un cuestionario para la evaluación de las competencias emocionales en Educación Secundaria

- Las competencias emocionales en Adultos: emociones y satisfacción laboral
- Evaluación de las competencias emocionales en diferentes colectivos: evaluación y propuestas de intervención
- Videojuegos educativos para el desarrollo de las competencias emocionales
- El impacto emocional de los juegos cooperativos y competitivos en la educación física.

Andalucía: el proyecto INTEMO.

El “programa INTEMO” está orientado a prevenir la violencia y el desajuste psicosocial. Se crea en el *laboratorio de las emociones* de la UMA (Universidad de Málaga). Este laboratorio es coordinado y dirigido por Pablo Fernández-Berrocal. Sus investigaciones se centran en la IE basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Este grupo de investigación creó este proyecto para aprender y mejorar el conjunto de habilidades que componen la IE (percepción emocional, asimilación emocional, comprensión de las emociones y regulación emocional) en jóvenes de entre 12 y 18 años. Recibió financiación del Gobierno dentro del Plan Nacional sobre Drogas y se aplicó en diferentes institutos de educación secundaria de la provincia de Málaga. El programa se lleva a cabo en 10 sesiones durante una hora a la semana y dirigidas por profesionales externos (psicólogos). Utilizan una metodología ecléctica y sus actividades son propuestas activas con actividades como: “*Memory card*”, bingo emocional, gafas mágicas, música, videos o pequeños teatros en clase.

La asignatura EMOCREA: La propuesta autonómica de Canarias.

El año pasado la prensa nacional se hizo eco de la medida propuesta por el Gobierno Canario respecto a la incorporación de la Educación emocional en la escuela. Este gobierno incorporó la Educación emocional en las aulas en el Plan educativo autonómico para el curso 2014-2015. En este sentido, a partir de ese momento, los centros escolares públicos de Canarias pudieron impartir

la asignatura de *Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA)* como una asignatura más de entre los contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria. El objetivo era incluir de manera obligatoria el aprendizaje emocional y de la creatividad para favorecerla educación integral del alumnado.

Esta materia forma parte de las asignaturas de libre configuración establecidas por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno Canario. Con esta medida, la Administración autonómica se hace eco de la proposición no de ley aprobada en mayo del pasado año por el Parlamento canario solicitando el desarrollo de un programa específico de educación social y emocional en la escuela pública canaria. Los propios centros serán los que elijan impartir esta asignatura.

Esta asignatura pretende que los niños conozcan sus propias emociones y aprendan a ajustarlas a su medio teniendo en cuenta los cambios constantes del entorno, paralelamente al aprendizaje puramente académico y de contenido. Todavía no se tienen datos de su aplicación e impacto.

La novena competencia básica: La propuesta autonómica de Castilla la Mancha.

Según el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, la finalidad de la Educación primaria es *“proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”* (art. 3) (Sánchez, 2011). Por lo que la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha toma la decisión de incorporar la educación emocional como una *“novena competencia básica”* integrada en el currículo a través del Proyecto educativo de centro.

La Consejería de Educación y Ciencia tiene previstos unos materiales de apoyo al currículo para el asesoramiento al profesorado aún no publicados. El material comprende cuatro puntos que tratan de clarificar el significado y sentido de la competencia emocional, así como su incorporación en el centro escolar. El primer punto, *Ser competente mucho más que un concepto,*

profundiza en el significado de las Competencia Emocional. En el segundo punto, *las Competencias básicas en el currículo de Castilla-La Mancha*, se aborda el papel de las Competencias básicas en los distintos niveles del desarrollo del currículo. En el tercer punto, se habla sobre la programación de la Competencia Emocional como contenido del currículo y su desarrollo en la Programación didáctica, en las Unidades de Trabajo y en las Unidades de Evaluación. Por último, en el cuarto punto, se incluye una amplia bibliografía. En documentos independientes se incluyen ejemplificaciones de Unidades de Trabajo de acuerdo con los criterios establecidos (Medrano, Medrano y Arreáza, 2008).

En conclusión, en España, al igual que pasa a nivel internacional, aunque la legislación nacional incluye la educación emocional y social a través de premisas general, deja que cada comunidad, estado o escuela elija la manera de incluirla en sus aulas. En España, las Comunidades Autónomas tienen que buscar la manera de incluir las competencias emocionales y sociales entre las peculiaridades del Plan Educativo Autonómico. Este camino tampoco asegura la obligatoriedad de la Educación emocional ya que, depende de la sensibilidad y voluntad de las escuelas para incorporar la educación emocional en su centro. Afortunadamente, cada día encontramos más escuelas adheridas a esta idea que abogan por una pedagogía más integral que incluya educación emocional en las aulas y que finalmente incluyen en su *Proyecto Educativo de Centro (PEC)* y *Proyecto curricular de Centro (PCC)* el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en toda la comunidad escolar (profesorado, alumnado y familia).

En esta revisión hemos podido observar que, han surgido líneas de investigación rigurosas que quieren evaluar la eficacia de la intervención, generando programas adecuados para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. Asimismo hemos comprobado que, aunque la idea inicial sea preventiva (basada en modelos de prevención de la violencia, etc.), la tendencia es integrar la educación emocional y social en la formación básica del ser humano, como una asignatura elemental del currículum escolar. En muchas de las propuestas revisadas, la educación emocional se incluye en la

formación al profesorado como base para la actuación en el alumnado o la familia. Partiendo de esta idea, pensamos que las actuaciones han de ir un paso más allá y ser *sistémicas*, es decir, han de incluir a alumnado, profesorado y familia. Todos los miembros del sistema contribuyen y participan en el desarrollo del niño/a, por lo que para diseñar una propuesta educativa que forme en IE, tenemos que actuar sobre todos los miembros de la comunidad educativa: familia, profesorado y alumnado (Bisquerra, 2002). En el siguiente apartado, describimos la influencia de la familia y el profesorado en el desarrollo de las competencias socioemocionales del niño/a (hijo/a o alumno/a) y, el propio desarrollo emocional del alumnado, todos ellos considerados agentes en la formación en IE en la escuela. Esto nos va a permitir ampliar la visión y justificar la importancia de todos los miembros de la comunidad educativa en el diseño de una propuesta de educación emocional.

3.4. Agentes implicados en la formación en inteligencia emocional en la escuela

La escuela está presente a lo largo del desarrollo del individuo y cada vez más, desde más corta edad y durante más tiempo. Esto ha provocado que el ámbito escolar se convierta en un pilar de desarrollo para el niño, ya que en ocasiones, pasa más tiempo en la escuela que con sus padres (Fulquez, 2010).

Familia y escuela son imprescindibles en el desarrollo humano, la relación entre ambos es fundamental. La escuela tradicional ha considerado la familia como un agente separado de la escuela y no ha dado importancia a la relación entre el profesorado y la familia. No obstante, en la actualidad se considera a la familia como un agente más del contexto educativo, con el que no solo se tiene que establecer una comunicación fluida sino que también, debe participar en las decisiones y actividades de la escuela.

Los padres/madres son conscientes de la importancia de estar presentes en la escuela, pero no saben, no quieren o no pueden implicarse en el proceso educativo debido a su jornada laboral. Para la familia es difícil participar en las reuniones del colegio, conocer la formación que reciben sus hijos y, crear un canal de comunicación fluido entre ellos y la escuela. Por lo que finalmente, la

relación entre familia y escuela es escasa. Esto promueve que los hijos/as muestren desinterés hacia las tareas escolares, pierdan hábitos de estudio, aparezca la desatención, la falta de control personal, el rechazo de todo lo que suponga esfuerzo, la falta de interés por participar en las actividades propuestas en clase o la falta de expectativas de futuro (Entrena y Soriano, 2003). Para evitar estas problemáticas y promover una buena educación integral, la familia, el profesorado y el alumnado deben colaborar conjuntamente en un ambiente inclusivo, tomando decisiones del centro, estableciendo objetivos en común y marcando metas para el desarrollo del niño/a. En esta línea, Elboj (2005) argumenta que *“una educación superadora del racismo y de la exclusión cultural necesita la participación multicultural de la comunidad en todos los órganos de la escuela”* (Elboj, 2005, p. 118). También, Martín-Moreno Cerrillo (2000) afirma que *“los centros educativos no pueden desarrollar todo su potencial sin la colaboración de la colectividad local. En efecto, un componente importante del desarrollo institucional de los centros educativos es la participación externa”* (Martín-Moreno, 2000, p. 59).

Por tanto, aunque la familia es considerada como parte fundamental del proceso educativo, se tiene que seguir haciendo el esfuerzo por incluirla en la escuela, ya que en la práctica ésta se queda relegada en un segundo plano. Padres/madres y profesorado, como agentes educativos presentes en la escuela, tienen un impacto directo en la formación del niño/a o alumno/a y, por tanto en la formación en inteligencia emocional de hijos/as y alumnado. Por ello, es importante que las familias y los docentes adquieran competencias emocionales apropiadas, ya que de esta manera están en mejores condiciones de contribuir a un mayor desarrollo de las competencias emocionales en sus hijos y alumnos (Bisquerra, 2011). En los siguientes apartados, describimos el desarrollo socioemocional del alumnado y la influencia de la familia y el profesorado en este desarrollo.

3.4.1. Alumnado.

El mundo social de los/as niños/as se diversifica con la introducción de nuevos contextos y personas. La escuela genera una serie de cambios, personales y contextuales y, permite que el individuo adquiera un nuevo rol de

estudiante, que le ayuda a ampliar y perfeccionar el conocimiento de sí mismo. A lo largo de la Educación Primaria, surgen objetivos nuevos, prospera la comprensión y la regulación emocional, se modifican las expresiones emocionales y, se desarrollan y aumentan las manifestaciones empáticas (Abarca, 2003).

Para conocer el desarrollo socioemocional del alumnado en el periodo escolar que nos ocupa, 5º y 6º de Primaria (10 a 12 años), es necesario situarlo en su etapa del desarrollo con sus características evolutivas generales y específicamente emocionales.

Tradicionalmente se ha considerado a este periodo de edad como una etapa de la infancia, pero cada vez más autores consideran a los alumnos/as de 10 a 12 años, pre-adolescentes. Entre los aspectos sociales que han contribuido a este cambio de concepción creemos que el cambio de la Ley Educativa en nuestro país en 1990, tuvo un gran peso. La entrada de la LOGSE con la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, supuso una nueva división del alumnado (E.Primaria y E.Secundaria) que favorecía “una salida más temprana de la escuela” para entrar en el Instituto, un ambiente mucho más “adolescente” y que requiere de mayor capacidad en autonomía y en diferentes competencias socioemocionales.

Muchos autores indican que la adolescencia empieza a los 11 años (Gallego, 2007; Castillo, 2004; Steinberg, 1999), por lo que nuestra etapa de estudio (10 a 12 años) queda dividida entre infancia y pre-adolescencia, en un periodo de transición. De hecho, legislativamente se ha considerado el tercer ciclo de Educación Primaria, un momento para adquirir ciertas competencias (intra e interpersonales) que ayuden al alumnado a “transitar” hacia la Educación Secundaria (*ORDEN 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación*).

Por todo esto, vamos a considerar esta etapa (10 a 12 años) como una pre-adolescencia en transición. Nuestra intención es conocer el desarrollo emocional que se produce en esta etapa, ya que existe una gran variedad de aspectos escolares y sociales (procesos de aprendizaje, resolución de conflictos y la toma responsable de decisiones) que se ven favorecidos por las

competencias emocionales (Márquez y Gaeta, 2014). No obstante, aunque aquí vamos a describir las características generales de la maduración emocional que se consolida o empieza a desarrollarse en esta franja de edad, hay que tener en cuenta que algunos estudios han revelado que el desarrollo se debe tanto a la maduración como al aprendizaje y no a uno de esos procesos por sí solo (Abarca, 2003).

La pre-adolescencia es un periodo en el que se refuerza su desarrollo emocional (Papalia, Feldman y Martorell, 2013). En esta etapa, los chicos y chicas aprenden a regular sus emociones observando las actuaciones de sus propios padres o de los adultos de su entorno inmediato.

En general esta etapa está caracterizada por (Gallego, 2007):

- Transformaciones físicas como inicio de la pubertad: aumento de talla y ensanchamiento.
- Aparición del vello.
- Primera menstruación.
- Marcadas diferencias interindividuales.
- Época de tensión: tics, manías, etc. (atención a un posible crecimiento de la ansiedad).
- Disminución de la capacidad intelectual: aparición de inteligencia práctica.
- Altibajos en el rendimiento académico.
- Independencia de criterio.
- Juicio propio y espíritu crítico.
- Desobediente.
- Exagerado amor propio.
- Gran susceptibilidad
- Avidez de experiencias, afán de aventuras.
- Curiosidad.

Respecto al desarrollo de la inteligencia emocional, esta etapa se caracteriza principalmente por mantener y afianzar las competencias emocionales adquiridas en etapas anteriores, pero también por el desarrollo de nuevas habilidades emocionales. De entre las habilidades más importantes que

el alumno/a adquiere en esta etapa encontramos, por una lado, la capacidad para integrar sentimientos opuestos y, por otro, la importancia de controlarlos (Vera, 2009; Papalia, 2011).

En general, hablamos de emociones en el desarrollo humano cuando se vuelven conscientes. A los dos años aparece la capacidad para reconocerse y esto favorece que las emociones se vuelvan autoconscientes. Hasta entonces, las emociones son básicas y sirven de manera inconsciente para satisfacer las necesidades básicas. Estas emociones autoconscientes se manifiestan independientemente de la presencia e intervención de los adultos hasta los 6 años (Graham, Doubleday y Guarino, 1984). Derivado de estas emociones autoconscientes evaluativas aparece la atribución de logro, que a su vez, sustenta la autoeficacia percibida y la aparición de emociones complejas o secundarias. De este modo, el niño/ase sentirá orgulloso de sí mismo si percibe que ha resuelto bien una tarea difícil, de igual manera sentirá vergüenza si fracasa en una tarea fácil (Lewis, Alessandri y Sullivan, 1992).

A los 3 años, se experimenta el sentimiento de culpa activado por el desarrollo de la capacidad para empatizar. En este momento, el niño/a hace esfuerzos por reparar el daño ocasionado (Ortiz, 2001). Además, aparece la regulación emocional supeditada a la aprobación-reprobación de los comportamientos socialmente establecidos como correctos o incorrectos. Estas valoraciones se internalizan durante la crianza a través de la transmisión e interpretación de los referentes sociales que los adultos muestran al niño/a. La comprensión del sí mismo evoluciona, se incrementan las interacciones sociales y, con ello, la formación del auto-concepto que aumenta con la incorporación a la escuela mediante la información recibida del profesorado y de sus iguales (Abarca, 2003). Es aquí cuando aparece por primera vez, la autoestima. Las comparaciones que realiza con sus iguales le ayudan a evaluar emocionalmente su auto-concepto y esto puede llevarle a experimentar sentimientos de inadecuación, fracaso, vergüenza o humillación (Saarni, 1997). La autoestima es uno de los aspectos más relevantes del desarrollo socio-afectivo, ya que influye en las experiencias emocionales, en los comportamientos sociales y escolares, y en el ajuste psicológico a largo plazo (Abarca, 2003). El desarrollo de la autoestima es discontinuo. Durante los

primeros años ésta es habitualmente alta, pero cuando se incorpora a la escuela baja porque aparecen las comparaciones sociales con sus iguales y los juicios del profesor. No obstante, la disminución de la autoestima en esta etapa entra dentro de la normalidad del desarrollo y hacia los nueve años se vuelve a incrementar para volver a disminuir en la transición de E. Primaria a E. Secundaria. Por tanto, se considera que la autoestima es variable a lo largo del desarrollo, siendo los momentos en que el individuo se incorpora a un nuevo contexto los que generan mayor inestabilidad en ella. Específicamente, los componentes de la IE evolucionan de la siguiente manera:

- Comprensión emocional. La comprensión de los propios estados afectivos y de los estados afectivos de los demás es fundamental en la escuela ya que contribuye a flexibilizar la conducta emocional y favorece el establecimiento y el mantenimiento de vínculos socio-afectivos. Según Ortiz (2001) la capacidad para comprender las emociones está relacionada con:
 - o Reconocer que pueden existir emociones opuestas, aunque de forma secuencial, no al mismo tiempo (entre 5 y 6 años).
 - o Comprender que pueden existir dos emociones al mismo tiempo (7 u 8 años)
 - o Comprender que los demás experimentan emociones (hacia los 9 años).
 - o Explicar la ambivalencia emocional (hacia los 11 años).
- Expresión emocional. La expresión emocional está influida por las normas culturales que imponen patrones de intensificación, inhibición o enmascaramiento dependiendo de las situaciones o roles sociales (Abarca, 2010). Por tanto, la expresión emocional dependerá de la información procedente de padres y profesores sobre las emociones que se pueden expresar y las que no. Esta información puede ser explícita o implícita a través de los modelos de expresión que utilizan los adultos de referencia del niño/a. Cole (1986) indica que existe una evolución en la regulación de la expresión emocional a lo largo del desarrollo:

- A los 3 o 4 años, son capaces de ocultar su decepción y mostrar una media sonrisa, aunque no son conscientes de que están engañando al adulto. Son capaces de simular alegría o sorpresa y de inhibir las manifestaciones afectivas desfavorables
- A los 6 años comprenden que los demás pueden leer sus emociones y que es posible disimular la expresión de las mismas.

El control de la expresión emocional tiene dos funciones: protegerse a sí mismo y proteger a los otros, lo que se convierte en una capacidad fundamental para el desarrollo social (Ortiz, 2001).

- Regulación emocional. Para que las emociones cumplan con su función adaptativa, se requiere que sean flexibles, se ajusten rápidamente a las situaciones cambiantes y a los objetivos que tiene cada persona, y que el nivel de activación que generen sea suficiente pero que no sobrepase las posibilidades de regulación (Abarca, 2003). La capacidad para regular las emociones es una competencia básica del desarrollo humano. Sus bases se construyen en el momento de nacer pero su progreso se produce a lo largo de toda la infancia hasta la pre-adolescencia. Gradualmente el niño/a va dominando y utilizando estrategias lingüísticas, entre otras, para regular sus emociones (hablarse a sí mismos, describir el estado interno para que otros le puedan ayudar a aplicar estrategias de afrontamiento).

Las investigaciones sobre regulación emocional se han centrado en averiguar los estresores que provocan agitación emocional a través de demandas externas o internas y las estrategias para afrontar ese estrés. En este sentido, cualquier suceso que provoque angustia es considerado un estresor y cualquier esfuerzo por dirigir o controlar esta angustia es considerada una estrategia (Abarca, 2003). Las estrategias de afrontamiento más utilizadas y que van evolucionando a lo largo del desarrollo son: estrategias de resolución de problemas, búsqueda de apoyo (ayuda y consuelo), estrategias de distanciamiento, estrategias internalizantes (autoculparse, ansiedad, conductas de preocupación) y estrategias externalizantes (culpar a los otros o conductas agresivas). La resolución de problemas y la búsqueda de soporte son las

estrategias mejor percibidas, mientras que las estrategias externas son las peores (Saarni, 1997). Otra estrategia cognitiva más compleja de regulación emocional que empieza a desarrollarse a finales de la pre-adolescencia es la reinterpretación de la situación y la redefinición de objetivos.

El niño/a utiliza las siguientes estrategias de regulación emocional según su etapa evolutiva:

- Los padres/madres controlan la exposición del niño/a a situaciones que les generan emociones negativas o excesivamente intensas Selección de la estimulación o del contexto (en los primeros años).
- Regular conscientemente las emociones negativas ante situaciones no controlables a través de: la distracción cognitiva, el apoyo social, la reestructuración cognitiva y la expresión de la emoción (8 a 12 años).

Brenner y Salovey (1997) han encontrado diferencias en cuanto al sexo en la utilización de estrategias de regulación emocional. En general, las niñas utilizan más estrategias de apoyo social que los niños. Según el momento evolutivo, las niñas utilizan la regulación centrada en la emoción que implica fijarse en el componente cognitivo-experiencial, mientras que los niños utilizan más el ejercicio físico para gestionar la angustia (8 a 14 años). También, las niñas tienen menos conflictos de cólera, mientras que los niños dan rienda suelta a esta cólera. Además los niños intentan reequilibrarse mediante estrategias de distracción o negación, mientras que las niñas persiguen la armonía interpersonal principalmente (Whitesell y Harter, 1996).

La capacidad de autorregulación está muy relacionada con la capacidad para establecer vínculos (Abarca, 2003) ya que los niños que son capaces de regular emociones desfavorables en las relaciones sociales establecen mayormente interacciones positivas (Eisenberg, y otros 1993; Kliever, 1991; Eisenberg, Guthrie, Reiser, 1997). Estos niños/as muestran menos agresión y envidia, más capacidad para diferir la satisfacción y tolerar la frustración y más

comportamientos prosociales (Block y Block, 1980). En el manejo de estas estrategias se observan diferencias de género.

En suma, cuando se alcanza la pre-adolescencia el/la niño/a ha desarrollado una serie de habilidades socioemocionales relacionadas con la comprensión, expresión y regulación emocional. En este sentido, ha ampliado el conocimiento sobre la duración de los estados emocionales, ha desarrollado la habilidad para verbalizar y discriminar el estado emocional en sí mismo y en los demás, es capaz de describir las emociones presentes en las diferentes experiencias, y conoce los roles culturales sobre la expresión emocional. Asimismo, el pre-adolescente utiliza mejor estrategias en solitario, es capaz de distinguir entre estresores controlables e incontrolables, puede escoger la estrategia más efectiva en función del estresor (concentrarse en la experiencia para estresores controlables y focalizarse en una distracción para los incontrolables) y se gestiona mejor en general ya que ha incrementado a lo largo del desarrollo estrategias cognitivas (Abarca, 2003).

3.4.2. Profesorado.

Tradicionalmente, un profesor era eficaz si sus alumnos conseguían logros académicos, esto es, tenían un buen rendimiento escolar. Sin embargo, la sociedad actual cuestiona los principios y objetivos educativos vigentes, plantea nuevas demandas a los docentes y a la escuela en general. En este sentido, el éxito del profesor no solo está vinculado al rendimiento académico de sus alumnos sino también, se valora su contribución al desarrollo socioemocional del individuo que le permita integrarse en la sociedad y afrontar los desafíos del día a día (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008a).

No obstante, aunque la sociedad en general parece estar de acuerdo en este nuevo papel del docente, sigue generando gran debate en la comunidad educativa y en la sociedad en general, las funciones y los límites de ese nuevo rol docente. En este sentido, ¿el docente tiene que educar “contenidos y conocimientos” o tiene que educar personas? ¿Hasta qué punto tiene que tomar la tarea de educar social, emocional y moralmente al alumno? ¿Cómo se

adquieren las estrategias necesarias para atender a las nuevas demandas educativas?

A nivel legislativo con la última Ley de Educación (LOMCE, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero) se establece que *“El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes”*. En este sentido, el/la profesor/a tiene que fomentar el aprendizaje efectivo para que el alumno pueda solucionar problemas, aplicar el contenido y pasar de curso, pero no especifica concretamente su contribución al desarrollo global del alumno. Así, esta definición parece que “limita” el ejercicio de la profesión o al menos lo que en la actualidad implica ser “maestro”.

Todo esto, genera confusión en el desarrollo de la profesión. Los límites son difusos, las demandas son diferentes según el equipo docente y el desarrollo de este rol cada vez se hace más complejo. Así el docente acumula más responsabilidades y exigencias, en la mayoría de los casos, implícitas que le provocan malestar. Además principalmente, la formación básica y complementaria del profesor no lo preparan para este panorama actual (Fulquez, 2010), lo que es una fuente de estrés para el profesorado. Este estrés puede favorecer la aparición de actitudes poco positivas hacia la educación, interfiere en el aula impidiéndoles manejarse en ella y les dificulta transmitir un modelo adecuado de competencias socioemocionales (Muñoz, 2000). Por el contrario, las emociones positivas pueden mejorar el bienestar del docente y el ajuste de sus alumnos (Birch y Ladd, 1996). De este modo, el aprendizaje de los profesores de cómo mantener estados emocionales positivos y reducir el impacto de los negativos puede traducirse en un mayor bienestar docente y en un mejor ajuste del alumnado (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008b). En este sentido, se considera que las competencias emocionales y sociales del profesorado tienen una gran influencia sobre el modo en que ejerce su profesión y las relaciones que establece en el aula (Palomero, 2009). Asimismo, el profesor construye el clima emocional del aula a partir de: a) La definición personal que hace de su rol docente, y desde la cual enfoca las relaciones con sus alumnos con distintas estrategias y

actitudes; b) Los recursos de interacción y comunicación con los que el profesor afronta la relación educativa (Esteve, 2006).

Por tanto, necesitamos redefinir el rol del docente y establecer una formación integral para llevarlo a cabo. La realidad es que la figura del docente no es estática, tiende a adquirir nuevas formas de actuar y desarrollarse y requiere de constante formación y adaptación a los cambios generacionales y sociales. Como señala Montero (2002), la formación del profesorado tiene que ser global y continua hasta la jubilación. Además, tiene que proporcionar no solo, enseñanza y entrenamiento si no que debe albergar una dimensión personal y de voluntad (Marcelo, 1994) que comprende el desarrollo integral y la energía para involucrarse en esos procesos formativos continuos. El docente tiene que disponer de una serie de habilidades socioemocionales adecuadas, flexibles y adaptables, para la resolución de conflictos personales y sociales en el aula (Lorenzo, 2001) que le permitan afrontar y resolver ese estrés psicológico (Muñoz de Morales, 2005; Fernández-Berrocal, Ruíz–Aranda, Extremera y Cabello, 2008).

En suma, es necesaria una formación, flexible y adaptada a las necesidades del entorno, que incluya el desarrollo de estrategias para manejar el grupo así como, afrontar los problemas que puedan encontrar en el aula solucionándolos de manera satisfactoria, lo que además va a contribuir a prevenir el estrés psicológico (Muñoz de Morales, 2005).

En España, la formación básica del profesorado, en el mejor de los casos incluye el desarrollo de competencias sociales (desarrollo de habilidades de comunicación) pero carece de las emocionales (conciencia y expresión emocional o manejo de las emociones) (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo). En el caso de la formación complementaria y optativa que pueden realizar a lo largo del desarrollo de su profesión, existen pocos programas socio–emocionales que trabajen la inteligencia emocional del propio profesor/a (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008). Además los programas existentes, principalmente enfatizan el contenido teórico y destinan poco tiempo a vivenciar y practicar la inteligencia emocional (Fernández, Palomero Pescador y Teruel, 2009; Palomero, 2009). No obstante, los resultados obtenidos en estudios e investigaciones han demostrado que la formación

adecuada del profesorado es muy válida tanto en lo personal como en lo profesional (Brackett y Caruso, 2007; Sutton y Whealey, 2003). Asimismo, se ha encontrado que la inteligencia emocional predice el nivel de *burnout* que experimenta el profesorado (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). En la misma línea, algunos autores afirman que, la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones en el profesorado influye en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Por lo que es fundamental que se planteen propuestas formativas que verdaderamente faciliten el aprendizaje de la inteligencia emocional en el profesorado.

En cuanto a los contenidos que debe incluir un programa formativo para el profesorado, consideramos que sería útil incorporar la formación en aquellas competencias clave que debe tener un buen profesional de la educación. Gallego (1999) considera que éstas son:

- Tener conciencia de sus emociones y de los procesos emocionales que acarrearán para poder actuar y reaccionar en consecuencia con ellas ante sus alumnos y ante otras personas del entorno educativo.
- Tener la capacidad de controlar sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones de la tarea educativa.
- Ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la profesión de educar a otras personas.
- Tener las habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones con alumnos, padres, compañeros, reconocer conflictos en el aula y saber solucionarlos, encontrar el tono adecuado para dirigirse a los alumnos.

Por tanto, en cualquier propuesta formativa para que el/a profesor/a pueda desarrollar su tarea docente de manera efectiva deben incluir el aprendizaje de estos aspectos. Al mismo tiempo esto le va a permitir moldear y ajustar el perfil afectivo y emocional de sus alumnos mediante (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003):

- La estimulación afectiva y expresión regulada de los sentimientos favorables y de las emociones desfavorables (ira, envidia, celos...).
- La creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo...) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales.
- La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales.

Recientemente Palomero (2009) propone una formación al profesorado en competencias socioemocionales basada en una perspectiva humanista para desarrollar cinco habilidades relacionadas con las estas competencias: disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora. También se apunta que, el docente debe tener en cuenta que para poder trabajar aspectos socioemocionales en el aula, debe posicionarse con el grupo y no frente a ellos, con compromiso y reflexividad, ya que de esta manera podrá detectar las carencias y potencialidades emocionales del alumnado y desde ahí, ayudar a desarrollarlas (Fulquez, 2010).

En suma, es importante incluir de manera vivencial y práctica el desarrollo socioemocional como parte de la formación básica y permanente del profesorado (Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal 2010), tanto por sus beneficios en su desarrollo personal y profesional como para ayudar al alumnado a desarrollar su IE. No olvidemos que el profesorado debe dominar las capacidades emocionales para poder enseñarlas y que además se ofrece como un modelo fundamental para el aprendizaje socioemocional del alumnado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Poulou, 2005). Cabe destacar que en esta labor del profesor va a ser muy importante la familia, modelo emocional básico y primer agente de socialización. En este sentido, la comunicación y la relación entre padres/madres y profesorado serán fundamentales para contribuir al desarrollo de la IE del niño/a (Fulquez, 2010).

3.4.3. Familia.

La familia se considera como el primer y más importante agente socializador para la transmisión de normas, valores y modelos de comportamiento, así como el nexo entre el individuo y la sociedad. La familia socializa al niño permitiéndole, interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad (Miller, 1995). Asimismo crea lazos afectivos y de relación en donde el individuo aprende y pone en juego habilidades y competencias, como por ejemplo, el entusiasmo, el autocontrol, el reconocimiento de los propios sentimientos y el de los demás, entre otros (Fulquez, 2010). Podemos distinguir tres funciones básicas de la familia: proteger, facilitar el desarrollo emocional y educar (Fulquez, 2010).

La función de protección incluye acciones de gestión y organización del hogar y cuidado de los individuos que la componen (Rosich, 2000). Se presenta como una función básica y fundamental en la familia, ya que la protección hacia los/as niños/as es prácticamente un instinto primario de supervivencia para la especie. Esta protección primaria, coexiste con una protección más especializada y evolucionada que se vincula con el cuidado y protección hacia las agresiones externas de la sociedad y se relaciona con las dos funciones siguientes.

La función emocional se considera fuente esencial para el desarrollo del individuo porque tiene el objetivo de ayudar a la persona a funcionar de manera más óptima en su entorno social. Esta función incluye experiencias facilitadoras de mecanismos para aprender a identificar sentimientos y problemas, afrontar y contener la ansiedad (Pérez Testor, 2002). Diversos autores han conferido a la familia una importante función en el desarrollo emocional del individuo. Desde la teoría del apego de Bowlby (1991) se enfatizaba la importancia de los vínculos afectivos para el desarrollo afectivo, social y cognitivo de la persona, especialmente el “vínculo de apego” que se establecía en los primeros años con la figura de referencia (madre o padre). En este sentido, Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006) vinculan apego seguro y alta inteligencia emocional con un afrontamiento más adaptativo y una mejor salud mental. También, Goleman (1996) afirma que la familia es el lugar donde se aprende a pensar en los propios sentimientos, a interpretar y expresar las esperanzas y

los miedos, y a aprender en las posibles respuestas a una situación. Asimismo, algunos autores afirman que las reacciones de los padres ante las emociones de los hijos, juegan un papel decisivo en el desarrollo emocional (Cuervo, 2010). En este sentido, en un estudio se demostró que la utilización de un estilo educativo equilibrado posibilitaba un buen nivel de comprensión emocional en los niños/as y podía generar conductas adecuadas y adaptativas en estos (Henao y García, 2009). Por tanto, la familia se erige como un sistema importante para el desarrollo y puesta en marcha de factores importantes de inteligencia emocional que promueven el desarrollo emocional, el bienestar psicológico y mental y, la adaptación social.

La función educadora de la familia se considera intrínseca a este sistema, es decir la familia se constituye como una institución educativa de la vida para cualquier ser humano (Fulquez, 2010). La educación en la familia es permanente y cíclica, todos sus componentes aprenden y evolucionan conjuntamente y de manera bidireccional. En este sentido los/as hijos/as aprenden de los/as padres/madres, pero también los/as padres/madres aprenden de sus hijos/as o los cónyuges y los hermanos aprenden unos de otros. En este proceso de socialización la familia ayuda a que el individuo aprenda competencias emocionales y desarrolle un conjunto de valores, actitudes, creencias y formas de actuar en sociedad (Bahr, 1996, Gimeno, 1999; Gallifa, 2002). Este aprendizaje se produce mediante la observación y los estilos educativos parentales.

Diana Baumrind (1968) acuñó por primera vez el “estilo parental” para determinar la manera en que los/as padres/madres desarrollaban su función educativa y socializadora con los hijos/as. Encontró tres estilos parentales (autoritario, democrático y permisivo) que en investigaciones posteriores, Maccoby y Martin (1983) ampliaron a cuatro (autoritario, democrático, permisivo e indiferente/negligente). Estos estilos educativos se forman mediante la combinación de: firmeza y control y, afecto y respuesta a las necesidades del niño (Coletto, 2009). Los efectos del estilo parental sobre la socialización, competencia social y rendimiento escolar de los niños/as, han sido estudiados y confirmados a través de diferentes estudios. En este sentido, diversas investigaciones indican que adolescentes con padres democráticos

muestran niveles más altos de autoestima y de desarrollo moral, mayor interés hacia la escuela y mejor rendimiento académico (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Pelegrina, García y Casanova, 2002), mayor satisfacción vital (Suldo y Huebner, 2004), menos conformismo ante la presión negativa del grupo de iguales y menos problemas de conducta (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Darling y Steinberg, 1993; Lamborn et al., 1991; Pelegrina et al., 2002). Así mismo, en otras investigaciones se ha encontrado que la implicación de los padres es uno de los factores más influyentes en la formación de la autoestima, de la satisfacción personal y de la salud mental (Wenk y cols, 1994).

Por tanto, la función educativa y socializadora de la familia es importante no solo por el valor intrínseco que tiene sino también por la calidad del aprendizaje socioemocional que ofrece y su contribución a la autoestima y el bienestar personal en el individuo, a través de un estilo educativo parental adecuado. Además en esa interacción se produce un aprendizaje por observación en el que el/la niño/a aprende competencias socioemocionales o modelos de comportamiento socioemocional.

En conjunto, la familia es importante para la formación de la IE, ya que sus funciones de protección, educación/socialización y facilitación emocional, permiten al niño/a conocer, expresar, manejar y desarrollar sus emociones. Además la familia, traspasa sus fronteras familiares y establece relaciones con otros agentes educativos y socializadores del niño/a para completar su tarea educativa y socializadora. En este caso, la escuela se considera el segundo más importante agente socializador del niño/a.

La escuela necesita hacerse copartícipe de los padres y apoyar su tarea educativa (Jurado, 2009). Como hemos apuntado anteriormente, se precisa crear un vínculo familia-centro más allá de las formalidades (buena crianza y educación del niño/a) que incluya una responsabilidad compartida y mutuamente aceptada (Coletto, 2009). Normalmente, en Educación Infantil y Primaria, la participación en la escuela está asociada a los aprendizajes de las vivencias, hábitos cotidianos y a la proximidad de su entorno, mientras que en Educación Secundaria Obligatoria la colaboración está basada principalmente

en el ámbito de la orientación vocacional, proponiendo sus experiencias y conocimientos de las distintas profesiones. Aunque esto teóricamente sea así, lo cierto es que, en la práctica, este vínculo se establece casi de manera natural en los cursos de educación infantil o primeros años de educación primaria, pero con el tiempo va perdiendo fuerza hasta ser puntual y difuso. Por tanto, los esfuerzos deben ir encaminados a mantener y fortalecer: el intercambio de información, para aportar confianza recíproca y profundizar en el conocimiento de los niños y niñas; la participación, con reuniones de clase, tutorías, entrevistas personalizadas, contactos diarios informales, cuestionarios, informes de evaluación, notas informativas; y la implicación de las familias, estableciendo formas concretas de participación (Coletto, 2009).

A nivel gubernamental, la Constitución en su artículo 27.7 hace mención explícita a la participación en el sistema educativo, estableciendo como un derecho la participación de los padres y madres y en su caso del alumnado, en el control y la gestión de los centros públicos, lo que se convertirá en disposiciones legislativas sobre educación. Mediante las diferentes Leyes de Educación, se ha intentado establecer el nivel y el modo de participación de los padres y madres en el ámbito escolar. Con la LODE (1985, RD 8/1985 de 3 de julio) y la LOGSE (1990, RD 1/1990, de 28 de junio) la participación se canalizaba a través del Consejo Escolar y de las respectivas asociaciones. Con la LOE (2006, 2/2006 de 3 de Mayo) se hace más hincapié en las maneras y funciones que padres y madres deben desarrollar en las escuelas. En este sentido, indica que se deben establecer estrategias específicas para que la información entre el centro y la familia sea fluida. Además se dota al Consejo Escolar Municipal de una estructura más participativa y de nuevas funciones y competencias (Jurado, 2009). Por lo que las posibilidades “reales” y legisladas para participar en el centro son:

- Asociaciones de padres y madres (AMPA's).
- Consejo Escolar
- Reuniones con el profesor/a-tutor/a.
- Comisiones de convivencia.
- Escuelas de padres y madres.

No obstante, cuando involucramos a la familia en la escuela no solo queremos establecer un canal que permita el intercambio de información o la participación en reuniones, si no que pretendemos que sea un agente más de este ámbito. Para ello tiene que haber momentos para sentarse todos juntos (padres, madres, profesorado, personal no docente, representantes del ayuntamiento, equipo directivo, etc.), buscar objetivos comunes y decidir, coordinador y orientar los posibles planes o aspectos educativos relevantes. Según Jurado (2009) *“el desarrollo democrático de la sociedad considera a la escuela como una empresa de todos, aunque en diferentes niveles, cada uno tiene su papel muy bien definido (Jurado, 2009, p. 1)”*, por lo que las decisiones sobre la educación deben ser meditadas y elaboradas por: padres y madres, alumnado, docentes, etc. El niño se integrará y se desarrollará mejor en una escuela que coincida con los valores culturales familiares (Moreno y Cubero, 1990) por lo que la escuela no puede ser ajena a las familias (Ruíz, 1999) y para ello debe tener espacios para poder conversar frecuente y abiertamente.

En suma, familia y escuela se consideran sistemas interrelacionados e indivisibles que deben trabajar en consonancia para favorecer el pleno desarrollo del alumnado de manera integral en todas sus áreas (cognitiva, social, afectiva, motora y moral). El entorno escolar se convierte en un espacio para la socialización y el aprendizaje socioemocional, siendo el profesor/tutor referente importante de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos para el alumno/a. La relación profesor/a-alumno/a sirve de experimentación para poner en juego las habilidades socioemocionales aprendidas (autocontrol, reconocimiento de emociones, etc.), por lo que el profesor, lo quiera o no, es un agente activo del desarrollo afectivo en su labor diaria (Fulquez, 2010).

3.5. Contenidos y metodología en Educación emocional.

Hasta ahora, hemos descrito las propuestas educativas para incluir la inteligencia emocional en las aulas y los agentes implicados en esta educación emocional, pero ¿cómo y qué se aprende en educación emocional? En este apartado estudiamos el contenido (*qué*) y la metodología (*cómo*) en educación emocional.

No se ha encontrado consenso respecto a *qué enseñar* (contenido) y *cómo* aplicar (metodología) la Educación emocional en las aulas y esto es debido a que la mayoría de los programas existentes no tienen una fundamentación clara (Abarca, 2003). En este sentido, encontramos que las propuestas o programas sobre educación emocional se basan en modelos de capacidad sobre IE (Salovey y Mayer, 1990), en modelos mixtos (Bar-On, 1997; Goleman, 1995), en modelos de desarrollo emocional (Saarni, 2000) o en la mezcla de todos ellos, por lo que cada una de ellas entiende que tienen que trabajar unas u otras competencias, de una u otras maneras.

En cuanto a los *contenidos emocionales*, encontramos programas de educación emocional que incluyen contenidos de habilidades sociales, o programas de habilidades sociales que incluyen aspectos emocionales. En la actualidad, con los avances realizados en investigación sobre inteligencia y educación emocional, ya se pueden distinguir los programas de educación emocional de los programas de habilidades sociales que incluyen algunos contenidos emocionales. Nosotros hemos recogido con anterioridad los programas denominados de educación emocional, cuyo eje central es el desarrollo de las capacidades emocionales y sociales basadas en modelos teóricos de inteligencia emocional. Estos programas, en general trabajan: a) aspectos personales de autoestima y autoconcepción; b) aspectos emocionales de autoconocimiento y control emocional y; c) aspectos sociales de asertividad, empatía y resolución de conflictos en el aula.

Actualmente en educación emocional, uno de los modelos de contenido más completo y extenso para el currículo escolar es el propuesto por Bisquerra (2000, en Abarca, 2003). Este autor, integra los modelos mixtos (Goleman, 1995, Bar-On, 1997), de capacidad (Salovey y Maer, 1990) y de desarrollo emocional (Saarni, 2000) para confeccionar unos bloques de contenido que trabajan, desde el marco conceptual y teórico hasta, la práctica de las competencias emocionales más generales. En las Figura 20 presentamos estos contenidos.

Contenidos curriculares de la Educación emocional	
1. El marco conceptual de las emociones	7.1. Autoconcepto, autoestima y autoconfianza
1.1. El concepto de emoción	7.2. Autoaceptación
1.2. Los fenómenos afectivos	7.3. Desarrollo de expectativa realista sobre sí mismo
1.3. El cerebro emocional	8. Comunicación efectiva y afectiva
1.4. Las emociones y la salud	8.1. Comunicación efectiva
1.5. La emoción y motivación	8.1.1. Características de la comunicación efectiva
1.6. La inteligencia emocional	8.1.2. La escucha activa
2. Clases de emociones	8.1.3. Comunicación no verbal
2.1. Clasificación de las emociones	8.1.4. Mensajes "yo" y peticiones
2.2. Intensidad, especificidad y polaridad	8.1.5. Entrenamiento en comunicación efectiva
2.3. Emociones positivas y negativas (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, humor, amor, felicidad, emociones ambiguas, emociones estéticas).	8.2. Comunicación afectiva
3. Conciencia emocional	8.2.1. La empatía
3.1. Conocer las propias emociones	8.2.2. Comprender la perspectiva de los otros
3.1.1. Autoobservación y reconocimiento de las emociones	8.2.3. La escucha y comprensión empática
3.1.2. Reconocer las diferencias entre pensamientos, acciones y emociones	8.2.4. Leer las emociones de los demás
3.1.3. Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones	9. Relaciones interpersonales y habilidades socioemocionales
3.1.4. Evaluación de la intensidad de las emociones	9.1. Emoción y sociabilidad
3.1.5. El lenguaje de las emociones	9.1.1. Leer e interpretar las claves sociales
3.1.6. La expresión no verbal de las emociones	9.1.2. Reconocer las influencias socioemocionales en el comportamiento
3.1.7. Evolución de las emociones	9.1.3. Verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás
3.2. Reconocer las emociones de los demás	9.2.4. Dificultades sociales de la adolescencia
4. Control emocional	9.2. Clima social y trabajo en grupo
4.1. Manejar las emociones	9.2.1. Características del trabajo en grupo: dinámica grupal
4.2. Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas	9.2.2. Los grupos efectivos y el clima social
4.3. Desarrollar las emociones positivas	9.2.3. Los grupos efectivos
4.4. Tolerar la frustración	9.3. Las habilidades socioemocionales
4.5. Autocontrol de la impulsividad	9.3.1. Habilidades sociales básicas
4.6. Manejo de la ira y del comportamiento agresivo	9.3.2. Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos
4.7. Retrasar las gratificaciones	9.3.3. Desarrollo de las habilidades socioemocionales
4.8. Emociones y consumo de drogas	10. Resolución de conflicto y emoción
4.9. Resiliencia	10.1. Habilidades socioemocionales en la resolución de conflictos
4.10. Habilidades de afrontamiento	10.2. Negociación y equilibrio emocional
4.11. Automotivarse emocionalmente	10.3. Identificación de alternativas creativas de acción
4.12. Adoptar una actitud positiva ante la vida	10.4. La mediación: implicaciones emocionales
5. Estrategias de control emocional	11. Las emociones en la toma de decisiones
5.1. Diálogo interno	11.1. Libertad y responsabilidad
5.2. Autoafirmaciones positivas	11.2. Asumir la responsabilidad personal
5.3. Asertividad frente a las presiones ambientales	11.3. Tomar conciencia de las decisiones que se deben tomar
5.4. Estilo de atribución causal	11.4. Estrategias en la toma de decisiones
5.5. La interrogación cognitiva	11.5. Aplicación a las situaciones de la vida
5.6. Reestructuración cognitiva	12. Habilidades de vida
5.7. Imaginación emotiva	12.1. Habilidades de organización y desarrollo
5.8. Creatividad	12.2. Habilidades en la vida familiar, social y profesional
5.9. Terapia emocional y educación emocional	12.3. Habilidades de tiempo libre
6. Control del estrés	13. Bienestar subjetivo y calidad de vida
6.1. Concepto de estrés	13.1. Emociones y bienestar subjetivo
6.2. Factores de riesgo (estresores)	13.2. Factores de bienestar subjetivo: relaciones sociales y afectivas, trabajo, salud, factores socioeconómicos, características personales, el sentido del humor
6.3. Estrategias de control del estrés	14. Fluir
6.4. Inoculación del estrés	14.1. Fluir como experiencia óptima
6.5. Relajación	14.2. Fluir y calidad de vida
6.6. Respiración	14.3. La personalidad autotética
6.7. Meditación	14.4. Aprender a fluir
7. Autoestima	14.5. El sentido de la vida

Figura 20. Contenidos curriculares en Educación emocional propuesto por Bisquerra (2000) y recogidos en Abarca (2003).

En cuanto a la *metodología* utilizada en educación emocional, encontramos gran variedad de técnicas y procedimientos procedentes de diversas perspectivas psicológicas. En nuestra revisión, hemos comprobado que, tradicionalmente, los programas socioemocionales utilizaban técnicas cognitivas y conductuales.

Según Trianes (1997) los principales procedimientos utilizados desde este enfoque son:

- *Procedimientos operantes* con técnicas como castigo, moldeado, encadenamiento, y procedimientos relacionados con el manejo de la conducta, utilizados de manera aislada.
- *Procedimientos derivados de la teoría del aprendizaje social* con técnicas como: modelado, dramatización o juego de roles, instrucciones, suministrar información al niño sobre cómo se ha realizado la habilidad, proveer reforzamiento social.
- *Procedimientos cognitivos-conductuales* con técnicas centradas en el cambio de los procesos cognitivos subyacentes para la eliminación o reducción de conductas como: modelado, entrenamiento (modelado, instrucción, ensayo y retroalimentación), instrucciones o auto-instrucciones, retroalimentación, juego de roles, refuerzo, economía de fichas, castigo, inoculación del estrés, técnicas de relajación, técnicas de asertividad, técnicas de resolución de problemas y técnicas de reestructuración cognitiva.

En la actualidad, los programas de educación emocional incluyen técnicas y procedimientos de otras perspectivas psicológicas como el humanismo con técnicas gestálticas o modelos de intervención integrales que aplican técnicas de varias perspectivas psicológicas y pedagógicas (Obiols, 2005).

Los recursos pedagógicos de corte experiencial o vivencial como la música, la danza o el drama están relacionados con las competencias emocionales. En este sentido, la música se considera el lenguaje de las emociones y afecta a la vida de la persona en sus emociones de manera agradable o desagradable desde el cuerpo, la mente y el espíritu (Mosquera,

2013; Alaminos, 2014; Buzzian y Herrera, 2014). Asimismo, la danza se ha utilizado con herramienta terapéutica con enfermos mentales (Salas-Calderon, 2007) o como medio de expresión emocional (De Rueda y López, 2013). En la década de los 70, Eisner (1972) ya señaló que los juegos dramáticos lograban liberar emociones y energías reprimidas, lo que conducía a la relajación de las tensiones y fomentaba el equilibrio estado emocional (Eisner, 1972). Después, a través de diversos estudios, la dramatización o el teatro se consideraron aptos para desarrollar habilidades emocionales o sociales (Courtney, 1990; Waite, 1993; De la Cruz, 1998; George, 2000; Llamas, 2013), mejorar la autoestima en niños con o sin necesidades educativas especiales (Brown, 1990; Platke, 1990; Brown, 1999; Cattnach, 1992; Waite, 1993; George, 2000) o incluso para el desarrollo integral de la personalidad del individuo (Davidson, 1996).

Recientemente, encontramos propuestas que utilizan la música (Alboroz, 2008), la danza (De Rueda y López, 2013), el cuento (Sarrado, Pruna y López, 2007; Hernández y Rabadán, 2014) o la dramatización o la expresión lingüística y corporal como eje central de su intervención y, que han demostrado tener un impacto importante sobre el reconocimiento y expresión emocional (Cruz Colmenero, Caballero y Ruíz, 2013; Cruz, 2014). Algunas de estas técnicas se consideran grandes precursoras del aprendizaje y se utilizan en la educación desde hace años para mejorar el aprendizaje de determinadas asignaturas, como por ejemplo la dramatización y el teatro (Motos, 1993).

3.6. La necesidad de una propuesta integradora e integral.

En esta revisión extensa, hemos visto la importancia de incorporar la educación emocional en las aulas (Darder, 2001; Izquierdo, 2000; Bisquerra, 2001). Asimismo, hemos conocido que la educación de la IE tiene efectos positivos sobre el desarrollo del individuo. Entre ellas, las más destacadas son sus efectos sobre la salud y el bienestar del individuo, los beneficios sobre el rendimiento escolar, la prevención de conductas disruptivas o problemas afectivos y sobre todo, por el impacto que tiene sobre el desarrollo integral del ser humano y sobre su personalidad.

Desde la LOMCE (Ley Orgánica de Educación de 9 de Diciembre de 2013) se entiende que la educación debe promover la formación integral del niño/a. La educación emocional viene a contribuir a esa idea “*integral*” de la educación. En este sentido, numerosos teóricos de la educación y la psicología plantean que la educación emocional potencia, no solo las competencias socioemocionales, sino que va más allá favoreciendo el desarrollo de cuerpo, mente y emoción como un todo. De esta manera, la educación ya no es el aprendizaje de conocimientos o de competencias emocionales o sociales por separado, sino que es todo ello integrado.

Una educación integral tiene que incluir la educación intelectual y la educación emocional a través de asignaturas tradicionales y otras materias que impliquen un aprendizaje para “convivir” y para “ser” (Delors, 1996). Pero, la legislación aún tiene pendiente desarrollar una programa concreto de educación integral de calidad que esté incluido en el currículum escolar.

Actualmente, la educación emocional está presente, de manera indirecta o implícita, en la legislación educativa española (LOMCE, Ley Orgánica de Educación de 9 de Diciembre de 2013). Además no hay una propuesta concreta para incluir aspectos afectivos en el currículum escolar. Cada comunidad, región o escuela diseña y/o aplica sus ideas y propuestas, muchas veces sin pruebas empíricas de su validez. Tenemos que ser conscientes que la integración de la educación emocional y la formación integral en la escuela, es un proceso lento que necesita de fundamentación y pruebas empíricas. Cada propuesta, iniciativa o línea de investigación contribuye a acercarnos a este ideal de educación, por lo que debemos seguir investigando sobre esto.

La educación siempre ha aspirado a “*promover el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones: intelectual, motora, afectiva y de relación (Maturana, 1997, pp. 145)*”, pero en la práctica esto se convierte en una contradicción. En la primera infancia educamos a los niños/as en valores y en competencias socioemocionales (respeto mutuo, aceptación del otro, respeto por sí mismo, compartir, etc.). Sin embargo, en el tránsito a la vida adulta la educación pone el foco en lo racional o cognitivo ya que consiste en luchar, apropiarnos, negar al otro, competir y dominar. Woods (Wood, Wood, Griffiths, Howarth, 1997) afirma que:

Por desgracia el ambiente de muchas escuelas milita en contra del desarrollo de la amistad por la gran cantidad de valores funcionales y estructurales transmitidos a través del currículo, enseñando métodos o evaluando prácticas. Por ejemplo con el valor de la competición, de sacar las mejoras notas, de leer el mejor, de correr más (Wood, 1997, citado en Abarca, 2003, p. 109).

Por tanto, no solo se tiene que integrar en el currículo mediante una legislación adecuada, sino que es necesario equilibrar estos contenidos a lo largo de toda la escolaridad (Bisquerra, 2001).

Bisquerra (2002, p. 251-252) plantea que los programas de educación emocional pueden integrarse paulatinamente en la educación a través de:

- a) La orientación ocasional, en las que se intenta aprovechar todas las oportunidades espontáneas o planificadas para tratar contenidos de educación emocional.*
- b) Los programas en paralelo, entendidos como aquellas prácticas relacionadas con la educación emocional al margen del horario y de las asignaturas curriculares formales.*
- c) Asignaturas optativas, elegidas por el alumnado.*
- d) Asignaturas de síntesis que algunos centros optan por introducir. Estas se imparten por un período breve en el que se trata de integrar los contenidos de las diversas materias dentro de una unidad temática.*
- e) Plan de acción tutorial: esta programación tiene cierta ventaja puesto que es obligatoria y se dirige a todo el grupo-clase.*
- f) Los objetivos o ejes transversales, integrados en las diversas materias académicas y en todos niveles.*
- g) Integración curricular interdisciplinaria. En este caso se requiere del trabajo en equipo por parte del profesorado con el fin de sincronizar los contenidos.*
- h) Sistema de programas integrados: se trata de que los programas de las diferentes asignaturas se interrelacionen entre sí, con el propósito de generar el efecto de sinergia. Por ejemplo, el programa de*

habilidades sociales interrelacionado con el programa de prevención del consumo de drogas, ya que, se requiere de habilidades sociales para hacer frente a la presión del grupo a consumir drogas.

Hué (2004) plantea que la incorporación de la educación emocional en el currículo escolar debe estar legislada en las normas de cada Comunidad Autónoma. Asimismo, indica que debe existir una asignatura formal sobre Educación emocional con objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje, materiales y actividades de evaluación concretas, que se aplique desde la educación infantil hasta el último curso de la universidad.

En la actualidad, se considera que las propuestas o programas de educación emocional deben estar integradas en el currículo y atender a todos los elementos del sistema educativo: profesorado, currículo, estrategias de enseñanza y la administración pública (Bisquerra, 2002).

Siguiendo estas ideas, consideramos necesario diseñar un programa de educación emocional integrado a través del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC) a través del Plan de Acción Tutorial (PAT), para el alumnado de tercer ciclo de primaria, con acciones para toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familia) para aumentar los efectos positivos de la IE en el alumnado.

Nuestra propuesta está dirigida al alumnado de tercer ciclo, dado que es un periodo de tránsito a la educación secundaria y resulta fundamental para adquirir estrategias de regulación emocional (Papalia, Feldman y Martorell, 2013), necesarias para el desarrollo y, adecuadas en el nuevo entorno educativo. Mediante la aplicación de este programa, la educación emocional se integra en el centro educativo como una asignatura más, con sus objetivos, sus contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje, sus materiales y sus actividades de evaluación pero lo hace en consonancia con la filosofía del centro (PEC y PCC). De esta manera, aunque legislativamente no esté resuelto el problema, el centro puede construir su propio espacio para la educación emocional e integrarlo en el currículo escolar, aplicándolo a todas las etapas educativas.

Utilizamos una metodología innovadora e *integral* que se sirve principalmente de técnicas creativas y dramáticas de corte más humanista y sistémico, junto con técnicas cognitivo-conductuales, aplicadas de manera transversal. Las técnicas creativas y dramáticas son recomendadas para la educación de las emociones y su expresión (Torres, 2000) y recientemente han sido utilizadas en la educación emocional (Alboroz, 2008; De Rueda y López, 2013; Sarrado, Pruna y López, 2007; Hernández y Rabadán, 2014; Cruz Colmenero, Caballero y Ruíz, 2013; Cruz, 2014), por lo que en nuestra propuesta serán las técnicas principales. No obstante, no podemos olvidar las técnicas cognitivo-conductuales que han demostrado ser efectivas y que completan la experiencia educativa.

El Programa EDI, *¿quieres viajar por el planeta de las emociones?* es innovador por dos aspectos. Por una parte, permite *integrar* la educación emocional en el currículo escolar como filosofía de centro y a lo largo del tiempo (dos cursos escolares). Por otra parte, trabaja las competencias socioemocionales de manera *profunda e integral* en los niños/as con el objetivo de promover la IE en el aula y mejorar el rendimiento escolar y la adaptabilidad socio-escolar. Para ello se incluye también al profesorado y a la familia. En el capítulo siguiente describimos con detalle nuestro programa: duración, destinatarios, estructura, objetivos, metodología, contenidos y actividades, recursos, y evaluación.

Capítulo2. Diseño del Programa EDI: ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?

“¿La profe del EDI? ¿Qué es eso?, - dijo Lucía a su amiga.

Si, la profe que nos enseña a enfadarnos y a ponernos tristes, -contestó su amiga.

¿Cómo que a enfadarnos y a ponernos tristes?, -replicó Lucía.

Sí... la profe EDI nos enseña a saber qué hacer cuando estamos enfadados o a saber que también nos ponen tristes muchas cosas, -contestó su amiga.

Ah! Pues yo no tengo esa profe, -dijo Lucía”.

Conversación producida entre dos amigas de distintos colegios (uno que participaba en el Programa EDI y otro que no lo hacía) durante la aplicación del Programa EDI

1. Presentación

El *Programa EDI: ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?* es un programa pensado para promover la Inteligencia Emocional (IE) en el alumnado de Tercer ciclo de Educación Primaria (EP) y, favorecer su adaptación socio-escolar y su rendimiento académico. Este programa está destinado al alumnado de 5º y 6º de EP, pero como tiene un marcado carácter comunitario y sistémico, incluye también a la familia y al profesorado en su intervención. Está pensado para aplicarse durante los dos cursos escolares en horario lectivo (tutoría).

En el Programa EDI, un psicólogo especialista, acompañado por el profesorado, es el encargado de dirigir las sesiones para el alumnado y realizar la formación al profesorado y familias. La idea es que el profesorado adquiera las herramientas y estrategias socioemocionales necesarias para aplicar la IE de manera transversal en el resto de horas lectivas e incluso pueda llevar a cabo muchas de las actividades del programa. No obstante, se recomienda que siempre esté presente un profesional especializado en IE y en concreto en el *Programa EDI*.

Se trata de un programa de educación emocional fundamentado en el concepto de IE (Salovey y Mayer, 1990) o Inteligencia socioemocional (Bar-On, 1997) y, basado en el planteamiento de Bisquerra (2000) sobre el aprendizaje de las competencias socioemocionales en el currículo escolar. Además, el *Programa EDI* está pensado como una propuesta que se integra en el currículo escolar a través del Proyecto Educativo de Centro (PCC) y el Plan de Acción Tutorial (PAT) en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y que contribuye al desarrollo integral del ser humano siguiendo los fines propuestos por la LOMCE (Ley Educativa Orgánica 8/2013 del 9 de Diciembre).

El Programa EDI trata de crear *espacios de aprendizaje emocional y social (SEL)* en el *contexto educativo* mediante una *metodología integral*. Esta metodología se fundamenta principalmente en modelos vivenciales de corte humanista (Rogers, 1969, 1978; Perls, 1976), sistémico estructural y estratégico (Minuchin y Fishman, 1984; Minuchin, Montalvo, Guerney, Rosman y Schumer, 1967; Haley, 1976) y, sistémico constructivista con la escuela de

Milan (Boscolo, Cecchin, Hoffman y Penn, 1987) y a su vez, incluye de manera transversal, técnicas cognitivo-conductuales basadas en modelos cognitivos (Beck, 1979; Ellis, 1974;) e interconductistas (Kantor, 1959; Segura, Sánchezy Barbado, 1991). Se sirve de recursos pedagógicos como el dibujo, el cuento, la música, el cine y el teatro para aplicar técnicas humanistas psicocorporales y psicodramáticas (dramatización, teatro, antigimnasia y relajación, cine-fórum y musicoterapia) y sistémicas (cuenta-cuentos, escultura familiar o grupal) para desarrollar las actividades con el alumnado. Además, aplica de manera transversal técnicas cognitivo-conductuales como la estimulación empática, el estudio de casos, el brainstorming, la escucha activa, el refuerzo positivo y el modelado.

Este programa consta de una evaluación del proceso y otra evaluación de los resultados. Para la evaluación del proceso utiliza pruebas de confección propia (ver anexo 1), mientras que para la evaluación de los resultados utiliza pruebas estandarizadas (ver anexo 2).

El *Programa EDI: ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?* se contempla como un programa integrado en el currículo escolar que trabaja con metodología integral el aprendizaje socioemocional (*SEL*) en la escuela. Por tanto, se trata de un *programa integral e integrado* en la escuela.

2. Destinatarios

La población diana de este programa es el alumnado de 5º y 6º de EP. No obstante, como hemos indicado, es un programa comunitario basado en un enfoque sistémico, por lo que incluye a la familia y al profesorado y los considera fundamentales para los buenos resultados de la intervención.

Por una parte, la intervención principal se dirige a los niños/as de entre 10 y 12 años cursando 5º y 6º de EP y pertenecientes a aulas ordinarias. Al tratarse de aulas ordinarias tienen cabida todo tipo de niños/as. La *LOMCE* (Ley Orgánica de Educación de 9 de diciembre de 2013) apuesta por un sistema educativo que garantice la igualdad de oportunidades (equidad), la inclusión educativa, la no discriminación y la calidad educativa para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. En este sentido, la educación se presenta como un elemento compensador de desigualdades.

Así, esta propuesta incluye a alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) que asiste al aula de Logopedia, audición y lenguaje o pedagogía terapéutica y/o que tiene una adaptación curricular (*ACI*). Siguiendo la LOE, en su título II (Equidad en Educación), describen a este alumnado como el que presenta necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales o una incorporación tardía en el sistema educativo. Según el art. 73 de la LOE, un alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales es aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Con la aparición de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 Diciembre, para la mejora de la calidad educativa (*LOMCE*) no se modifica el concepto de NEE en el art. 73, pero sí se incluye dentro de ACNEAE a los alumnos que presentan Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). En su art. 79 bis también, se introducen las medidas de escolarización y atención, indicándose que la escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Por otra parte, la intervención complementaria, se dirige al profesorado y a la familia y, sirve para complementar la intervención con el alumnado. El profesorado y la familia son esenciales en el programa, ya que pertenecen a la comunidad educativa escolar y están relacionados con el buen funcionamiento del programa. No obstante, no son el foco de los objetivos del programa sino que más bien ayudan a conseguirlos.

El profesorado del centro educativo (especialistas, equipo directivo, psicopedagogo/a y logopeda), especialmente los tutores/as de las aulas en intervención, participan en el programa durante todo el curso escolar. Estos, participan en las actividades de preparación, se encargan de aportar información sobre los alumnos y de realizar todas las gestiones necesarias para la incorporar el *Programa EDI* en el PEC y en el PCC a través del PAT, creando una *filosofía emocional* en el centro escolar. Asimismo participan en los talleres de sensibilización, formación y en las actividades dirigidas al alumnado.

La familia también participa en el *Programa EDI*. Como hemos visto, la familia es de suma importancia para la formación en IE, por lo que el *Programa EDI* incluye actividades de sensibilización, formativas y de participación en la escuela y actividades vivenciales en casa. Cuando hablamos de familia nos referimos a familias con padres separados, familias monoparentales o familias tradicionales. Asimismo, hoy en día debido a la jornada laboral de los padres/madres, es habitual encontrar que los abuelos/as forman parte del día a día del niño/a, por lo que también se les invita a las sesiones.

Por tanto, el *Programa EDI* está dirigido a niños/as de 5º y 6º de Educación Primaria, normalmente entre 10 y 12 años, escolarizados en aulas ordinarias, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo. También incluye al profesorado y a la familia como agentes fundamentales en la formación en IE de los niños/as y como parte importante para conseguir los objetivos del programa.

3. Objetivos

El Programa EDI tiene un objetivo principal y dos objetivos secundarios (Figura 21). Por una parte, su objetivo principal es promover la IE en niños de 5º y 6º de EP. Por otra parte, de manera secundaria, pretende que esto tenga un impacto positivo sobre aspectos escolares y que favorezca su adaptación socio-escolar y mejore su rendimiento académico.

OBJETIVOS	
Principales:	Promover la Inteligencia emocional en niños/s de 5º y 6º de EP.
Secundarios:	<ul style="list-style-type: none">• Favorecer la adaptación socio-escolar.• Mejorar el rendimiento escolar

Figura 21. Objetivos principales y secundarios del Programa EDI

Los objetivos principales se concretan a través de unos objetivos específicos que pretenden el aprendizaje de competencias socioemocionales (Figura 22). Estos objetivos específicos están basados principalmente en el modelo de cuatro ramas propuesto por Salovey y Mayer (1990), pero también hemos tenido en cuenta el modelo de Bar-On (1997) y el modelo pentagonal propuesto por Bisquerra (2000). Siguiendo a todos estos autores los objetivos específicos del Programa EDI se agrupan en cuatro familias de competencias socio-emocionales: 1) *habilidades intrapersonales*; 2) *habilidades de regulación emocional*; 3) *habilidades interpersonales y de resolución de conflictos con el objetivo de adaptarse socialmente a su entorno*; 4) *habilidades para favorecer el pensamiento positivo*, cada una de las cuales con el objetivo de trabajar una serie de habilidades específicas. Para el diseño de los contenidos del programa, hemos tenido en cuenta estos objetivos específicos. En la figura 22 se describen los objetivos específicos.

Habilidades intrapersonales

Objetivo específico: Conocer y comprender las emociones propias y ajenas

- Percibir las emociones, en el cuerpo y en la mente.
- Tomar conciencia de las propias emociones.
- Identificar, discriminar las emociones
- Expresar de manera adecuada las emociones.
- Diferenciar estados emocionales propios de los ajenos.
- Aprender a aceptarse, respetarse y quererse.

Habilidades de regulación emocional

Objetivo específico: Aprender a regular las emociones

- Estar abierto a todo tipo de emociones.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración y al estrés.
- Regular las emociones en uno mismo y en los demás, mitigando las emociones displacenteras y aumentando las placenteras.
- Controlar los impulsos.

Habilidades interpersonales y de resolución de conflictos

Objetivo específico: Desarrollar mayores competencias en las relaciones sociales

- Aprender habilidades propias de relación como la asertividad (expresarse teniendo en cuenta las emociones y pensamientos propios y, los de los demás) y la empatía (ponerse en el lugar del otro).
- Responsabilizarse de sus emociones en las relaciones.
- Flexibilizar para adaptarse a la realidad que les rodea.
- Aprender a solucionar los problemas de manera cooperativa y mediante la negociación.

Optimismo

Objetivo específico: Potenciar el estado afectivo positivo

- Aprender estrategias de pensamiento positivo ante las tareas diarias.
- Mostrar pensamientos optimistas frente a la tarea.

Figura 22. Objetivos específicos del Programa EDI, ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?

4. Metodología y técnicas de intervención

En el *Programa EDI* utilizamos una metodología integral que incluye metodología vivencial con técnicas psico-corporales, psico-dramáticas y sistémicas y, metodología cognitivo-conductual con técnicas cognitivo-conductuales. Aunque integra todas estas técnicas, la base del programa son las técnicas psico-corporales, psico-dramáticas y sistémicas (cuentacuentos, dramatización, teatro, antigimnasia y relajación). Estas se consideran las técnicas principales del *Programa EDI*. En segundo lugar, se utilizan unas técnicas complementarias (escultura familiar o grupal, reflexión-discusión en grupo, estudio de casos, brainstorming, cine-fórum y musicoterapia) que se utilizan conjuntamente con las técnicas principales. Por último, se utilizan de manera transversal otras técnicas (estimulación empática, escucha activa, refuerzo positivo y modelado) cuyo aprendizaje permite afianzar el aprendizaje de las competencias socio-emocionales del programa.

4.1. Técnicas principales

Las técnicas principales que utilizamos en el *Programa EDI* engloban técnicas de corte vivencial y son aplicadas a través de las actividades o talleres vivenciales en el alumnado y profesorado.

- **Cuentacuentos.**

Los cuentos son una pequeña narración breve de carácter ficticio protagonizada por un grupo reducido de personajes y que normalmente tienen un argumento sencillo. Los cuentos pueden narrar tanto hechos reales como fantásticos, pero la base de la que surge el cuento suele ser algún hecho simbólico (Pérez, Pérez y Sánchez, 2013, p. 4).

Podemos hablar de cuentos o narración de cuentos (cuentacuentos) desde dos vertientes: educativa y psicoterapéutica. En nuestro programa nos basaremos en estos dos enfoques para llevar a cabo el cuentacuentos *EDI*. Desde un corte psicoterapéutico, encontramos que es la teoría sistémica quien se sirve de los cuentos metafóricos narrados por el terapeuta o creados por la propia familia. Esta técnica tiene una doble función: diagnóstica y terapéutica-

curativa. Se utiliza principalmente en la terapia familiar sistémica para evaluar e intervenir en problemáticas familiares. Desde un corte educativo, encontramos que ha sido un recurso ampliamente utilizado en la escuela. Según afirma García Velasco (2005) los cuentos son en sí mismos educativos. Este autor defiende que los cuentos contribuyen a la formación de la conciencia moral, cognitiva y afectiva por lo que nos permite trabajar de forma interdisciplinar cualquier contenido académico y/o personal.

Esta técnica, aplicada a la educación como a la psicoterapia, tiene un valor añadido para el desarrollo humano y especialmente en entornos desfavorecidos con niños/as que han sufrido deprivación afectiva o cultural. En estos casos, el cuento promueve la gestión de conflictos íntimos, la interpelación de la propia existencia y el cambio existencial (Sarrado, Pruna y López, 2007) permitiendo el crecimiento sociopersonal. En un estudio con jóvenes infractores, Sarrado, Pruna y López (2007) encuentran que el entorno didáctico de cuenta-cuentos, se convierte en un escenario relacional, simbólico y comunicativo mediante el cual el adolescente toma conciencia y maneja su experiencia vivida, convirtiéndola en crecimiento sociopersonal.

A través del cuenta-cuentos, se sigue un proceso interno de: insight (interiorización, darse cuenta, toma de conciencia), identificación, reflexión individual y reconstrucción fenomenológica. La habilidad de identificación con la totalidad de la historia o con algún aspecto concreto favorece la competencia para contactar con el propio mundo interno e íntimo. Así puede identificarse emociones y expresar, explícita o implícitamente los conflictos emocionales y personales para darle un nuevo significado (Sarrado, Pruna y López, 2007).

En nuestro programa, tenemos en cuenta su aplicación educativa y no perdemos de vista sus beneficios psicoterapéuticos. El *cuento EDI* es el hilo conductor del programa. Su personaje principal, *Edí*, narra su vida y sus experiencias con las emociones en su planeta de las emociones, "*Emotiko*". El objetivo es explicar de manera simbólica el mundo personal y emocional del niño/a y, sensibilizar sobre los diferentes temas emocionales a trabajar y desarrollar con otras técnicas (dramatización, relajación o antigimnasia). En algunos casos, el alumnado es el que crea el cuento para transformarlo en

dramatización posteriormente, en otros casos el cuento sirve como propio recurso para la reflexión y el debate en clase.

En la narración del cuento (cuenta-cuentos), los elementos utilizados por el educador son: la modulación de la voz, la posición asamblearia, la interacción con los niños y niñas y el apoyo con otros materiales. En este caso el *Programa EDI* se servirá de materiales visuales como: un cuadernillo y un muñeco que representa al personaje principal.

- **Dramatización.**

Consideramos la dramatización como el *lenguaje total* (Motos, 2003) ya que trabajamos con lo afectivo, cognitivo, corporal y cultural para contribuir a la formación integral del ser humano. En este sentido se presenta no solo como un recurso adecuado para trabajar la inteligencia emocional, sino también para favorecer el desarrollo integral del ser humano. Además la escuela se ofrece como un contexto adecuado para aplicar este recurso, ya que se presenta como un medio para el *aprendizaje global del individuo* (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*).

Se define como la “*actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad. (Tejerina, 2004: p.118)*”. Se distingue del teatro porque, éste último tiene una función claramente estética, está reservado para el espectáculo y se necesita de un público (Tejerina, 2004).

La dramatización se muestra como un recurso adecuado para ponerse en contacto con el cuerpo y expresarse, ya que “*utiliza como principal herramienta el propio cuerpo: sus movimientos, sus gestos, sus palabras acompañadas de entonación y comunicación no verbal, su intencionalidad, su ritmo, sus temores escondidos tras una máscara, sus sueños, sus deseos, sus necesidades (Cruz, 2014, p.110)*”. Por tanto, está indicado para favorecer el desarrollo del auto-conocimiento y la expresión emocional (Navarro, 2007), dos competencias incluidas en el concepto de la Inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Bar-On (1997).

Las técnicas psicodramáticas que utilizamos en este programa permiten poner en práctica un método inductivo ya que permiten recrear, producir y cambiar experiencias propias. Motos (1992,1993) plantea dos posibilidades para poner en marcha el método inductivo a través de la dramatización de textos en la enseñanza: texto creado y texto dado. En nuestro programa utilizamos ambas, ya que utilizamos *historias creadas* (texto creado) por el alumnado e *historias dadas* (texto dado) a través del *cuento EDI*, para realizar las actividades de dramatización.

En las *historias dadas*, se utiliza el *cuento EDI*. En este sentido el personaje principal del cuento, plantea las *actividades dramáticas* que el alumnado va a vivenciar, personal y emocionalmente y que luego mostrará mediante el teatro, para entender e interiorizar su sentido. En las *historias creadas* por el alumnado, se desarrollan actividades de sensibilización para que el alumno/a cree su propia historia y finalmente se recree (teatro) dándole un nuevo sentido a su experiencia.

Como procedimiento, la dramatización se presenta como un instrumento pedagógico que ayuda a potenciar valores, habilidades emocionales y sociales y, diferentes medios de expresión (Onieva, 2011). Esta se desarrolla de diferentes maneras según el autor. Tejerina (1994) y Motos y Tejedó (1999) proponen dos maneras de realizar la dramatización.

En primer lugar, Tejerina (1994) indica que la dramatización se desarrolla en tres fases:

- a) Preparación. Esta fase tiene el objetivo de "*estimular la imaginación y la creatividad proponiendo ambientes, roles y estableciendo preguntas y conclusiones de tipo ético y moral (Onieva, 2011, pp.122)*". En esta fase se acuerdan las normas que se siguen, el tipo de ejercicio dramático y el tema que se trabaja que puede ser tomado tanto de la iniciativa de los participantes o del tutor como de otros recursos (cuentos, canciones, etc.). Por último, se establece una secuenciación temporal y ambiental donde los acontecimientos se desarrollen con una introducción, nudo (problemática) y desenlace (resolución).

- b) Realización. En la segunda fase, se reparten los papeles y se divide la estructura dramática en escenas con la introducción, nudo y desenlace. Se buscarán los materiales para el escenario y la caracterización de los personajes.
- c) Valoración crítica. En la última fase el alumnado realiza un análisis del trabajo realizado para que tome conciencia de la experiencia vivida.

En segundo lugar, Motos y Tejedo (1999) establecen un proceso de siete etapas, cada una de ellas con unas actividades específicas. Estas etapas son:

- 1) Preliminares. En esta etapa se producen actividades lúdicas que pretenden captar la atención y crear un clima ligero y distendido.
- 2) Sensibilización. En esta etapa se incluyen actividades que responden a estímulos sensoriales.
- 3) Técnicas y creatividad corporal. Aquí encontramos actividades de movimiento donde los niños/as toman conciencia del propio esquema corporal, analizan los posibles movimientos, relacionan el cuerpo con el espacio, con otros objetivos y con el cuerpo de otros. El objetivo es facilitar la expresividad.
- 4) Juegos de voz. Aquí se producen ejercicios con la voz para crear nuevas experiencias y estimular la creatividad.
- 5) La improvisación. El niño/a toma se pone en la piel de diferentes personajes para ver cómo reacciona. Se trata de entrenarlo para que adquiera agilidad mental y que esto le ayude a resolver lo habitual y lo inesperado.
- 6) Dramatización. Esta etapa se produce la el teatro y el debate posterior. En este debate los participantes verbalizan sus experiencias, reacciones, hallazgos inexpressivos, la comprensión del trabajo expuesto, los aciertos y desaciertos.
- 7) Evaluación. En esta última etapa, se evalúan las habilidades y destrezas adquiridas en los participantes mediante la dramatización. Teniendo en cuenta que lo importante es el proceso y no el resultado final, la evaluación se lleva a cabo durante todo el proyecto

dramático, de forma individual y grupal, de manera que el educador pueda ver las limitaciones y los aprendizajes de cada niño/a.

En nuestro programa, nos basamos en ambas propuestas para desarrollar nuestro proceso de dramatización. En el *Programa EDI* dividimos en cuatro etapas el proceso de dramatización: 1) sensibilización; 2) dramatización; 2) teatro y; 3) cierre.

1. Sensibilización: Esta fase tiene como objetivo que el alumnado perciba y contacte consigo mismo trayendo a la consciencia el tema a dramatizar. Tiene una duración de 15 minutos y se utilizan actividades de sensibilización como: cuenta-cuentos, juego, esculturas grupales, improvisación, expresión corporal, vocalización, y movimiento corporal.

2. Dramatización: Esta fase tiene como objetivo preparar los elementos de la dramatización (acción, personajes, conflicto, tiempo, espacio y tema). El alumnado se reúne en grupos de 3, 4 o 6 personas. En estos grupos trabajan sobre su trabajo de dramatización y determinan una acción. Entonces buscan a los *personajes* que realizan la acción; descubren el *conflicto* que existe entre los personajes; sitúan la acción en el *tiempo* y en el *espacio*; estructuran la representación de la acción, que constituye el argumento; y determinan lo que quieren que signifique la dramatización resultante, es decir, expresan, vivencian y resuelven *el tema* (Cervera, 1992).

Aunque se aconseja que la dramatización no sea inferior a los 45 minutos (Ostos, 2009), para ajustarnos al horario escolar e involucrar a todo el grupo, consideramos que esta fase puede tener una duración de 15-20 minutos. Durante ese tiempo se dan pautas psicodramáticas con el objetivo de “*ensayar*” el teatro que se reproducirá en la fase posterior. Las actividades psicodramáticas que se emplean son: escenificación, cambio de roles, soliloquio y multiplicación dramática.

Esta es la fase de dramatización propiamente dicha y debemos diferenciarla del teatro. El teatro pone el énfasis en el espectáculo y

el espectador, mientras que la dramatización da significado al proceso que lleva a la representación (Motos 1992-1993).

3. Teatro: Esta fase tiene como objetivo representar la dramatización y hacer llegar al público la vivencia personal y emocional de cada personaje. Tiene una duración de 10 minutos y en ella se representan los roles y la escena preparada. En este momento se puede ver la “práctica” de las técnicas psicodramáticas (escenificación, cambio de roles, soliloquio y multiplicación dramática).

El teatro proyecta la energía emocional, la seguridad personal y la creatividad del/la niño/a. Es un medio para crear y desarrollar capacidades desde el propio Ser, una fuente de recursos para asimilar y superar las dificultades que le impiden conseguir una comunicación real y normalizada dentro del ambiente que le rodea (Cruz, 2014).

4. Cierre: Esta fase tiene como objetivo compartir y cerrar la experiencia en grupo, dirigiendo el foco al tema representado. Tiene una duración de 10 minutos. En este momento el grupo tiene la oportunidad de "compartir". Es un momento que permite a todo el alumnado exponer sus sentimientos. Además permite al educador ver la percepción del alumnado sobre la experiencia y la generalización o asimilación del tema. Así puede reflexionar sobre la conveniencia de volver a trabajar el tema o trabajar otro tema que ha emergido en la sesión.

- **Relajación.**

Las técnicas de relajación engloban un conjunto de ejercicios que nos enseñan a establecer otras formas de comportamiento con el cuerpo para reducir la activación corporal y emocional y promover el equilibrio personal y emocional (Ruano, 2004).

Franco y Justo (2009) en referencia a la descripción que de Prado y Charaf (2000) realizaban sobre la relajación, concluyen que ésta es “*una distensión muscular y psíquica que disminuye la tensión generada por el*

trabajo y el esfuerzo que realizan los músculos en acción, lo que facilita la recuperación paulatina (Franco y Justo, 2009, p.3)".

Existen diferentes técnicas de relajación. Entre las más destacadas encontramos: la Relajación por Entrenamiento Autógeno de Schultz, la Relajación Progresiva Muscular de Jacobson y la Relajación Creativa.

En el *Programa EDI* utilizamos: a) la Relajación Progresiva Muscular de Jacobson y b) la Relajación Creativa ya que, entendemos que mediante estos tipos de relajación desarrollamos capacidades corporales, mentales y emocionales de manera integral.

- a) La Relajación Progresiva Muscular de Jacobson tiene como objetivo tomar conciencia de la diferencia entre un estado de tensión y otro de relajación para combatir la tensión muscular y la ansiedad emocional (Ruano, 2004). A través de este tipo de relajación pretendemos que esta conciencia corporal-emocional permita al alumnado manejarse mejor en la experiencia de emociones perturbadoras desfavorables, creando una cadena de recursos inconscientes de conciencia y manejo corporal-emocional.

Los ejercicios de tensión-distensión se llevan a cabo de manera progresiva, segmentada y rítmica. La persona de manera consciente va pasando por todos los grupos musculares, tensando y luego relajando cada parte del cuerpo.

- b) La Relajación Creativa tiene como objetivo reducir el estrés físico y emocional para afrontar con calma las acciones de la vida cotidiana (Padro y Charaf, 2000). A través de este tipo de relajación pretendemos armonizar cuerpo-mente, hacia una verdadera integración corporal y mental de las emociones. En este sentido integramos lo sensorial-somático y lo imaginativo-mental a través de relatos creativos y fantasía guiada, desarrollando finalmente capacidades creativas para el manejo corporal-mental-emocional de emociones perturbadoras o desfavorables.

La relajación creativa consiste en la reproducción de imágenes de objetos, fenómenos, sonidos, colores y formas en la "*pantalla de la mente*" para que el receptor los viva como si fuesen reales. Se sirve

de principios creativos como la repetición y ritmo variante, la inusualidad de sonidos, gestos y movimientos, la analogía y la identificación (Prado y Charaf, 2000).

- **Antigimnasia.**

Esta técnica parte del método Mezierés de 1947 (Reeducación postural global –RPG) pero Therese Bertherat es quien, influenciada por el psicoanálisis, acuña este tipo de movimiento psico-corporal, *Antigymnastique*.

Esta técnica, en el sentido puramente físico, hace hincapié en la alargación de la musculatura posterior, en la evitación de la rotación interna de los miembros inferiores y el bloqueo diafragmático. Bertherat considera lo físico y psíquico en el paciente. Sus ejercicios conjugan tanto la parte física como la psíquica ofreciendo significado emocional y personal a la recolocación natural del cuerpo. Los ejercicios utilizan principalmente la respiración como fuente de energía para mover las diferentes partes del cuerpo con movimientos suaves, mínimos y localizados con ayuda de pelotas, almohadillas o bastones (Bertherat y Bernstein, 1994). Estos pequeños ejercicios favorecen la toma conciencia de las tensiones musculares para producir liberaciones corporales-emocionales de miedos, dolores ocultos y bloqueos.

En nuestro programa, aplicamos algunos ejercicios de Antigimnasia para complementar los ejercicios de relajación. De esta manera se consigue una postura ergonómicamente correcta, que respeta y favorece la distensión de la cadena posterior muscular.

4.2. Técnicas complementarias

Las técnicas complementarias que utilizamos en el *Programa EDI* incluyen técnicas de corte vivencial y cognitivo-conductuales. Estas son aplicadas a través de las actividades o talleres vivenciales en el alumnado y profesorado.

- **Escultura grupal.**

La terapia familiar sistémica utiliza la escultura familiar como técnica de diagnóstico e intervención. Esta técnica consiste en recrear en el espacio las relaciones entre los miembros de la familia, formando un cuadro físico sobre la posición emocional de cada miembro de la familia respecto a los otros (Satir, 1983). Tiene el objetivo de tomar conciencia emocional de la posición en la familia y de las relaciones entre sus miembros. De esta manera permite hacer visibles sentimientos ocultos y, expresarlos para poderlos manejar y cambiar.

La técnica de la escultura familiar es guiada por el terapeuta. Este pide a un miembro de la familia que sea "escultor", mientras que el resto del grupo constituye su "arcilla" humana. Una vez seleccionado el escultor, el terapeuta pide al resto del grupo que se ponga de pie y que realice los movimientos que el escultor indique. Debe dejarse que la escultura se desarrolle a su propio ritmo y luego se pide a los participantes que compartan algunos de los sentimientos acerca de las posiciones físicas en que se encuentran. Cuando se pide a los miembros de la familia compartir dichos sentimientos con el escultor, es útil que el terapeuta les oriente a que expresen cómo se sienten en ese preciso momento, respecto de su posición física; esto evita que los miembros de la familia se vuelvan a sumergir en una discusión intelectual sobre sus relaciones. Cuando el escultor ha terminado, el terapeuta puede pedirle que encuentre una posición para sí mismo en la escultura, ubicándose él mismo dentro del cuadro

En nuestro programa hemos adaptado esta técnica psicoterapéutica al aula, dándole carácter educativo-pedagógico y denominándola *escultura grupal*. Esta escultura grupal se plasma de dos formas. Por un lado, realizamos *esculturas de clase* y por otro, *esculturas familiares* con representantes.

En el primer caso, la *escultura de clase*, el psicólogo, junto con el educador, dirige las esculturas pero es un miembro del grupo quien "esculpe" al resto de sus compañeros. El objetivo es visualizar el cuadro físico del aula con la posición emocional de cada miembro del grupo con respecto a los otros, para favorecer la toma de conciencia, la expresión y el cambio (si se considera) de las emociones en el aula.

En el segundo caso, la *escultura familiar* con representantes, un miembro del grupo dirige y es el escultor de otros miembros del grupo. Este elige de entre sus compañeros, aquellos que representan el papel de los miembros de su familia. Así se consigue visualizar el cuadro físico de la familia y la posición emocional de cada uno de los miembros con respecto al otro para traer al aula las emociones familiares.

En ambos casos, la *escultura grupal*, se combina con el cuento y la dramatización. Después de realizar las esculturas se confecciona un breve cuento que será dramatizado y teatralizado por todos los miembros del grupo para vivenciar y transformar la experiencia emocional. Nuestro objetivo general es poder hacer visibles las emociones presentes en el grupo o en la familia, como sistemas, para mirarlas, desbloquearlas, hacerlas conscientes y transformarlas en emociones manejadas.

- **Reflexión-discusión en grupo.**

Esta técnica cognitivo-conductual, se realiza a través de asambleas de clase o grupos de discusión con cuatro o cinco alumnos (grupo pequeño). Implica una reflexión-discusión en grupo pequeño y una posterior puesta en común en grupo grande. A través de esta técnica se pretende:

- Potenciar y promover el desarrollo cognitivo o social. Lograr cambios conceptuales y el aprendizaje de nuevos conceptos relativos a ámbitos concretos del conocimiento.
- Promover la cooperación mediante el diálogo y la negociación.
- Adquirir habilidades de pensamiento como: ponerse en el punto de vista del otro, respetar su derecho a opinar, darle crédito, distinguir argumentos entre otros.
- Adquirir habilidades como: saber guardar el turno de palabra, saber escuchar, expresar el propio punto de vista personal, entre otras.

A través de esta técnica, el individuo entra en contacto con otros puntos de vista de compañeros/as, lo que puede ayudarle en la comprensión de los conceptos y en el cambio cualitativo de las estructuras internas del conocimiento. Constituye un andamio para los que menos saben, progresando

con la ayuda de otros que saben más. Es una base para trabajar la toma de perspectiva, el análisis multidimensional de los problemas y la búsqueda de soluciones a los conflictos interpersonales.

Normalmente, se empieza por realizar la reflexión-discusión en grupo pequeño, formado por cuatro o cinco alumnos/as. El tema se presenta mediante la explicación general, pero además se plantean preguntas concretas que pueden trabajar en grupos. El profesor/a debe dirigir la actividad, proponiendo preguntas, orientando y asegurando que se produzca la discusión dentro de los grupos. Se puede apoyar la discusión verbal con materiales escritos preparados. Después, el profesor/a estimula la discusión en grupo grande. En este sentido, puede escribir en la pizarra las opiniones y conclusiones a las que se llegan para hacer progresar la discusión. Se debe mantener un ritmo ágil e implicar a todos los alumnos/as. Puede estimularse la participación de todos pidiéndoles respuestas por escrito de forma anónima.

- **Estudio de casos.**

El *estudio de casos* se define como una narración que proporciona información sobre una situación o sujeto que tiene como objetivo implicar a uno o varios individuos en su reflexión y estudio de manera que lleguen a la elaboración de una descripción-diagnóstico, identificación de problemas y propuesta de decisiones, métodos y estrategias para su solución (Martínez, 1999). Tiene una comprobada eficacia ya que mejora las capacidades mentales de los estudiantes. Favorece su capacidad de evaluación, desarrollo y aplicación de nociones adquiridas y, ayuda a asimilar mejor ideas y conceptos. Asimismo mejora el trabajo en grupo y la interacción entre sus miembros (Reynolds, 1990). En el plano más personal, potencia la adquisición de competencias socio-emocionales como: la comprensión social, la toma de decisiones y la implicación en el trabajo convirtiendo al alumnado en sujetos activos de su proceso de aprendizaje (Martínez, 1999).

Para poder aplicar esta técnica de manera adecuada, el *estudio de casos* tiene que contener fundamentalmente dos características (Muchielli, 1970): a) presentar una situación auténtica y problemática en tanto en cuanto

pueda provocar un análisis y solución; b) tener una orientación pedagógica y contener toda la información necesaria para su análisis y reflexión.

Para desarrollar esta técnica es necesario seguir tres fases: *sensibilización, análisis y preparación.*

1. Sensibilización. Esta fase busca que el alumnado se familiarice con el tema, los personajes y el actor principal. Se trata de leer y comprender el caso para formarse una idea general del caso.
2. Análisis. Esta fase tiene como objetivo analizar el caso para formular los problemas del caso, presentar las decisiones a tomar e identificar los elementos principales que influyen en las acciones a emprender.
3. Cierre. Esta fase tiene como objetivo operacionalizar la o las soluciones al caso.

En nuestro programa, en la mayoría de las actividades utilizamos el *estudio de casos* a modo de cuentacuentos o para preparar la dramatización. En algunas actividades, pocas, se utiliza esta técnica como tarea única.

En el *Programa EDI*, preparamos:

1. La descripción del problema (que se presenta en el cuadernillo de trabajo) con la situación, personajes datos generales y específicos del caso.
2. La guía para el educador donde se facilitan las notas técnicas con: los objetivos, las teorías y los conceptos emocionales imprescindibles para conocer y resolver el tema. También incluye una guía para la discusión en los casos que sea necesario.

En nuestro programa para llevar a cabo esta técnica, seguimos los pasos siguientes: a) se realizan los grupos de trabajo; b) el educador proporciona al alumnado un caso mediante su lectura o narración (cuentacuentos); c) el alumnado tiene que estudiarlo en profundidad. Puede volver a hacer la lectura y subrayarlo, ya que tienen una copia en su cuadernillo de trabajo. Tienen que identificar los temas y problemas más relevantes del caso; d) se discute de forma constructiva, en pequeño grupo o en el aula con el resto de compañeros/as, para reflexionar sobre lo que sucede y sobre lo que

habría que hacer; e) se acuerda la o las soluciones al caso y se vivencian a través de alguna técnica psicodramática o mediante una dramatización.

- **Brainstorming o lluvia de ideas.**

El *Brainstorming* es una técnica creada y utilizada ampliamente por Alex Osborn (1942), pero no se publicó en castellano hasta la década de los 60. Esta técnica tiene el fin de aumentar la creatividad para ayudar a resolver problemas. Pretende llevarnos a romper las limitaciones habituales del pensamiento y producir un conjunto de ideas entre las que poder escoger.

Para llevar a cabo un buena "*lluvia de ideas*" es importante tener en cuenta los siguientes elementos: suspender el juicio, pensar libremente, generar un gran número de ideas (en este caso la cantidad sí importa) y sugerir mejoras (el efecto multiplicador de ideas en base a ideas). En este sentido primero, es necesario eliminar toda crítica inicial o durante el proceso partiendo de que todas las ideas son válidas y, segundo, es importante potenciar el pensamiento autónomo, original y libre mediante ideas imaginables e inimaginables, posibles o imposibles, prácticas o teóricas.

En nuestro programa establecemos las siguientes fases para utilizar la "*lluvia de ideas*":

1. Sensibilización, en la que se presenta la actividad y se motiva para realizarla. En primer lugar se presenta el problema que se va a tratar. Este problema tiene que ser real y conocido. En segundo lugar, se presentan los objetivos y reglas de la técnica.
2. Desarrollo del brainstorming. En este paso el grupo durante un periodo de tiempo entre 10 y 15 minutos genera ideas libremente. El educador coordina y estimula la producción de ideas libres, originales y autónomas y, toma nota en la pizarra según vayan surgiendo.
3. Evaluación de las ideas. En este punto, se clasifican las ideas surgidas. y se fijan los criterios para valorar y seleccionar estas ideas. A continuación se eliminan las ideas no válidas y el grupo elige la mejor idea para darle solución al problema.

4. Plan de acción. En el último paso, el grupo fija los pasos necesarios para llevar a la práctica la solución elegida.

- **Cine-fórum.**

El *cine-forum* se define como una “*actividad pedagógica de grupo que, apoyándose en el cine como eje, persigue, a partir del establecimiento de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad* (Bravo, 2010, p. 2)”.

El cine en sí, representa una oportunidad de percibir, instantáneamente, el mundo y los valores humanos. Es un medio de comunicación que se presenta en el ámbito educativo como un recurso excelente de trabajo pedagógico con el alumnado. La escuela debe utilizar este medio incluyéndolo en el currículum (Coll, Selva y Sola, 1995). Utilizar el cine, no solo como un medio de comunicación sino, como una herramienta pedagógica permanente en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades sociales, predisponer a la reflexión, al análisis y al juicio crítico y, crear y a transmitir actitudes y valores sociales y culturales (Vázquez Gómez, 1994; Platas, 1994; Dios, 2001).

Desde el trabajo con las emociones, el cine se presenta como una ventana abierta al mundo cognitivo, emocional y social donde se analiza de manera técnica, estética, sociológica, psicológica y pedagógica la realidad que nos ha tocado sentir y vivir. Las emociones se expresan mediante movimientos corporales, gestos, mímica y sonidos y el cine nos aporta en imágenes todos estos aspectos. Es por ello que este medio se presenta como un lenguaje apto para transmitir emociones y sentimientos socioculturales y, un recurso idóneo para proyectar y canalizar la alfabetización emocional del individuo (Gutiérrez, Pereira y Valora, 2006).

Para utilizar el cine-fórum en la escuela se deben de preparar previamente los siguientes aspectos: establecer los objetivos pedagógicos, seleccionar la película, elegir el método de visualización (proyección íntegra y colectiva, visualización individual o grupal, global o parcial) y elaborar el

material didáctico (cuestionarios de inicio, ficha técnica de la película, ficha didáctica para el educador con su guion y las actividades para el alumnado (Bravo, 2010).

En nuestro programa, *los objetivos y la película* se establecen por el psicólogo y educador en la propia actividad; el *método de visualización* es parcial y grupal, y el material *didáctico* incluye la ficha técnica de la película, el *guion* para el psicólogo y educador y, las *actividades* para el alumnado. Para el desarrollo del cine-fórum seguimos las siguientes fases (Bravo, 2010):

- a) Apertura: Se presenta el cine-fórum y se pregunta al alumnado sobre su interés en relación a la película.
- b) Exposición: Se exponen los objetivos de la película junto con la ficha técnica y artística. También se dedica un tiempo a explicar las normas para un correcto visionado y desarrollo de la película.
- c) Proyección: Se proyecta la película atendiendo a unas buenas condiciones ambientales.
- d) Trabajo del alumnado: Se inicia con el planteamiento de las actividades y se desarrolla con la puesta en práctica de las tareas de carácter grupal o individual.
- e) Discusión grupal: Al finalizar las actividades se comentan en grupo-clase, utilizando la técnica de reflexión-debate. Es importante que sea el educador quien dirija la reflexión-debate para motivar a la participación de todo el alumnado.
- f) Cierre: El alumnado y el educador cierran la actividad señalando los temas o aprendizajes adquiridos. Es importante que sea el alumnado quien “dirija” para señalar aquellos aspectos importantes en la película. De esta manera el educador puede conocer y entender su mundo emocional y social ampliando el trabajo en los temas más significativos que han emergido.

- **Musicoterapia.**

La *musicoterapia* etimológicamente se define como “*terapia a través de la música* (Poch, 1999, p. 99)”. Bajo este término, normalmente, se incluyen diversas formas de terapia como *danzaterapia*, *arteterapia*, *psicodrama* y *musicoterapia* propiamente dicha (Palacios, 2001).

La música desde siempre ha mostrado su gran capacidad para incidir en la vida de una persona, afectado de una manera agradable o desagradable en sus emociones, interviniendo en la mente, cuerpo y espíritu (Mosquera, 2013, p. 35). Por ello, la música es adecuada para favorecer la evocación de emociones y mejorar estados emocionales desfavorables o perturbadores, es decir como un recurso óptimo para la estimulación emocional.

La música, a nivel educativo, se ofrece como una herramienta pedagógica adecuada que influye positivamente en el desarrollo personal, social e intelectual del ser humano (Mosquera, 2013). Este recurso fortalece la concentración, abstracción, escucha y expresión, lo que permite integrar nuestro mundo interno, sensorial, afectivo y cognitivo (Casas, 2011). También a nivel terapéutico, la música procura beneficios psicoterapéuticos en pacientes oncológicos (Yáñez, 2011). En estos enfermos favorece: la expresión emocional, la energetización de cuerpo y mente, el alivio de temores y ansiedades, la relajación psicofísica y la disminución de la percepción del dolor.

Existen dos formas de realizar ejercicios de musicoterapia: de manera *activa* o de manera *receptiva*. En los ejercicios activos, la persona canta, toca instrumentos musicales y se mueve. Por el contrario, en los ejercicios receptivos la persona escucha música para potenciar el efecto de otras actividades (por ejemplo: relajación).

En nuestro programa utilizamos la música de manera *receptiva* para evocar y mejorar estados emocionales, desarrollando capacidades de expresión y manejo emocional. La música se utiliza de manera complementaria en las actividades de: relajación, dramatización y cuenta-cuentos, con el objetivo de potenciar el trabajo emocional. También se utiliza al inicio de cada actividad, para introducir vivencialmente el tema, o al final de las actividades, para cerrar de manera vívida el tema de la sesión.

4.3. Técnicas transversales

Las técnicas transversales que utilizamos en el *Programa EDI* engloban técnicas de corte cognitivo-conductual y son aprendidas por el profesorado y la familia en las actividades formativas. En este caso, se trata de aprender a utilizarlas correctamente para poderlas aplicar, tanto en los talleres o actividades del programa como, en el resto de clases o en casa.

- **Estimulación empática.**

La técnica de la estimulación empática está relacionada con el concepto de empatía y, consiste en ayudar y animar a los/as niños/as a que: identifiquen y compartan lo que piensan y sienten; entiendan lo que piensan y sienten sus compañeros, poniéndose en su lugar; y respondan teniendo en cuenta ambos aspectos. Con esto se pretende establecer buenas relaciones, demostrar comprensión y animar a compartir sus experiencias.

En nuestro programa el educador es el encargado de utilizar la estimulación empática. Éste seguirá los siguientes pasos:

1. Ofrecer al/la niño/a la oportunidad de explicar detalladamente sus pensamientos y sentimientos, permitiéndole expresar sus dificultades y temores.
2. Expresar comprensión y apoyo al/la niño/a desde la escucha activa.
3. Incitar a los demás compañeros a que compartan su experiencia (mental y emocional).

- **Escucha activa.**

La escucha activa es una técnica que propicia la comunicación auténtica y espacios genuinos de reflexión en el aula. Está directamente relacionada con la empatía ya que nos sirve para empatizar con nuestro interlocutor y por tanto va a ser fundamental para utilizar la estimulación empática.

En el arte de escuchar hay una disposición que implica una actitud receptiva, una comprensión y cuidado hacia los pensamientos y sentimientos

del otro. Se trata de la habilidad de “escuchar bien” (Hernando, A., Aguaded, I. y Pérez, A., 2011).

Cuando escuchamos activamente atendemos a la totalidad del mensaje (cómo y qué se dice), nos hacemos conscientes de lo que la otra persona está comunicándonos y le mostramos que estamos disponibles y atentos intelectual y afectivamente a sus mensajes (Hernando, et al., 2011; Subiela, et al., 2014). Hay dos elementos esenciales para utilizar la escucha activa. Uno de ellos tiene que ver con la disposición psicológica del receptor, es decir, todo lo que tenga que ver con prepararse para escuchar. El otro elemento tiene que ver con la expresión: “*estoy escuchándote*” mediante la comunicación verbal y no verbal.

La escucha activa como proceso sigue unas fases. En nuestro programa atendemos al siguiente proceso:

1. Preparación: prepararnos mental y físicamente para escuchar.
2. Postureo: establecer una correcta posición corporal que permita mantener el contacto ocular pero también respetar la distancia y la mirada del otro.
3. Observación: observar el lenguaje no verbal (gestión, expresión facial, tono y ritmo) que manifiesta el otro y gestionar los silencios.
4. Refuerzo: utilizar el refuerzo para expresar comprensión.
5. Mapa emocional y mental compartido: obtener las ideas principales que hemos recibido y devolver al otro su resumen con la retroalimentación.

- **Refuerzo positivo.**

El refuerzo positivo es una técnica conductista que consiste en presentar al individuo un estímulo que le gusta o le interesa inmediatamente después de la realización de la conducta con la finalidad de aumentar la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir. El estímulo o situación apetitiva que se pone en juego en este proceso se conoce como reforzador positivo (Méndez y Olivares, 2001) y puede tener significado material o social-emocional para el individuo. En nuestro programa, al tratarse de un contexto educativo, utilizamos

los reforzadores positivos sociales-emocionales. Es muy importante que los educadores hagan un buen uso de esta técnica administrándola de manera adecuada y en el momento preciso.

Para aplicar el refuerzo positivo debemos seguir el siguiente procedimiento (Campos y Muñoz, 1999; Méndez y Olivares, 2001):

1. Especificar de forma concisa la conducta que queremos mantener o aumentar.
2. Identificar y seleccionar los refuerzos para cada caso individualmente.
3. Determinar el valor del reforzador ya que debe ser proporcional a la conducta a realizar.
4. Administrar de forma inmediata los reforzadores.

- **Modelado.**

La técnica del modelado se basa en la teoría del Aprendizaje Observacional de Bandura (1987). Según esta teoría, observar la conducta de un modelo y sus consecuencias son una guía de aprendizaje para el observador. Si las consecuencias observadas son positivas o agradables, dichas conductas servirán de reforzadores para el observador y si, por el contrario, son negativas o desagradables, dichas consecuencias guiarían al observador para saber qué es lo que no tiene que hacer si no desea obtener las mismas consecuencias. Por tanto esta técnica va a permitir que el observador active un conjunto de mecanismos de representación mental que quedaran fijadas en su mente y en su conducta (Granado, 2002).

Según Palomero y Fernández (1994), la aplicación de esta técnica puede ser utilizada para enseñar nuevas pautas de conducta, para aumentar o disminuir la intensidad de una conducta o, aumentar la frecuencia o duración de conductas previamente adquiridas. Además, los modelos deben tener las siguientes características para incitar el aprendizaje por imitación (Trianes, Bios y Jiménez, 1998; Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996):

- 1) Utilizar un modelo atractivo, emocional y afectivo.

- 2) Utilizar, en la medida de lo posible, un modelo parecido al observador en edad y sexo, recurriendo a más de un modelo: compañeros, hermanos, personajes y héroes reales o ficticios.
- 3) Utilizar un modelo sencillo cuyo comportamiento no esté muy alejado del observador.

El procedimiento para realizar el modelado sigue los siguientes pasos: a) exponer frecuentemente el modelo; b) utilizar más de un modelo; c) reforzar la conducta del modelo y las Imitaciones correctas; d) favorecer la participación activa del observador, mediante visualización, actividad motriz, expresión verbal, pensamiento, atención, etc.

En el *Programa EDI*, utilizamos el modelado para favorecer la conciencia, expresión y manejo emocional del alumnado. Trabajamos con el profesorado y la familia para que sean verdaderos “*modelos*” de capacitación emocional y puedan observar en ellos tanto la conducta modelo como sus consecuencias. Asimismo es muy importante fomentar que los/as alumnos/as sirvan de modelo para sus compañeros/as.

5. Duración y estructura general del Programa

El *Programa EDI*, está diseñado para aplicarse durante dos cursos escolares (5º y 6º de EP) aunque también puede aplicarse solo un curso escolar (5º de EP). Se trata de un programa integrado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) a través del Plan de Acción Tutorial (PAT) que se aplica en el horario de tutoría.

Nuestro programa se estructura en *tres fases (preparación, intervención y evaluación)*, tanto en 5º como en 6º de EP. Cada una de las fases incluye unas acciones específicas que son iguales en ambos cursos y unas actividades que son diferentes en cada curso escolar. A continuación describimos las fases y las acciones del Programa EDI para ambos cursos.

Fase 1. Preparación.

Esta es una fase muy importante en el Programa ya que las tareas de preparación permiten sensibilizar y preparar el escenario para la incorporación práctica de la educación emocional en las aulas. En este sentido, se realizan labores previas de contacto, sensibilización y preparación del programa con los miembros de la comunidad educativa.

Esta fase tiene una duración de tres meses y permite consensuar las bases aplicar el *Programa EDI*. Las acciones que se realizan tienen los objetivos de: a) establecer la filosofía socioemocional del centro y la manera en que se incluye en su PEC y PCC a través del *Programa EDI* y; b) crear “vínculos afectivo-emocionales” entre el profesorado y las familias.

Para lograr esto, se realizan varias actuaciones. En primer lugar, se destina una parte del tiempo a conocer al profesorado, al psicopedagogo/a, a las familias y al alumnado a través de reuniones informales para establecer canales auténticos, efectivos y bidireccionales de comunicación. En segundo lugar, se recoge información sobre las características del alumnado a nivel psicológico, cognitivo y sociopersonal. En este caso, el profesorado, el/la psicopedagogo/a y la familia son los encargados de informar sobre el desarrollo psicosocial y cognitivo de los niños/as a través de reuniones y asambleas periódicas. En tercer y último lugar, se establecen los recursos materiales y/o humanos necesarios y la manera de conseguirlos.

Fase 2. Intervención.

En esta fase se realizan las labores de intervención, propiamente dichas, con alumnado, profesorado y familia. Tiene una duración de cinco meses y permite el desarrollo de las competencias socioemocionales en todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familia). Para ello se realizan talleres formativos y vivenciales al profesorado, familia y alumnado.

El *alumnado*, destinatario principal, realiza talleres de carácter *vivencial*. Estos talleres se realizan en horario de tutoría y en ellos, los/as niños/as aprenden a *conocer y vivir sus emociones* y las de sus compañeros a través de dinámicas vivenciales con técnicas sistémicas, psicocorporales y psicodramáticas principalmente.

El *profesorado*, destinatario secundario, realiza talleres de carácter formativo y vivencial sobre educación emocional y participa en las sesiones del alumnado. Por una parte, en los *talleres formativos*, se realiza formación teórica que incluye: a) conocer teóricamente el concepto de inteligencia emocional, competencias socioemocionales y educación emocional y, b) conocer y aprender las técnicas de intervención que se utilizan en el *Programa EDI* para participar en las sesiones. Para ello se sigue el siguiente proceso: a) se revisan los conceptos teóricos sobre Inteligencia emocional; b) se conocen las técnicas de intervención para favorecer su desarrollo y; c) se aprende el contenido y desarrollo de los talleres con el alumnado para que puedan participar en las sesiones de intervención. Por otra parte, en los *talleres vivenciales*, se realiza formación práctica para conocer y desarrollar las propias competencias socioemocionales. Se trata de talleres para *enseñara vivir emociones* con el objetivo de desarrollar la profesión de maestro/a de manera saludable en lo que a emociones se refiere. En este sentido se busca que el profesorado tenga unas buenas habilidades socioemocionales para poder relacionarse desde ellas y resolver los problemas surgidos en el aula y, en general, enfocar positivamente su labor.

La *familia*, también destinatario secundario, realiza talleres de carácter formativo y vivencial sobre educación emocional y realiza algunas actividades

emocionales con sus hijos en casa. En este caso, por una parte, los *talleres formativos* familiares tienen el objetivo de: a) revisar brevemente los conceptos teóricos y las técnicas que promueven las competencias socioemocionales y, b) conocer ampliamente su relación con los estilos educativos parentales. Por otra parte, en los *talleres vivenciales*, los/as padres/madres aprenden a incorporar las emociones en su día a día, añadiendo recursos emocionales de autoconocimiento y relación.

Fase 3. Cierre.

En esta fase se realiza la recogida, análisis y devolución de los resultados del programa a toda la comunidad educativa para cerrar constructivamente el programa. Tiene una duración de un mes y permite recoger las valoraciones del programa, comprobar la eficacia de la intervención y proponer mejoras.

Las acciones que se realizan en esta fase abarcan: la recogida de datos, el análisis de los resultados, la confección de informes y la devolución a alumnado, profesorado y familia. De estas, una de la más importante es la devolución de los resultados a todos los miembros de la comunidad educativa, ya que a través de ella se mantiene el canal de comunicación entre los miembros de la comunidad y se afianza la continuidad del programa.

En cuanto a la recogida de datos, se sigue el siguiente proceso: a) se seleccionan los instrumentos de medida más adecuados; b) se informa y acuerda con el profesorado y la familia su aplicación y; c) se pasan las pruebas en una hora de clase lectiva (tutoría). El alumnado cumplimenta un autoinforme sobre su inteligencia emocional a través de un cuestionario estandarizado, antes de empezar sus talleres (PREtest) y al finalizarlos (PREtest). El profesorado informa de su nivel de satisfacción con el programa y de datos académicos o escolar del alumnado. En este caso de los partes o sanciones escolares y las calificaciones académicas antes (primera evaluación) y después de los talleres (tercera evaluación). A continuación se analizan todos los datos y se confeccionan los informes necesarios.

En cuanto a la devolución de los resultados, se informa mediante informe escrito, al profesorado y a la familia en reuniones o asambleas. La

devolución al alumnado se realiza a través de dibujos y mapas emocionales del grupo. En algunos casos se hace una devolución individual privada utilizando los mismos recursos. Finalmente se establece una mesa redonda donde todos los agentes pueden expresar sus valoraciones y proponer mejoras en futuras aplicaciones. Entendemos que sin la participación, ni la plena aceptación de la comunidad educativa, los resultados cuantificados no se pueden traducir en hechos observables, por ello es muy importante su implicación en la reflexión y el debate de los resultados así como en la toma de decisiones en la continuidad de la intervención.

En conclusión, el *Programa EDI* tiene una estructura sencilla y cercana a la comunidad educativa. En este sentido, cuenta con tareas de preparación para sensibilizar y establecer la filosofía del centro con las acciones del *Programa EDI*. Asimismo cuenta con tareas de intervención en inteligencia emocional, en las que se realizan las actividades con el alumnado, profesorado y familia. Por último, se realizan actividades de cierre para conocer el impacto del programa en el tercer ciclo de primaria y proponer las condiciones para la continuidad del programa, aspecto este último, que es esencial para una verdadera educación emocional integrada en el currículo escolar. En la Figura 23 se recoge de manera esquemática la estructura del programa.

FASES	TAREAS
<p>Fase 1. Preparación</p>	<p>Reuniones claustro profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones informativas grupales para conocer al profesorado y establecer los criterios de inclusión del <i>Programa EDI</i> en el PAT. • Reuniones de sensibilización y recogida de información sobre las características grupales e individuales del alumnado. <p>Reuniones familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión informativa grupal. • Reunión grupal de sensibilización y recogida de información sobre las características personales y familiares de los niños/as. <p>Coordinación con el equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones para establecer horario y formas de actuación. • Recogida de información sobre las líneas de actuación de la escuela e incorporación al PEC y PCC a través de la PAT. <p>Coordinación con servicio psicopedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones para recogida de información psicológica del alumnado.

	<p>Coordinación con los diferentes agentes educativos: profesorado-familia.</p> <p>Toma de decisiones respecto a las actuaciones en la comunidad educativa: familia-profesorado-alumnado.</p>
Fase 2. Intervención	<p>Talleres profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talleres formativos y vivenciales: 10 horas formativas mínimo y 30 horas máximo. <p>Talleres familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talleres formativos y vivenciales: 4 horas mínimo y 10 horas máximo en dos o cinco sesiones grupales. <p>Talleres alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quince horas de intervención divididas en sesiones de una hora de duración y aplicadas en horario de tutoría. <p>Reuniones con profesorado y familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones mensuales de seguimiento para informar de la evolución del alumnado en el aula y en casa.
Fase 3. Evaluación	<p>Realización de cuestionarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos contestan a unos cuestionarios estandarizados en pases PREtest y POSTest. • El profesorado informa de su nivel de satisfacción y de datos académicos del alumnado. <p>Comunicación resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asamblea con el alumnado. • Reunión con el profesorado. • Reunión con las familias. • Reunión con equipo directivo y servicio psicopedagógico. <p>Mesa redonda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los agentes educativos participan en esta reunión para ofrecer sus valoraciones y propuestas de mejora.
<p>NOTA: PEC Proyecto Educativo de Centro; PCC Proyecto Curricular de Centro; PAT Plan de Acción Tutorial; PREtest pase de los cuestionarios antes de aplicar el Programa EDI; POSTest pase de los cuestionarios después de aplicar el Programa EDI.</p>	

Figura 23. Fases y tareas en el Programa EDI

6. Contenido y actividades

6.1. Introducción al Programa: El cuento EDI

Este programa tiene como hilo conductor *el cuento EDI*. Con la técnica del cuentacuentos el psicólogo o educador narra este cuento como medio para introducir o realizar alguna actividad de dramatización y teatro con el alumnado. Este recurso resulta fundamental en nuestro Programa.

Se trata de un cuento adaptado a niños/as “*mayores*” y que muestra gran efectividad para captar la atención y facilitar la expresión emocional y personal en el aula. En este sentido, resulta más fácil hablar en primera personal (aspectos personales) si antes se hace en tercera persona.

Este cuento narra las aventuras de *Edi*, un habitante del planeta de las emociones llamado *Emotiko*, donde aprende de sus emociones y las emociones de los demás durante toda su vida. A lo largo del programa nos cuenta sus experiencias con amigos y familia en el parque o en casa, los problemas que tiene que solucionar, las emociones con las que tiene que lidiar (enfado, tristeza, miedo, etc.) y el aprendizaje que hace de todo ello.

Es importante que el psicólogo y el educador conozcan la técnica del cuenta-cuentos porque resulta fundamental para nuestro programa.

A continuación mostramos un extracto *del cuento EDI*:

“Emotiko es un planeta pertenece a la galaxia contenta de la vía felicidad en el que viven emotikoides como Edi. Los emotikoides son de estatura pequeña, ojos rasgados y largas antenas en la cabeza. Son de color azul con diferentes tonalidades: se van volviendo azul intenso cuanto más saben de emociones. Sus antenas les sirven para detectar las diferentes emociones de los demás, aunque al principio no saben sintonizar esas antenas y bailan locas en sus cabezas.

Edi vive con su madre Petra, su padre Rodo y su hermana pequeña Avi. Él es de azul intenso pues ha ido aprendiendo sobre emociones durante toda su escolaridad. Tiene dos amigos: Rubens, el descontrolado y Mirta, la huidiza. Ellos vienen de otro planeta (Sinemotiko) y no saben tanto de emociones como Edi, pues allí no lo aprenden en la escuela. Hace muy poco que han llegado a Emotiko y Edi les ayuda a entender el planeta de las emociones (Extracto del Cuento EDI para la primera actividad del Programa)”.

6.2. Contenido y módulos de trabajo

El Programa EDI *¿Quieres viajar por el planeta de las emociones?* trabaja de manera vivencial el desarrollo emocional en la escuela. Este trabajo está dirigido principalmente al alumnado, aunque, también se realizan actividades formativas y vivenciales con el profesorado y la familia. En general, para construir nuestro contenido y módulos de trabajo, nos hemos basado en las habilidades del coeficiente emocional propuestas por Bar-On (1997), las dimensiones de IE, propuestas por Salovey y Mayer (1990) y la propuesta de Educación emocional propuesta por Bisquerra (2000).

- **Alumnado.**

El contenido de la educación emocional para el alumnado incluye los aspectos prácticos de la IE. En nuestro programa, el contenido se centra en el desarrollo de las competencias socioemocionales a través de *cinco grandes módulos* de trabajo que incluyen: *habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, manejo de las emociones, habilidades para la adaptabilidad social y optimismo* (Figura 24). A través de estos bloques de trabajo se trabajan diversas habilidades socio-emocionales y cada habilidad implica una serie jerarquizada de actividades.

BLOQUES DE TRABAJO	CONTENIDO
BLOQUE I. <u>Competencias intrapersonales</u>	Autoconciencia emocional y personal Conciencia de las emociones de los demás
BLOQUE II. <u>Competencias interpersonales.</u>	Comunicación efectiva y afectiva Responsabilidad social: Habilidades socioemocionales
BLOQUE III. <u>Manejo de las emociones</u>	Regulación emocional y control de impulsos Estrategias de regulación emocional. Control del estrés.
BLOQUE IV. <u>Habilidades para la Adaptabilidad social</u>	Estrategias de solución de problemas Evaluación de la realidad Flexibilidad emocional
BLOQUE V. <u>Optimismo</u>	Pensamiento y emocionalidad positiva

Figura 24. Bloques de trabajo y contenido de trabajo Programa EDI para el alumnado

En el PRIMER BLOQUE se trabajan las *competencias intrapersonales* (Figura 25). Para ello, hemos dividido el trabajo en dos apartados interrelacionados que trabajan habilidades de *toma de conciencia emocional y personalpropia* (auto-concepto y autoestima) y *conciencia de las emociones de los demás*. Según varios autores, el autoconocimiento emocional contribuye a la formación del auto-concepto, auto-estima, identidad (Bar-On, 1997a) y autoestima óptima (Kernis, 2003). Por ello, en nuestro programa hemos querido dotar de cuerpo propio a dos grupos de habilidades.

La *autoconciencia emocional* se construye a través de la auto-observación y consiste en el *reconocimiento, identificación y diferenciación de las propias emociones*. En este sentido resulta básico incrementar el *vocabulario emocional* con el fin de poder diferenciar las propias emociones de las de los demás. Este aspecto culmina con la capacidad de *expresar las emociones, creencias y pensamientos (asertividad)* a través del lenguaje verbal y no verbal así como de *defender los propios derechos de forma constructiva*.

La *autoconciencia personal* abarca el conocimiento de todos aquellos aspectos que definen la identidad del individuo más allá de las emociones. Estas habilidades personales incluyen: la consideración hacia uno mismo, la auto-actualización y la independencia personal. La *consideración hacia uno mismo* se define como la habilidad para respetar y aceptarse a sí mismo aceptando los aspectos positivos y negativos percibidos en uno mismo como posibilidades y limitaciones (seguridad, confianza, autoconcepto, autoestima e identidad). La *autoactualización* es la habilidad para percibir el potencial de las propias capacidades y está relacionada con la capacidad para desarrollar actividades con ilusión y esfuerzo, logrando objetivos a largo plazo. La *independencia* es la habilidad para auto-dirigir y auto-controlar los propios pensamientos y acciones para no tener dependencias emocionales.

CONTENIDO		OBJETIVOS
Autoconciencia emocional	Las emociones	Autoobservación y reconocimiento de las emociones mental, corporal y emocionalmente. Reconocer las diferencias entre pensamientos, acciones y emociones Aceptar y comprender las emociones Evaluación de la intensidad de las emociones
	Vocabulario emocional	Adquirir vocabulario emocional: emociones básicas y complejas.
	Asertividad	Expresar emociones, creencias y pensamientos Defender las emociones, creencias y pensamientos de manera constructiva
Conciencia de las emociones de los demás	Las emociones en los demás	Identificar emociones en los demás
	Estados emocionales propios y ajenos	Diferenciar estados emocionales propios y ajenos
Autoconciencia personal	El sí mismo	Conocer y aceptar aspectos negativos y positivos de uno mismo Conocer y aceptar potencialidades y limitaciones
	Consideración hacia sí mismo	Aprender a respetarse Crear autenticidad en el ser
	Auto-actualización	Percibir el potencial de las capacidades Poner las capacidades al servicio de las metas Potenciar la capacidad de esfuerzo Favorecer la auto-motivación
	Independencia	Aprender a responsabilizarse de las propias emociones Aprender a dirigir los pensamientos, emociones y emociones

Figura 25. BLOQUE I. Competencias intrapersonales.

En el SEGUNDO BLOQUE se trabajan las *competencias interpersonales* (Figura 26). Estas competencias engloban el trabajo en: empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales. La *empatía* es la habilidad para ser consciente, entender y apreciar las emociones y sentimientos de los demás. La *responsabilidad social* incluye, por una parte las habilidades de participación y cooperación grupal y, por otra parte la capacidad para reconocer y desarrollar el rol social contribuyendo de manera constructiva del yo al grupo.

Las habilidades de *relación interpersonal* se refieren a la habilidad para ser sensibles a los otros y desarrollar las habilidades sociales necesarias para establecer y mantener de forma satisfactoria relaciones íntimas y de confianza.

CONTENIDO		OBJETIVOS
Comunicación efectiva y afectiva	Comunicación efectiva	Comunicación no verbal La escucha activa Características de la comunicación efectiva Entrenamiento en comunicación efectiva
	Comunicación afectiva	La empatía La escucha y comprensión empática Leer las emociones de los demás Comprender la perspectiva de los otros
Responsabilidad social	Yo en el grupo	Reconocer y desarrollar el rol social Contribuir desde el yo al grupo
	El grupo	El grupo social Participar en el grupo Adquirir habilidades de cooperación grupal
Habilidades de relación interpersonal	La sensibilidad por los otros	Desarrollar la sensibilidad por los otros (empatía)
	La confianza	Establecer y mantener relaciones íntimas y de confianza
	Habilidades sociales básicas	Saber escuchar Aprender a presentarse Iniciar, mantener y finalizar una conversación Mostrar agradecimiento Mostrar afecto Recibir un cumplido Hacer una crítica Recibir críticas

Figura 26. BLOQUE II. Competencias interpersonales

En el TERCER BLOQUE, se trabajan las *competencias para el manejo de las emociones* (Figura 27). Entre estas competencias se incluyen: regulación emocional y control de impulsos; Estrategias de regulación emocional y; La tolerancia estrés. La *regulación emocional y el control de impulsos* están relacionados con la habilidad para aprender a *ser diferido* (Segura, Sánchez y Barbado, 1991), lo que implica aprender a *resistir y retardar los impulsos*. Esta habilidad tiene relación con el control de la

agresividad y la hostilidad (Abarca, 2003). Las *estrategias de regulación emocional* incluyen técnicas y recursos prácticos para regular las emociones difíciles. La *tolerancia al estrés* se define como la capacidad para afrontar y tolerar de manera activa y positiva las situaciones adversas o estresantes, regulando los pensamientos negativos y las emociones perturbadoras.

CONTENIDO		OBJETIVOS
Regulación emocional y control de impulsos	Manejar las emociones	Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas Tolerar la frustración Manejo de la ira y del comportamiento agresivo Habilidades de afrontamiento Resiliencia
	Los impulsos	Retrasar las apetencias Autocontrol de la impulsividad
Estrategias de regulación emocional	La práctica de la regulación emocional	Diálogo interno Autoafirmaciones positivas Asertividad frente a las presiones ambientales Estilo de atribución causal La interrogación cognitiva Reestructuración cognitiva Cambio de posición emocional Relajación Imaginación emotiva Creatividad
Tolerancia al estrés	Situaciones estresantes	Aprender a tolerar y afrontar situaciones adversas o estresantes Crear una actitud positiva y activa frente situaciones adversas o estresantes
	Pensamientos negativos	Regular los pensamientos negativos
	Emociones perturbadoras	Regular las emociones perturbadoras
	Estrategias de afrontamiento al estrés:	Relajación y meditación Organización del tiempo de disfrute Planificación de objetivos personales y académicos

Figura 27. BLOQUE III. Manejo emocional

En el *CUARTO BLOQUE*, se desarrollan las *habilidades para la adaptabilidad socio-emocional* (Figura 28). Dentro de estas habilidades se incluyen competencias para: la solución de problemas, la evaluación de la realidad y la flexibilidad. La *solución de problemas* incluye la habilidad para identificar, definir, generar y llevar a cabo soluciones potencialmente efectivas a los problemas. La *evaluación de la realidad* consiste en analizar la correspondencia entre lo que se experimenta y las evidencias objetivas que generan los sentimientos, percepciones y pensamientos. La *flexibilidad* es la habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

CONTENIDO		OBJETIVOS
Solución de problemas	El problema	Identificar y definir el problema
	Soluciones	Generar alternativas de solución Implementar soluciones efectivas
Evaluación de la realidad	La experiencia	Conocer la experiencia: percepciones, emociones y pensamientos.
	Análisis emocional y cognitivo	Conocer las evidencias objetivas de la emoción y el pensamiento Analizar la correspondencia entre las dos realidades
Flexibilidad emocional	Ajuste global	Ajustar emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes

Figura 28. BLOQUE IV. Adaptabilidad social

En el *QUINTO BLOQUE*, se desarrollan los *componentes generales del estado afectivo positivo (optimismo)* incluyen: la felicidad y el optimismo (Figura 29). La *felicidad* es la capacidad para sentirse satisfecho con la propia vida y, para disfrutar de uno mismo y los demás. El *optimismo* es la habilidad para buscar y mirar el lado positivo de la vida, manteniendo una actitud positiva incluso en las condiciones adversas.

CONTENIDO		OBJETIVOS
Optimismo	Pensamiento y emocionalidad positiva	Construir y mantener una actitud positiva ante la vida Automotivarse emocionalmente
Felicidad	La satisfacción y el disfrute	Conocer los momentos de satisfacción personal-emocional Aprender a disfrutar de esos momentos Disfrutar de uno mismo y los demás
	Las adversidades	Crear una actitud positiva frente a las adversidades

Figura 29. BLOQUE V. Optimismo.

- **Profesorado.**

El contenido de la educación emocional para el profesorado incluye los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia emocional. Para ello, el contenido se centra, por una parte en conocer el marco conceptual de la educación emocional (IE y competencias socioemocionales) y, por otra, aprender a desarrollar las competencias socioemocionales. Este trabajo se realiza a través de *dos módulos* de trabajo: a) BLOQUE I. Marco conceptual; b) BLOQUE II. Competencias socioemocionales (Figura 30).

BLOQUES DE TRABAJO	CONTENIDO
BLOQUE I. Marco conceptual	Inteligencia emocional y Educación emocional Las emociones
BLOQUE II. Competencias socioemocionales	Competencias intrapersonales Competencias interpersonales. Manejo de las emociones Habilidades para la Adaptabilidad social Optimismo

Figura 30. Bloques de trabajo y contenido de trabajo Programa EDI para el profesorado

En el PRIMER BLOQUE se dedica un tiempo breve a revisar teóricamente los conceptos de: inteligencia emocional, educación emocional y emociones. Se revisan los *principales modelos de inteligencia emocional y educación emocionales*, se explica la *relación de ambos conceptos* y se conoce el *concepto de emoción* de manera amplia (Figura 31).

CONTENIDO	OBJETIVOS
Inteligencia emocional	Surgimiento del concepto Modelos explicativos Relación con el desarrollo humano y la educación
Educación emocional	Definición Aspectos relacionados: inteligencia emocional y competencias emocionales Modelo de intervención
La emoción	El concepto de emoción El cerebro emocional Clasificación de las emociones respecto a: la intensidad, especificidad y polaridad y; a las emociones placenteras y displacenteras.

Figura 31. BLOQUE I. Marco teórico profesorado

En el SEGUNDO BLOQUE se realizan actividades relacionadas con la práctica de las competencias socioemocionales. El contenido que se trabaja incluye: las *habilidades intrapersonales*, las *habilidades interpersonales*, el *manejo de las emociones*, las *habilidades para la adaptabilidad social* y el *optimismo* (Figura 32). A través de estos bloques se trabajan diversas habilidades socio-emocionales y cada habilidad implica una serie jerarquizada de actividades.

CONTENIDO	OBJETIVOS
Competencias intrapersonales	Autoconciencia emocional y personal. Conciencia de las emociones de los demás.
Manejo de las emociones	Regulación emocional y control de impulsos. Estrategias de regulación emocional. Control del estrés.
Competencias interpersonales.	Comunicación efectiva y afectiva. Responsabilidad social. Habilidades socioemocionales.
Habilidades para la Adaptabilidad social	Estrategias de solución de problemas. Evaluación de la realidad. Flexibilidad emocional.
Optimismo	Pensamiento y emocionalidad positiva.

Figura 32. BLOQUE II. Competencias socioemocionales profesorado

- **Familia.**

El contenido de la educación emocional para la familia es similar al que se trabaja con el profesorado. Incluye algunos aspectos teóricos y prácticos de la IE. El contenido se centra, por una parte en conocer brevemente el marco conceptual de la educación emocional y, por otra, aprender a desarrollar las competencias socio-emocionales básicas. Este trabajo se realiza a través de dos módulos de trabajo: a) BLOQUE I. Marco conceptual; b) BLOQUE II. Competencias socioemocionales: *habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, manejo de las emociones y optimismo* (Figura 33).

BLOQUES DE TRABAJO	CONTENIDO
BLOQUE I. Marco conceptual	Inteligencia emocional, desarrollo emocional y educación emocional Las emociones
BLOQUE II. Competencias socioemocionales	Competencias intrapersonales Competencias interpersonales. Manejo de las emociones Optimismo

Figura 33. Bloques de trabajo y contenido de trabajo Programa EDI para la familia

En el PRIMER BLOQUE se dedica un tiempo breve a revisar teóricamente los conceptos de: inteligencia emocional, desarrollo emocional, educación emocional y emociones. Se revisa el concepto de inteligencia emocional y su relación con aspectos del desarrollo y de la educación y, se conoce el *concepto de emoción* de manera amplia (Figura 34).

CONTENIDO	OBJETIVOS
Inteligencia emocional	Definición Inteligencia emocional y desarrollo saludable Inteligencia emocional y educación Inteligencia emocional y estilos educativos
La emoción	El concepto de emoción El cerebro emocional Clasificación de las emociones respecto a: la intensidad, especificidad y polaridad y; a las emociones placenteras y displacenteras.

Figura 34. BLOQUE I. Marco teórico familia.

En el SEGUNDO BLOQUE se realizan actividades relacionadas con la práctica de las competencias socioemocionales. El contenido que se trabaja incluye las habilidades básicas: *intrapersonales, interpersonales, de manejo de las emociones y el optimismo* (Figura 35). A través de estos bloques se trabajan diversas habilidades socio-emocionales y cada habilidad implica una serie jerarquizada de actividades.

CONTENIDO	OBJETIVOS
Competencias intrapersonales	Autoconciencia emocional y personal Conciencia de las emociones de los demás
Competencias interpersonales.	Comunicación efectiva y afectiva Responsabilidad emocional Habilidades socioemocionales
Manejo de las emociones	Regulación emocional y control de impulsos Estrategias de regulación emocional. Control del estrés.
Optimismo	Pensamiento y emocionalidad positiva

Figura 35. BLOQUE II. Competencias socioemocionales familia

6.3. Estructura de las sesiones

Las sesiones del *Programa EDI* siguen una estructura específica. Estas se desarrollan siguiendo la idea general sobre la que hemos estructurado el programa. Esto es, desarrollar el trabajo de cada sesión siguiendo tres fases: *preparación, intervención y cierre*.

Las sesiones empiezan con una *preparación* (10 minutos). En este momento se prepara la actividad que se va a realizar a través de un “*recuerda*” y una lectura. Comenzamos por recordar lo aprendido en la sesión anterior, y a continuación seguimos con la narración del cuento (cuenta-cuentos) que introducirá la temática de la actividad. Después seguimos con la *intervención* (35 minutos). En este momento, se trabaja “vivencialmente” la temática correspondiente. Primero se llevan a cabo pequeñas actividades de calentamiento y después se realiza la actividad principal (dramatización, relajación, video-fórum o escultura grupal). Finalizamos con el *cierre* (10

minutos). En este momento se realizan actividades de reflexión-debate en grupo grande para afianzar cognitivamente lo trabajado de manera vivencial.

6.4. Actividades

En el *Programa EDI* encontramos diferentes tipos de actividades según el momento del programa (estructura general del programa) y los destinatarios (alumnado, profesorado y familia). Antes de la intervención se realizan actividades de preparación de sensibilización, después se realizan las actividades de intervención para trabajar “en vivo” la IE que siguen el contenido de trabajo y, finalmente se realizan actividades de cierre para consolidar los aprendizajes realizados y, debatir-reflexionar el valor y alcance de los resultados. Un profesional psicólogo dirige el conjunto de estas actividades con el acompañamiento del profesor/tutor del grupo-clase. A continuación describimos los tipos de actividades que contempla el *Programa EDI*, su detalle se puede encontrar en el anexo 3.

6.4.1. Actividades de preparación.

Estas actividades tienen carácter general de *sensibilización* y permiten: *conocer, contactar, conectar y sensibilizar*.

En el caso del *alumnado*, se realizan dos actividades de introducción para: a) *conocer* ampliamente su experiencia en el aula respecto a sus relaciones socio-emocionales y al rendimiento escolar; *contactar* con su realidad y sus necesidades escolares, personales y socioemocionales; b) *conectar* con esas necesidades y experiencias, creando un vínculo sano que promueva una comunicación bidireccional auténtica; y c) *sensibilizar* sobre el concepto de inteligencia emocional para incorporarlo al trabajo en el aula.

En el caso del *profesorado y la familia* se realizan reuniones y encuentros asamblearios informales en las que, por una parte, se ofrece información para que conozcan el *Programa EDI* y, por otra parte, se recoge información del alumnado, profesorado y familia. Esto último permite adecuar las actividades y construir talleres formativos de acuerdo con las demandas y características de la población escolar. La cantidad de sesiones para ambos

casos, está en función del centro escolar, pero como mínimo se realiza una actividad para el profesorado y una para las familias.

Las actividades de preparación en el *profesorado*, consisten en: a) *conocer* ampliamente su tarea educativa y su experiencia con el alumnado; b) *contactar* con su realidad y sus necesidades; *conectar* con esas necesidades y experiencias, creando un vínculo sano que promueva una comunicación bidireccional auténtica; y c) *sensibilizar* sobre la importancia de la educación emocional para potenciar su tarea docente/educativa así como mejorar el rendimiento y las relaciones en el aula.

Las actividades de preparación en la *familia*, consisten en: a) *conocer* ampliamente su tarea educativa y la experiencia con sus hijos e hijas; b) *contactar* con su realidad familiar y sus necesidades personales y familiares; c) *conectar* con esas necesidades y experiencias, creando un vínculo sano que promueva una comunicación bidireccional auténtica; y d) *sensibilizar* sobre la importancia de la educación emocional.

6.4.2. Actividades de intervención.

Estas actividades tienen carácter *formativo y vivencial*, con talleres formativos y talleres vivenciales en los que se trabaja, de manera técnica y práctica, la inteligencia emocional. Se desarrollan siguiendo los bloques de contenido descritos en el punto 6.2. de nuestro trabajo y, permiten: *explorar, conocer, aprender, ampliar e integrar* la inteligencia emocional.

En el caso del *alumnado*, las actividades de intervención consisten en: a) *explorar* de manera personal el concepto de inteligencia emocional; *experimentar* el contenido teórico práctico de inteligencia emocional; b) *ampliar* sus capacidades emocionales para manejarse en sus relaciones y en aula; *integrar* el contenido teórico y personal en el día a día de la escuela.

Se contemplan 13 actividades repartidas a lo largo de 17 sesiones para el alumnado de 5º de EP (anexo 3.1.) y 15 actividades repartidas a lo largo de 17 sesiones para el alumnado de 6º de EP (anexo 3.2.). Estas actividades siguen una tipología específica según se trate de actividades de: lápiz y papel, movimiento, debate-reflexión, teatro, video-fórum o relajación. En las Figuras

36 y 37, se indican los títulos de las actividades para 5º y para 6º de EP. Estas actividades se describen completamente en el anexo 3.

0. El planeta Emotiko I
1. Las leyes de Emotiko I
2. ¿Qué son las emociones?
3. Un paseo por el bosque
4. Tiene buen corazón pero a la mínima pierde el control.
5. ¿Qué siento?
6. Un día en familia.
7. Erase una vez... mis músculos tensos y relajados.
8. El día de Edi, Rubens y Mirta.
9. Ahora, yo soy tú.
10. Charlando de tú a tú.
11. Un paseo por el mar.
12. Día de cine
13. El último paseo por Emotiko I

Figura 36. Temáticas y actividades para el alumnado de 5º de EP.

0. El planeta Emotiko II
1. Las leyes de Emotiko II
2. ¿Recuerdas?
3. De vuelta al bosque.
4. Nuestros músculos, nuestras sensaciones.
5. Me gusta lo que siento, me gusta como soy.
6. La escalera del control.
7. Un día en el teatro.
8. ¿Te lo digo?
9. Nuestros músculos, nuestras sensaciones.
10. Otro día en familia.
11. Entiendo lo que dices.
12. Siento lo que ha pasado
13. El viaje
14. Otro día de cine con Edi.
15. El último paseo por Emotiko II

Figura 37. Temáticas y actividades para el alumnado de 6º de EP.

Las actividades de intervención en el *profesorado*, se centran en: a) *conocer y aprender* el contenido teórico práctico de inteligencia emocional; b) *explorar* de manera personal el concepto de inteligencia emocional y; c) *experimentar y ampliar* sus capacidades emocionales para manejarse en el aula; *integrar* el contenido teórico y personal en el aula.

La cantidad de actividades para el *profesorado* depende del acuerdo con el centro escolar, pero en principio se prevén un mínimo de 5 sesiones (10 horas) y un máximo de 10 sesiones (30 horas). El equipo del *Programa EDI* gestiona la acreditación de estas actividades con el *Servei de Formació al Professorat de la Comunitat Valenciana* (CEFIRE).

Por último, las actividades de intervención en la *familia*, se centran en: a) *conocer* el contenido teórico práctico de inteligencia emocional; b) *explorar* de manera personal el concepto de inteligencia emocional y; c) *ampliar* las capacidades emocionales para manejarse en las relaciones familiares y en la tarea educativa día a día. La cantidad de actividades para la familia depende del acuerdo con la escuela, pero en principio se prevén un mínimo de dos actividades (4 horas) y un máximo de cinco sesiones (10 horas).

6.4.3. Actividades de cierre

Estas actividades tienen carácter *integrativo* y persiguen, por una parte, consolidar los aprendizajes adquiridos (sesiones de cierre) y, por otra, debatir-reflexionar sobre los resultados obtenidos y proponer perspectivas de mejora (sesiones de prospectiva).

En el caso del *alumnado*, se realiza una sesión de cierre y prospectiva. En la *sesión de cierre*, se realiza una actividad resumen a través de la que se trabaja de manera integrada todos los aspectos tratados a lo largo del *Programa EDI*. Asimismo esta sesión le permite al educador comprobar la evolución del grupo en el aprendizaje de competencias socioemocionales. En la *sesión de prospectiva*, se realiza una asamblea en la que el grupo valora el trabajo realizado y las competencias adquiridas.

En el caso del *profesorado y familia*, se realizan única y exclusivamente *sesiones de prospectiva* con reuniones asamblearias. En estas reuniones el

grupo, con los resultados en la evaluación del proceso y la evaluación de los resultados, valora hasta qué punto se han cumplido los objetivos y cómo ha sido el desarrollo del propio proceso grupal. Asimismo estas sesiones le permiten al psicólogo valorar todo aquello que pueda haber influido en el avance o retroceso del grupo, incluido su propio desempeño. Se reflexiona-debate a través de informes, gráficos y mapas conceptuales que se entregan al profesorado, equipo directivo y servicio psicopedagógico por escrito. Se suelen realizar dos sesiones de prospectiva una para profesorado y una para las familias.

7. Recursos

En este apartado, describimos los recursos humanos y técnico-materiales y financieros necesarios para llevar a cabo el Programa EDI. En este caso, muchos de los recursos están presentes en el propio centro escolar pero otros pertenecen exclusivamente al programa por lo que se deben tener en cuenta en la fase de preparación.

7.1. Recursos humanos

Para llevar a cabo este programa, se precisan tanto profesionales externos como del propio centro escolar. Los profesionales externos incluyen profesionales de la psicología, mientras que los profesionales del centro incluyen al equipo directivo, psicopedagogo/a y tutor del grupo-clase.

Los *profesionales de la psicología* son los encargados de dirigir los talleres, tanto del alumnado como del profesorado y de la familia. Estos profesionales tienen que haber realizado la formación básica en psicología, estar familiarizados con el concepto de IE y estar especializados en técnicas vivenciales de intervención en niños y/o adolescentes. No obstante, una vez seleccionados, participan en una formación extensa sobre inteligencia emocional y específicamente sobre el *Programa EDI*. Esta formación tiene una duración de 30 horas.

Los *profesionales del centro educativo* tienen diferentes funciones en el *Programa EDI*, según su cargo. El *equipo directivo* es necesario para gestionar, incorporar y difundir la implementación del *Programa EDI* en el centro educativo. Se pueden apoyar en otros maestros que quieran colaborar. En segundo lugar, el/la *psicopedagogo/a* es el encargado de informar sobre la información psicopedagógica de cada niño/a y de cuantos asuntos psicológicos se consideren necesarios. En último lugar, el *tutor/a* del grupo-clase en el que se interviene es fundamental para el *Programa EDI*. Este/a está involucrado en las sesiones de intervención con el alumnado, ya que es el íntimo colaborador del psicólogo que guía al grupo. Además proporciona información al profesional de la psicología sobre las características del grupo y las singularidades de cada

niño/a. Finalmente, es el encargado de afianzar estos contenidos en el resto de horas lectivas, por lo que su implicación en los talleres es total.

7.2. Recursos técnico-materiales

Al igual que pasa con los recursos humanos, los recursos técnico-materiales necesarios para llevar a cabo este programa, son internos y externos al centro.

Los recursos técnico-materiales externos al centro incluyen: material plástico específico; cd con la música seleccionada para el programa y; dvd de las películas seleccionadas.

Los recursos técnico-materiales internos al centro precisan: el mobiliario normal de las aulas (sillas, mesas, pizarra, etc.); aula de psicomotricidad, gimnasia o similar; equipo de video y televisión; radio-cd; ordenador y proyector conectado y; material plástico disponible en las aulas.

7.3. Recursos didácticos

El *Programa EDI*, incluye unos materiales didácticos específicos para alumnado, profesorado y familia.

El *alumnado* cuenta con unos *cuadernillos de trabajo* como soporte en las sesiones. En estos cuadernillos se incluye *el cuento EDI* y la descripción de las actividades siguiendo el tema, tipo de actividad y cierre de cada actividad. Asimismo se cuenta con un *muñeco Edi* que sirve de soporte para el cuento y de un *juego de mesa* sobre *Emotiko* que sirve de soporte para realizar el cierre del Programa.

El *profesorado* cuenta con *material publicitario* del *Programa EDI* y *material teórico-práctico* sobre inteligencia emocional y educación emocional. Asimismo, utiliza un *diario* a lo largo del programa en el que recoge su experiencia personal de aprendizaje y las observaciones del aula.

La familia cuenta con *material publicitario* del *Programa EDI* y *material teórico-práctico* sobre inteligencia emocional y educación emocional.

8. Evaluación

El *Programa EDI* contempla una evaluación del proceso y una evaluación del resultado. La evaluación del proceso permite conocer la evolución del programa durante su aplicación para modificar y/o cambiar actuaciones si es necesario. La evaluación de los resultados, por una parte, permite analizar si los objetivos planteados en el programa se han conseguido con la intervención. Por otra, permite conocer el nivel de satisfacción de los participantes.

En cuanto a la *evaluación del proceso*, se utilizan hojas de registro para anotar la evolución del grupo-clase y la del alumnado respecto a: su implicación, las dificultades en la realización de la actividad, las competencias trabajadas, los temas emergentes en sesión y las competencias adquiridas mediante la corrección/exposición de las actividades (anexo 1.1 y 1.2). El psicólogo, con la ayuda del tutor/a, rellena este registro al finalizar un bloque de contenido. También se realizan reuniones con el tutor/a para conocer su nivel de satisfacción durante las sesiones y resolver dudas sobre el contenido.

En cuanto a la *evaluación de los resultados*, se recogen medidas en el alumnado y en el profesorado. En el *alumnado*, necesitamos medir la evolución de la inteligencia emocional (EQi: YV; Bar-On y Parker, 2000; EA (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993) (anexo 2.1. y anexo 2.2.), la adaptabilidad social (hojas-registro de convivencia escolar) y el rendimiento académico (notas académicas). En el *profesorado*, medimos el nivel de satisfacción final mediante un cuestionario que evalúa la satisfacción respecto al contenido y efecto del programa (anexo 2.3.). Con los datos de ambos se realizan informes por escrito que se explican en reuniones y asambleas con el profesorado y la familia.

- **Alumnado.**

Principalmente necesitamos un instrumento para medir la inteligencia emocional en niños/as de 10 a 12 años. Disponemos del EQ-i: YV de Bar-On y Parker (2000) baremado en población española por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Prieto (2012) (Anexo 2.1.). A pesar de que este instrumento está basado en un modelo mixto de IE y se mide en autoinforme,

en la actualidad, es el único que permite medir competencias socioemocionales a niños/as de 10 a 12 años, por lo que nos parece el más oportuno.

También, es importante pasar algún otro instrumento que ayude a completar el perfil del alumnado. En nuestro caso, consideramos que el cuestionario EA de Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva (1993) para medir el constructo de asertividad (pasividad-asertividad-asertividad) es adecuado (anexo 2.2.).

Asimismo es interesante medir el nivel de satisfacción del alumnado en cuanto a los talleres realizados y su valor de aprendizaje. Para ello, aplicamos un cuestionario de satisfacción al finalizar el Programa EDI (anexo 2.3.). Este cuestionario tiene preguntas tipo test, siguiendo una escala Likert (3: mucho; 2: intermedio; 1: poco) y preguntas de desarrollo para que el alumno pueda expresarse abiertamente.

Por último, es interesante recoger medidas escolares como la adaptación socioescolar y el rendimiento escolar. Respecto a los datos de adaptación socioescolar se evalúa a través de los datos registrados en el plan de convivencia escolar instauradas en la escuela, en el que se anotan las sanciones o premios de conducta del alumnado. Por otra parte, respecto al rendimiento escolar es necesario recoger las notas académicas antes y después de realizar las actividades de intervención, en este caso, las notas de la primera y la tercera evaluación.

Estas medidas se aplican y recogen en dos momentos de medida: antes de la aplicación del programa y tras la finalización del mismo. Se realiza de forma grupal para todos los niños/as del grupo-clase. El psicólogo/a es el encargado de supervisar los pases y aclarar dudas al respecto.

- **Profesorado.**

El profesorado cumplimenta el cuestionario valorativo confeccionado específicamente para ellos. A través de este cuestionario se evalúa el nivel de satisfacción en cuanto a: a) contenido de la formación y los talleres realizados; b) contenido de los talleres del alumnado; c) beneficios del programa; d) valoración subjetiva sobre su efecto (anexo 2.4). Este cuestionario tiene

preguntas tipo test, siguiendo una escala Likert (3: mucho; 2: intermedio; 1: poco) y preguntas de desarrollo para que el alumno pueda expresarse abiertamente. En este caso, el cuestionario valorativo se cumplimenta al finalizar el programa. Los datos recogidos sirven para confeccionar los informes de resultados y para acordar las perspectivas de mejora.

Para finalizar, es importante indicar que este diseño es fruto de ocho años de investigación-acción (2005-2012) que han sido posibles gracias a la persistencia e implicación del gobierno local, del gabinete psicopedagógico municipal y de las personas, cada una de ellas con nombres propios, de las escuelas públicas de Xirivella (Valencia). Asimismo, la colaboración de los profesionales que han realizado los talleres para el alumnado, entre las que me incluyo, y que he tenido el placer de dirigir, han permitido que el programa mejore año tras año.

Inicialmente, el Programa EDI empezó como un proyecto piloto de dos meses de duración y con los años acabó siendo el *Programa EDI* que hemos descrito en este capítulo. La investigación-acción nos ha permitido reunir las acciones y actividades que mejor resultado han tenido en alumnado, profesorado y familia, diseñando finalmente un programa “efectivo” para promover la IE en el alumnado de 5º y 6º de EP. Para comprobar empíricamente su eficacia hemos realizado un estudio experimental con 256 niños/as de cinco escuelas de la provincia de Valencia. A continuación describimos este estudio y mostramos los resultados obtenidos.

Capítulo 3. Estudio de la eficacia del Programa Edi

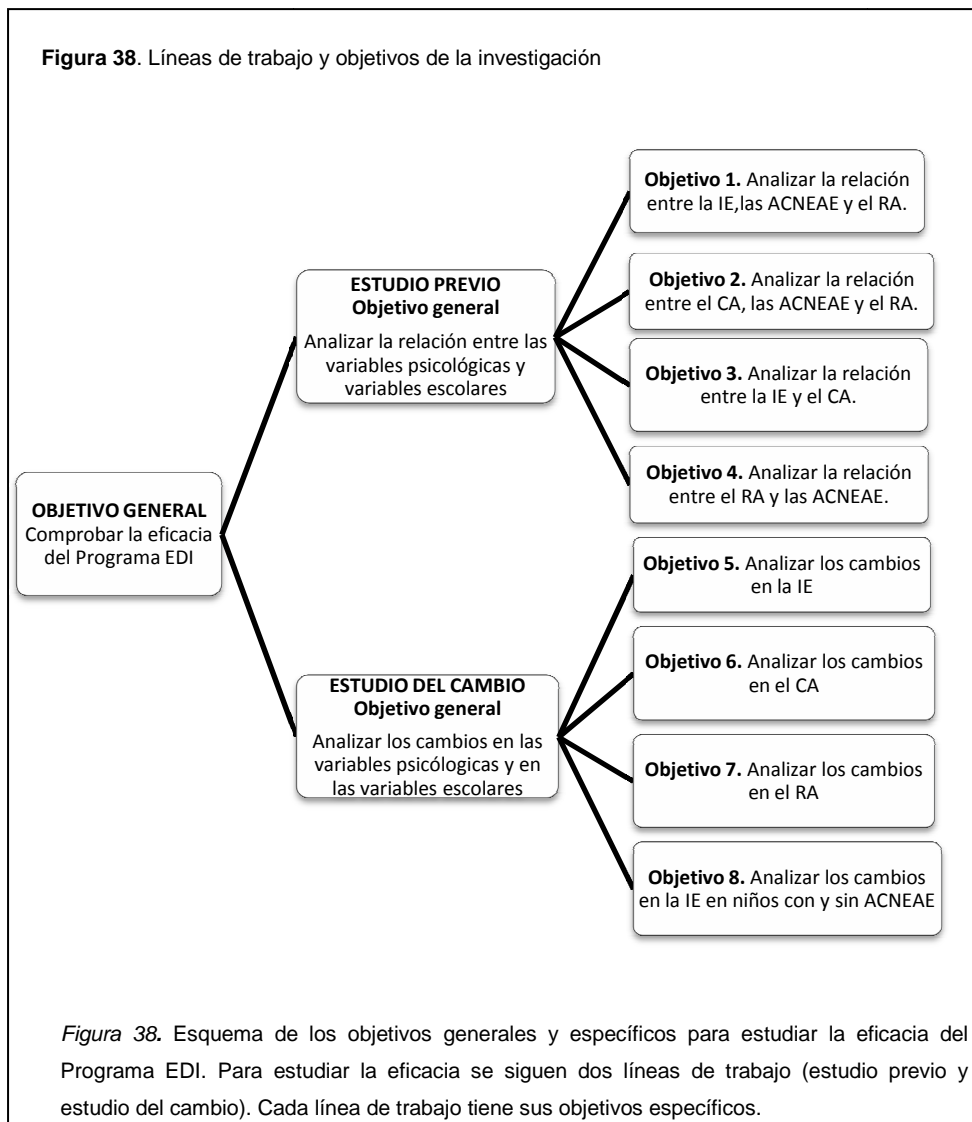
“Para investigar la verdad es preciso dudar, en cuanto sea posible, de todas las cosas”.

R. Descartes

1. Objetivos e hipótesis

El segundo objetivo de esta tesis doctoral es comprobar la eficacia del *Programa EDI* para promover la IE en niños/as tercer ciclo de Primaria y poder analizar su repercusión sobre la adaptación socio-escolar y el rendimiento académico. Para poder responder a este objetivo se siguieron dos líneas de trabajo, una previa y otra sobre el cambio, como se ilustra en la Figura 1.

El *estudio previo*, tuvo como objetivo analizar y comprobar la relación entre dos grupos de variables, a) las variables psicológicas de Inteligencia Emocional (IE) y del Constructo de Asertividad (CA: Pasividad-Asertividad-Agresividad) y; b) las variables escolares (Necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y Rendimiento Académico (RA)). Por otra parte, el *estudio del cambio* tuvo como objetivo analizar los cambios en las variables psicológicas y escolares como consecuencia de la aplicación del *Programa EDI*. Los objetivos principales de ambos estudios se concretaron en los objetivos específicos que se muestran en la figura 38.



Como se observa en la Figura 38 cada línea de trabajo se convierte en un estudio: estudio previo y estudio del cambio. En cada estudio hemos descrito unos objetivos específicos que, por una parte, buscan analizar la relación entre variables y, por otra parte, persiguen analizar el cambio en las variables tras aplicar nuestro programa. A continuación describimos estos objetivos específicos y las hipótesis correspondientes siguiendo las dos líneas de trabajo.

En el **estudio previo** se exponen cuatro objetivos específicos para analizar la relación entre variables psicológicas y escolares. Cada uno de estos objetivos tiene sus correspondientes hipótesis. A continuación describimos los objetivos y las hipótesis planteadas.

Objetivo 1: Estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y las variables escolares: necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y rendimiento académico (RA). En relación a este objetivo nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Se observará una relación significativa negativa entre la Inteligencia Emocional y las ACNEAE ($H_{1.1}$). Esto es, a mayor Inteligencia Emocional, menores ACNEAE.
- Se observarán relaciones positivas entre el nivel de Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico ($H_{1.2}$). Esto es, a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor Rendimiento Académico (mayores notas académicas).

Objetivo 2: Estudiar la relación entre el Constructo de Asertividad (CA) y las variables escolares: necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y Rendimiento Académico (RA). En relación a este objetivo nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Se observará una relación significativa entre el Constructo de Asertividad (pasividad-asertividad-agresividad) y las ACNEAE ($H_{2.1}$). En tal sentido encontraremos una relación negativa entre las ACNEAE y la asertividad ($H_{2.1.1}$), mientras que la relación será positiva con la agresividad ($H_{2.1.2}$) y la pasividad ($H_{2.1.3}$).
- Se observará una relación significativa entre el Constructo de Asertividad (pasividad-asertividad-agresividad) y el Rendimiento Académico ($H_{2.2}$). En tal sentido, se observarán relaciones positivas entre la asertividad y el Rendimiento Académico ($H_{2.2.1}$) y, relaciones negativas entre la agresividad y el rendimiento académico ($H_{2.2.2}$), y, entre la pasividad y el rendimiento académico ($H_{2.2.3}$).

Objetivo 3: Estudiar la relación entre el Constructo de Asertividad (CA) y la Inteligencia emocional (IE). En relación a este objetivo, nos planteamos las siguientes hipótesis:

- La asertividad se relacionará de manera positiva con la Inteligencia Emocional total y con todas sus dimensiones ($H_{3.1}$).
- La agresividad se relacionará de manera negativa con la Inteligencia Emocional total y con todas sus dimensiones ($H_{3.2}$).
- La pasividad se relacionará de manera negativa con la Inteligencia Emocional total y con todas sus dimensiones ($H_{3.3}$).

Objetivo 4: Estudiar la relación entre el rendimiento académico (RA) y las necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). En relación a este objetivo, nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Se observarán relaciones negativas entre el rendimiento académico y necesidades educativas especiales ($H_{4.1}$). Esto es, a mayor rendimiento académico (mayores notas académicas), menores necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

En el **estudio del cambio** se plantean tres objetivos específicos para dar cuenta de los cambios producidos en las variables psicológicas y escolares con la aplicación del *Programa EDI*. Cada uno de estos objetivos tiene asociadas unas hipótesis de resultado. A continuación describimos los objetivos y las hipótesis planteadas.

Objetivo 5. Analizar el cambio en la Inteligencia Emocional (IE) como consecuencia de la aplicación del *Programa EDI* durante uno o dos cursos escolares (grupo intervención 1 y 2, respectivamente) comparados con un grupo al que no se le aplica el Programa EDI (grupo control). En relación a este objetivo, nos planteamos las siguientes hipótesis.

- La Inteligencia Emocional en todas sus dimensiones, será similar en los dos grupos de intervención y el grupo controlantes de aplicar el *Programa EDI* ($H_{6.1}$).
- La Inteligencia Emocional total y en todas sus dimensiones, aumentará después de aplicar el *Programa EDI* durante un curso

escolar ($H_{6.2}$) y se mantendrá pasados seis meses de la intervención ($H_{6.3}$).

- La Inteligencia Emocional total y en todas sus dimensiones, aumentará después de aplicar el *Programa EDI* durante dos cursos escolares ($H_{6.4}$) y se mantendrá pasados seis meses ($H_{6.5}$).
- Al finalizar 6º de Educación Primaria, la Inteligencia Emocional total y en todas sus dimensiones, será mayor en el grupo que ha participado durante dos cursos escolares que en el grupo que solo lo ha hecho durante un curso escolar ($H_{6.6}$).
- La Inteligencia Emocional total y en todas sus dimensiones, no variará lo largo del tiempo en los que no participan en el *Programa EDI* (grupo control) ($H_{6.7}$).

Objetivo 6: Analizar el cambio en el Constructo de Asertividad (asertividad, pasividad y agresividad) como consecuencia de la aplicación del Programa EDI durante uno y dos cursos escolares (grupo intervención 1 y 2, respectivamente) comparado con un grupo que no aplica el Programa EDI (grupo control). En relación a este objetivo, nos planteamos las siguientes hipótesis.

- Los valores de asertividad, pasividad y agresividad serán similares antes de aplicar el *Programa EDI* en los dos grupos de intervención y en el grupo control ($H_{7.1}$).
- La asertividad aumentará después de la aplicación del *Programa EDI* durante un curso escolar, mientras que la agresividad y la pasividad disminuirán después de esta aplicación ($H_{7.2}$). Estos valores se mantendrán pasados seis meses ($H_{7.3}$).
- La asertividad aumentará después de aplicar el *Programa EDI* durante dos cursos escolares, mientras que la pasividad y la agresividad seguirán disminuyendo ($H_{7.4}$). Estos valores se mantendrán pasados seis meses ($H_{7.5}$).

- Al finalizar 6º de Educación Primaria, la asertividad será mayor y la pasividad y la agresividad serán menores, en el grupo que ha participado durante dos cursos escolares que en el grupo que solo lo ha hecho durante un curso escolar ($H_{7.6}$).
- Los valores de asertividad, pasividad y agresividad de los que no participan en el *Programa EDI* (grupo control), no variará a lo largo del tiempo ($H_{7.7}$).

Objetivo 7: Estudiar el cambio en el rendimiento académico como consecuencia de la aplicación del Programa EDI durante uno y dos cursos escolares (grupo intervención 1 y 2, respectivamente) comparado con un grupo que no aplica el Programa EDI (grupo control). En relación a este objetivo, nos planteamos las siguientes hipótesis.

- El rendimiento académico será similar antes de aplicar el *Programa EDI* en todos los grupos experimentales ($H_{8.1}$).
- El rendimiento académico mejorará después de la aplicación del *Programa EDI* durante un curso escolar ($H_{8.2}$).
- El rendimiento académico mejorará después de aplicar el *Programa EDI* durante dos cursos escolares ($H_{8.3}$).
- Al finalizar 6º de EP, el rendimiento académico será mejor en el grupo que ha participado en el *Programa EDI* durante dos cursos escolares, comparado con el grupo que solo ha participado durante un curso escolar ($H_{8.4}$).
- El rendimiento académico de los que no participan en el *Programa EDI* (grupo control) se mantendrá estable a lo largo del tiempo ($H_{8.5}$).

Objetivo 8: Estudiar el cambio en la Inteligencia emocional como consecuencia de la aplicación del *Programa EDI* durante dos cursos escolares (grupo intervención 2) en los/as niños/as con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). En relación a este objetivo, nos planteamos las siguientes hipótesis.

- Antes de aplicar el *Programa EDI*, las puntuaciones en Inteligencia Emocional total serán diferentes en ambos grupos ($H_{9.1}$). Se prevé que el grupo con ACNEAE tenga puntuaciones más bajas en IE.
- Después de aplicar el programa, en el grupo con ACNEAE los valores en Inteligencia emocional (IE) serán superiores a los obtenidos en la evaluación inicial y se aproximarán a los valores finales del grupo sin ACNEAE ($H_{9.2}$).

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 256 niños/as, 141 niños (55.1%) y 115 niñas (44.9%). Sus edades oscilaban entre los 10 y 11 años ($M = 10.33$; $DT = 0.47$). Todos los participantes cursaban quinto de Educación Primaria de seis colegios públicos de dos poblaciones de la provincia de Valencia (Xirivella y Albal).

El 27% de los participantes ($n = 69$) tenían alguna necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), el 1.8% ($n = 4$) asistían al aula de logopedia, el 0.8% ($n = 1$) a audición y lenguaje, el 16% ($n = 41$) a pedagogía terapéutica, el 2% ($n = 5$) tenían alguna adaptación curricular (ACI) y el 6.3% ($n = 16$) necesitaban más de una atención educativa especial.

En la Tabla 1 se presentan los niños y niñas de nuestro estudio en función de las ACNEAE. No se observan diferencias estadísticamente significativas en las necesidades educativas especiales según sexo ($\chi^2(2, N = 256) = 3.748, p = .151$). El 24.82% de los niños y el 15.65% de niñas tuvieron alguna ACNEAE mientras que el 4.96% de niños y el 7.82% de niñas tuvieron más de una ACNEAE:

Tabla 1.

Sexo y Necesidades específicas de apoyo educativo

	NO ACNEAE	Una ACNEAE	Varias ACNEAE	Total
Niños	99 (70.21%)	35 (24.82%)	7 (4.96%)	141 (100%)
Niñas	88 (76.52%)	18 (15.65%)	9 (7.82%)	115 (100%)
Total	187 (73.0%)	53 (20.7%)	16 (6.3%)	256 (100%)

Nota: ACNEAE: necesidades específicas de apoyo educativo.

Respecto a la nacionalidad y origen étnico de la muestra, el 85.9% ($n = 220$) eran españoles y el 14.1% ($n = 36$) eran inmigrantes de diversas nacionalidades y procedencias. El 4.7% ($n = 12$) procedían de países sudamericanos (Perú, Ecuador, Bolivia o Brasil), el 3.5% ($n = 10$) procedían de países asiáticos (India y China), el 3.1% ($n = 8$) procedían de países árabes

(Marruecos y Argelia), el 1.2% ($n = 3$) procedían de países africanos (Guinea Ecuatorial y Nigeria), y el 1.6% ($n = 4$) procedían de Europa (Rumania, Hungría o Ucrania). De la muestra española, el 18.6% ($n = 41$) eran de etnia gitana. De la muestra de inmigrantes, el 5.6% ($n = 2$) eran de etnia gitana.

En la Tabla 2 se presentan los niños y niñas de nuestro estudio en función de la nacionalidad. El 13.5% de niños y el 14.8% de niñas fueron inmigrantes. No se observan diferencias estadísticamente significativas en la nacionalidad según sexo ($\chi^2(1, N = 256) = 0.90, p = .765$).

Tabla 2.
Sexo y nacionalidad

	Nacionalidad		Total
	Español	Inmigrante	
Niños	122 (86.5%)	19 (13.5%)	141 (100%)
Niñas	98 (85.2%)	17 (14.8%)	115 (100%)
Total	220 (85.1%)	36 (14.8%)	256 (100%)

En la Tabla 3 se presentan los niños y niñas de nuestro estudio en función del origen étnico. No se observan diferencias estadísticamente significativas en el origen étnico según el sexo ($\chi^2(1, N = 256) = 0.011, p = .915$). El 83% de niños y el 83.5% de niñas eran de etnia gitana.

Tabla 3.
Sexo y origen étnico

	Origen étnico		Total
	Etnia gitana	Etnia paya	
Niños	24 (17.0%)	117 (83.0%)	141 (100%)
Niñas	19 (16,5%)	96 (83.5%)	115 (100%)
Total	43 (16.8%)	213 (83.2%)	256 (100%)

En la Tabla 4 se presenta los/as niños/as que en función de su nacionalidad tienen un origen étnico gitano. No se observan diferencias

estadísticamente significativas en el origen étnico según nacionalidad. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre el origen étnico y la nacionalidad ($\chi^2(1, N = 256) = 3.788, p = .057$). El 95.4% de los niños de etnia gitana eran españoles.

Tabla 4.
Nacionalidad y origen étnico

		Nacionalidad		Total
		Español	Inmigrante	
Origen étnico	Gitanos	41 (95.4%)	2 (4.6%)	43 (100%)
	Payos	179 (84.0%)	34 (16.0%)	213 (100%)
Total		220 (86.0%)	36 (14.0%)	256 (100%)

Respecto al estado socio-económico y laboral de los padres, el 71.9% ($n = 184$) de los padres eran empleados de cualificación media-baja, el 15.2% ($n = 39$) estaban en situación de desempleo y el 12.9% ($n = 33$) eran empleados de cualificación alta. En cuanto al estado socio-económico y laboral de las madres, el 48% ($n = 123$) eran empleadas de cualificación media-baja, el 38.7% ($n = 99$) eran amas de casa, el 9.8% ($n = 25$) eran empleadas de cualificación alta y el 3.5% ($n = 9$) estaban en situación de desempleo. Cabe destacar que el 5.5% ($n = 14$) del total de la muestra de niños/as tiene a ambos progenitores en situación de desempleo y/o la madre en situación de ama de casa.

Distribución de los participantes.

Los participantes se asignaron a tres grupos donde podían participar o no en el *Programa EDI* (intervención). Los grupos que participaron en el Programa EDI fueron: grupo intervención 1 (participaron en la intervención durante un curso escolar) y grupo intervención 2 (participaron en la intervención durante dos cursos escolares). El grupo que no participaba en la aplicación del *Programa EDI* se denominó grupo control.

Su asignación, a priorino no pudo ser aleatoria ya que esta distribución dependió de la elección municipal y escolar para aplicar o no el Programa de intervención. Se ofreció a dos municipios participar en la aplicación del

Programa EDI. Un municipio eligió financiar y aplicar el Programa y se lo ofreció a sus centros educativos (EP). La mayoría de escuelas consultadas quisieron participar en la propuesta durante dos cursos escolares, solo en una escuela, un aula prefirió aplicar el *Programa EDI* durante un curso escolar. Por ello quedaron asignados 182 niños/as (71.1%) al grupo intervención 2 y 28 niños/as al grupo intervención 1. Otro municipio, al que se le ofreció el mismo Programa y en las mismas condiciones, consideró que no podía financiar el Programa y rechazó la aplicación. En esta población, una escuela accedió a participar como grupo control y a cambio se realizaron sesiones formativas al profesorado (4 horas) y a la familia (2 horas) sobre aspectos relacionados con la Inteligencia emocional. A este grupo se pudieron asignar 46 niños/as (18.0%).

Teniendo en cuenta la imposibilidad de asignar aleatoriamente a los sujetos y la disparidad de muestras, se analizaron las diferencias entre los tres grupos de comparación (Grupo intervención 1, grupo intervención 2 y grupo control) en las variables socio-demográficas y escolares de referencia (edad, sexo, nacionalidad, etnia gitana, situación laboral del padre y de la madre y, necesidades educativas especiales) para corroborar una distribución porcentual homogénea. Para ello se realizaron Tablas de contingencia 2x3 utilizando el estadístico Chi-Cuadrado y en su caso la V de Cramer y los residuos tipificados de Haberman.

Los análisis generales de las variables socio-demográficas y escolares de referencia entre los tres grupos de comparación, no mostraron diferencias significativas. En este sentido, respecto al sexo no se encontraron diferencias significativas ($\chi^2(2, N = 256) = .404, p = .817$). Tampoco se encontraron diferencias respecto a la nacionalidad ($\chi^2(2, N = 256) = 0.318, p = .853$), a la etnia gitana ($\chi^2(2, N = 256) = 4.358, p = .113$), a las ACNEAE ($\chi^2(4, N = 256) = 3.855, p = .426$) y a la situación laboral del padre ($\chi^2(4, N = 256) = .425, p = .981$) y de la madre ($\chi^2(6, N = 256) = 3.222, p = .780$).

Estos resultados nos indican que los tres grupos experimentales se distribuyen porcentualmente de manera similar, es decir, son homogéneos en las variables socio-demográficas y escolares de referencia.

2.2. Variables e instrumentos

Las variables recogidas para el estudio de la eficacia del *Programa EDI* fueron: variables socio-demográficas, variables psicológicas y variables escolares.

Variables socio-demográficas.

Las variables socio-demográficas evaluadas fueron: edad, sexo, nacionalidad, origen étnico y situación laboral de los padres/madres. Por una parte, se evaluó la edad del niño (10 o 11 años), el sexo (niño/ niña) y la situación laboral del padre/madre (empleado/a con alta cualificación, empleado/a con media-baja cualificación, estudiante, jubilado/a o pensionista, ama de casa y desempleado). Estas variables fueron operacionalizadas a partir de un cuestionario de datos socio-demográficos cumplimentado por el/la niño/a y supervisado por un/a psicólogo/a. A su vez, el tuto/a informó sobre la nacionalidad (español o inmigrante) y el origen étnico (etnia gitana o etnia paya) mediante hojas de registro.

Variables psicológicas.

Las variables psicológicas evaluadas fueron: Inteligencia emocional y Constructo asertividad. Estas variables fueron operacionalizadas a partir de dos cuestionarios cumplimentados por el/la niño/a de manera colectiva y supervisado por un psicólogo/a.

- *Inteligencia emocional:* El instrumento utilizado para la operacionalización de esta variable fue la *Escala de Inteligencia emocional para jóvenes* (EQ-i: YV, Bar-On y Parker, 2000; adaptada al castellano por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Prieto, 2012) en su versión larga.

El *EQ-i: YV* es una medida de auto-informe para jóvenes de 6 a 18 años, cuya aplicación puede ser individual o colectiva. En su versión original, tiene una forma larga (60 ítems) y una forma corta (30 ítems) de aplicación. La forma larga consta de 60 ítems para evaluar las cinco grandes dimensiones de la IES en una escala Likert de 4 puntos (1= casi nunca; 4= con mucha

frecuencia).

Este cuestionario evalúa la IE basada en el modelo de Bar-On (modelos de rasgo, inteligencia socio-emocional *IES*). Este instrumento permite evaluar cinco dimensiones de la inteligencia emocional (Bar-On, 2005) que consideraremos variables de inteligencia emocional:

- Intrapersonal. Esta variable valora la conciencia de sí mismo y auto-expresión. Es decir, los individuos que puntúan alto en esta dimensión muestran una alta capacidad para entender sus emociones y, expresar sus sentimientos y necesidades acorde con sus emociones. Incluye:
 - Auto-conciencia emocional: Percibir con precisión, comprenderse y aceptarse a sí mismo.
 - Asertividad: Expresar las emociones propias de una manera eficaz y constructiva.
 - Auto-consideración: ser consciente y comprender las propias emociones.
 - Auto-realización: tratar de lograr los objetivos personales y actualizar su potencial.
 - Independencia emocional: ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional de los demás.

Esta variable tiene una puntuación directa máxima de 24 puntos.

- Interpersonal. Esta variable valora la conciencia social y relación interpersonal. Es decir, los individuos que puntúan alto en esta dimensión tienen una alta capacidad para tener relaciones satisfactorias y, escuchar, entender y apreciar los sentimientos de los demás. Incluye:
 - Empatía: ser consciente y comprender cómo se sienten los demás.
 - Responsabilidad social: identificarse con un grupo social y cooperar con él.

- **Relación interpersonal:** establecer relaciones satisfactorias con los demás.

Esta variable tiene una puntuación directa máxima de 48 puntos.

- Manejo del estrés. Esta variable valora el manejo y la regulación emocional. Esto es, los individuos que puntúan alto en esta dimensión tienen una alta capacidad para calmarse, trabajar bajo presión y responder a eventos estresantes sin estallidos emocionales. Incluye:

- **Tolerancia al estrés:** manejar las emociones de manera constructiva y efectiva.
- **Control de impulsos:** controlar las emociones de manera constructiva y efectiva.

Esta variable tiene una puntuación directa máxima de 48 puntos.

- Adaptabilidad. Esta variable valora el manejo del cambio. Estos es, los individuos que puntúan alto en esta dimensión tienen una alta capacidad de ser flexibles y realistas, manejar cambios y, buscar alternativas positivas a problemas cotidianos. Incluye:

- **Solución de problemas:** resolver problemas personales e interpersonales de manera efectiva.
- **Validación:** validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento con la realidad externa.
- **Flexibilidad:** adaptar y ajustar los pensamientos y emociones propios a situaciones nuevas.

Esta variable tiene una puntuación directa máxima de 40 puntos.

- Estado de Ánimo General. Esta variable valora la capacidad para auto-motivarse. Es decir, los individuos que puntúan alto en esta dimensión tienen una alta capacidad para ser optimistas, mostrar actitudes positivas y complacerse. Incluye:

- **Alegría:** estar contento con uno mismo, con los demás y con la vida en general.

- Optimismo: ser positivo y mantener una actitud positiva ante la vida.

Esta variable tiene una puntuación directa máxima de 56 puntos.

Para valorar la prueba, se analizan las puntuaciones directas de cada variable y de una medida general de IE. La medida general de IE se obtiene mediante una fórmula aplicada solo a cuatro de las CINCO dimensiones (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad): $[(intrapersonal/6) + (Interpesonal/12) + (Manejo\ del\ estrés/12) + (Adaptabilidad/10)] \times 5$. Además, el inventario ofrece una medida para los niños/as que quieren dar una impresión positiva exagerada de ellos mismos. Puntuaciones muy altas en esta escala pueden indicar auto-decepción o baja autoconciencia más que impresión positiva. En su versión original, los índices de consistencia interna del EQi: YV fueron de .90 en la escala total tanto para chicos como para chicas (Bar-On y Parker, 2000).

Los autores de este cuestionario, realizaron la validación del instrumento con una muestra de 9172 niños/as y adolescentes de entre 7 y 18 años de centros escolares de Estados Unidos y Canadá (Bar-On y Parker, 2000). Los resultados de estos análisis los podemos encontrar en el anexo 4.

La validación española del instrumento fue realizada sobre muestra española de 1655 niños/as y adolescentes de entre 6 y 18 años (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, y Sainz, 2012). Los análisis proporcionaron evidencia empírica sobre la estructura y consistencia interna del inventario EQ-i: YV (Ferrándiz et al., 2012). El análisis factorial verificó que los resultados hallados se aproximan claramente a la estructura dimensional propuesta por los autores de la escala puesto que la mayoría de los ítems presentaron cargas factoriales en el componente esperado conforme con la teoría (Ferrándiz et al., 2012).

En cuanto a la *fiabilidad*, la consistencia interna de las escalas fue calculada mediante el índice alfa de Cronbach y se obtuvieron los siguientes resultados: .63 en la escala Intrapersonal; .72 para la escala Interpersonal; .77 para la escala Manejo del Estrés; .77 para la escala de Adaptabilidad;

.80 para la escala Estado de Ánimo General. El instrumento obtuvo adecuados índices de validez concurrente respecto a inteligencia, personalidad, autoconcepto y rendimiento académico (Ferrándiz et al., 2012).

Respecto a la *validez empírica* se realizaron análisis de correlación entre la puntuación total de IE y las dimensiones de la escala con criterios externos de las áreas de inteligencia, edad, personalidad y autoconcepto, rendimiento académico e IE de rasgo (Ferrándiz et al., 2012). Los resultados mostraron correlaciones significativas de la edad con otras dimensiones. Se encontraron relaciones de magnitud baja y signo negativo con: el estado de ánimo ($r = -.317, p < .01$), el manejo del estrés ($r = -.299, p < .01$), el total de la escala ($r = -.291, p < .01$) y la adaptabilidad ($r = -.215, p < .01$). También se encontraron relaciones de magnitud muy baja y signo negativo con intrapersonal ($r = -.079, p < .01$) (Ferrándiz et al., 2012). La inteligencia general se relacionó de manera significativa y positiva con: la IE total ($r = .20, p < .05$), la dimensión intrapersonal y la adaptabilidad ($r = .22 < .01$ para ambas dimensiones) (Ferrándiz et al., 2012). Para el rendimiento académico se evidenciaron relaciones estadísticamente significativas entre la IE total ($r = .22, p < .05$) y las dimensiones intrapersonal y adaptabilidad ($r = .25, p < .01$) (Ferrándiz et al., 2012).

- *Constructo Asertividad.* El instrumento utilizado para la operacionalización de esta variable fue la *Escala de Asertividad* (EA, Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993).

Esta escala evalúa los componentes del Constructo de Asertividad, entendido como un continuo de respuesta en situaciones de interacción social. Los componentes evaluados son: asertividad (AS), pasividad o sumisión (SU) y agresividad (AG). Consideraremos a estos componentes, variables de medida ya que se obtiene una puntuación para cada uno de ellos. Puede aplicarse de forma individual o colectiva desde 5º curso de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria Obligatoria. La escala consta de 20 enunciados descriptivos de situaciones de interacción social frecuentes en la vida del/la niño/a. Para cada situación se proponen tres

pares de respuestas: asertiva-agresiva, asertiva-sumisa y agresiva-sumisa. El/la niño/a ha de escoger una respuesta por par. Las puntuaciones finales se obtienen al sumar un punto para cada alternativa perteneciente a cada constructo. Las puntuaciones indican la probabilidad relativa de que ante una situación de interacción social el sujeto responda con una conducta asertiva, agresiva o pasiva, respectivamente.

- Asertividad. Está representado en todos los ítems de la escala menos en el 5. Consta de 19 enunciados descriptivos de situaciones de interacción social y puede obtenerse una puntuación directa máxima de 38 puntos. Las puntuaciones altas en este constructo indican una elevada tendencia a manifestar respuestas asertivas en las relaciones sociales. Es decir, el individuo que puntúa alto en asertividad muestra una elevada tendencia a expresarse de forma directa pero no coercitiva, en situaciones como dar o recibir felicitaciones, pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, rehusar peticiones, realizar críticas, manifestar sentimientos, etc.
- Agresividad. Está representado en todos los ítems de la escala menos en el 20. Por tanto, consta de 19 enunciados descriptivos de situaciones de interacción social y puede obtenerse una puntuación directa máxima de 38 puntos. Las puntuaciones altas en este constructo indican una tendencia elevada a manifestar agresividad activa en las relaciones sociales. Esto significa que los individuos que puntúan alto en agresividad, muestra una elevada tendencia a expresarse de forma directa y coercitiva, es decir a responder activamente en las situaciones de relación social, de forma áspera aunque no violenta. La agresividad en este sentido, hace referencia a conductas hostiles y coercitivas en las que se expresan los propios pensamientos y emociones de forma directa, sin tener en cuenta los derechos o sentimientos de los demás.
- Pasividad o sumisión. Está representada en todos los ítems de la escala menos en el 12 y 19. Por tanto, consta de 18 enunciados descriptivos de situaciones de interacción social y puede obtenerse

una puntuación directa máxima de 40 puntos. Las puntuaciones altas en este constructo indican una elevada tendencia a manifestar respuestas sumisas, pasivas o de docilidad, en las relaciones sociales. Esto es, un sujeto que puntúa alto en pasividad, muestra una alta tendencia a expresarse de forma indirecta y no coercitiva, es decir, a NO responder o a hacerlo evitando las conductas de oposición y exigencia. De esta forma suelen no defender sus opiniones y derechos, así como a no expresar sus emociones tanto si son positivas como si son negativas.

Las puntuaciones finales se obtienen al aplicar y corregir las escalas mediante un baremo e indican la probabilidad relativa de que ante una situación de interacción social el sujeto responda con una conducta asertiva, agresiva o sumisa. Para nuestro estudio hemos recogido las puntuaciones directas para su análisis.

En los estudios psicométricos realizados han permitido ver la fiabilidad y la validez de la escala.

Respecto a la *fiabilidad*, la consistencia interna ha sido calculada mediante el índice alfa de Cronbach sobre una muestra de 1097 sujetos, varones ($n = 530$) y mujeres ($n = 567$), de primaria ($n = 877$) y bachillerato o formación profesional ($n = 220$). El índice alfa de la escala Asertividad es .73, el de la escala Agresividad es .77 y el de Pasividad es .66 (Godoy, et al. 1993).

Respecto a la *validez*, se ha seguido el procedimiento de grupos contrastados. El primero de los grupos, sin dificultades del aprendizaje, estaba constituido por 38 sujetos (17 hombres y 21 mujeres) con una media de edad de 11.9 ($M = 11.9$) y una desviación típica de 1,1 ($DT = 1.1$). El segundo grupo, con dificultades del aprendizaje, estaba constituido por 36 sujetos (23 hombres y 13 mujeres), con una media de edad de 12.9 años ($M = 12.9$) y una desviación típica de 1.3 ($DT = 1.3$). Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre las medias de agresividad, siendo los jóvenes sin dificultades del aprendizaje los que alcanzan puntuaciones menores en la escala de agresividad (Godoy, et al. 1993).

Variables escolares.

Las variables escolares evaluadas fueron: el rendimiento escolar y las necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Estas variables fueron operacionalizadas a través de registros de construcción propia que recogían la información que comunicaba el tuto/a.

- *Rendimiento académico (RA)*. Esta variable se operacionalizó mediante las notas académicas. En tal sentido se obtuvieron las notas de las asignaturas: Conocimiento del medio y naturales (CMN); Educación artística (EA); Educación física (EF); Lengua y Literatura castellana (CLL); Lengua y Literatura valenciana (VLL); Lengua extranjera (LE); Matemáticas (M). No se tuvieron en cuenta la enseñanza en religión o alternativa ni educación para la ciudadanía. También se realizó el cálculo de la nota media total para cada alumno.
- *Necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)*. Esta variable se refiere a las necesidades que presentan los niños/as a nivel escolar y de las que son tratados en la escuela mediante los profesionales especialistas. La variable ACNEAE se operacionalizó teniendo en cuenta a los niños/as que asistían a *logopedia, Audición y lenguaje, Pedagogía terapéutica, Adaptación curricular o varios de ellos*, en la escuela mediante tres niveles de pertenencia: no tener ninguna ACNEAE; tener una ACNEAE y; tener más de una ACNEAE.

Se intentó evaluar una tercera variable escolar, *la adaptación socio-escolar*, pero la falta de criterio compartido a la hora de recoger los datos entre los centros, no permitió incorporarla. En un primer momento, esta variable fue operacionalizada a través de un registro de construcción propia que recogía las observaciones y resultados del Plan de convivencia en las escuelas (actitud cooperativa, colaboración en la clase, resolución positiva de los conflictos, expulsiones de clase, sanciones o partes). Se vio que las observaciones y resultados del Plan de convivencia, eran muy variables según la escuela y el aula. Si bien en algunas escuelas, se hacía el esfuerzo por llevar el seguimiento y anotar todas las conductas (positivas y negativas) respecto a la convivencia en el aula, en otras solo llevaban el registro de las sanciones o

partes. Además en algunos casos este registro solo se llevaba en el caso de aulas “previsiblemente” disruptivas o se dejaba a la elección del profesorado, por lo que no en todas las aulas de un mismo colegio se recogían los datos observacionales requeridos.

Para tener una visión global y simplificada de todas las variables de esta investigación, la Tabla 5 muestra las variables evaluadas junto con una breve descripción de su operacionalización y/o instrumentos utilizados.

Tabla 5.

Resumen de las variables e instrumentos

Variab les			Operacionalización/ Instrumentos
Socio-demográficas	<i>Edad</i>		10-11 años
	<i>Sexo</i>		Chico-chica
	<i>Nacionalidad</i>		Español-Inmigrante
	<i>Origen étnico</i>		Etnia paya-etnia gitana
	<i>Situación socio-económica y laboral padre</i>		Empleado/a con alta cualificación, empleado/a con media-baja cualificación, estudiante, jubilado/a o pensionista, ama de casa y desempleado
	<i>Situación socio-económica y laboral madre</i>		Empleado/a con alta cualificación, empleado/a con media-baja cualificación, estudiante, jubilado/a o pensionista, ama de casa y desempleado
Psicológicas	<i>Inteligencia emocional (IE)</i>	<i>Intrapersonal</i>	EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000; adaptada al castellano por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Prieto, 2012)
		<i>Interpersonal</i>	
		<i>Manejo del estrés</i>	
		<i>Adaptabilidad</i>	
		<i>Escala de Ánimo general</i>	
		<i>Inteligencia emocional TOTAL</i>	
<i>Constructo de Asertividad (CA)</i>	<i>Pasividad</i>	EA, Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993).	
	<i>Asertividad</i>		
	<i>Agresividad</i>		
Escolares	<i>Necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)</i>		Logopedia, Audición y lenguaje, Pedagogía terapéutica, Adaptación curricular o varios de ellos
	<i>Rendimiento académico</i>		Resultados académicos de la primera y tercera evaluación: Notas

2.3. Procedimiento

El procedimiento de este estudio ha sido complejo y laborioso. Se ha contado con la colaboración de las administraciones locales, psicólogos/as, psicopedagogos/as y logopedas del servicio comunitario y de educación de los municipios, equipos directivos de las escuelas, profesorado de las aulas, familias y estudiantes.

El *Programa EDI* llevaba años en pruebas y cuando estuvo preparado definitivamente se planteó la necesidad de realizar un estudio sobre la eficacia de dicho programa. La aplicación del *Programa EDI* llevaba implícito reuniones informativas de carácter asambleario para tomar decisiones respecto a las actuaciones e implicación de los diferentes agentes educativos en el programa, por lo que se utilizaron estas reuniones para informar, dar consentimiento y acordar las tareas a realizar para llevar a cabo este estudio. Se acordaron tareas de: gestión, organización, preparación, recogida y análisis de la información.

En primer lugar se realizaron labores de gestión. El primer paso fue mantener una reunión con los agentes municipales para firmar el acuerdo de participación con la concejalía de educación en el municipio que decidió aplicar el *Programa EDI*. A continuación se convocó una reunión con los profesionales educativos del municipio para acordar la aplicación del Programa y las condiciones del estudio. A esta reunión asistió la concejal de educación, los/as psicólogos/as, psicopedagogos/as y logopedas del servicio comunitario y de educación municipal y, los equipos directivos de los centros educativos. Después se informó y se les pidió el consentimiento a las familias de los/as alumnos/as que participaran en el estudio.

En segundo lugar se realizaron las labores de organización. En tal sentido, se procedió a ordenar y asignar un número de participación confidencial a los sujetos, según los diferentes grupos experimentales:

- Grupo intervención 1: los sujetos que participaron durante un curso escolar en la aplicación del *Programa EDI* (tratamiento un curso escolar).

- Grupo intervención 2: los sujetos que participaron durante dos cursos escolares en la aplicación del *Programa EDI* (tratamiento dos cursos escolares).
- Grupo control: los sujetos que no participaron en la aplicación del *Programa EDI* (no tratamiento). Este grupo de niño/as realizaron las actividades programadas por la escuela para las horas de tutoría. En compensación por su colaboración en la investigación, se realizaron dos sesiones formativas al profesorado y la familias sobre aspectos relacionados con la IE.

En tercer lugar se realizaron las tareas de preparación. En este sentido se seleccionó por una parte los instrumentos y/o registros para llevar a cabo la evaluación y por otra, se entrenó a profesionales de la psicología para llevar a cabo la intervención y pasar los registros e instrumentos de evaluación.

En cuarto lugar se realizaron tareas de recogida y compilación de información. En tal sentido, se recogieron los datos socio-demográficos y escolares del alumnado y, se aplicaron los instrumentos de medida: EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000) y EA (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993). Se instauró un protocolo para la recogida de información (ver figura 39). Primero, se recogieron los datos socio-demográficos (nacionalidad y origen étnico) y escolares (ACNEAE) informados por el tutor/a del grupo. Después, se recogieron otros datos socio-demográficos a los que podía responder el alumnado (edad, sexo, situación socio-económica y laboral de los padres y madres) y se aplicaron los instrumentos de medida. Por último, el/la tutor/a informó sobre las notas académicas del alumnado. Se recogieron las notas de la primera evaluación (antes de aplicar el Programa) y la tercera evaluación (después de aplicar del Programa). Estas tareas se llevaron a cabo en dos sesiones con el tutor/a y una sesión con el alumnado. Todo el procedimiento se realizó bajo la supervisión del psicólogo/a. Respecto al pase de los instrumentos, se siguieron fielmente las indicaciones de los autores.

Figura 39. Protocolo de recogida de información.**SESIÓN 1: Recogida de datos socio-demográficos y escolares de cada grupo-clase (informado por el tutor/a).**

Duración: 15' (por grupo-clase).

Datos socio-demográficos y escolares:

Nacionalidad: Español Inmigrante

Origen étnico: Payo Gitano

ACNEAE.: Logopedia Audición y lenguaje Pedagogía terapéutica ACI's

**SESIÓN 2: Pase de cuestionarios (Informado por el alumnado)**

Duración TOTAL: 60' (grupo-clase).

Datos socio-demográficos 10'

Edad: 10 años 11 años

Sexo: Chico Chica

Situación socio-económica y laboral padre y madre:

Empleado/a con alta cualificación

Empleado/a con media-baja cualificación,

Estudiante Jubilado/a o pensionista Ama de casa

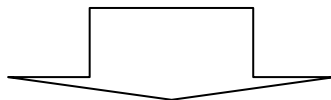
Desempleado

Instrumentos: 45'

- EQ-i:YV, Bar-On y Parker, 2000; adaptada al castellano por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Prieto, 2012)

DESCANSO (5')

- EA, Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993).

**SESIÓN 3: Recogida de datos escolares: rendimiento escolar (notas académicas) informado por el tutor/a**

Duración: 60' (por grupo-clase).

Datos escolares:

Rendimiento escolar:

Notas académicas Primera evaluación: CMN; EA; EF; CLL; VLL; LE; M7

Tercera evaluación: CMN; EA; EF; CLL; VLL; LE; M

Figura 39. Este es el proceso que se sigue para recoger la información necesaria de los participantes en este estudio.

Este protocolo de recogida de información se administró en diferentes momentos temporales dependiendo del tiempo de participación en el *Programa EDI* y del grupo asignado (grupo intervención 1, grupo intervención 2 o grupo control). Por ello, a continuación describimos las características de cada grupo y los momentos de aplicación de este protocolo.

En el grupo intervención 1 se aplicó el *Programa EDI* durante un curso escolar (5º de EP). Esta intervención duró un total de ocho meses. De estos meses, tres se destinaron a la intervención con el profesorado y a las familias (Octubre-Diciembre) y, cinco a la intervención con el alumnado (Enero-Mayo). Se realizaron cuatro momentos de medida para administrar los instrumentos y recoger los datos pertinentes. Estos momentos fueron: antes de la intervención (alumnado), inmediatamente después, a los seis meses y a los doce meses.

En el grupo intervención 2, se aplicó el *Programa EDI* durante dos cursos escolares (5º y 6º de EP). Esta intervención duró un total de dieciséis meses (ocho meses en cada curso escolar). De estos meses, seis se destinaron a la intervención con el profesorado y a las familias (Octubre-Diciembre de cada curso) y, diez a la intervención con el alumnado (Enero-Mayo de cada curso). Se realizaron cinco momentos de medida para administrar los instrumentos y recoger los datos pertinentes. Estos momentos fueron: antes de la intervención (alumnado), inmediatamente después, antes de la segunda intervención (alumnado), inmediatamente después y a los seis meses.

En cuanto al grupo control, no se le aplicó el *Programa EDI* pero se establecieron las mismas condiciones de evaluación que en los grupos de intervención. Se les aplicaron los instrumentos de medida y se recogieron los datos pertinentes en cuatro momentos de medida.

En quinto y último lugar, los datos y pruebas recogidas fueron incluidos en una base de datos para su posterior corrección y análisis. Los datos socio-demográficos recogidos y los instrumentos, se codificaron e introdujeron utilizando el programa estadístico SPSS/PC versión 22.0 para Windows. Este

proceso se realizó por los mismos profesionales que habían supervisado y aplicado el protocolo de recogida de información.

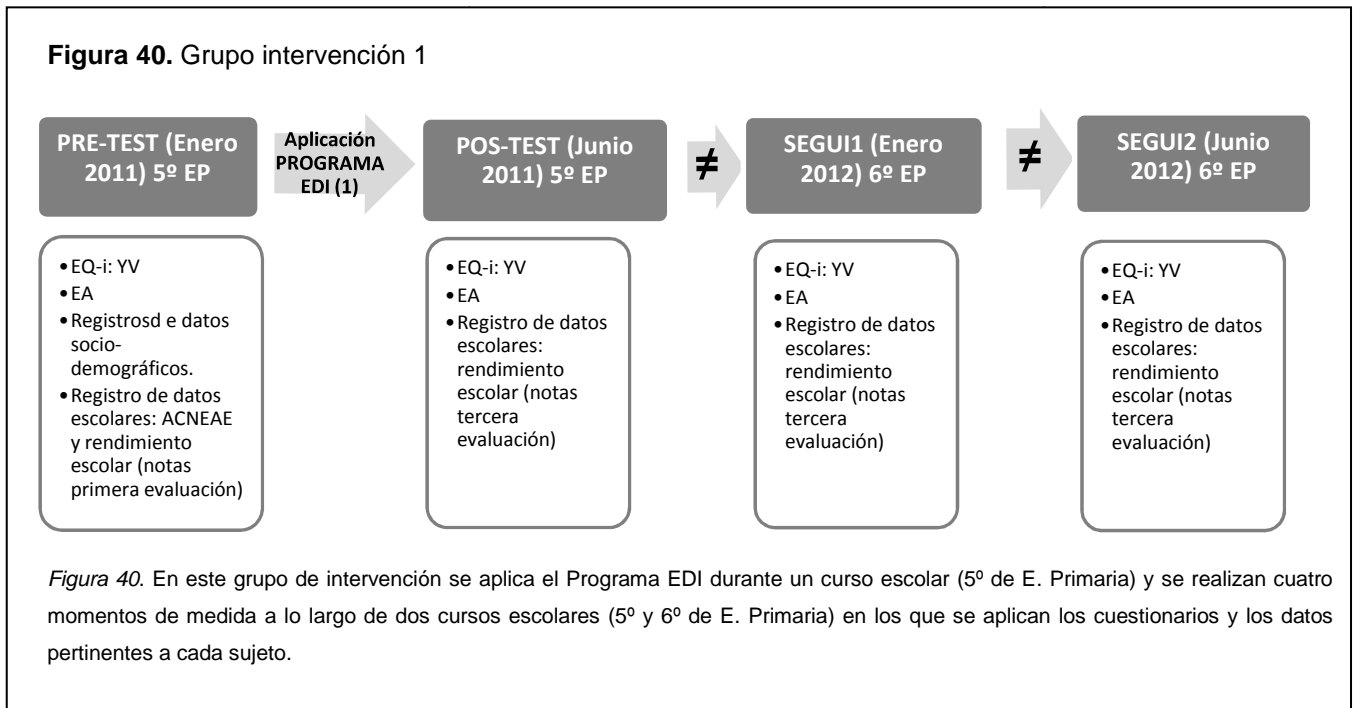
2.4. Diseño y análisis estadísticos

El diseño de nuestra investigación fue cuasiexperimental con dos grupos de intervención y un grupo control. Trabajamos con un diseño longitudinal donde todos los participantes eran evaluados en diferentes momentos temporales a lo largo de dos o tres cursos escolares. Este diseño incluye las siguientes características:

Grupo Intervención 1. Este grupo, como hemos indicado anteriormente, participó durante un curso escolar en el *Programa EDI* (5º de E. Primaria). Estuvo compuesto por 28 participantes. Algunos de estos/as alumnos/as tenían necesidades de compensación educativa o necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Además eran de diversas nacionalidades y pertenecían a distinto origen étnico. Fueron evaluados en cuatro momentos temporales. Estos momentos temporales fueron:

- Tiempo 1: se realiza una medida PRE-TEST (antes de empezar la intervención) en Enero de 2011 (5º de EP).
- Tiempo 2: se realiza una medida POST-TEST (después de esta intervención) en Junio de 2011 (5º de EP).
- Tiempo 3: se realiza una medida SEGUIMIENTO 1 (seis meses después de realizar el *Programa EDI*) en Enero de 2012 (6º de EP).
- Tiempo 4: se realiza una medida SEGUIMIENTO 2 (doce meses después de realizar el *Programa EDI*) en Junio de 2012 (6º de EP).

Como podemos ver en la Figura 40 el diseño longitudinal incluye cuatro momentos temporales: pase PRE-POST intervención y dos momentos de seguimiento (SEGUI1 Y SEGUI2).

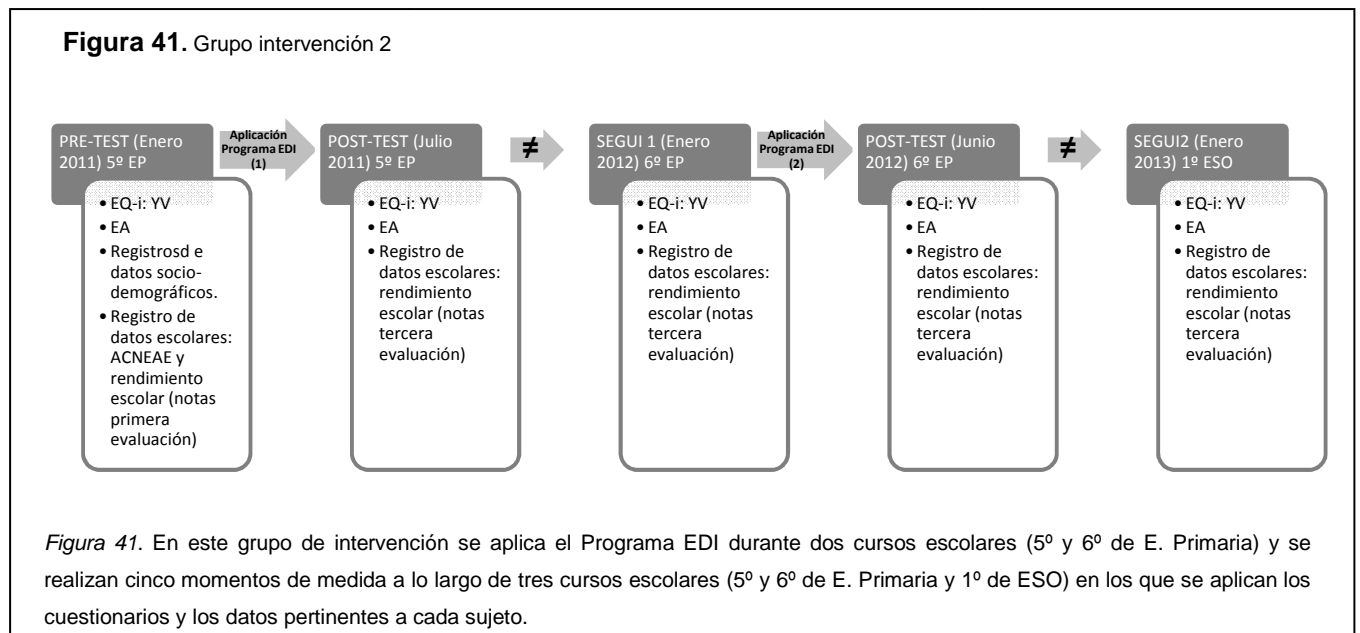


Grupo Intervención 2: Este grupo participó en el programa EDI durante dos cursos escolares (5º y 6º de E. Primaria). Estuvo compuesto por 128 alumnos/as. Algunos de estos/as alumnos/as ACNEAE. Además eran de diversas nacionalidades y pertenecían a distinto origen étnico. Fueron evaluados en cinco momentos temporales. Estos momentos temporales fueron:

- Tiempo 1: se realiza una medida PRE-TEST (antes de empezar la intervención) en Enero de 2011 (5º de EP).
- Tiempo 2: se realiza una medida POST-TEST (después de esta intervención) en Junio de 2011 (5º de EP).
- Tiempo 3: se realiza una medida PRE-TEST2 (antes de realizar el segundo periodo de intervención) en Enero de 2012 (6º de EP).

- Tiempo 4: se realiza una medida POST-TEST 2 (después de realizar el segundo periodo de intervención) en Junio de 2012 (6º de EP).
- Tiempo 5: se realiza una medida SEGUIMIENTO 2 (seis meses después de realizar la intervención durante dos cursos escolares) en Enero de 2013 (1º de la ESO).

Como podemos ver en la Figura 41, el diseño longitudinal incluye cinco momentos temporales: pases PRE-POST intervención y un momento de seguimiento (SEGUI1).

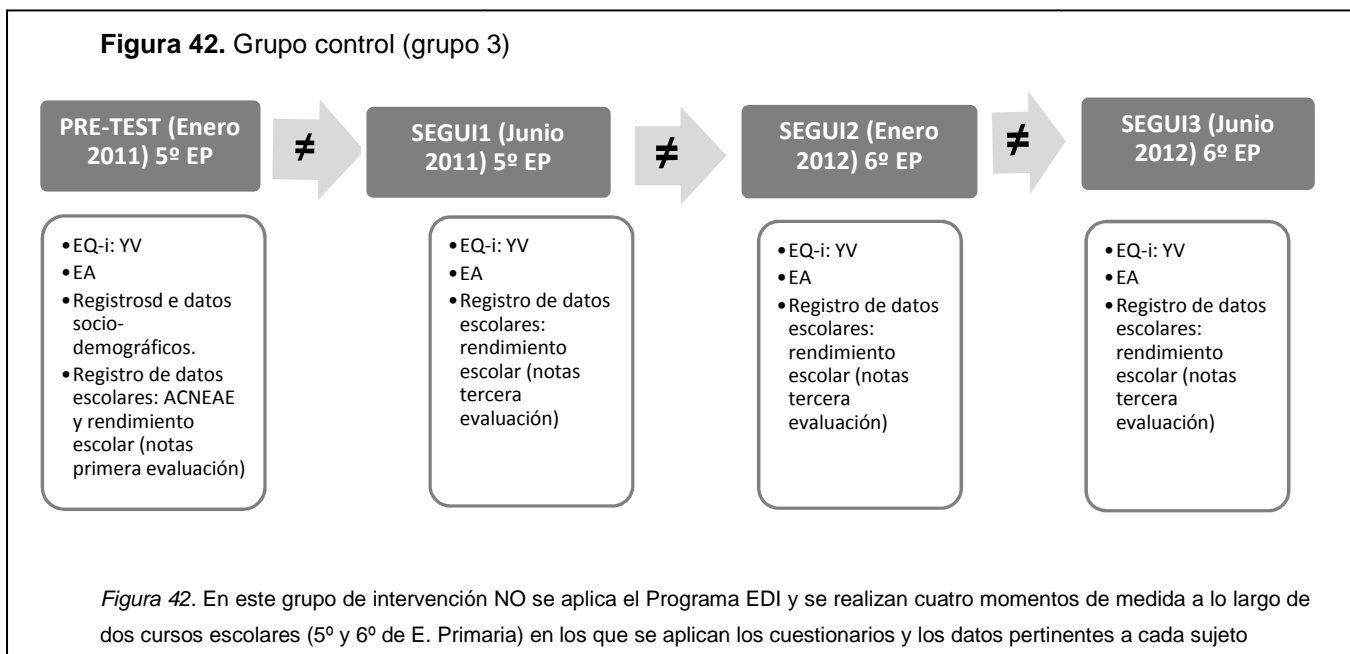


Grupo Control. En este grupo no se aplicó el Programa EDI pero se establecieron las mismas condiciones de evaluación que en los grupos de intervención. Estuvo compuesto por 45 alumnos/as. Algunos de estos/as alumnos/as ACNEAE. Además eran de diversas nacionalidades y pertenecían a distinto origen étnico. Fueron evaluados en cuatro momentos temporales coincidiendo con las evaluaciones de los grupos de intervención. Estos momentos temporales fueron:

- Tiempo 1: se realiza una medida PRE-TEST (antes de empezar las actividades alternativas) en Enero de 2011 (5º de EP).

- Tiempo 2: se realiza una medida SEGUIMIENTO 1 (después de estas actividades) en Junio de 2011 (5º de EP).
- Tiempo 3: se realiza una medida SEGUIMIENTO 2 (seis meses después de realizar las actividades) en Enero de 2012 (6º de EP).
- Tiempo 4: se realiza una medida SEGUIMIENTO 3 (doce meses después de realizar las actividades) en Junio de 2012 (6º de EP).

Como podemos ver en la Figura 42, el diseño longitudinal incluye cuatro momentos temporales de seguimiento de los datos: PRE-SEGUI1-SEGUI2-SEGUI3, ya que en este grupo no se aplica el *Programa EDI*.



Como podemos observar, solo el grupo intervención 2 tuvo cinco momentos de evaluación. Esto se debió al hecho del cambio de centro escolar al finalizar la Educación Primaria. Los alumnos del grupo de intervención 1 y del grupo control, se distribuyeron en diferentes Institutos de Educación Secundaria lo que imposibilitó acceder a estos participantes para un último seguimiento. No obstante, sí fue posible realizar el seguimiento transcurrido seis meses de la intervención en el grupo experimental 2 al estar la mayoría de los niños/as localizados en un único Instituto de Educación Secundaria que accedió a colaborar.

Los análisis estadísticos realizados en esta investigación se agruparon en dos grandes bloques. Por una parte, en el estudio previo, se realizan análisis relativos al estudio de la relación entre las variables analizadas y, por otra parte, en el estudio del cambio, se realizan los análisis relativos al estudio de la eficacia del *Programa EDI*.

En cuanto al estudio previo, los análisis preliminares realizados tenían el objetivo de dar a conocer y estudiar la relación entre las variables psicológicas (Inteligencia emocional y Constructo de Asertividad) y las variables escolares (necesidades específicas de apoyo educativo y rendimiento escolar). Se realizó un estudio de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk para conocer el estadístico más adecuado en el estudio de estas relaciones. Este estudio, permitió conocer que las variables no se distribuían normalmente, por lo que para llevar a cabo estos análisis se utilizaron pruebas no paramétricas (el coeficiente Tau-b (T_b) de Kendall y el coeficiente de correlación de Spearman (r_s)).

Respecto al segundo estudio, se analizaron los cambios en las variables psicológicas y escolares en función del grupo de pertenencia y el momento de medida. En primer lugar, se realizaron ANOVAS mixtos 4X3 considerando como variable independiente *entregrupos* el grupo de pertenencia (3 niveles: grupo experimental un curso escolar (grupo 1), grupo experimental dos cursos escolares (grupo 2) y grupo control (grupo 3)) y como variable independiente *intragrupo* el momento de medida (4 momentos de evaluación). En segundo lugar, se analizaron las diferencias en las distintas variables dependientes entre los cinco momentos de medida del grupo intervención 2 mediante un ANOVA de medidas repetidas. Estos dos grupos de análisis permitirán analizar la evolución en las variables psicológicas y escolares en los tres grupos.

3. Resultados

En este apartado se describen los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los datos. Partimos de dos líneas de trabajo para probar la eficacia de nuestro Programa: estudio previo y estudio del cambio. En los siguientes apartados se expone, en primer lugar, los resultados del estudio previo respecto a la relación entre variables y, en segundo lugar, los resultados del estudio del cambio en las variables medidas como consecuencia de la aplicación del *Programa EDI*.

3.1. Estudio previo: Análisis de la relación entre variables

En este punto se describen los análisis correspondientes al estudio previo. En este estudio se analizó la relación entre las variables psicológicas (Inteligencia emocional y Constructo de Asertividad) y las variables escolares (rendimiento escolar y necesidades específicas de apoyo educativo). Antes de proceder al análisis de la relación entre variables, se realizó un estudio descriptivo y de normalidad para poder utilizar los estadísticos de correlación más adecuados.

3.1.1. Análisis preliminares.

En este apartado se muestran los resultados del estudio descriptivo incluyendo el estudio de normalidad de las variables. Para realizar los análisis de normalidad se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk ya que, a pesar de que con muestras amplias se puede utilizar la prueba de Kolmogorof-Smirnov, se recomienda recurrir siempre al estadístico Shapiro-Wilk porque es el estadístico más potente (Nornadiah Mohd, 2011). En la tabla 6 se presentan los datos descriptivos y las pruebas de normalidad de las variables de estudio. Se calcularon los resultados mínimos y máximos, las medias y las desviaciones típicas.

Tabla 6.
Datos descriptivos y pruebas de normalidad de las variables de estudio

Variables	Min	Máx	Media	DT	Shapiro-Wilks		
					Est.	gl	Sig
Inteligencia emocional							
Intrapersonal	6	24	14.25	3.729	.979	256	.001
Interpersonal	24	48	36.18	5.852	.972	256	.000
Manejo del estrés	20	47	33.37	6.900	.964	256	.000
Adaptabilidad	14	39	28.97	4.777	.947	256	.000
Estado Ánimo general	34	56	44.29	5.899	.963	256	.000
IE total	32	79	55.34	10.008	.987	256	.018
Constructo Asertividad							
Asertividad	14	38	30.20	5.517	.921	256	.000
Pasividad	6	25	15.58	4.091	.968	256	.000
Agresividad	0	33	14.39	7.997	.953	256	.000
Notas académicas							
CMN	4	9	5.98	1.492	.895	256	.000
EA	4	9	6.06	1.535	.891	256	.000
EF	4	9	6.66	1.190	.869	256	.000
CLL	4	9	6.40	1.569	.895	256	.000
VLL	4	9	6.14	1.390	.898	256	.000
LE	4	9	6.31	1.622	.891	256	.000
M	4	9	5.97	1.516	.884	256	.000
Media Notas	4	9	6.22	1.198	.979	256	.000

Como se observa en la Tabla 6, las variables psicológicas de IE: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad, Estado de ánimo general y la Inteligencia emocional total no se distribuyeron normalmente puesto que el estadístico de normalidad *Shapiro-Wilk* fue estadísticamente significativo en todos los casos ($p < .05$). Del mismo modo, las variables del Constructo de Asertividad: Pasividad, Asertividad y Agresividad también siguieron una distribución no normal y la variable escolar, rendimiento tampoco se distribuyó normalmente (ver Tabla 6).

3.1.2. Relación entre Inteligencia Emocional, necesidades específicas de apoyo educativo y rendimiento académico.

En este apartado se exponen los resultados relativos a los análisis que dan respuesta al objetivo 1. Las preguntas que subyacen a estos análisis son: ¿la IE está relacionada con las variables escolares y con la asertividad?, ¿el constructo de asertividad está relacionado con las variables escolares?, ¿las ACNEAE están relacionadas con el rendimiento académico? En este sentido, se exponen los resultados de los análisis correlacionales entre la variable psicológica IE y las variables escolares: ACNEAE y rendimiento académico. Para llevar a cabo estos análisis se utilizaron pruebas no paramétricas ya que las variables no se distribuyeron normalmente. Entre las pruebas no paramétricas disponibles, se seleccionaron diferentes coeficientes de correlación atendiendo al tipo de variable. En cada sub-apartado indicamos el estadístico utilizado.

Inteligencia emocional y necesidades específicas de apoyo educativo.

En este apartado se analiza la relación entre la IE y las necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Para analizar esta relación, se utilizó el coeficiente Tau-b (T_b) de Kendall, ya que este coeficiente tiende más rápido a la distribución normal y es el más recomendado cuando se quieren relacionar variables métrica-ordinal y el número de categorías no es superior a cinco (Badii, Guillen, Lugo y Aguilar, 2014). Se recuerda que la variable escolar

necesidades específicas de apoyo educativo es una variable ordinal que fue operacionalizada en tres niveles: 0 (no tener ACNEAE), 1 (tener una ACNEAE) y 2 (tener varias ACNEAE). En la Tabla 7 podemos ver los resultados relativos al análisis de esta relación.

Tabla 7.

Análisis correlacional entre las variables de de Inteligencia emocional y las necesidades educativas especiales

Componentes	ACNEAE
<i>Inteligencia Emocional</i>	
Intrapersonal	-.129*
Interpersonal	-.103*
Adaptabilidad	-.118*
Manejo del estrés	-.149**
Humor general	-.136**
Inteligencia emocional TOTAL	-.131**

*Nota: *p < .05; ** p < .01*

Según estos resultados, los componentes de IE correlacionaron en sentido negativo y de manera significativa con la variable escolar necesidades específicas de apoyo educativo, es decir, mayores ACNEAE, menor IE.

Inteligencia emocional y rendimiento académico.

En este apartado se analiza la relación entre la IE y rendimiento académico. Para estudiar la relación entre ambas variables se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

En la Tabla 8 podemos ver los resultados relativos al análisis de esta relación. Se encontró que las variables de IE no correlacionaron de manera significativa con la media general de las notas académicas. Sin embargo se encontraron algunas correlaciones significativas y positivas entre algunas asignaturas y alguna de las variables de IE. Siguiendo la Tabla 8, la *Enseñanza Artística* obtuvo correlaciones significativas en sentido positivo con la Adaptabilidad ($r_s = .169$; $p < .01$), con el Estado de Ánimo general ($r_s = .144$; p

= .022) y con la Inteligencia Emocional Total ($r_s = .137$; $p = .029$). La *Educación Física* correlacionó positivamente con todas las variables de IE: Intrapersonal ($r_s = .133$; $p = .034$), Interpersonal ($r_s = -.141$; $p = .024$), Manejo del estrés ($r_s = .207$; $p < .01$), Adaptabilidad ($r_s = -.149$; $p = .017$), Estado de Ánimo general ($r_s = .145$; $p = .020$) e Inteligencia emocional Total ($r_s = .167$; $p < .01$). Por último, la *Lengua extranjera* se relacionó positivamente con las variables: Interpersonal ($r_s = .134$; $p = .032$), Manejo del estrés ($r_s = .165$; $p = .008$), Estado de Ánimo general ($r_s = .125$; $p = .046$) e Inteligencia emocional Total ($r_s = .140$; $p = .026$).

Tabla 8.

Análisis correlacional entre las variables de de Inteligencia emocional y el rendimiento académico (notas)

Variables	Asignaturas (notas)								
	Inteligencia emocional	Media general	CMN	EA	EF	CLL	VLL	LE	M
Intrapersonal		.074	.029	.122	.133*	.026	.011	.101	.026
Interpersonal		.106	.082	.086	.141*	.031	.035	.134*	.096
Adaptabilidad		.111	.066	.169**	.149*	.024	.037	.117	.058
Manejo del estrés		.122	.052	.111	.207**	.042	.062	.165**	.082
Humor general		.105	.052	.144*	.145*	.023	.079	.125*	.066
Inteligencia emocional TOTAL		.109	.054	.137*	.167**	.014	.036	.140*	.065

Nota: CMN Conocimiento el Medio y Naturales; EA Educación Artística; EF Educación Física; CLL Lengua y Literatura Castellana; VLL Lengua y Literatura Valenciana; LE Lengua extranjera; M Matemáticas.

* $p < .05$; ** $p < .01$

3.1.3. Relación entre el Constructo asertividad-pasividad-agresividad, necesidades específicas de apoyo educativo y rendimiento escolar.

En este apartado se exponen los resultados relativos a los análisis que dan respuesta al objetivo 2. En este sentido se presentan los resultados de los análisis correlacionales entre la variable psicológica Constructo de Asertividad y las variables escolares: necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y rendimiento académico. Para llevar a cabo estos análisis se utilizaron pruebas no paramétricas ya que las variables no se distribuyeron normalmente. Entre las pruebas no paramétricas disponibles, se seleccionaron

diferentes coeficientes de correlación atendiendo al tipo de variable. En cada sub-apartado se indica el estadístico utilizado.

Constructo de Asertividad y necesidades específicas de apoyo educativo.

En este apartado se analiza la relación entre las variables del Constructo de Asertividad (Pasividad-Asertividad-Agresividad) y las ACNEAE. Para analizar esta relación se utilizó el coeficiente Tau-b (T_b) de Kendall (Badii, et al., 2014). La Tabla 9 ilustra los resultados relativos a este análisis.

Tabla 9.

Análisis correlacional entre el Constructo Asertividad y las necesidades educativas especiales

Variables	ACNEAE
Constructo de Asertividad	
Pasividad	.067
Asertividad	-.195**
Agresividad	.257**

Nota: *p < .05; ** p < .01

La variable ACNEAE no correlacionó de manera significativa con la pasividad, mientras que sí lo hizo en sentido negativo con la asertividad y en sentido positivo con la Agresividad.

Constructo de Asertividad y rendimiento académico.

En este apartado se analiza la relación entre las variables del Constructo de Asertividad (Pasividad-Asertividad-Agresividad) y el rendimiento escolar (notas académicas). En la tabla 10 se puede observar que la variable rendimiento académico operacionalizada como la nota media global y la calificación por asignaturas, tampoco correlacionó de manera significativa con la pasividad, mientras que sí lo hizo en sentido negativo con la agresividad y en

sentido positivo con la asertividad (en la nota media general y en todas las asignaturas).

Tabla 10.

Análisis correlacional entre el Constructo de Asertividad y el rendimiento académico (notas)

Constructo de Asertividad	Asignaturas (notas)							
	Media general	CMN	EA	EF	CLL	VLL	LE	M
Pasividad	-.110	-.052	-.114	-.093	-.069	-.080	-.118	-.105
Asertividad	.222**	.174**	.181**	.257**	.151*	.145*	.248**	.156*
Agresividad	-.211**	-.130*	-.182**	-.207**	-.147*	-.150*	-.256**	-.137*

Nota: CMN Conocimiento el Medio y Naturales; EA Educación Artística; EF Educación Física; CLL Lengua y Literatura Castellana; VLL Lengua y Literatura Valenciana; LE Lengua extranjera; M Matemáticas.

*p < .05; ** p < .01

3.1.4. Relación entre Inteligencia emocional y Constructo de Asertividad.

En este apartado se exponen los resultados relativos a los análisis que dan respuesta al objetivo 3. En este apartado se exponen los resultados relativos al análisis de la relación entre la Inteligencia emocional y el constructo de Asertividad (pasividad-asertividad-agresividad). Se calculó el coeficiente de correlación de Spearman (r_s), dado que la mayoría de las variables mostraron una distribución no normal. Los resultados de estos análisis se muestran en la siguiente Tabla.

Tabla 11.

Análisis correlacional entre las variables de Inteligencia emocional y el Constructo de Asertividad

Variables	Constructo de Asertividad		
	Pasividad	Asertividad	Agresividad
Intrapersonal	-.473**	.521**	-.620**
Interpersonal	-.568**	.492**	-.528**
Adaptabilidad	-.440**	.481**	-.592**
Manejo del estrés	-.402**	.508**	-.610**
Humor general	-.463**	.515**	-.611**
Inteligencia emocional TOTAL	-.513**	.551**	-.645**

Nota: *p < .05; ** p < .01

La inteligencia emocional total y en todas sus dimensiones correlacionó positiva y significativamente con el constructo de Asertividad y negativa y significativamente con pasividad y agresividad.

3.1.5. Relación entre Necesidades específicas de apoyo educativo y rendimiento académico (notas académicas).

Por último se exponen los resultados relativos a los análisis que dan respuesta al objetivo 4. En este sentido, se analizaron la relación entre las dos variables escolares: necesidades de apoyo educativo (ACNEAE) y rendimiento académico. Dada la distribución no normal de las variables se calculó el coeficiente Tau-b (T_b) de Kendall (Badii, et al., 2014). En la Tabla 12 podemos ver los resultados relativos a este análisis.

Tabla 12.

Análisis correlacional entre las necesidades educativas especiales y el rendimiento académico (notas)

	Asignaturas (notas)							
	Media general	CMN	EA	EF	CLL	VLL	LE	M
ACNEAE	-.187**	-.156**	-.123*	-.190**	-.177**	-.170**	-.144**	-.200**

Nota: CMN Conocimiento el Medio y Naturales; EA Educación Artística; EF Educación Física; CLL Lengua y Literatura Castellana; VLL Lengua y Literatura Valenciana; LE Lengua extranjera; M Matemáticas.

*p < .05; ** p < .01

Tal y como ilustra la tabla 12, se obtuvieron coeficientes de correlación negativos y significativos. Por tanto, a mayores necesidades educativas especiales, menores notas académicas en todas las asignaturas.

3.2. Estudio del cambio: Análisis de la eficacia del Programa EDI

En este apartado se presentan los resultados relativos al análisis del cambio en las variables de estudio (psicológicas y escolares) al aplicar el *Programa EDI*.

Como hemos explicado con anterioridad, los momentos de medida fueron diferentes según el grupo experimental asignado (cuatro momentos de medida en el grupo intervención 1 y grupo 3 (grupo control) y, cinco momentos de medida en el grupo intervención 2, por lo que hemos realizado dos análisis. Primero, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) mixto 4x3 de medidas repetidas (MR) con el factor *tiempo* de medidas repetidas o *intrasujetos* (T1-T2-T3-T4) y el factor *entre-sujetogrupos* experimental (1, 2 y 3) para las puntuaciones de cada una de las variables de IE (*inteligencia emocional total, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad social, manejo del estrés y humor genera*), las variables del Constructo de Asertividad (pasividad, asertividad y agresividad) y rendimiento académico (notas académicas). En segundo lugar, se analizaron las diferencias en las variables psicológicas entre los cinco momentos de medida del grupo intervención 2 mediante un ANOVA de medidas repetidas. Este análisis permitirá analizar la evolución en las variables

psicológicas en el grupo intervención de dos años y valorar si los cambios se mantienen tras un seguimiento de seis meses.

Los resultados se describen en tablas. En estas, se muestra, por un lado, los valores de las medias y las desviaciones típicas y, por otro lado, los resultados obtenidos con los ANOVAs mixtos. En este caso se indican los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto a través del eta cuadrado parcial (η_p^2) para cada uno de los efectos (grupo, tiempo y la interacción entre grupo y tiempo). El tamaño del efecto representa la proporción de la varianza de las variables dependientes que es explicada por el factor y, puede ser grande (cuando el valor es cercano a 0.14), medio (cuando se sitúa alrededor de 0.06) y pequeño (cuando se encuentra próximo a 0.01). Finalmente, los resultados de los efectos de la interacción se complementarán con la descripción de las medias y las comparaciones por pares obtenidas mediante la aplicación de los efectos simples de la interacción. En las comparaciones por pares se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Asimismo, para cada comparación por pares se calculó el tamaño del efecto mediante d de Cohen. En esta prueba, el tamaño del efecto se considera grandes y el valor se sitúa en a 0.80, medio si se sitúa en 0.50 y pequeño cuando su valor es de 0.20 (Cohen, 1988).

A continuación, se exponen los resultados de los cambios en dos apartados. En el primer apartado describimos los cambios observados en las variables psicológicas de IE y del Constructo de Asertividad. En el segundo apartado describimos los cambios observados en las variables escolares de rendimiento académico y en los niños/as con necesidades educativas especiales.

3.2.1. Resultados del estudio del cambio en las variables psicológicas.

En este apartado se describe, por una parte, los resultados de los cambios en las variables de Inteligencia emocional Total, IE: Intrapersonal,

Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés, y Estado del ánimo general. Por otra parte se analizan los cambios observados en las variables del Constructo de Asertividad: Pasividad, Asertividad y Agresividad.

3.2.1.1. Cambios en la Inteligencia emocional.

Con el objetivo de analizar el cambio en las variables de inteligencia emocional con la aplicación del *Programa EDI*, se estudiaron las diferencias a través del tiempo (*T1-T2-T3-T4*) en los tres grupos experimentales (grupo 1, 2 y 3). Las preguntas que subyacen a estos análisis son: ¿la IE se incrementa como consecuencia de la aplicación del programa EDI?, ¿en qué grupo de intervención el incremento es mayor?, ¿cuál es la evolución de la inteligencia emocional de los niños que no participan en el programa?, ¿los efectos de la intervención se mantienen en el tiempo?

A continuación se presentan los resultados del análisis del cambio en la inteligencia emocional total y en sus dimensiones. En primer lugar, para analizar las diferencias globales entre grupos se exponen los resultados relativos al efecto grupo del ANOVA mixto. En segundo lugar, para analizar las diferencias entre grupos en los cuatro momentos de evaluación se exponen los resultados relativos a la interacción *tiempo x grupo*. En tercer lugar para analizar el cambio a lo largo del tiempo para cada grupo se exponen los resultados relativos a la interacción *grupo x tiempo*. Para simplificar la exposición de los resultados el análisis del efecto tiempo se muestra en el anexo 5.

Variable Inteligencia emocional TOTAL

En la Tabla 13, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la dimensión Inteligencia emocional total (IE total) de cada grupo en los distintos momentos temporales y la media total estimada de cada grupo.

Tabla 13.

Medias y Desviaciones típicas Inteligencia emocional total

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	55.46	6.03	60.60	5.15	59.23	5.09	55.38	5.33	57.66
2 (n=182)	55.33	10.91	58.68	6.77	58.44	6.46	60.92	6.03	60.92
Control (n=46)	55.31	10.94	54.41	8.37	54.61	6.86	52.94	6.40	52.94

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos.

Los resultados del **efecto del factor grupo** (ver Tabla 14) mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 253) = 7.24, p = .001, \eta_p^2 = .054$), lo que indicó que la variable IE total varió significativamente entre los grupos experimentales. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 14. Los resultados indicaron que las diferencias fueron significativas entre el grupo 2 y el grupo 3 (grupo control). En este sentido, las puntuaciones en IE total fueron superiores en el grupo que participó en el *Programa EDI* durante dos cursos escolares.

Tabla 14.

Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Inteligencia emocional TOTAL

Grupo (I)	Grupo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-0.677	1.30	1.000	-3.815	2.462
1	3	3.349	1.54	.091	-0.357	7.055
2	3	4.026*	1.06	.001	1.474	6.577

Nota: IC: LI = límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Por otra lado, los resultados del **efecto de la interacción** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 759) = 14.59, p = <.001, \eta_p^2 = .103$). Esto nos indica que la variable IE total varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempoxgrupo* y *grupoxtiempo*. En la Tabla 15, se observan las comparaciones por pares, basadas en las medias, en la interacción *tiempo x grupo*. Los resultados de estas comparaciones señalaron diferencias estadísticamente significativas en los tiempos de medida en función del grupo experimental. En la evaluación inicial (tiempo 1) las puntuaciones en IE total no difirieron significativamente entre los tres grupos, constatando la homogeneidad de los grupos al inicio de la intervención. En el tiempo 2 y 3, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos intervención (grupo 1 y 2) pero ambos difirieron significativamente con el grupo control (grupo 3). En ambos momentos, el grupo de intervención 1 y 2 tuvieron puntuaciones más altas que el grupo control. En el tiempo 2 el tamaño del efecto fue grande entre el grupo 1 y grupo control ($d = 0.99$) y medio entre el grupo 2 y el grupo control ($d = 0.60$). En el tiempo 3, el tamaño del efecto fue grande entre el grupo 1 y el grupo control ($d = 0.76$) y medio entre el grupo 2 y el grupo control ($d = 0.57$). Por último, en el tiempo 4, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 2 y el grupo control con un tamaño del efecto grande ($d = -0.97$) y, entre el grupo 1 y el grupo 2 con un tamaño del efecto grande ($d = 1.28$). En este momento, las puntuaciones fueron superiores en el grupo 2.

Tabla 15.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Inteligencia Emocional total

Tiempo	Grupo experi mental (I)	Grupo experime ntal (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	0.122	2.04	1.000	-4.793	5.038	0.01
	1	3	0.146	2.41	1.000	-5.659	5.950	0.02
	2	3	0.023	1.66	1.000	-3.973	4.019	0.00
Tiempo 2	1	2	1.921	1.41	.521	-1.473	5.316	0.32
	1	3	6.185*	1.66	.001	2.177	10.194	0.99
	2	3	4.264*	1.14	.001	1.504	7.023	0.60
Tiempo 3	1	2	0.793	1.30	1.000	-2.342	3.927	0.13
	1	3	4.624*	1.54	.009	0.923	8.325	0.76
	2	3	3.831*	1.06	.001	1.283	6.379	0.57
Tiempo 4	1	2	-5.544*	1.22	<.001	-8.493	-2.595	-0.97
	1	3	2.441	1.44	.277	-1.040	5.923	0.41
	2	3	7.985*	0.99	<.001	5.588	10.382	1.28

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

A continuación se exponen en la Tabla 16 los resultados de la interacción *grupos x tiempo* para la inteligencia emocional TOTAL.

Tabla 16.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Inteligencia emocional TOTAL

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	-5.143*	1.36	.001	-8.759	-1.526	-0.91
	1	3	3.774	1.49	.071	-7.732	0.184	-0.67
	1	4	0.077	1.62	1.000	-4.236	4.390	0.01
	2	3	1.369	1.81	.549	-0.780	3.519	0.26
	2	4	5.220*	0.99	<.001	-2.595	7.846	0.99
	3	4	3.851*	0.72	<.001	1.944	5.759	0.73
Grupo 2	1	2	-3.344*	0.53	<.001	-4.762	-1.925	-0.36
	1	3	-3.103*	0.58	<.001	-4.656	-1.551	-0.34
	1	4	-5.589*	0.63	<.001	-7.280	-3.897	-0.63
	2	3	0.240	0.32	1.000	-0.603	1.084	0.03
	2	4	-2.245*	0.39	<.001	-3.275	-1.215	-0.35
	3	4	-2.485*	0.28	<.001	-3.234	-1.737	-0.40
Grupo 3	1	2	0.897	1.06	1.000	-0.686	1.468	0.09
	1	3	0.705	1.16	1.000	-0.809	1.461	0.07
	1	4	2.373	1.26	0.371	-0.926	2.144	0.26
	2	3	-0.192	0.63	1.000	-0.946	0.815	-0.02
	2	4	1.476	0.77	0.338	-1.177	1.611	0.19
	3	4	1.668*	0.56	.019	-1.053	1.618	0.25

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 16) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los grupos en función de los tiempos de medida. En el grupo intervención 1 las puntuaciones fueron significativamente

mayores en el tiempo 2 respecto al tiempo 1 con un tamaño del efecto grande ($d = -0.91$), mientras que las puntuaciones del tiempo 4 fueron significativamente menores respecto al tiempo 2 y 3, con un tamaño del efecto grande (T2-T4: $d = 0.99$) y pequeño (T3-T4: $d = 0.37$). En el grupo intervención 2, las puntuaciones fueron significativamente superiores en el tiempo 2 y 3 respecto al tiempo 1 con un tamaño del efecto pequeño (T1-T2: $d = -0.36$; T1-T3: $d = -0.34$) y en el tiempo 4 respecto al tiempo 3 y 2, con un tamaño del efecto pequeño (T2-T4: $d = -0.35$; T3-T4: $d = -0.40$). Por último en el grupo control (grupo 3), las puntuaciones fueron significativamente menores en el tiempo 4 respecto al tiempo 3 con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.25$).

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención 2 a lo largo de los 5 momentos de medida se realizó un ANOVA de medidas repetidas para este grupo. El grupo intervención 2 se redujo a 134 sujetos ($n = 134$) en el tiempo 5. Su media fue $M = 61.25$ y su desviación típica $DT = 5.79$. En la Tabla 17, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5.

Tabla 17.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Inteligencia TOTAL

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	5.840*	0.84	<.001	3.445	8.235	-0.68
		2	2.129*	0.51	.001	0.677	3.581	-0.34
		3	2.626*	0.39	<.001	1.504	3.748	-0.43
		4	-0.180	0.30	1.000	-1.024	0.664	0.03

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

En esta tabla se indica que existieron diferencias significativas entre el tiempo 5 y el tiempo 1 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.68$), entre el tiempo 5 y el tiempo 2 con un tamaño del efecto pequeño ($d = -0.34$) y entre el tiempo 5 y el tiempo 3 con un tamaño del efecto pequeño ($d = -0.43$).

Por último, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental mediante una gráfica (Figura 43).

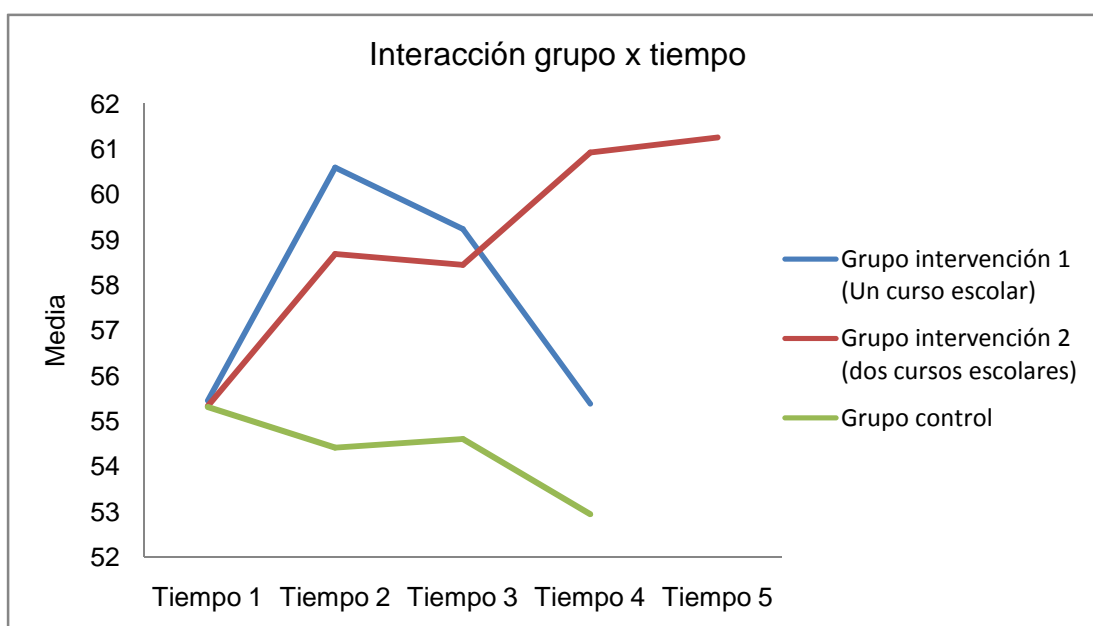


Figura 43. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Inteligencia emocional TOTAL

En esta gráfica se observa que los tres grupos partieron de las mismas puntuaciones en el tiempo 1. En el grupo 1 las puntuaciones aumentaron después de la intervención (tiempo 2) pero disminuyeron pasados seis (tiempo 3) y doce meses (tiempo 4). En el grupo 2 las puntuaciones aumentaron después de intervenir un curso escolar (tiempo 2), siguieron aumentando después de intervenir dos cursos escolares (tiempo 4) y se mantuvieron estables seis meses después (tiempo 5). Por último, en el grupo control las puntuaciones se mantuvieron relativamente estables hasta el tercer momento de medida pero disminuyeron al finalizar 6º de EP (tiempo 4).

En resumen, las puntuaciones en IE total aumentaron en el grupo 1 y grupo 2, después de aplicar el *Programa EDI*, mientras que en el grupo control disminuyeron. Específicamente, en el grupo que participó en el programa durante un curso escolar (grupo 1) la IE total aumentó después de aplicar el programa (tiempo 2), se mantuvo hasta seis meses después (tiempo 3) y disminuyó doce meses después de la intervención (tiempo 4). Por el contrario, en el grupo que participó en el *Programa EDI* durante dos cursos escolares (grupo 2) la IE total aumentó después del primer curso escolar (tiempo 2), volvió a aumentar en el segundo curso escolar (tiempo 4) y se mantuvo pasados seis meses (tiempo 5). Por último, en el grupo control (grupo 3) se observó un descenso significativo de las puntuaciones en inteligencia emocional en torno a los 12 años (tiempo 4).

Variable Inteligencia Intrapersonal

En la Tabla 18, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la dimensión Intrapersonal (*competencias intrapersonales*) de cada grupo en los distintos momentos temporales.

Tabla 18.

Medias y Desviaciones típicas Inteligencia Intrapersonal

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	14.40	2.14	16.29	2.55	15.82	3.03	14.50	3.58	15.62
2 (n=182)	14.27	3.86	16.20	3.23	15.96	3.22	16.30	3.05	15.19
Control (n=46)	14.26	3.99	13.87	4.03	13.93	3.46	13.65	3.78	13.93

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

Los resultados del **efecto del factor grupo** (ver tabla 19) mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 253) = 6.35, p = .002, \eta_p^2 = .048$), lo que indica que la variable intrapersonal varió significativamente entre los grupos experimentales. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 19. Los resultados de estas comparaciones indicaron que las diferencias fueron significativas entre el

grupo 2 y el grupo control (grupo 3). En este caso, las puntuaciones fueron superiores en el grupo que participó en el Programa *EDI* durante dos cursos escolares (grupo 2).

Tabla 19.

Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Inteligencia intrapersonal

Grupo (I)	Grupo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-0.433	0.58	1.000	-1.842	-0.976
1	3	1.258	0.69	.209	-0.405	-2.922
2	3	1.692*	0.47	.001	-0.546	-2.837

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Por otra parte, los resultados del **efecto de la interacción** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 759) = 6.12, p = .001, \eta_p^2 = .046$). Esto nos indica que la variable intrapersonal varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempoxgrupo* y *grupoxtiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del.

En la Tabla 20, se observan las comparaciones por pares en la interacción *tiempoxgrupo*.

Tabla 20.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable *Inteligencia Intrapersonal*

Tiempo	Grupo experi- mental (I)	Grupo experime- ntal (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	-0.126	0.76	1.000	-1.958	-1.705	0.04
	1	3	-0.118	0.89	1.000	-2.281	2.045	0.04
	2	3	0.008	0.61	1.000	-1.481	1.497	0.00
Tiempo 2	1	2	0.165	0.67	1.000	-1.462	1.792	0.03
	1	3	2.416*	0.79	.008	-0.495	4.337	0.71
	2	3	2.251*	0.54	<.001	0.929	3.574	0.63
Tiempo 3	1	2	-0.140	0.65	1.000	-1.728	1.448	-0.04
	1	3	1.887*	0.77	.001	0.012	3.762	0.58
	2	3	2.027*	0.53	.001	0.736	3.318	0.60
Tiempo 4	1	2	-1.632	0.72	.075	-3.375	0.111	-0.54
	1	3	0.848	0.85	.965	-1.211	2.906	0.23
	2	3	2.480*	0.58	<.001	1.063	3.897	0.77

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales señalaron diferencias estadísticamente significativas en los tiempos de medida en función del grupo experimental. En la evaluación inicial (*Tiempo 1*) los grupos presentaron puntuaciones similares en inteligencia intrapersonal antes de aplicar el programa, ya que no se encontraron diferencias significativas. En el *Tiempo 2* y *3*, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos intervención (grupo 1 y 2) pero sí entre ambos y el grupo control. En este caso, las puntuaciones fueron superiores en los grupos de intervención (grupo 1 y 2). Estas diferencias presentaron un tamaño del efecto medio (G1-

G3: $d = 0.71$; G2-G3: $d = 0.63$) en el tiempo 2 y un tamaño del efecto medio (G1-G3: $d = 0.58$; G2-G3: $d = 0.60$) en el tiempo 3. Por último, en el *Tiempo 4*, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 2 y el grupo control con un tamaño del efecto grande ($d = 0.77$). Las puntuaciones fueron mayores en el grupo que participó en el *Programa EDI* durante 2 cursos escolares (grupo 2).

A continuación, en la Tabla 21 se muestran los resultados de la interacción *grupoxtiempo* para la variable intrapersonal. Las comparaciones por pares (tabla 21) señalaron diferencias estadísticamente significativas en algún grupo en función de los tiempos de medida. En el *Grupo intervención 1* las puntuaciones fueron significativamente mayores en el tiempo 2 y 3 respecto al tiempo 1 con un tamaño del efecto grande (G1-G2: $d = -0.80$) y medio (G1-G3: $d = -0.54$). En el *Grupo intervención 2*, las puntuaciones fueron significativamente superiores entre el Tiempo 2, 3 y 4 respecto al Tiempo 1 con un tamaño del efecto pequeño entre el tiempo 1 y 2 ($d = 0.10$), medio entre el tiempo 1 y 3 ($d = -0.47$) y medio entre el tiempo 1 y 4 ($d = -0.58$). Por último en el grupo control, no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de sus momentos de medida.

Tabla 21.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Inteligencia Intrapersonal

Grupo experim ental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	-2.143*	0.52	<.001	-3.523	-0.762	-0.80
	1	3	-1.679*	0.55	.014	-3.133	-0.224	-0.54
	1	4	-0.357	0.74	1.000	-2.325	1.611	-0.03
	2	3	0.464	0.42	1.000	-0.664	1.593	0.16
	2	4	1.786	0.67	.050	-0.001	3.573	0.57
	3	4	1.321	0.64	.247	-0.390	3.033	0.17

(continúa Tabla 21)

Grupo 2	1	2	-1.852*	0.20	<.001	-2.393	-1.310	0.10
	1	3	-1.692*	0.21	<.001	-2.263	-1.122	-0.47
	1	4	-1.863*	0.29	<.001	-2.634	-1.091	-0.58
	2	3	0.159	0.17	1.000	-0.283	0.602	0.07
	2	4	-0.011	0.26	1.000	-0.712	0.690	-0.03
	3	4	-0.170	0.25	1.000	-0.842	0.501	-0.10
Grupo 3	1	2	0.391	0.40	1.000	-0.686	1.468	0.09
	1	3	0.326	0.43	1.000	-0.809	1.461	0.08
	1	4	0.609	0.58	1.000	-0.926	2.144	0.15
	2	3	-0.065	0.33	1.000	-0.946	0.815	-0.01
	2	4	0.217	0.52	1.000	-1.177	1.611	0.05
	3	4	0.283	0.50	1.000	-1.053	1.618	0.07

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención 2 a lo largo de los 5 momentos de medida se realizó un ANOVA de medidas repetidas. La media en inteligencia intrapersonal en el momento 5 de medida fue de 16.57 y la desviación típica de 3.26. En la Tabla 22, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5. Los resultados indican que las puntuaciones fueron significativamente superiores en el Tiempo 5 respecto del Tiempo 1 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.62$).

Tabla 22.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Inteligencia Intrapersonal.

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	2.306*	0.34	<.001	1.324	3.288	-0.62
		2	0.448	0.25	.786	-0.273	1.169	-0.13
		3	0.604	0.25	.186	-0.119	1.328	-0.18
		4	-0.045	0.17	1.000	-0.524	0.434	0.01

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Por último, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental mediante una gráfica (Figura 44).

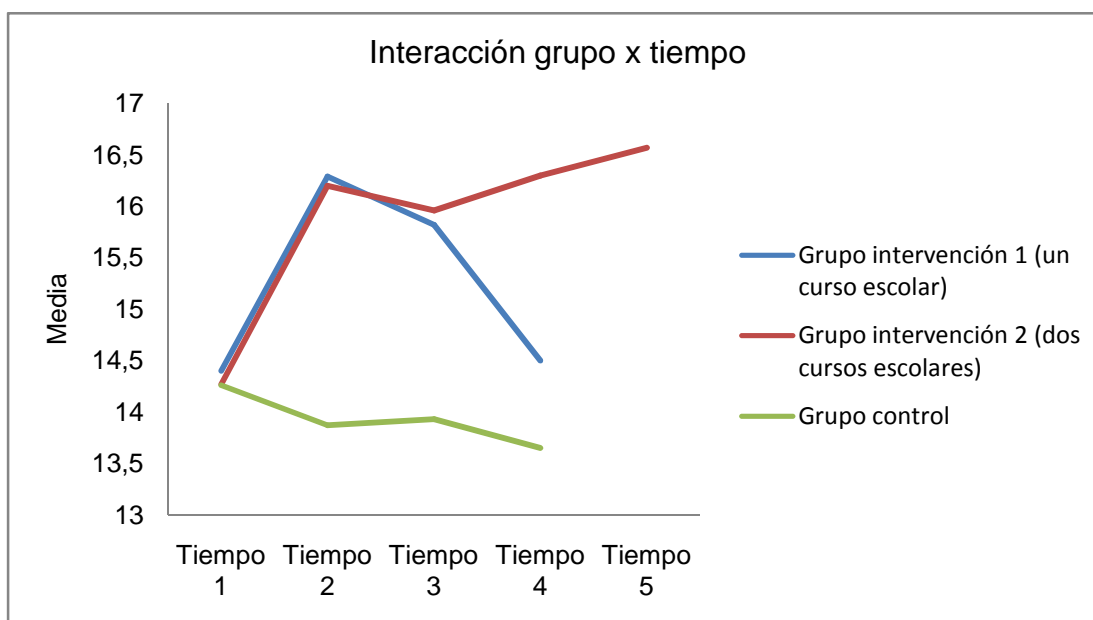


Figura 44. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Inteligencia Intrapersonal

En esta gráfica se puede observar que los dos grupos de intervención (grupo 1 y 2), partiendo de puntuaciones similares (tiempo 1), obtuvieron puntuaciones más elevadas después de la primera intervención (tiempo 2) y se mantuvieron pasados seis meses (tiempo 3). Sin embargo, en el grupo 2 las puntuaciones siguieron aumentando en el Tiempo 4 y se mantuvieron estables pasados seis meses (tiempo 5), mientras que en el grupo 1 disminuyeron en ese momento (tiempo 4). Por último, podemos observar que en el grupo control las puntuaciones fueron similares a lo largo de los diferentes momentos temporales.

En resumen, las puntuaciones en Inteligencia Intrapersonal aumentaron en el grupo 1 y 2 después de aplicar el *Programa EDI*, mientras que en el grupo control se mantuvieron estables. En el grupo que participó en el programa durante un curso escolar (grupo 1), la Inteligencia Intrapersonal aumentó después de aplicar el programa (tiempo 2) y se mantuvo seis y doce meses después (tiempo 3 y 4). En el grupo que participó durante dos cursos escolares, la Inteligencia Intrapersonal aumentó en el primer curso escolar (tiempo 2) y volvió a aumentar después del segundo curso escolar (tiempo 4). Esta puntuación se mantuvo hasta pasados seis meses (tiempo 5). Por último, en el grupo control (grupo 3) la Inteligencia Intrapersonal se mantuvo a lo largo del tiempo.

Variable Inteligencia Interpersonal

En la Tabla 23, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la dimensión Interpersonal (*competencias interpersonales*).

Tabla 23.

Medias y Desviaciones típicas Inteligencia Interpersonal

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	36.61	4.35	40.18	3.81	39.93	4.13	37.36	4.36	37.52
2 (n=182)	36.07	5.81	37.82	4.80	37.53	5.08	38.68	4.35	38.52
Control (n=46)	36.37	6.85	35.30	6.13	35.26	5.64	34.54	4.73	34.54

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

En primer lugar, los resultados del **efecto del factor grupo** (ver Tabla 24) mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 253) = 6.87, p = .001, \eta_p^2 = .052$), lo que indica que la variable interpersonal varió significativamente entre los grupos experimentales. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales se ilustran en la Tabla 24. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 24.

Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Inteligencia Interpersonal

Grupo (I)	Grupo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	0.996	0.82	.667	-0.966	-2.958
1	3	3.148*	0.96	.004	0.832	5.465
2	3	2.152*	0.66	.004	0.558	3.747

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Los resultados indicaron que las diferencias fueron significativas entre los grupos de intervención (grupo 1 y grupo 2) y el grupo control (grupo 3). Las puntuaciones fueron superiores en los grupos que participaron en el Programa EDI (un curso escolar o dos cursos escolares).

En segundo lugar, los resultados del **efecto de la interacción** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 759) = 7.26, p < .001, \eta_p^2 = .054$). Esto nos indica que la variable interpersonal varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempo x grupo* y *grupo x tiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del. En la Tabla 25, se observan las comparaciones por pares en la interacción *tiempo x grupo*.

Tabla 25.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Inteligencia Interpersonal

Tiempo	Grupo experi mental (I)	Grupo experime ntal (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	0.541	1.19	1.000	-2.332	3.414	0.10
	1	3	0.238	1.41	1.000	-3.155	3.630	0.05
	2	3	-0.304	0.97	1.000	-2.639	2.032	0.54
Tiempo 2	1	2	2.360	1.01	1.000	-0.074	4.794	0.48
	1	3	4.874*	1.19	<.001	2.001	2.639	0.96
	2	3	2.514*	0.82	<.001	0.536	4.493	0.46
Tiempo 3	1	2	2.401	1.03	.063	-0.091	4.893	0.52
	1	3	4.668*	1.22	<.001	1.725	7.611	0.94
	2	3	2.267*	0.84	.022	0.240	4.293	0.42
Tiempo 4	1	2	-1.319	0.89	.429	-3.481	0.843	0.30
	1	3	2.814*	1.06	.025	0.261	5.367	0.61
	2	3	4.132*	0.73	<.001	2.375	5.890	0.91

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 25) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los tiempos de medida en función del grupo experimental. En la evaluación inicial (tiempo 1) los grupos no difirieron en sus puntuaciones en inteligencia interpersonal, confirmando su homogeneidad en el momento de inicio. En el tiempo 2 y 3, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos intervención pero ambos difirieron significativamente con el grupo control. Estas diferencias presentaron un

tamaño del efecto grande (G1-G3: $d = 0.96$) y medio (G2-G3: $d = 0.46$) en el tiempo 2 y, un tamaño del efecto alto (G1-G3: $d = 0.94$) y medio (G2-G3: $d = 0.42$) en el tiempo 3. En este caso el grupo 1 y 2 tuvieron puntuaciones superiores al grupo control. En el tiempo 4, el grupo 1 y 2 obtuvieron diferencias estadísticamente significativas con el grupo control (grupo 3) con un tamaño del efecto medio (G1-G3: $d = 0.61$) y grande (G2-G3: $d = 0.91$).

A continuación, en la Tabla 26, se exponen los resultados de la interacción *grupo x tiempo* para la variable interpersonal. Las comparaciones por pares señalaron diferencias estadísticamente significativas en algún grupo en función de los tiempos de medida. En el grupo de intervención 1 las puntuaciones fueron significativamente mayores en el tiempo 2 y 3 respecto al tiempo 1 con un tamaño del efecto grande (G1-G2: $d = -0.87$; G1-G3: $d = -0.78$) y significativamente menores en tiempo 4 respecto al tiempo 3 y al tiempo 2 con un tamaño del efecto medio (G2-G4: $d = 0.68$; G4-G3: $d = 0.60$). En el grupo intervención 2, las puntuaciones fueron significativamente mayores en el Tiempo 2, 3 y 4 respecto al Tiempo 1 con un tamaño del efecto pequeño (T1-T2: $d = 0.32$; T1-T3: $d = -0.26$; T3-T4: $d = -0.24$) y medio (T1-T4: $d = -0.50$). Por último, en el grupo control (grupo 3), no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de sus momentos de medida.

Tabla 26.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Inteligencia Interpersonal

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	-3.571*	1.07	.006	-6.427	-0.715	-0.87
	1	3	-3.321*	1.21	.040	-6.554	-0.089	-0.78
	1	4	-0.750	1.17	1.000	-3.875	2.357	-0.17
	2	3	0.250	0.85	1.000	-2.016	2.516	0.06

(continúa Tabla 26)

	2	4	2.821*	0.87	.009	0.494	5.149	0.68
	3	4	2.571*	0.51	<.001	-3.946	-1.197	0.60
Grupo 2	1	2	-1.753*	0.42	<.001	-2.873	-0.633	0.32
	1	3	-1.462*	0.47	.014	-2.729	-0.194	-0.26
	1	4	-2.610*	0.46	<.001	-3.836	-1.384	-0.50
	2	3	0.291	.33	1.000	-0.598	1.180	0.05
	2	4	-0.857	.34	.790	-1.770	0.056	-0.18
	3	4	-1.148*	0.20	<.001	0.609	1.688	-0.24
Grupo 3	1	2	1.065	0.83	1.000	-1.163	3.293	0.16
	1	3	1.109	0.95	1.000	-1.413	3.630	-0.19
	1	4	1.826	0.92	.285	-0.612	4.264	-0.40
	2	3	0.043	0.66	1.000	-1.725	1.811	0.05
	2	4	0.761	0.68	1.000	-1.055	2.577	-0.18
	3	4	0.717	0.40	.459	-1.790	0.355	-0.24

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención en inteligencia interpersonal 2 a lo largo de los 5 momentos de medida, se realizó un ANOVA de medidas repetidas. La media para esta variable fue $M = 38.41$ y su desviación típica $DT = 4.55$.

En la Tabla 27, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5. Los resultados indican que existieron diferencias significativas entre el tiempo 1 y el tiempo 5 con un tamaño del efecto pequeño (G1-G5: $d = 0.43$). Esto nos indica que, seis meses después de la intervención, la inteligencia interpersonal se mantuvo y siguió siendo superior al momento inicial.

Tabla 27.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Inteligencia Interpersonal.

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	2.291*	0.59	.002	0.581	4.001	0.43
		2	0.530	0.44	1.000	-0.733	1.792	0.11
		3	0.888	0.37	.203	-0.191	1.967	0.18
		4	-0.351	0.30	1.000	-1.233	0.532	-0.07

Nota: IC: LI = límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Por último, en la figura 45, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental de manera gráfica.

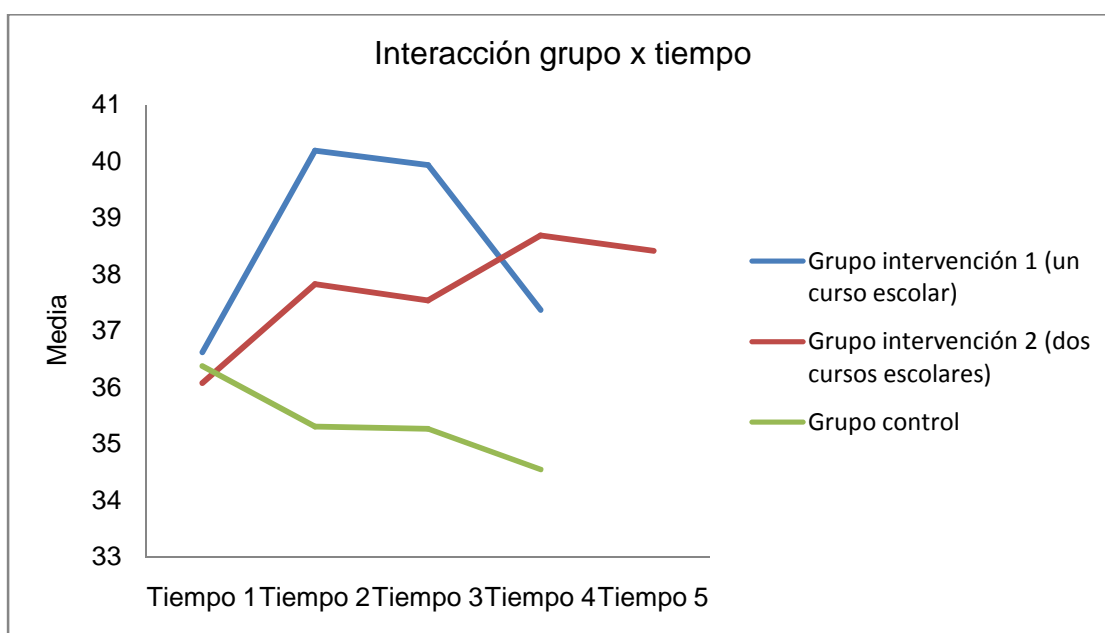


Figura 45. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Inteligencia Interpersonal

En esta gráfica, se observa que a pesar de que los tres grupos parten de puntuaciones similares en el tiempo 1, cuando llegan al tiempo 4 los valores de inteligencia interpersonal difieren mucho entre ellos. En general las puntuaciones son más elevadas en el grupo intervención 1, pero se observa que en el grupo 2 las puntuaciones aumentan después del segundo curso de intervención (tiempo 4), mientras que en el grupo intervención 1 bajan. También se observa que en el grupo control las puntuaciones tienden a bajar.

En suma, la Inteligencia Interpersonal aumentó en el grupo 1 y grupo 2, mientras que en el grupo control (grupo 3) se mantuvo estable. En este sentido, cuando el *Programa EDI* se aplicó durante un curso escolar, la inteligencia interpersonal aumentó después de la intervención (tiempo 2) y los efectos se mantuvieron seis meses (tiempo 3), aunque doce meses después (tiempo 4) disminuyeron. Además estas las puntuaciones (tiempo 4) fueron inferiores a las encontradas en el grupo 2 en este mismo tiempo. Cuando el *Programa EDI* se aplicó durante dos cursos escolares (grupo 2), la inteligencia interpersonal aumentó después de la primera y segunda intervención (tiempo 2 y 4) y se mantuvo hasta pasados seis meses (tiempo 5).

Variable Inteligencia Manejo del estrés

En la Tabla 28, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la dimensión manejo del estrés (*competencias de manejo del estrés*) de cada grupo en los distintos momentos temporales.

Tabla 28.

Medias y Desviaciones típicas Manejo del estrés

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	32.93	4.04	35.14	4.12	34.54	4.18	32.82	4.46	33.86
2 (n=182)	33.50	7.23	35.13	5.23	34.90	4.61	36.71	4.36	35.06
Control (n=46)	33.13	7.08	32.96	6.12	32.52	4.63	31.13	4.77	32.43

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

En cuanto a los resultados del **efecto del factor grupo** (ver Tabla 29) mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 253) = 6.22, p = .002, \eta_p^2 = .047$), lo que indica que la variable manejo del estrés varió significativamente entre los grupos experimentales. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 29. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 29.

Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Manejo del estrés

Grupo (I)	Grupo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-1.202	0.94	.600	-3.456	1.053
1	3	1.422	1.05	.597	-1.240	4.084
2	3	2.624*	0.76	.002	0.791	4.457

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Los resultados indican que las diferencias fueron significativas entre el Grupo 2 y el Grupo control (grupo 3). Las puntuaciones fueron superiores entre el grupo que participó en el Programa EDI durante dos cursos escolares.

Por otro lado, los resultados del **efecto de la interacción** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 759) = 10.64, p < .001, \eta_p^2 = .078$). Esto nos indica que la variable manejo del estrés varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempo x grupo* y *grupo x tiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del. En la Tabla 30, se exponen las comparaciones por pares en la interacción *tiempo x grupo*.

Tabla 30.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Manejo del estrés

Tiempo	Grupo experi mental (I)	Grupo experime ntal (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	-0.571	1.40	1.000	-3.959	2.816	-0.09
	1	3	-0.202	1.60	1.000	-4.201	3.798	-0.03
	2	3	0.370	1.14	1.000	-2.384	3.123	0.05
Tiempo 2	1	2	0.016	1.07	1.000	-2.576	2.609	0.00
	1	3	2.186	1.27	.259	-0.875	5.247	0.41
	2	3	2.170*	0.87	.041	0.062	4.277	-0.38
Tiempo 3	1	2	-0.360	0.65	1.000	-2.595	1.875	-0.08
	1	3	2.014	0.77	.201	-0.625	4.653	0.45
	2	3	2.374*	0.53	.006	0.557	4.191	0.51
Tiempo 4	1	2	3.893*	0.72	<.001	-6.069	-1.717	-0.82
	1	3	1.691	0.85	.342	-0.879	4.261	0.36
	2	3	5.584*	0.58	<.001	3.815	7.353	1.22

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 30) señalaron que, en la evaluación inicial (Tiempo 1) los grupos no difirieron en sus puntuaciones en manejo del estrés, confirmando que todos los grupos fueron homogéneos en el manejo del estrés en el momento de inicio. En el tiempo 2 y 3, se observaron diferencias significativas entre el grupo 2 y el grupo control con un tamaño del efecto pequeño (G2-G3: $d = -0.38$) en el tiempo 2 y, medio (G2-G3: $d = 0.51$) en el

tiempo 3. En este caso, el manejo del estrés fue superior en el grupo 2 al finalizar el primer curso de intervención y seis meses después. Por último, en el tiempo 4, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 2 y el grupo 1 con un tamaño del efecto grande ($d = -0.82$) y, entre el grupo 2 y el grupo control también con un tamaño del efecto grande ($d = 1.22$). En este caso las puntuaciones del grupo 2 fueron superiores en el tiempo 4.

A continuación en la Tabla 31, se exponen los resultados de la interacción *grupos x tiempo* para la variable: manejo del estrés.

Tabla 31.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable manejo del estrés

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	-2.214	1.01	.172	-4.891	0.462	-0.54
	1	3	-1.607	1.04	.732	-4.361	1.147	-0.39
	1	4	0.107	1.10	1.000	-2.832	3.046	0.02
	2	3	0.607	0.56	1.000	-0.895	2.109	0.14
	2	4	2.321*	0.77	.767	0.281	4.362	0.54
	3	4	-1.714*	0.56	.563	-3.211	-0.217	0.39
Grupo 2	1	2	-1.626*	0.39	<.001	-2.676	-0.576	-0.25
	1	3	-1.396*	0.41	.004	-2.476	-0.315	-0.23
	1	4	-3.214*	0.43	<.001	-4.367	-2.061	-0.54
	2	3	0.231	0.22	1.000	-0.358	0.820	0.04
	2	4	-1.588*	0.30	<.001	-2.388	-0.787	-0.32
	3	4	-1.819*	0.22	<.001	-2.406	-1.231	-0.40
Grupo 3	1	2	0.174	0.78	1.000	-1.914	2.262	0.02
	1	3	0.609	0.81	1.000	-1.540	2.757	0.10
	1	4	2.000	0.86	.127	-0.293	4.293	0.33

(continúa Tabla 31)

2	3	0.435	0.44	1.000	-0.737	1.607	0.08
2	4	1.826*	0.60	.015	0.234	3.418	0.33
3	4	1.391*	0.44	.010	0.223	2.559	0.30

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 31) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los grupos en función de los tiempos de medida. En el grupo intervención 1 las puntuaciones se mantuvieron estables después de la intervención y fueron significativamente menores en el tiempo 4 respecto del tiempo 3 y el 2 con un tamaño del efecto medio (G2-G4: $d = 0.54$; G3-G4: $d = 0.39$). En el grupo intervención 2, se obtuvieron diferencias significativas entre el Tiempo 2, 3 y 4 respecto al Tiempo 1 con un tamaño del efecto pequeño (T1-T2: $d = -0.25$; T1-T3: $d = -0.23$) y medio (T1-T4: $d = -0.54$). También se encontraron diferencias significativas entre el Tiempo 4 respecto al tiempo 2 y 3 con un tamaño del efecto pequeño entre (T2-T4: $d = -0.32$; T3-T4: $d = -0.40$). En este caso, el manejo del estrés fue superior en el tiempo 2 respecto al tiempo 1 y también lo fue en el tiempo 4 respecto del tiempo 2 y 3. Por último, en el grupo control (grupo 3), se obtuvieron diferencias significativas entre el tiempo 2 y 4 y, entre el tiempo 3 y 4 con un tamaño del efecto pequeño (G2-G4: $d = 0.33$; G3-G4: $d = 0.30$), siendo inferior en el tiempo 4 respecto al tiempo 2 y 3.

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención 2 a lo largo de los 5 momentos de medida se realizó un ANOVA de medidas repetidas para este grupo. La media para esta variable fue $M = 36.70$ y su desviación típica $DT = 4.28$. En la Tabla 32, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5.

Tabla 32.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Intrapersonal.

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	2.993*	0.34	<.001	1.324	3.288	-0.62
		2	0.970	0.25	.126	-0.273	1.169	-0.13
		3	1.537*	0.25	<.001	-0.119	1.328	-0.18
		4	-0.045	0.17	1.000	-0.524	0.434	0.01

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

En esta tabla se indica que existieron diferencias significativas entre el tiempo 5 y, el tiempo 1 y 3 con un tamaño del efecto medio (T5-T1: $d = -0.62$) y pequeño (T5-T3: $d = -0.18$). Esto nos indica que el manejo del estrés, seis meses después de aplicar el *Programa EDI* durante dos cursos escolares (tiempo 5), fue superior de manera significativa al momento inicial (tiempo 1) y al momento de seguimiento (tiempo 3).

Por último, en la Figura 46, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental de manera gráfica. De manera gráfica se observa que en el grupo 1 y 2 las puntuaciones aumentaron después de la primera intervención (tiempo 2). Sin embargo, en el tiempo 4, las puntuaciones del grupo 1 bajaron, mientras que las del grupo 2 aumentaron. En este grupo, las puntuaciones se mantuvieron pasados seis meses (tiempo 5). En el grupo control observamos que las puntuaciones disminuyeron a lo largo de los diferentes tiempos de medida.

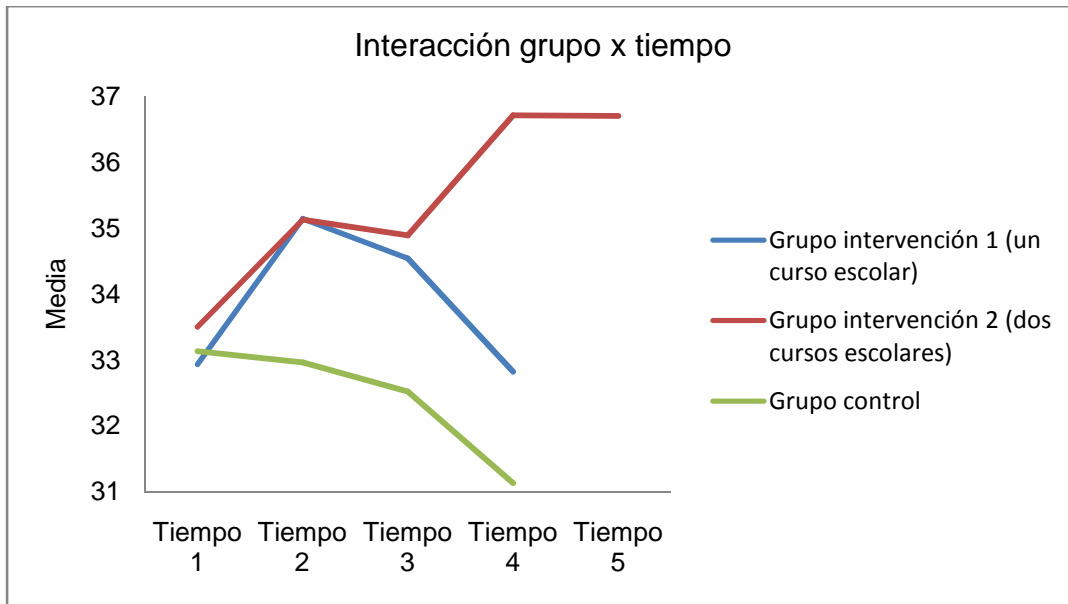


Figura 46. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Manejo del estrés.

En resumen, el manejo del estrés aumentó en el grupo 2 después de aplicar el *Programa EDI* durante dos cursos escolares (tiempo 4) y se mantuvo seis meses después (tiempo 5). En el grupo que solo participó durante un curso escolar (grupo 1), el manejo del estrés se mantuvo estable después de la intervención (tiempo 2) y seis meses después (tiempo 3), pero disminuyó pasados 12 meses (tiempo 4), siendo estas puntuaciones significativamente menores respecto al grupo 2. En el grupo que no participó en el *Programa EDI*, el manejo del estrés disminuyó al finalizar 6º de EP (tiempo 4).

Variable Adaptabilidad

En la Tabla 33, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la dimensión Adaptabilidad (*competencias de adaptación social*) de cada grupo en los distintos momentos temporales.

Tabla 33.

Medias y Desviaciones típicas Adaptabilidad

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	29.39	2.86	31.29	4.15	30.04	4.39	28.11	3.90	29.70
2 (n=182)	28.91	4.90	29.70	5.24	29.92	5.99	32.13	5.21	30.16
Control (n=46)	28.93	5.28	28.83	5.84	29.50	4.72	28.39	5.31	28.91

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

Los resultados del efecto del factor *grupon* mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 253) = 1.85, p = .160, \eta_p^2 = .014$), lo que indica que la variable adaptabilidad no varió significativamente entre los grupos.

Por otra parte, los resultados del **efecto de la interacción** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 759) = 7.39, p < .001, \eta_p^2 = .055$). Esto nos indica que la variable adaptabilidad varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempoxgrupo* y *grupoxtiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del. En la Tabla 34, podemos observar las comparaciones por pares, basadas en las medias, en la interacción *tiempoxgrupo*.

Tabla 34.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Adaptabilidad

Tiempo	Grupo experi mental (I)	Grupo experime ntal (J)	Dif. medias (I-J)	Error tí p.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	0.481	0.97	1.000	-1.865	2.826	0.11
	1	3	0.458	1.15	1.000	-2.311	3.227	0.04
	2	3	-0.023	0.79	1.000	-1.929	1.884	0.10
Tiempo 2	1	2	1.588	1.07	.413	-0.981	4.157	0.34
	1	3	2.460	1.26	.155	-0.573	5.493	0.48
	2	3	0.872	0.87	.946	-1.216	2.960	0.15
Tiempo 3	1	2	0.118	1.14	1.000	-2.638	2.875	0.02
	1	3	0.536	1.35	1.000	-2.719	3.791	0.12
	2	3	0.418	0.93	1.000	-1.823	2.569	0.07
Tiempo 4	1	2	-4.025*	1.04	<.001	-6.522	-1.528	-0.87
	1	3	-0.284	1.22	1.000	-3.232	2.664	-0.06
	2	3	3.741*	0.84	<.001	1.711	5.770	0.71

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 34) señalaron diferencias estadísticamente significativas en alguno de los tiempos de medida en función del grupo experimental. En la evaluación inicial (Tiempo 1) los grupos no difirieron en sus puntuaciones en adaptabilidad, lo que indica que la adaptabilidad fue similar en todos los grupos antes de iniciar la intervención. En el tiempo 2 y 3, tampoco se encontraron diferencias entre los grupos. Por último, en el tiempo 4, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 y el grupo 2, con un tamaño del efecto grande ($d = -0.87$) y,

entre el grupo 2 y el grupo control (grupo 3) con un tamaño del efecto medio ($d = 0.71$). En este caso, las puntuaciones fueron mayores en el grupo que participó durante dos cursos escolares (grupo 2).

A continuación se exponen los resultados de la interacción *grupos x tiempo* para la variable Adaptabilidad (Tabla 35). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales señalaron diferencias estadísticamente significativas en los grupos en función de los tiempos de medida. En el grupo intervención 1, las puntuaciones fueron significativamente menores en el tiempo 4 respecto al tiempo 2 y 3 con un tamaño del efecto grande (T4-T2: $d = -0.78$) y pequeño (T4-T3: $d = 0.46$). En el grupo intervención 2, las puntuaciones fueron superiores en el Tiempo 4 respecto al resto de momentos de medida (tiempo 1, 2 y 3) con un tamaño del efecto medio (T4-T1: $d = -0.63$) y pequeño (T4-T2: $d = -0.46$ y T4-T3: $d = -0.39$). Por último, en el grupo control, no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de sus momentos de medida.

Tabla 35.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Adaptabilidad

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	-1.893	1.16	.617	-4.967	1.182	-0.53
	1	3	-0.643	1.25	1.000	-3.963	2.677	-0.17
	1	4	1.286	1.19	1.000	-1.877	4.449	0.37
	2	3	1.250	0.98	1.000	-1.358	3.858	0.29
	2	4	3.179*	0.92	.004	0.738	5.619	0.78
	3	4	-1.929*	0.55	.004	0.455	3.402	0.46
Grupo 2	1	2	-0.786	0.45	.506	-1.119	0.420	-0.15
	1	3	-1.005	0.49	.246	-2.308	0.297	-0.18
	1	4	-3.220*	0.47	<.001	-4.460	-1.979	-0.63

(continúa Tabla 35)

	2	3	-0.220	0.38	1.000	-1.243	0.803	-0.04
	2	4	-2.434*	0.36	<.001	-3.391	-1.477	-0.46
	3	4	-2.214*	0.22	<.001	-2.792	-1.636	-0.39
Grupo 3	1	2	0.109	0.92	1.000	-2.290	2.507	0.02
	1	3	-0.565	0.97	1.000	-3.155	2.025	-0.11
	1	4	0.543	0.93	1.000	-1.924	3.011	0.10
	2	3	-0.674	0.76	1.000	-2.709	1.361	-0.12
	2	4	0.435	0.72	1.000	-1.469	2.339	0.07
	3	4	1.109	0.43	.065	-0.041	2.258	0.22

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención 2 a lo largo de los 5 momentos de medida se realizó un ANOVA de medidas repetidas para este grupo. Para esta variable, la media fue $M = 32.28$ y su desviación típica $DT = 5.07$. En la Tabla 36, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5. En los resultados se indica que existieron diferencias significativas entre el tiempo 5 y los tiempos 1, 2 y 3 con un tamaño del efecto medio ($T5-T1: d = -0.67$) y pequeño ($T5-T2: d = 0.44$ y $T5-T3: d = 0.40$). Esto nos indica que la adaptabilidad, seis meses después de la intervención (tiempo 5) fue superior al tiempo 1, 2 y 3, y se mantuvo estable respecto al tiempo 4.

Tabla 36.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Adaptabilidad

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	3.433*	0.58	<.001	1.782	5.083	0.67
		2	2.261*	0.47	<.001	0.931	3.591	0.44
		3	2.224*	0.32	<.001	1.299	3.149	0.40
		4	0.045	0.19	1.000	-0.499	0.588	0.01

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

En esta tabla se indica que existieron diferencias significativas entre el tiempo 5 y los tiempos 1, 2 y 3 con un tamaño del efecto medio (T5-T1: $d = -0.67$) y pequeño (T5-T2: $d = 0.44$ y T5-T3: $d = 0.40$). Esto nos indica que la adaptabilidad, seis meses después de la intervención (tiempo 5) fue superior al tiempo 1, 2 y 3, y se mantuvo estable respecto al tiempo 4.

Por último, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental mediante una gráfica (Figura 47).

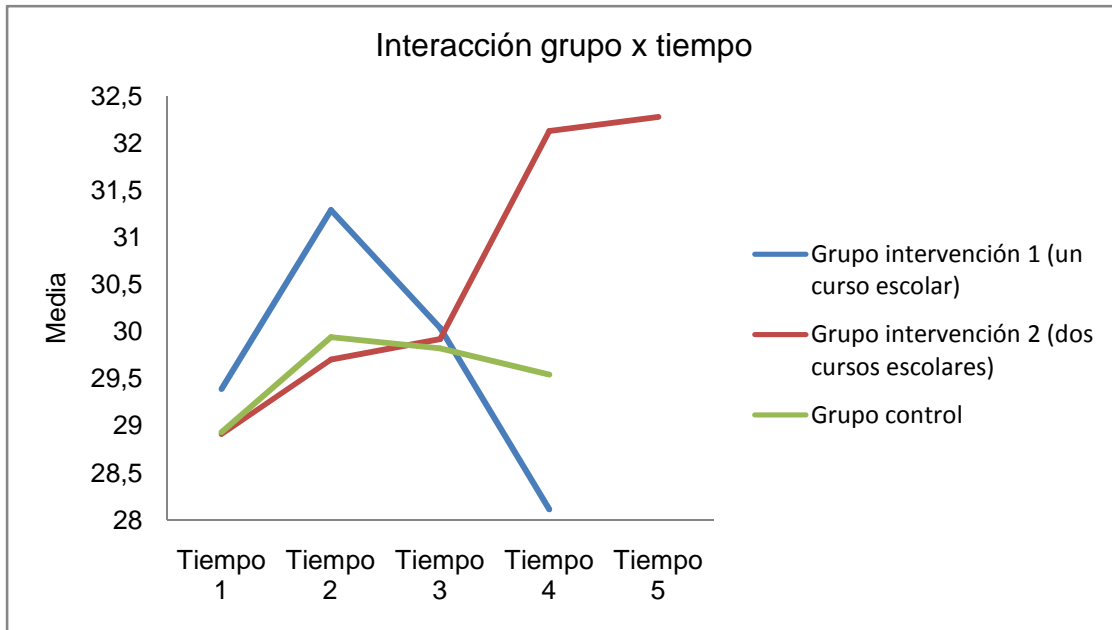


Figura 47. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Adaptabilidad

En esta gráfica se observa que en el grupo control la adaptabilidad se mantuvo estable a lo largo del tiempo. En el grupo 1 a pesar de que la adaptabilidad aumentó en el tiempo 2, disminuyó en el tiempo 3 y 4. Por el contrario en el grupo 2, las puntuaciones aumentaron a lo largo de los diferentes momentos de medida.

En suma, la adaptabilidad aumentó en el grupo 2 después de aplicar el programa durante dos cursos escolares (tiempo 4) y se mantuvo hasta seis meses después (tiempo 5). En el grupo que solo realizó la intervención durante un curso escolar (grupo 1), la adaptabilidad se mantuvo estable hasta seis meses de la intervención (tiempo 3) y disminuyó de manera significativa pasados seis meses (tiempo 4). Por último, los niños/as que no participaron en el Programa EDI (grupo control), mantuvieron estable su adaptabilidad hasta finalizar 6º de EP (tiempo 4).

Variable Estado del ánimo general

En la Tabla 37, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la dimensión Estado de ánimo general de cada grupo en los distintos momentos temporales.

Tabla 37.

Medias y Desviaciones típicas Estado de ánimo general

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	44,54	3.95	47.04	3.60	46.82	3.85	44.07	5.46	45.61
2 (n=182)	44.12	6.14	46.84	6.50	47.04	5.18	48.64	5.59	46.66
Control (n=46)	44.83	5.98	43.76	4.97	43.74	4.84	42.72	4.70	43.72

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

Los resultados del **efecto del factor grupo** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 253) = 9.38, p < .001, \eta_p^2 = .069$), lo que indica que el estado de ánimo general varió significativamente entre los grupos experimentales. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 38. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 38.

Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Estado del ánimo general

Grupo (I)	Grupo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-1.045	0.83	.628	-3.045	0.956
1	3	1.855	0.98	.179	-0.507	4.218
2	3	2.900*	0.67	<.001	1.273	4.526

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Los resultados indican que las diferencias fueron significativas entre el Grupo 2 y el Grupo 3, siendo superiores en el grupo 2.

Por otra parte, los resultados del **efecto de la interacción** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 759) = 9.48, p < .001, \eta_p^2 = .070$). Esto nos indica que la variable estado de ánimo general varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempoxgrupo* y *grupoxtiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del efecto.

En la Tabla 39, se exponen las comparaciones por pares en la interacción *tiempoxgrupo*. Los resultados señalaron diferencias estadísticamente significativas en los tiempos de medida en función del grupo experimental. En la evaluación inicial (tiempo 1) los grupos no difirieron en sus puntuaciones en estado de ánimo general, lo que indica que los tres grupos fueron homogéneos en esta variable antes de aplicarla intervención. En el

tiempo 2, se encontraron diferencias significativas entre el grupo 2 y el grupo control con un tamaño del efecto medio ($d = 0.53$), siendo el grupo 2 el que puntuó más alto. En el tiempo 3, no se observaron diferencias entre los dos grupos intervención pero sí entre éstos y el grupo control, con un tamaño del efecto medio (G1-G3: $d = 0.70$; G2-G3: $d = 0.66$). Ambos grupos puntuaron más alto que el grupo control. Por último, en el tiempo 4, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 y 2 con un tamaño del efecto grande ($d = -0.82$) y, entre el grupo 2 y 3 con un tamaño del efecto grande ($d = 1.14$). El grupo 2 puntuó más alto que el grupo 1 y el grupo control.

Tabla 39.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Estado del ánimo general

Tiempo	Grupo experimental (I)	Grupo experimental (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	0.420	1.20	1.000	-2.474	3.315	0.08
	1	3	-0.290	1.42	1.000	-3.708	3.127	-0.05
	2	3	-0.711	0.98	1.000	-3.063	1.642	-0.11
Tiempo 2	1	2	0.195	1.22	1.000	-2.737	3.127	0.04
	1	3	3.275	1.44	.070	-0.187	6.737	0.75
	2	3	3.080*	0.99	.006	0.696	5.463	0.53
Tiempo 3	1	2	-0.223	1.05	1.000	-2.668	2.223	-0.05
	1	3	3.082*	1.19	.032	0.195	5.970	0.70
	2	3	3.305*	0.82	<.001	1.317	5.293	0.66
Tiempo 4	1	2	-4.571*	1.10	<.001	-7.228	-1.915	-0.82
	1	3	1.354	1.30	.897	-1.783	4.491	0.26
	2	3	-5.925*	0.90	<.001	3.766	8.085	1.14

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

A continuación se muestra en la Tabla 40, los resultados de la interacción *grupo x tiempo* para la variable Estado de ánimo general.

Tabla 40.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Estado de ánimo general

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	-2.500	1.34	.384	-6.073	1.073	-0.66
	1	3	-2.286	1.28	.452	-5.689	1.118	-0.58
	1	4	0.464	1.34	1.000	-3.106	4.035	-0.09
	2	3	0.214	1.07	1.000	-2.639	3.068	0.05
	2	4	2.964*	0.99	.019	0.326	5.603	0.64
	3	4	2.750*	0.99	.034	0.129	5.371	-0.58
Grupo 2	1	2	-2.725*	0.53	<.001	-4.127	-1.324	-0.43
	1	3	-2.929*	0.50	<.001	-4.264	-4.594	-0.51
	1	4	-4.527*	0.53	<.001	-5.928	-3.127	-0.77
	2	3	-0.203	0.42	1.000	-1.323	0.916	-0.03
	2	4	-1.802*	0.34	<.001	-2.837	-0.767	-0.30
	3	4	-1.599*	0.39	<.001	-2.627	-0.571	-0.30
Grupo 3	1	2	1.065	1.05	1.000	-1.722	3.852	0.19
	1	3	1.087	0.99	1.000	-1.568	3.742	0.20
	1	4	2.109	1.05	.271	-0.677	4.894	0.39
	2	3	0.022	0.83	1.000	-2.205	2.248	0.00
	2	4	1.043	0.77	1.000	-1.015	3.102	0.21
	3	4	1.022	0.77	1.000	-1.023	3.067	0.21

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 40) basadas en las medias reales señalaron diferencias estadísticamente significativas en los grupos en función de los tiempos de medida. El grupo intervención 1, presentó un estado de ánimo general menor en el tiempo 4 respecto al tiempo 2 y 3, con un tamaño del efecto medio (T2-T4: $d = 0.64$; T3-T4: $d = -0.58$). En el grupo intervención 2, las puntuaciones fueron mayores en el Tiempo 2, 3 y 4 respecto al Tiempo 1 con un tamaño del efecto pequeño (T1-T2: $d = -0.43$) y medio (T1-T3: $d = -0.51$ y; T1-T4: $d = -0.77$). También fueron mayores de manera significativa en el Tiempo 4 respecto al Tiempo 2 y 3, con un tamaño del efecto pequeño (T2-T4: $d = 0.30$; T3-T4: $d = 0.30$). Por último, en el grupo control, no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de sus momentos de medida.

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención 2 a lo largo de los 5 momentos de medida se realizó un ANOVA de medidas repetidas para este grupo. La media para esta variable fue $M = 48.33$ y su desviación típica $DT = 4.92$. En la Tabla 41, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5.

Tabla 41.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Estado de ánimo general.

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	4.366*	0.62	<.001	2.597	6.135	-0.76
		2	1.896*	0.53	.005	-0.273	3.410	-0.32
		3	1.142	0.47	.168	-0.205	2.488	-0.22
		4	-0.470	0.28	.927	-1.263	0.322	0.09

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

En esta tabla se indica que existen diferencias significativas entre el tiempo 5 y el tiempo 1 con un tamaño del efecto grande ($d = -0.76$) y, entre el tiempo 5 y el tiempo 2 con un tamaño del efecto pequeño ($d = -0.32$). Las puntuaciones fueron mayores en el tiempo 5.

Por último, en la Figura 48, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental de manera gráfica.

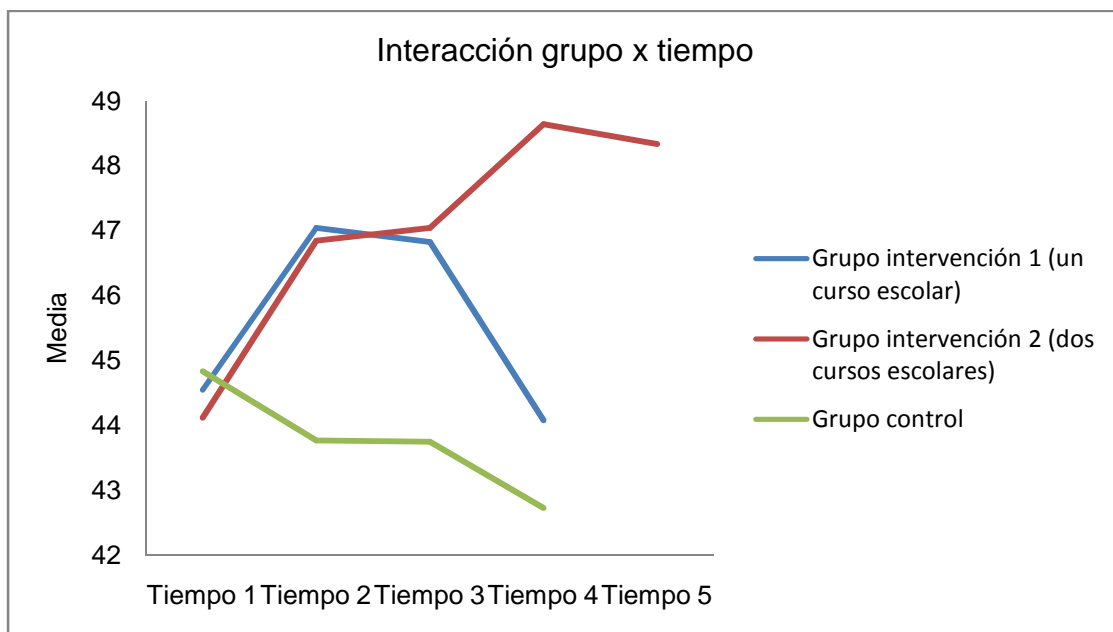


Figura 48. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Estado del ánimo general

En esta gráfica se observa que, a pesar de que en los tres grupos partieron de puntuaciones similares en el tiempo 1, la evolución fue diferente según el grupo. En los grupos de intervención (grupo 1 y 2) las puntuaciones tendieron a aumentar después de la intervención durante un curso escolar y se mantuvieron pasados seis meses, pero en el tiempo 4 las puntuaciones bajaron en el grupo 1 (intervención durante un curso escolar) y aumentaron en el grupo 2 (intervención durante dos cursos escolares). En este grupo las puntuaciones se mantuvieron pasados seis meses (tiempo 5). Por último, en el grupo control se observa que las puntuaciones se mantuvieron estables a lo largo de los diferentes tiempos de medida.

En suma, el estado de ánimo general aumentó después de aplicar el programa durante un curso escolar (tiempo 2) y se mantuvo durante seis meses (tiempo 3). No obstante, esta puntuación disminuyó en el tiempo 4, en el grupo 1, mientras que aumentó en el grupo 2. Este efecto se mantuvo hasta seis meses después (tiempo 5). Por último, en el grupo control el estado de ánimo general se mantuvo a lo largo del tiempo.

3.2.1.2. Cambio en el Constructo de Asertividad.

Con el objetivo de analizar el cambio en las variables del Constructo del Asertividad al aplicar el *Programa EDI*, se estudiaron las diferencias a través del tiempo (*T1-T2-T3-T4*) en los tres grupos experimentales. Para estudiar estas diferencias, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas, diseño mixto 4x3. Se consideró como variables dependientes las puntuaciones en los tres componentes del constructo de Asertividad (pasividad, asertividad, agresividad, respectivamente). A continuación se analizan los resultados obtenidos en los distintos análisis.

Variable Pasividad

En la Tabla 42, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la dimensión Pasividad de cada grupo en los distintos momentos temporales.

Tabla 42.

Medias y Desviaciones típicas Pasividad

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	15.36	4.17	14.25	3.31	14.43	3.55	12.64	3.70	14.17
2 (n=182)	15.65	4.10	14.15	4.40	14.27	4.53	12.78	4.18	14.21
Control (n=46)	15.37	4.11	17.28	4.09	16.83	4.13	17.07	4.32	16.63

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

Los resultados del **efecto del factor grupo** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 252) = 10.92, p < .001, \eta_p^2 = .080$), lo que indica que la variable pasividad varió significativamente entre los grupos

experimentales. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 43. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 43.

Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Pasividad

Grupo (I)	Grupo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-0.044	0.65	1.000	-1.606	1.517
1	3	-2.466*	0.76	.004	-4.309	-0.623
2	3	-2.422*	0.53	<.001	-3.692	-1.152

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Los resultados indican que las diferencias fueron significativas entre ambos grupos de intervención (grupo 1 y 3) y grupo control (grupo 3). Las puntuaciones fueron más bajas en los grupos 1 y 2.

Por otro lado, los resultados del **efecto de la interacción** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 756) = 6.95, p < .001, \eta_p^2 = .052$). Esto nos indica que la variable pasividad varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempoxgrupo* y *gruportiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del. En la Tabla 44, se observan las comparaciones por pares en la interacción *tiempoxgrupo*.

Tabla 44.

Comparaciones por pares para la interacción tiempoxgrupo en la variable Pasividad

Tiempo	Grupo experi mental (I)	Grupo experime ntal (J)	Dif. medias (I-J)	Error tí p.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	-0.295	0.83	1.000	-2.305	1.716	-0.07
	1	3	-0.012	0.98	1.000	-2.385	2.361	-0.00
	2	3	0.282	0.68	1.000	-1.352	1.917	0.07
Tiempo 2	1	2	0.101	0.86	1.000	-1.971	2.173	0.02
	1	3	-3.033*	1.01	.009	-5.479	-0.587	-0.81
	2	3	-3.133*	0.69	<.001	-4.818	-1.449	-0.74
Tiempo 3	1	2	0.158	0.89	1.000	-1.980	2.295	0.04
	1	3	-2.398	1.05	.069	-4.921	0.126	-0.62
	2	3	-2.555*	0.72	.001	-4.293	-0.817	-0.59
Tiempo 4	1	2	-0.142	0.84	1.000	-2.175	1.892	-0.03
	1	3	-4.422*	0.99	<.001	-6.822	-2.022	-1.10
	2	3	-4.281*	0.69	<.001	-5.934	-2.627	-1.01

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 44) señalaron diferencias estadísticamente significativas en alguno de los tiempos de medida en función del grupo experimental. En la evaluación inicial (tiempo 1) los grupos no difirieron en sus puntuaciones en pasividad, lo que indicó que los tres grupos fueron homogéneos en esta variable en el momento de inicio. En el tiempo 2, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos intervención (grupo 1 y 2) pero ambos difirieron significativamente con el grupo control con

un tamaño del efecto grande (G1-G3: $d = -0.81$; G2-G3: $d = -0.74$). En este caso los grupos de intervención (grupo 1 y 2) puntuaron más bajo que el grupo control. En el tiempo 3, solo se mantuvieron estas diferencias entre el grupo 2 y el grupo 3, con un tamaño del efecto medio ($d = -0.59$), siendo las puntuaciones del grupo 2 más bajas. Por último, en el tiempo 4, el grupo 1 y 2 obtuvieron diferencias estadísticamente significativas con el grupo 3 (grupo control) con un tamaño del efecto grande (G1-G3: $d = -1.10$; G2-G3: $d = -1.01$). Las puntuaciones del grupo 1 y 2 fueron más bajas que las del grupo control (grupo 3).

A continuación en la Tabla 45 se ilustran los resultados de la interacción *grupo x tiempo* para la variable pasividad.

Tabla 45.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Pasividad

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	1.107	0.93	1.000	-1.368	3.582	0.29
	1	3	0.929	1.03	1.000	-1.803	3.660	0.24
	1	4	2.714	1.02	.050	0.000	5.430	0.69
	2	3	-0.179	0.71	1.000	-2.075	1.718	-0.05
	2	4	1.607	0.76	.211	-0.410	3.624	0.46
	3	4	1.786*	0.54	.007	0.337	3.234	-0.49
Grupo 2	1	2	1.503*	0.36	<.001	0.529	2.476	0.35
	1	3	1.381*	0.40	.004	0.307	2.456	0.32
	1	4	2.867*	0.40	<.001	1.799	3.935	0.69
	2	3	-0.122	0.28	1.000	-0.867	0.624	-0.02
	2	4	1.365*	0.30	<.001	0.571	2.158	0.32
	3	4	1.148*	0.21	<.001	0.916	2.056	0.34

(continúa Tabla 45)

Grupo 3	1	2	-1.913	0.73	.054	-3.844	0.018	-0.46
	1	3	-1.457	0.80	.422	-3.588	0.675	-0.35
	1	4	-1.696	0.79	.206	-3.814	0.423	-0.40
	2	3	0.457	0.56	1.000	-1.023	1.936	0.11
	2	4	0.217	0.59	1.000	-1.356	1.791	0.05
	3	4	-0.239	0.42	1.000	-1.369	0.891	-0.06

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 45) señalaron diferencias estadísticamente significativas en algún grupo en función de los tiempos de medida. En el grupo de intervención 1 las puntuaciones en pasividad fueron significativamente menores en el tiempo 4 respecto al tiempo 3 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.49$). En el grupo intervención 2, las puntuaciones en Tiempo 2, 3 y 4 fueron significativamente menores que en el Tiempo 1 con un tamaño del efecto pequeño (T1-T2: $d = 0.35$ y; T1-T3: $d = 0.32$) y un efecto medio (T1-T4: $d = 0.69$). También, fueron significativamente menores en el tiempo 4 respecto al tiempo 2 y 3 con un tamaño del efecto pequeño (T2-T4: $d = 0.32$; T3-T4: $d = 0.34$). Por último, en el grupo control, no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de sus momentos de medida.

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención 2 en pasividad a lo largo de los 5 momentos de medida, se realizó un ANOVA de medidas repetidas. La media fue $M = 13.08$ y su desviación típica $DT = 3.91$. En la Tabla 46, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5.

Tabla 46.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Pasividad.

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	-2.295*	0.48	<.001	-4.310	-1.539	-0.72
		2	-1.150	0.41	.055	-2.315	0.014	-0.27
		3	-1.000	0.381	.097	-2.088	0.088	0.12
		4	0.496	0.313	1.000	-0.398	1.391	-0.07

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

En esta tabla se indica que existieron diferencias significativas entre el tiempo 1 y el tiempo 5 con un tamaño del efecto grande ($d = -0.72$), siendo menores en el tiempo 5.

En la Figura 49, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental de manera gráfica. En esta gráfica se puede observar que a pesar de que los tres grupos partieron de puntuaciones similares en el tiempo 1, cuando llegaron al tiempo 4 los valores de pasividad difieren mucho según el grupo. En general, las puntuaciones fueron más elevadas en el grupo control durante todos los tiempos de medida. Por el contrario en el grupo 1 y 2, la pasividad fue disminuyendo a lo largo de los diferentes momentos de medida, incluso en el grupo dos se mantuvo seis meses después (tiempo 5).

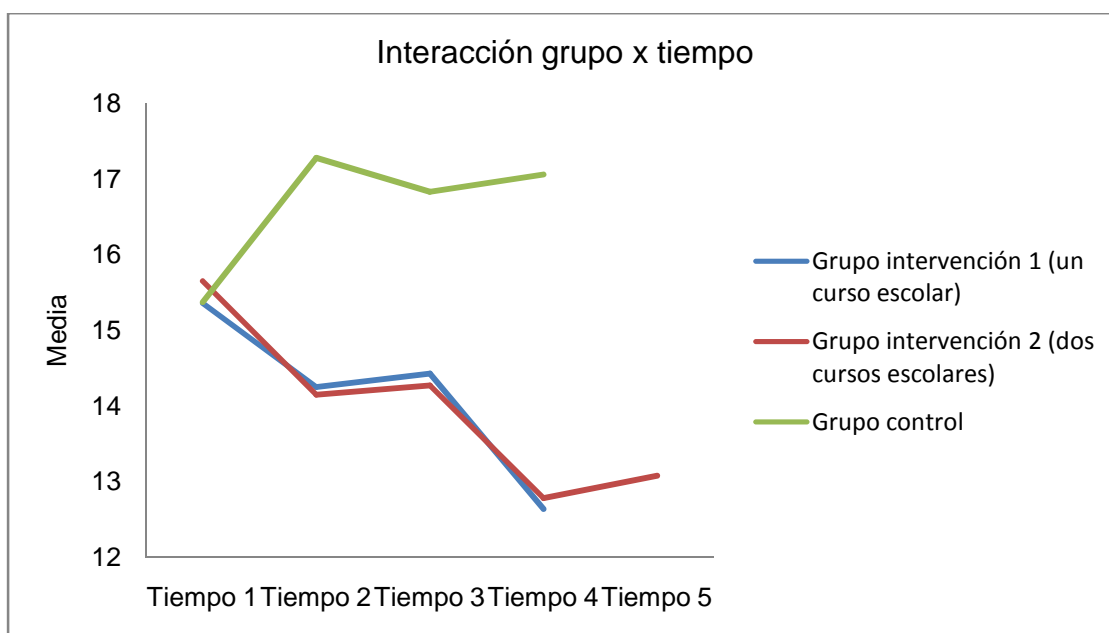


Figura 49. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Pasividad

En resumen, la pasividad disminuyó en los grupos que participaron en el Programa EDI durante un curso escolar (grupo 1) y se mantuvo hasta doce meses después (tiempo 4). Asimismo en el grupo que participó durante dos cursos escolares (grupo 2) la pasividad disminuyó (tiempo 2 y 4) y se mantuvo estable seis meses después (tiempo 5). En el grupo control (grupo 3), las puntuaciones en pasividad no variaron a lo largo del tiempo.

Variable Asertividad

En la Tabla 47, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a Asertividad de cada grupo en los momentos temporales.

Tabla 47.

Medias y Desviaciones típicas Asertividad

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	30.14	5.62	32.79	3.76	31.21	3.99	32.46	4.41	31.65
2 (n=182)	30.04	5.46	32.49	4.51	31.87	4.61	33.79	3.22	32.04
Control (n=46)	30.87	5.74	30.00	4.56	31.04	4.96	30.76	5.13	30.67

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

Los resultados del **efecto del factor grupo** no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 253) = 2.67, p = .071, \eta_p^2 = .021$), lo que indica que la variable pasividad no varió significativamente entre los grupos experimentales. Las medias estimadas para los tres grupos de comparación fueron: G1: $M = 31.65, ET = 0.68$; G2: $M = 32.04, ET = 0.27$; G3: $M = 30.67, ET = 0.53$. Al no encontrarse diferencias no se han realizado las comparaciones por pares.

En cuanto al **efecto de la interacción**, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 759) = 5.52, p < .001, \eta_p^2 = .042$). Esto nos indica que la variable pasividad varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales con un tamaño del efecto pequeño. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempoxgrupo* y *grupoxtiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del. En la Tabla 48, se observan las comparaciones por pares en la interacción *tiempoxgrupo*.

Tabla 48.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Asertividad

Tiempo	Grupo experi- mental (I)	Grupo experime- ntal (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						<i>LI</i>	<i>LS</i>	
Tiempo 1	1	2	0.104	1.12	1.000	-2.601	2.810	0.02
	1	3	-0.727	1.33	1.000	-3.921	2.468	-0.14
	2	3	-0.831	0.91	1.000	-3.031	1.368	-0.15
Tiempo 2	1	2	0.297	0.90	1.000	-1.876	2.470	0.07
	1	3	2.786*	1.06	.028	0.220	5.352	0.67

(continúa Tabla 48)

	2	3	2.489*	0.73	.002	0.722	4.256	0.55
Tiempo 3	1	2	-0.654	0.94	1.000	-2.912	1.604	-0.15
	1	3	0.171	1.11	1.000	-2.495	2.837	0.04
	2	3	0.825	0.76	.840	-1.011	-2.660	0.17
Tiempo 4	1	2	-1.321	0.76	.256	-3.481	0.843	-0.34
	1	3	1.703	0.90	.182	0.261	5.367	0.35
	2	3	3.025*	0.62	<.001	2.375	5.890	0.71

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 48) señalaron diferencias estadísticamente significativas en alguno de los tiempos de medida en función del grupo experimental. En el tiempo 1 (momento inicial) los grupos no difirieron en sus puntuaciones en asertividad, confirmando su homogeneidad respecto a esta variable. En el tiempo 2, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos intervención pero ambos difirieron significativamente respecto al grupo control con un tamaño del efecto medio (G1-G3: $d = 0.67$; G2-G3: $d = 0.55$). Los grupos de intervención (grupo 1 y 2) puntuaron significativamente más alto en asertividad. En el tiempo 3, no se observaron diferencias significativas entre ningún grupo. Por último, en el tiempo 4, solo se observaron diferencias entre el grupo 2 (grupo intervención dos cursos escolares) y el grupo 3 (grupo control) con un tamaño del efecto grande ($d = 0.71$). En este caso, el grupo 2 puntuó más alto en asertividad.

A continuación, en la Tabla 49 se ilustran los resultados de la interacción *grupoxtiempo* para la variable asertividad.

Tabla 49.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Asertividad

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	-2.643*	0.93	.028	-5.106	-0.180	-0.55
	1	3	-1.071	1.12	1.000	-4.044	1.901	-0.22
	1	4	-2.321	1.09	.210	-5.234	0.591	-0.46
	2	3	1.571	0.68	.135	-0.248	3.391	0.41
	2	4	0.321	0.73	1.000	-1.632	2.275	0.08
	3	4	-1.250	0.67	.388	-3.041	0.541	-0.30
Grupo 2	1	2	-2.451*	0.36	<.001	-3.417	-1.485	-0.49
	1	3	-1.830*	0.44	<.001	-2.996	-0.664	-0.36
	1	4	-3.747*	0.43	<.001	-4.890	-2.605	-0.84
	2	3	0.621	0.27	.129	-0.093	1.335	0.12
	2	4	-1.297*	0.29	<.001	-2.063	-0.530	-0.29
	3	4	1.148*	0.20	.000	-2.620	-1.215	-0.48
Grupo 3	1	2	0.870	0.72	1.000	-1.052	2.791	0.17
	1	3	-0.174	0.87	1.000	-2.493	2.146	-0.03
	1	4	0.109	0.85	1.000	-2.164	2.381	0.02
	2	3	-1.043	0.53	.311	-2.463	0.376	-0.22
	2	4	-0.761	0.57	1.000	-2.285	0.764	-0.16
	3	4	0.283	0.53	1.000	-1.115	1.680	0.05

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 49) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los grupos en función de los tiempos de medida. En el grupo de intervención 1, las puntuaciones fueron

significativamente mayores en el tiempo 2 respecto al tiempo 1 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.55$). En el grupo intervención 2, se obtuvieron diferencias significativas entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.49$), el tiempo 1 y el tiempo 3 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.36$) y, el tiempo 1 y el tiempo 4 con un tamaño del efecto grande ($d = -0.84$). También se obtuvieron diferencias significativas entre el tiempo 4 y el tiempo 2 con un tamaño del efecto pequeño ($d = -0.29$) y, el tiempo 4 y el tiempo 3 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.48$). Las puntuaciones en asertividad fueron más altas en el tiempo 2 y 3 respecto al tiempo 1 y, en el tiempo 4 respecto a los tiempos 1, 2 y 3. Por último, en el grupo control (grupo 3), no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de sus momentos de medida.

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención en asertividad 2 a lo largo de los 5 momentos de medida, se realizó un ANOVA de medidas repetidas. La media para esta variable fue $M = 32.40$ y su desviación típica $DT = 4.29$. En la Tabla 50, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5.

Tabla 50.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Asertividad

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	2.410*	0.59	<.001	0.839	3.982	-0.49
		2	0.060	0.44	1.000	-1.142	1.262	-0.01
		3	0.925	0.37	.346	-0.312	2.163	-0.20
		4	-1.403*	0.30	<.001	-2.305	-0.501	0.37

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

En esta tabla se indica que las puntuaciones en el tiempo 5 fueron mayores significativamente respecto al tiempo 1 y al tiempo 4 con un tamaño del efecto pequeño (T1-T5: $d = -0.49$; T4-T5: $d = 0.37$),

Por último, en la Figura 50, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental de manera gráfica.

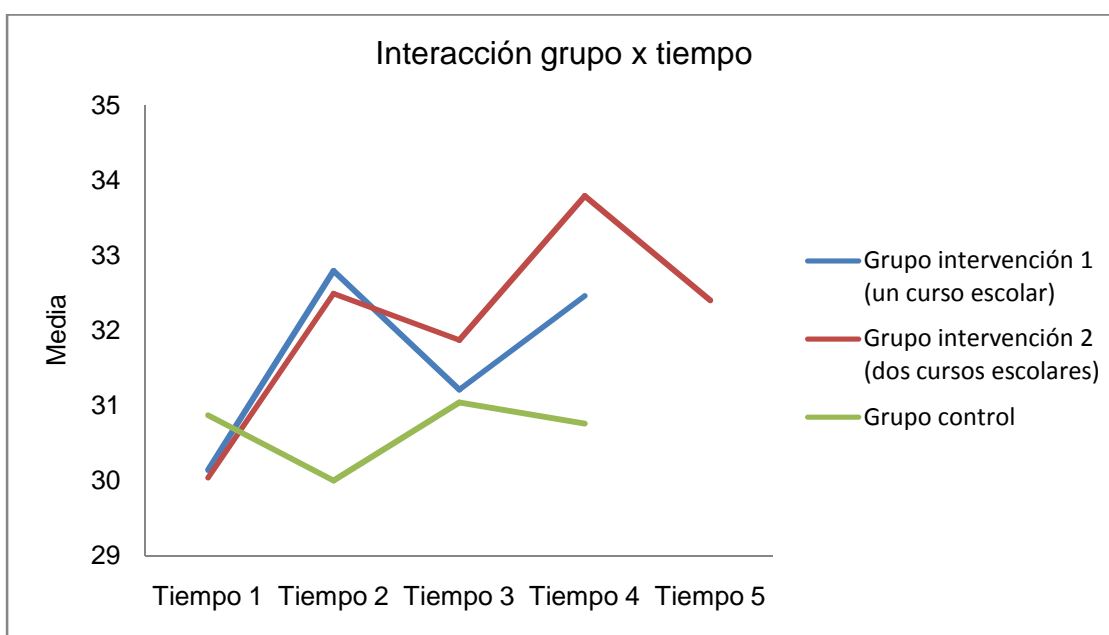


Figura 50. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Asertividad

En esta gráfica se observa que a pesar de que los tres grupos partieron de puntuaciones similares en el tiempo 1, cuando llegaron al tiempo 4 los valores de asertividad fueron muy diferentes. En general las puntuaciones son más elevadas en el grupo intervención 1 y el 2, después de la primera intervención (tiempo 2), pero se observa que en el grupo 2 las puntuaciones aumentan después del segundo curso de intervención (tiempo 4), mientras que en el grupo intervención 1 bajan. Las puntuaciones en este grupo se mantienen después de seis meses (tiempo 5). Por el contrario, en el grupo control las puntuaciones tienden a mantenerse iguales a lo largo del tiempo.

En resumen, la asertividad aumentó después de aplicar el programa durante un curso escolar (grupo 1) en el tiempo 2 y durante dos cursos escolares (grupo 2) en el tiempo 2 y 4. Estos resultados se mantuvieron durante seis meses (tiempo 3 y 5) en ambos grupos, y pasados doce meses en el grupo 1. En cambio, el grupo control mantuvo los mismos niveles de asertividad a lo largo del tiempo.

Variable Agresividad

En la Tabla 51, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes al componente de Agresividad de cada grupo en los distintos momentos temporales.

Tabla 51.

Medias y Desviaciones típicas Agresividad

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	14.29	5.81	11.18	6.51	11.11	6.73	9.75	6.61	11.58
2 (n=182)	14.29	8.55	10.64	6.91	11.27	6.79	8.15	5.79	11.08
Control (n=46)	14.43	6.41	14.91	6.16	14.26	6.37	15.70	6.02	14.83

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

Los resultados del **efecto del factor grupo** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 252) = 7.99, p < .001, \eta_p^2 = .060$), lo que indica que la variable Agresividad varió significativamente entre los grupos experimentales. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 52. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 52.

Comparaciones por pares para el efecto del grupo en la variable Agresividad

Grupo (I)	Grupo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	0.495	1.15	1.000	-2.284	3.273
1	3	-3.246	1.36	.053	-6.526	0.034
2	3	-3.740*	0.94	<.001	-6.000	-1.481

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Los resultados indican que las diferencias fueron significativas entre el Grupo 2 y el Grupo 3. En este caso las puntuaciones fueron inferiores en el grupo 2.

En cuanto al **efecto de la interacción**, los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 756) = 8.70, p < .001, \eta_p^2 = .065$). Esto nos indica que la variable Agresividad varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempoxgrupo* y *grupoxtiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del. En la Tabla 53, se muestran las comparaciones por pares en la interacción *tiempoxgrupo*.

Tabla 53.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Agresividad

Tiempo	Grupo experi- mental (I)	Grupo experime- ntal (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	-0.002	1.62	1.000	-3.896	3.893	0.00
	1	3	-0.149	1.91	1.000	-4.746	4.448	-0.02
	2	3	-0.147	1.31	1.000	-3.314	3.019	-0.02
Tiempo 2	1	2	0.543	1.37	1.000	-2.758	3.845	0.08
	1	3	-3.734	1.62	.065	-7.631	0.162	-0.59
	2	3	-4.278*	1.11	<.001	-6.962	-1.593	-0.65
Tiempo 3	1	2	-0.158	1.36	1.000	-3.442	3.126	-0.02
	1	3	-3.154	1.61	.153	-7.030	0.723	-0.48
	2	3	-2.996*	1.11	.022	-5.666	-0.325	-0.45
Tiempo 4	1	2	1.595	1.20	.558	-1.304	4.494	0.26
	1	3	-5.946*	1.42	<.001	-9.367	-2.524	-0.94
	2	3	-7.541*	0.98	<.001	-9.898	-5.184	-1.28

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 53) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los tiempos de medida en función del grupo experimental. En el Tiempo 1, los grupos no difirieron en sus puntuaciones en agresividad, confirmando su homogeneidad en esta variable. En el tiempo 2 y 3, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos intervención pero si entre el grupo 2 y el grupo control con un tamaño del efecto medio ($d = -0.65$) en el tiempo 2, y pequeño ($d = -0.45$) en el tiempo 3. El grupo 2 puntuó significativamente más bajo en agresividad. En el tiempo 4, el grupo 1 y 2 tuvieron puntuaciones significativamente diferentes al grupo 3 (grupo control)

con un tamaño del efecto grande (G1-G3: $d = -0.94$; G2-G3: $d -1.28$). En este caso, los grupos 1 y 2 tuvieron puntuaciones más bajas en agresividad.

A continuación en la Tabla 54 se ilustran los resultados de la interacción *grupo x tiempo* para la variable Agresividad.

Tabla 54.

Comparaciones por pares para la interacción grupo x tiempo de la variable Agresividad

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	3.107	1.31	.110	-0.374	6.588	0.50
	1	3	3.179	1.53	.232	-0.887	7.244	0.50
	1	4	4.536*	1.17	.013	0.648	8.424	0.73
	2	3	0.071	0.93	1.000	-2.404	2.547	0.01
	2	4	1.429	0.93	.766	-1.057	3.914	0.22
	3	4	1.357	0.80	.552	-0.777	3.491	0.20
Grupo 2	1	2	3.652*	0.51	<.001	2.283	5.021	0.47
	1	3	3.022*	0.60	<.001	1.423	4.621	0.39
	1	4	6.133*	0.57	<.001	4.603	7.662	0.84
	2	3	-0.630	0.37	.520	-1.604	0.344	-0.09
	2	4	2.481*	0.37	<.001	1.503	3.458	0.39
	3	4	3.110*	0.32	<.001	2.271	3.950	0.49
Grupo 3	1	2	-0.478	1.02	1.000	-3.194	2.237	-0.07
	1	3	0.174	1.19	1.000	-2.998	3.346	0.02
	1	4	-1.261	1.14	1.000	-4.294	1.773	-0.20
	2	3	0.652	0.73	1.000	-1.279	2.584	0.10
	2	4	-0.783	0.73	1.000	-2.722	1.157	-0.12
	3	4	-1.435	0.63	.136	-3.100	0.230	-0.23

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Los resultados de las comparaciones por pares (tabla 54) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los grupos en función de los tiempos de medida. En el grupo de intervención 1, las puntuaciones en agresividad fueron significativamente mayores en el tiempo 4 respecto al tiempo 1 con un tamaño del efecto medio ($d = 0.73$). En el grupo intervención 2, las puntuaciones del tiempo 2, 3 y 4 fueron significativamente inferiores respecto al tiempo 1, con un tamaño del efecto medio (T1-T2: $d = 0.47$ y T1-T3: $d = 0.39$) y, grande (T1-T4: $d = 0.84$). También fueron significativamente inferiores en el tiempo 4 respecto al tiempo 2 y 3, con un tamaño del efecto pequeño (T2-T4: $d = 0.39$ y T3-T4: $d = 0.49$). Por último en el grupo control, no se observaron diferencias significativas en ninguno de sus momentos de medida.

A continuación, con la finalidad de analizar la evolución del grupo intervención 2 en agresividad a lo largo de los 5 momentos de medida, se realizó un ANOVA de medidas repetidas. La media fue $M = 9.60$ y su desviación típica $DT = 6.47$. En la Tabla 55, podemos observar las comparaciones por pares basadas en las medias en el tiempo 5.

Tabla 55.

Comparación por pares: Tiempo 5 y Grupo intervención 2, en la variable Agresividad

Grupo experim ental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 2	5	1	-5.263*	0.78	<.001	-7.495	-3.031	0.68
		2	-0.992	0.54	.674	-2.529	0.544	0.14
		3	-1.955*	0.53	.003	-3.463	-0.447	0.28
		4	1.451*	0.40	.005	0.294	2.608	-0.23

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Los resultados indican que existieron diferencias significativas entre el tiempo 5 y los tiempos 1, 3 y 4 con un tamaño del efecto medio o pequeño (T5-T1: $d = 0.68$; T5-T3: $d = 0.28$ y; T5-T4: $d = -0.23$). La agresividad fue inferior en el tiempo 5.

Por último, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental mediante una gráfica (Figura 51).

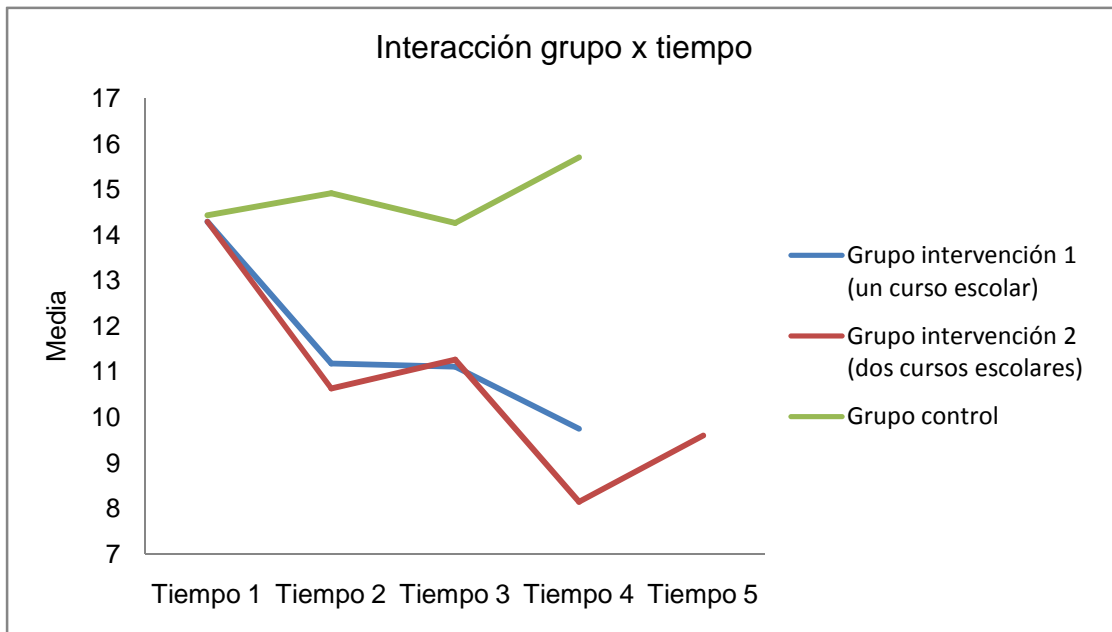


Figura 51. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Agresividad

En esta gráfica se observa que los tres grupos parten de puntuaciones similares en el tiempo 1 pero cuando llegan al tiempo 4 los valores de agresividad difieren mucho según el grupo. En general, las puntuaciones tienden a bajar en el grupo intervención 1 y el 2, mientras que los valores del grupo control tienden a mantenerse estables.

En suma, en el grupo 2, la agresividad disminuyó en el primer curso de intervención (tiempo 2), volvió a disminuir en el segundo curso de intervención (tiempo 4) y aumentó pasados seis meses (tiempo 5) respecto a los valores alcanzados al finalizar la intervención. En cambio, en el grupo 1 los valores de agresividad se mantuvieron estables después de la intervención y seis meses

después (tiempo 2 y 3), pero fueron inferiores doce meses después de la intervención (tiempo 4). Por último, en el grupo control, la agresividad se mantuvo estable a lo largo del tiempo.

3.2.2. Resultados del estudio del cambio en las Variables escolares.

En este apartado describimos los cambios en las variables escolares. En este sentido se describen, por una parte, los cambios observados en la variable rendimiento académico operacionalizada como la nota académica media. Por otra parte, analizamos el efecto del *Programa EDI* durante dos cursos escolares (grupo 2) sobre la inteligencia emocional del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) comparado con el grupo que no tenía ninguna necesidad específica de apoyo educativo.

3.2.2.1. Cambio en el Rendimiento escolar (notas académicas).

Con el objetivo de analizar el cambio en la variable rendimiento académico al aplicar el *Programa EDI*, se estudiaron las diferencias en la nota media académica a través del tiempo (*T1-T2-T3-T4*) en los tres grupos experimentales. Para estudiar estas diferencias, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas, diseño mixto 4x3. Se consideró como variable dependiente la nota media académica.

En la Tabla 56, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la nota media académica.

Tabla 56.

Medias y Desviaciones típicas Rendimiento escolar

Grupo	T1		T2		T3		T4		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
1 (n=28)	6.51	1.54	7.01	1.26	6.75	1.32	6.31	0.99	6.64
2 (n=182)	6.06	1.79	6.62	1.16	6.30	1.15	6.76	1.25	6.44
Control (n=46)	6.69	0.87	6.34	0.84	6.38	1.17	6.22	1.04	6.41

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

Los resultados del **efecto del factor grupo** no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 253) = 0.54, p = .584, \eta_p^2 = .004$), lo que indica que la nota media académica no varió significativamente entre los grupos experimentales. Las medias estimadas para los tres grupos de comparación fueron: G1: $M = 6.64, ET = 0.20$; G2: $M = 6.44, ET = 0.08$; G3: $M = 6.41, ET = 0.15$. Al no encontrar diferencias significativas entre los grupos no hemos realizado las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas.

Por otro lado, los resultados del **efecto de la interacción** mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(6, 759) = 17.32, p < .001, \eta_p^2 = .120$), lo que nos indica que la nota media académica varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempo x grupo* y *grupo x tiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del. En la Tabla 57, se ilustran las comparaciones por pares en la interacción *tiempo x grupo*.

Tabla 57.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable Rendimiento académico (nota media académica)

Tiempo	Grupo experi- mental (I)	Grupo experi- mental (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	0.449	0.24	.182	-0.125	1.024	0.27
	1	3	-0.184	0.28	1.000	-0.863	0.494	-0.14
	2	3	-0.634*	1.31	.004	-1.101	-0.167	-0.45
Tiempo 2	1	2	0.389	0.23	.266	-0.160	0.938	0.32

(continúa Tabla 57)

	1	3	0.665*	0.27	.042	0.017	1.314	0.62
	2	3	0.276	0.18	.412	-0.170	0.723	0.28
Tiempo 3	1	2	0.446	0.24	.187	-0.128	1.021	0.36
	1	3	0.368	0.28	.576	-0.310	1.046	0.30
	2	3	-0.078	0.19	1.000	-0.545	0.389	-0.07
Tiempo 4	1	2	-0.453	0.24	.188	-1.037	0.131	-0.40
	1	3	0.091	0.29	1.000	-0.599	0.780	0.09
	2	3	0.544*	0.20	.019	0.069	1.019	0.47

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 57) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los tiempos de medida en función del grupo experimental. En la evaluación inicial (tiempo 1) el grupo 2 y el grupo control difirieron en su nota media académica con un tamaño del efecto medio ($d = -0.45$), siendo las notas menores en el grupo 2. En el tiempo 2, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos intervención, pero si se encontró diferencia significativa entre el grupo 1 y el grupo control con un tamaño del efecto medio ($d = 0.62$). En este caso, el grupo 1 tuvo una nota académica superiora ladel grupo control. En el tiempo 3, no se observó ninguna diferencia estadísticamente entre los grupos. Por último, en el tiempo 4, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 2 y el grupo control con un tamaño del efecto medio ($d = 0.47$), siendo mayores las notas del grupo 2.

A continuación en la Tabla 58 se ilustran los resultados de la interacción *grupo*x*tiempo* para la variable rendimiento académico.

Tabla 58.

Comparaciones por pares para la interacción grupo tiempo de la variable Rendimiento académico

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1	1	2	-0.505*	0.08	<.001	-0.723	-0.288	-0.35
	1	3	-0.245	0.18	1.000	-0.719	0.230	-0.17
	1	4	0.194	0.20	1.000	-0.342	0.730	0.15
	2	3	0.260	0.17	.751	-0.189	0.710	0.20
	2	4	0.699*	0.93	.002	0.191	1.207	0.62
	3	4	0.439*	0.13	.005	0.094	0.784	0.38
Grupo 2	1	2	-0.565*	0.03	<.001	2.283	5.021	-0.37
	1	3	-0.248*	0.07	.003	1.423	4.621	-0.16
	1	4	-0.709*	0.08	<.001	4.603	7.662	-0.45
	2	3	0.317*	0.07	<.001	-1.604	0.344	0.28
	2	4	-0.144	0.07	.338	1.503	3.458	-0.12
	3	4	-0.461*	0.05	<.001	2.271	3.950	-0.38
Grupo 3	1	2	0.345*	0.06	<.001	-3.194	2.237	0.41
	1	3	0.307	0.14	.169	-2.998	3.346	0.30
	1	4	0.469*	1.14	.019	-4.294	1.773	0.49
	2	3	-0.037	0.13	1.000	-1.279	2.584	-0.04
	2	4	0.124	0.15	1.000	-2.722	1.157	0.13
	3	4	0.161	0.10	.670	-3.100	0.230	0.14

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 58) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los grupos en función de los tiempos de medida. En el grupo de intervención 1, se encontraron diferencias significativas

entre el tiempo 1 y el tiempo 2 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.35$), entre el tiempo 2 y 4 con un tamaño del efecto medio-grande ($d = 0.62$) y, entre el tiempo 3 y 4 con un tamaño del efecto medio ($d = 0.38$). La nota media académica fue mayor en el tiempo 2 que en el tiempo 1, mientras que en el tiempo 4 fue menor que la del tiempo 2 o la del tiempo 3. En el grupo intervención 2, se encontraron diferencias significativas entre el tiempo 1 y, el tiempo 2, 3 y 4 con un tamaño del efecto pequeño-medio (T1-T2: $d = -0.37$; T1-T3: $d = -0.16$; T1-T4: $d = -0.45$). También se encontraron diferencias significativas entre el tiempo 2 y 3 con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.28$) y, entre el tiempo 3 y 4 con un tamaño del efecto medio ($d = -0.38$). En este caso, la nota media académica en los tiempo 2, 3 y 4, fue significativamente más alta que en el tiempo 1. También, fue más alta en el tiempo 3 que en el tiempo 2 y, en el tiempo 4 que en el tiempo 3. Por último en el grupo control, se obtuvieron diferencias significativas entre el tiempo 1 y el tiempo 2 con un tamaño del efecto medio ($d = 0.41$) y, entre el tiempo 1 y 4 con un tamaño del efecto ($d = 0.49$). La nota media académica en el tiempo 2 y tiempo 4 fue más baja que en el tiempo 1.

Por último, en la Figura 52, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental de manera gráfica.

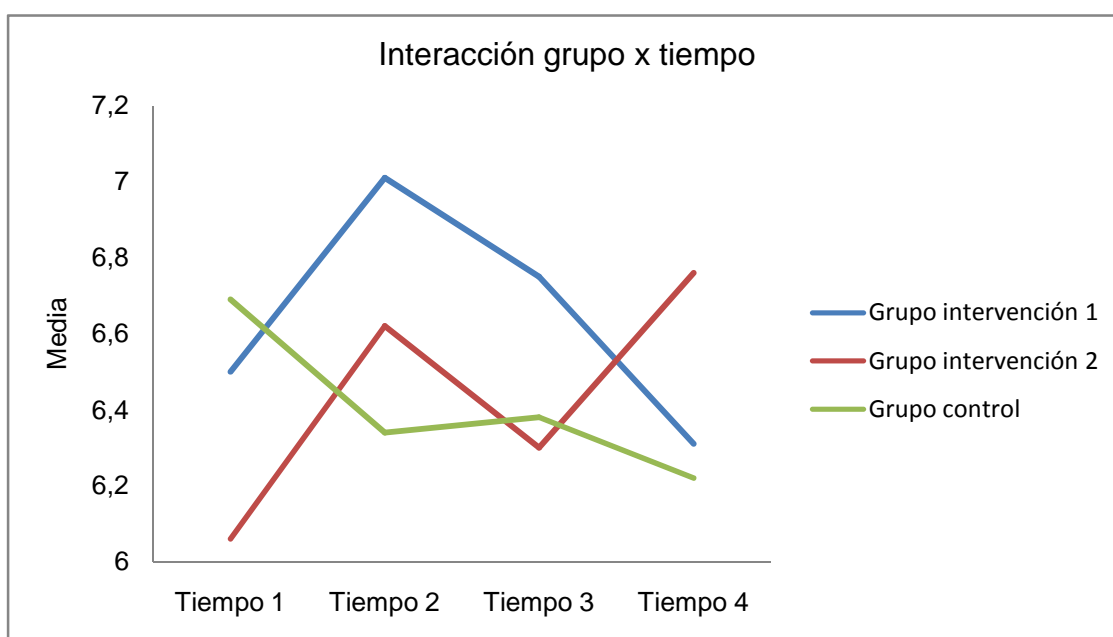


Figura 52. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable Rendimiento académico

Gráficamente se puede observar que la nota media académica tiende a aumentar en los grupos intervención (1 y 2) después de la primera intervención (tiempo 2), pero esta puntuación baja en el grupo que no continua aplicando el *Programa EDI* durante otro curso escolar (grupo 1) y sube en el grupo que sí lo hace (grupo 2) en el tiempo 4. Por otro lado, también podemos observar que la nota media académica en el grupo control se mantiene estable a lo largo de los diferentes tiempos de medida.

En suma, la nota media académica es diferente en el momento de inicio, siendo menor en el grupo 2 respecto al grupo control. Con esa diferencia de partida, la nota media del grupo 2 aumenta después de intervenir durante un curso escolar (tiempo 2) y durante dos cursos escolares (tiempo 4). En el grupo 1 también aumenta la nota media después de la intervención (tiempo 2) pero disminuye doce meses después de la intervención (tiempo 4). Por último, en el grupo control, la nota media disminuyó a lo largo del tiempo (tiempo 2 y 4).

3.2.2.2. Cambio en inteligencia emocional en los niños con y sin Necesidades específicas de apoyo educativo.

Con el objetivo de analizar el efecto del *Programa EDI* sobre el alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), se estudiaron las puntuaciones en Inteligencia Emocional TOTAL a través del tiempo (*T1-T2-T3-T4-T5*) para los/as alumnos/as con y sin ACNEAE en el grupo intervención 2. Para estudiar estas diferencias, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas, diseño mixto 5x2. Se consideró como variable dependiente la puntuación en Inteligencia Emocional TOTAL (IE total).

El 73.1% pertenecieron al grupo sin ACNEAE ($n = 133$), mientras que el 26.9% perteneció al grupo con ACNEAE ($n = 49$). En la Tabla 59, se muestran las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la variable IE total de cada grupo (ACNEAE y no ACNEAE).

Tabla 59.

Medias y Desviaciones típicas ACNEAE

Grupo	T1		T2		T3		T4		T5		Mest
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
NO ACNEAE (1)	56.88	9.67	59.08	6.48	58.96	6.18	61.55	5.48	60.96	5.38	59.49.
ACNEAE (2)	52.20	12.03	59.21	7.56	57.84	6.83	61.17	6.49	61.89	6.63	58.47

Nota. Mest: Media estimada para cada uno de los grupos

Los resultados del **efecto del factor grupo** no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(1, 132) = 0.80, p = .373, \eta_p^2 = .006$), lo que indica que la variable IE total no varió significativamente entre los grupos con y sin ACNEAE. Al no encontrar diferencias significativas no hemos realizado las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas.

Por otro lado, los resultados del **efecto de la interacción** (ver Tabla 2) mostraron diferencias estadísticamente significativas ($F(4, 528) = 6.91, p < .001, \eta_p^2 = .050$). Esto nos indica que la variable IE total varió significativamente a lo largo del tiempo en los diferentes grupos experimentales. Para examinar la interacción, se compararon entre sí los niveles de *tiempoxgrupo* y *grupoxtiempo*, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). Además se calculó la *d* de Cohen para medir el tamaño del. En la Tabla 60, se observan las comparaciones por pares en la interacción *tiempoxgrupo*.

Tabla 60.

Comparaciones por pares para la interacción tiempo x grupo en la variable IE total

Tiempo	Grupo No n.e.e (I)	Grupo N.e.e (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		<i>d</i> de Cohen
						LI	LS	
Tiempo 1	1	2	4.682*	1.95	.018	0.828	8.536	0.43
Tiempo 2	1	2	-0.126	1.27	.921	-2.643	2.391	-0.02
Tiempo 3	1	2	1.068	1.19	.371	-1.287	3.423	0.17
Tiempo 4	1	2	0.381	1.08	.725	-1.761	2.523	0.06
Tiempo 5	1	2	-0.935	1.08	.388	-9.367	-2.524	-0.15

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 60) señalaron diferencias estadísticamente significativas en los tiempos de medida en función del grupo experimental. Solo se observaron diferencias significativas en la evaluación inicial (Tiempo 1) con un tamaño del efecto medio ($d = 0.43$). Este resultado señaló que el grupo con ACNEAE partió de una puntuación más baja en IE total y que estos niveles se igualaron con el resto de grupos a lo largo de los tiempos de medida, ya que no se encontraron más diferencias significativas.

A continuación en la Tabla 61 se ilustran los resultados de la interacción *grupos x tiempo* para la variable IE total en ambos grupos.

Tabla 61.

Comparaciones por pares para la interacción grupo tiempo de la variable IE total

Grupo experimental	Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a		d de Cohen
						LI	LS	
Grupo 1 (NO ACNEAE)	1	2	-2.204*	0.73	.032	-4.301	-0.107	-0.27
	1	3	-2.081	0.84	.143	-4.472	0.311	-0.26
	1	4	-4.671*	0.92	<.001	-7.296	-2.046	-0.59
	1	5	-4.079*	0.98	.001	-6.873	-1.284	-0.52
	2	3	0.123	0.38	1.000	-0.963	1.209	0.02
	2	4	-2.467*	0.52	<.001	-3.950	-0.984	-0.41
	2	5	-1.875*	0.61	.028	-3.631	-0.119	-0.31
	3	4	-2.591*	0.35	<.001	-3.578	-1.604	-0.44
	3	5	-1.998*	0.46	<.001	-3.329	-0.668	-0.34
	4	5	0.592	0.35	.951	-0.414	1.598	0.11
Grupo 2 (ACNEAE)	1	2	-7.012*	1.09	<.001	-10.115	-3.909	-0.70
	1	3	-5.694*	1.24	<.001	-9.234	-2.154	-0.60
	1	4	-8.972*	1.36	<.001	-12.857	-5.087	-0.93
	1	5	-9.696*	1.45	<.001	-13.832	-5.561	-1.00
	2	3	1.317	0.56	.208	-0.290	2.925	0.19
	2	4	-1.960	0.77	.119	-4.155	0.234	-0.28
	2	5	-2.685*	0.91	.038	-5.283	-0.086	-0.38
	3	4	-3.278*	0.51	<.001	-4.739	-1.817	-0.50
	3	5	-4.002*	0.69	<.001	-5.971	-2.033	-0.60
	4	5	-0.724	0.52	1.000	-2.213	0.765	-0.11

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Las comparaciones por pares (tabla 61) señalaron diferencias estadísticamente significativas los grupos en función de los tiempos de medida. En el grupo sin ACNEAE se encontraron puntuaciones significativamente más altas en los tiempos 2, 4 y 5 respecto al tiempo 1 con un tamaño del efecto pequeño o medio (T1-T2: $d = -0.27$; T1-T4: $d = -0.59$; T1-T5: $d = -0.52$). También fueron significativamente más altas en los tiempo 4 y 5 respecto al tiempo 2 con un tamaño del efecto pequeño-medio (T2-T4: $d = -0.41$; T2-T5: $d = -0.31$), y en los tiempos 4 y 5 respecto al tiempo 3 con un tamaño del efecto pequeño-medio (T3-T4: $d = -0.44$; T3-T5: $d = -0.34$). En el grupo con ACNEAE las puntuaciones en IE total fueron más altas en los tiempo 2, 3, 4 y 5 respecto al tiempo 1 con un tamaño del efecto grande (T1-T2: $d = -0.70$; T1-T3: $d = -0.60$; T1-T4: $d = -0.93$; T1-T5: $d = -1.00$). También fueron significativamente más altas en el tiempo 4 y 5 respecto al tiempo 3 con un tamaño del efecto medio (T3-T4: $d = 0.50$; T3-T5: $d = 0.60$) y en el tiempo 5 respecto al tiempo 2 con un tamaño del efecto medio ($d = 0.38$).

Por último, en la Figura 53, se muestra la evolución de los resultados en los diferentes tiempos de medida en función del grupo experimental de manera gráfica.

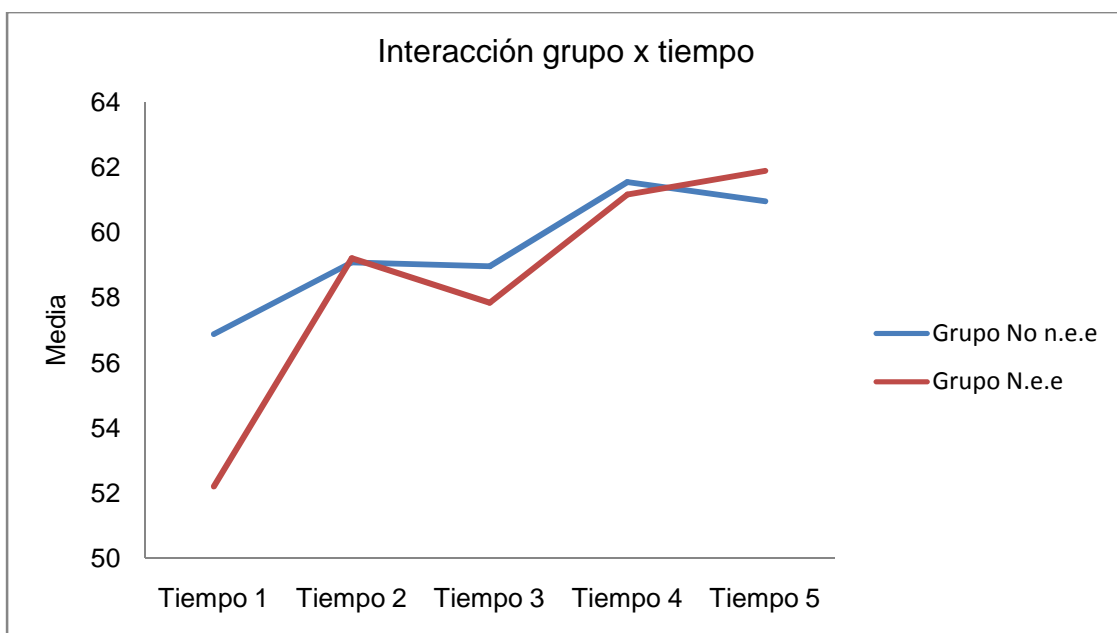


Figura 53. Gráfica sobre la interacción grupo x tiempo en la variable IE total

En esta gráfica podemos observar que aunque el grupo con ACNEAE parte de puntuaciones más bajas en IE total, alcanzan al mismo nivel después del primer momento de intervención (tiempo 2) y evolucionan de la misma manera hasta pasados seis meses de la segunda intervención (tiempo 5).

En resumen, los/as alumnos/as con ACNEAE tuvieron puntuaciones en IE total inferiores al alumnado sin ACNEAE, pero estas puntuaciones se equipararon en ambos grupos a lo largo de los diferentes tiempos de medida (tiempo 2, 3, 4 y 5). En ambos casos, las puntuaciones en IE total aumentaron de manera significativa en el tiempo 2 y tiempo 4 y, se mantuvieron seis meses después de la intervención. No obstante el tamaño de esta diferencia fue mayor en el grupo con ACNEAE.

4. Discusión de los resultados

En este apartado se realiza la discusión de los resultados de nuestro trabajo de investigación respecto a los objetivos e hipótesis planteados para responder al segundo gran objetivo de este trabajo: ¿es eficaz el *Programa EDI*? En relación a este gran objetivo, evaluar la eficacia del *Programa EDI*, se han realizado dos estudios: estudio previo y estudio del cambio. Seguiremos estas dos líneas para discutir nuestros resultados.

4.1. Discusión de los resultados del estudio previo

En *el estudio previo*, se analiza la relación entre el constructo de Inteligencia emocional, asertividad, necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y rendimiento académico. A continuación, se discuten los resultados en función de los objetivos e hipótesis planteados en nuestra investigación.

Objetivo 1. Estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional y las variables: ACNEAE y rendimiento académico.

En relación a este objetivo se preveía encontrar una relación negativa entre la Inteligencia emocional (IE) y las ACNEAE ($H_{1.1}$) y, positiva entre la IE y el rendimiento académico ($H_{1.2}$). Nuestros resultados mostraron que IE se relacionó negativamente con la variable escolar: necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), por lo que se confirma totalmente la Hipótesis $H_{1.1}$. En esta línea, algunos autores, basándose en criterios diagnósticos, afirmaron que el alumnado con ACNEAE tienen menos IE, específicamente muestran carencias en el autocontrol y la expresión emocional (Pan, 2011; Verdugo, 2003). También, en estudios empíricos, se encontró que el nivel de IE general de niños/as con ACNEAE disminuía a medida que aumentaba el nivel educativo. Específicamente, se encontró que alumnos/as de 6º de EP con ACNEAE presentaban carencias para tomar el control de las propias emociones y de las emociones de los demás (Pegalajar y Colmenero, 2013).

Respecto al rendimiento académico, se ha confirmado parcialmente la Hipótesis $H_{1.2}$. En este caso, solo las notas en *Enseñanza Artística*, en *Educación Física* y en *Lengua extranjera* se relacionaron positivamente con la IE. En la mayoría de los estudios empíricos revisados se afirmó que la IE podía predecir o se relacionaba con las calificaciones finales de los escolares y con los buenos resultados académicos (Albert, Gilar y Castejon, 2013; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Barchard, 2003). En concreto, se encontró que las variables de IE, manejo del estrés y adaptabilidad social predecían el éxito académico en un estudio con jóvenes en transición desde la educación secundaria a la universitaria (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004).

Objetivo 2. Estudiar la relación entre el constructo de asertividad y las variables: necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y rendimiento académico.

En relación a este objetivo se preveía encontrar una relación significativa entre el constructo de asertividad y las variables de: ACNEAE ($H_{2.1}$) y rendimiento académico ($H_{2.2}$). En concreto se esperaba que la Asertividad tuviera una relación significativa y negativa con las ACNEAE ($H_{2.1.1}$), y positiva con el rendimiento académico ($H_{2.2.1}$). También se esperaba encontrar que la pasividad y la agresividad tuvieran una correlación positiva con las ACNEAE ($H_{2.1.2}$ y $H_{2.1.3}$) y negativa con el rendimiento académico ($H_{2.2.2}$ y $H_{2.2.3}$).

Nuestros resultados han mostrado que, todas las hipótesis de este objetivo, se han confirmado. En este sentido, se encontró que, a menores ACNEAE, mayor asertividad y mayores notas académicas y que, a mayores ACNEAE, mayor pasividad y agresividad y menores notas académicas. Aunque no se han encontrado investigaciones recientes que estudien estas relaciones, Frude (1991) afirmó que los niños/as con ACNEAE tenían dificultades para interactuar con otros niños/as ya que tienen un repertorio muy limitado de habilidades de comunicación, lo que puede estar relacionado con una *conducta pasiva*.

Por otra parte, en cuanto al rendimiento académico, algunos estudios afirmaron que la adaptabilidad social incluía mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menos interacciones negativas con sus

iguales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes et al., 2006) y que ésta predecía el éxito académico (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004). En este sentido, la asertividad, que incluye conductas de apoyo social e interacciones positivas con los demás, se relacionó positivamente con el rendimiento académico y, la pasividad y la agresividad, que promueven interacciones negativas, se relacionaron negativamente con el rendimiento académico.

Objetivo 3. Estudiar la relación entre el Constructo de Asertividad y la Inteligencia emocional (IE)

En relación a este objetivo se preveía que la asertividad tendría una relación positiva con la IE ($H_{3.1}$) y, la pasividad y la agresividad una relación negativa con la IE ($H_{3.2}$ y $H_{3.3}$).

En nuestro estudio, al igual que en otros estudios, los resultados, confirman todas estas hipótesis. En este sentido, se afirmó que a mayor nivel de Inteligencia emocional, menor número de conductas impulsivas, menos conductas agresivas y comportamientos delincuentes, menos conductas antisociales y menor presencia de conductas violentas, es decir menor agresividad en el alumnado (Mayer, et al. 1999; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Liau et al. 2003; Brackett, et al. 2004; Mestre, et al. 2004; Martorell, et al. 2011).

Objetivo 4. Estudiar la relación entre el rendimiento académico y las necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

En relación a este objetivo se preveía encontrar una relación negativa entre el rendimiento académico y las ACNEAE ($H_{4.1}$). Los resultados de nuestro estudio confirman esta hipótesis, es decir se encontró que a mayor ACNEAE, menor rendimiento académico. En esta línea se afirmó que el alumno/a con necesidades educativas especiales o de compensación educativa presentaba un gran historial de fracasos escolares, frustraciones y feedback negativo por parte de adultos significativos y de otros niños de su edad, que les hacía

experimentar sentimientos de incompetencia y reducción de la motivación al estudio (Sabeh, 2002).

4.2. Discusión de los resultados en el estudio principal

En el *estudio principal* analizamos los cambios producidos en las variables psicológicas y escolares con la aplicación del *Programa EDI*. A continuación, discutimos los resultados en función de los objetivos e hipótesis planteados para analizar esta relación y de los resultados encontrados en otros estudios.

Inteligencia emocional.

Objetivo 5. Analizar el cambio en la inteligencia emocional como consecuencia de la aplicación del Programa EDI durante uno o dos cursos escolares (grupo intervención 1 y 2, respectivamente) comparados con un grupo al que no se le aplica el Programa EDI (grupo control).

En relación a este objetivo, se preveía que la Inteligencia Emocional total (IE total) y en todas sus dimensiones, tenía que ser similar en los dos grupos de intervención y el grupo control antes de aplicar el *Programa EDI* ($H_{6.1}$) y, que iba a aumentar después de aplicar el Programa EDI durante un curso escolar ($H_{6.2}$) y durante dos cursos escolares ($H_{6.4}$). En ambos casos, se esperaba que se mantuviera pasados seis meses de la intervención ($H_{6.3}$ y $H_{6.5}$). También se preveía que, la IE del grupo que participaba en el programa durante dos cursos escolares sería superior al grupo que participaba durante un curso escolar, al finalizar 6º de Educación Primaria ($H_{6.6}$). Por el contrario, se estimaba que los niños que no participaban en el programa mantendrían sus puntuaciones en IE estables a lo largo del tiempo ($H_{6.7}$).

Los resultados de nuestro estudio han confirmado parcialmente estas hipótesis. Por una parte, la IE total ha cambiado según marcaban nuestras hipótesis en todos los grupos (grupo 1, grupo 2 y, grupo control). Por otra parte, esto no ha sucedido con todas las dimensiones de la IE. En este caso, algunas

de las dimensiones de la IE no han presentado todos los cambios esperados o se han obtenido resultados no previstos.

A nivel nacional e internacional, hemos encontrado pocas investigaciones que evalúen la eficacia de un programa de intervención mediante el cuestionario de Bar-On y Parker (2000), por lo que es difícil encontrar estudios con los que comparar nuestros resultados. En Perú se utilizó el *ICE-NA* (Bar-On, 2004) para evaluar la eficacia de un programa socio-emocional en alumnado de 6º de EP. Este instrumento tiene una estructura similar al *EQ-i: YV* (Bar-On y Parker, 2000), por lo que principalmente compararemos nuestros resultados con este estudio. No obstante también hemos revisado otros estudios que, aunque han utilizado otros instrumentos, evalúan aspectos relacionados con la IE y sus dimensiones (Bar-On y Parker, 2000) que se relacionan con nuestros resultados.

A continuación realizamos la discusión de la IE total y de cada una de sus dimensiones en función de nuestras hipótesis y de los estudios revisados.

Inteligencia Emocional Total.

La *IE* total fue similar en todos los grupos antes de empezar la intervención ($H_{6.1}$), aumentó después de aplicar el programa durante uno y dos cursos escolares ($H_{6.2}$ y $H_{6.4}$) y se ha mantenido seis meses después de cada intervención ($H_{6.3}$ y $H_{6.5}$). Además, al finalizar 6º de EP, las puntuaciones fueron significativamente superiores en el grupo que participó durante dos cursos escolares que en los que solo participaron durante un curso escolar ($H_{6.6}$) y en los que no habían participado (grupo control), algo que no contemplamos en nuestras hipótesis. En el grupo que no aplicó el *Programa EDI* (grupo control), las puntuaciones en IE disminuyeron al finalizar 6º de EP, por lo que no se cumple nuestra hipótesis $H_{6.7}$ que preveía que la IE total se mantendría estable a lo largo del tiempo. Según este dato la tendencia de la inteligencia emocional cuando no se trabaja en las aulas es a disminuir y no a mantenerse estable a lo largo del tiempo.

En los estudios revisados sus resultados están en consonancia con los nuestros. En este sentido, indican que la IE fue superior en los niños/as que

participaron en un programa de educación socioemocional que los que no participaron (Sotil, Ecurra, Huerta, Rosas, Campos, y Llanos, 2008) y, que se observaron beneficios en las habilidades sociales y emocionales de estos alumnos (Raimundo, et al. 2010).

En nuestro programa, además hemos podido comprobar que estos resultados fueron mejores cuando el programa se aplicaba durante dos años ya que, al finalizar la Educación Primaria, la IE total fue mayor en los niños/as que participaron durante dos cursos escolares que los que lo hicieron solo un curso escolar. Este resultado confirma la importancia de aplicar la Educación emocional a lo largo de toda la escolaridad (Bisquerra, 2000) para que los resultados sean más positivos.

Por otra parte, la dramatización se consideró apta para desarrollar habilidades emocionales o sociales (Courtney, 1990; Waite, 1993; De la Cruz, 1998; George, 2000; Llamas, 2013) y para mejorar habilidades relacionadas con las competencias intra e interpersonales (Cruz Colmenero, et al. 2013). Nuestra investigación podría confirmar estos presupuestos teóricos ya que en nuestro programa, la dramatización se utilizó en prácticamente todas las actividades.

En cuanto a las dimensiones de la IE analizadas: *Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad social y Humor general*, encontramos que las puntuaciones fueron similares en todas ellas antes de empezar el *Programa EDI*, por lo que la hipótesis $H_{6.1}$ se confirma. Sin embargo cuando analizamos las dimensiones en función de los grupos y a lo largo del tiempo, los resultados variaron. A continuación, discutimos los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones con los datos encontrados en otros estudios.

Habilidades intrapersonales.

La habilidad para: a) percibir con precisión, comprenderse y aceptarse a sí mismo; expresar las emociones propias de una manera eficaz y constructiva; b) ser consciente y comprender las propias emociones; c) tratar de lograr los objetivos personales y actualizar su potencial y; d) ser autosuficiente y libre de

la dependencia emocional de los demás, aumentó después de aplicar el *Programa EDI* durante un curso escolar (grupo 1) y se mantuvo seis meses después de la intervención (tiempo 3), lo que confirma nuestras hipótesis $H_{6.2}$, $H_{6.3}$. En el grupo que participó durante dos cursos escolares (grupo 2) aumentó después de la primera intervención (tiempo 2) y después de la segunda (tiempo 4), lo que confirma nuestras hipótesis $H_{6.4}$ y $H_{6.5}$. Sin embargo no se ha confirmado la hipótesis $H_{6.6}$ que preveía que las puntuaciones del grupo que participaba dos cursos de intervención) serían superiores a las del grupo 1 (un curso de intervención) al finalizar 6º de EP (tiempo 4). Por otra parte, en el grupo control la inteligencia intrapersonal se mantuvo estable a lo largo del tiempo, lo que confirma la hipótesis $H_{6.7}$.

Estos resultados coinciden con los encontrados en un estudio realizado en Perú, en el que se observó que los participantes de un programa de educación socio-emocional aplicado en 6º de EP, aumentaron sus habilidades intrapersonales (Sotil, et al. 2008). En otros estudios internacionales (Reino Unido, Países Bajos, Canadá y Singapur), los niños/as que participaron en un programa de educación socioemocional mejoraron su autoconciencia emocional (Department for Education and Skills, 2005; Clouder, et al., 2011) y su comprensión emocional (Schonert-Reichl y Scott, 2009). En esta línea, en estudios nacionales, se encontró que los niños/as, que participaban en programas cuyo principal recurso era la dramatización, mejoraban su conciencia y expresión emocional (Cruz Colmenero, et al. 2013; Cruz, 2014). En suma, nuestros resultados están en consonancia con los estudios nacionales e internacionales realizados sobre el efecto de un programa de educación emocional en habilidades de autoconciencia y expresión emocional.

Habilidades interpersonales.

La habilidad para: a) ser consciente y comprender cómo se sienten los demás; b) identificarse con un grupo social y cooperar con él y; c) establecer relaciones satisfactorias con los demás, aumentó después de aplicar el *Programa EDI* durante un curso escolar (grupo 1) y se mantuvo seis meses después de la intervención, lo que confirma las hipótesis: $H_{6.2}$, y $H_{6.3}$. En el grupo que participó durante dos cursos escolares (grupo 2) las puntuaciones

aumentaron después de aplicar el programa y se mantuvieron seis meses después ($H_{6.4}$ y $H_{6.5}$). Además, el grupo que participó durante dos cursos escolares (grupo 2) presentó puntuaciones superiores al grupo que participó durante un curso escolar (grupo 1) al finalizar 6º de EP (tiempo 4), por lo que se confirma nuestra hipótesis $H_{6.6}$. Por último, también hemos confirmado la hipótesis $H_{6.6}$, que hipotetizaba que la Inteligencia Interpersonal no iba a sufrir ningún cambio a lo largo del tiempo.

Habilidades de adaptabilidad.

La habilidad para: a) resolver problemas personales e interpersonales de manera efectiva; b) validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento con la realidad externa y; c) adaptar y ajustar los pensamientos y emociones propios a situaciones nuevas, solo aumentó de manera significativa después de aplicar el *Programa EDI* durante dos cursos escolares (grupo 2) y se mantuvo seis meses después de la intervención, lo que confirma las hipótesis: $H_{6.4}$, y $H_{6.5}$. También se confirma la hipótesis $H_{6.6}$ que preveía que las puntuaciones del grupo 2 serían superiores a las del grupo 1 al finalizar 6º de EP. En este caso, las habilidades de adaptabilidad aumentaron en los niños/as que participaron dos cursos escolares ($H_{6.6}$) y seis meses después ($H_{6.5}$). Las puntuaciones del grupo que no participó en el programa (grupo control) se mantuvieron a lo largo del tiempo, lo que confirma nuestra hipótesis $H_{6.7}$.

Nuestros resultados sobre habilidades interpersonales y adaptabilidad coinciden con los que se encontraron en otros estudios (Berkowitz y Bier, 2005; Department for Education and Skills, 2005; Johnson y Johnson, 2000 en CASEL, 2007; Sotil, et al. 2008). Además, en otros estudios se encontró que después de aplicar un programa de educación socio-emocional, mejoraba la integración y la cohesión grupal (Clouder, et al., 2008), las capacidades sociales (Payne, et al. 2002), el comportamiento social y prosocial (Clouder, et al., 2011), las relaciones entre profesor-alumno o entre compañeros y el clima del aula (Zins, Weissberg, Wang and Walberg, 2004; Obiols, 2005b; Schonert-Reichl y Scott, 2009), aspectos todos ellos, relacionados con las competencias interpersonales y con la adaptabilidad social. Además, se confirma que la intervención se debe de realizar a lo largo del tiempo (Bisquerra, 2000) ya que

de esta manera las habilidades interpersonales son mayores.

Habilidades de manejo del estrés.

La habilidad para: a) calmarse, trabajar bajo presión y responder a eventos estresantes sin estallidos emocionales; b) manejar las emociones de manera constructiva y efectiva y; c) controlar las emociones de manera constructiva y efectiva, aumentó después de aplicar el *Programa EDI* durante un curso escolar (solo confirmado por el grupo 2) y se mantuvo seis meses después de la intervención, lo que confirma las hipótesis: $H_{6.2}$, $H_{6.3}$, y $H_{6.4}$. También se confirma la hipótesis $H_{6.6}$ que preveía que las puntuaciones del grupo 2 serían superiores a las del grupo 1 al finalizar 6º de EP. En este caso, el manejo del estrés de los niños/as que participaron durante un curso escolar disminuyó al finalizar 6º de EP, algo que no habíamos contemplado en nuestras hipótesis, mientras que las habilidades en manejo del estrés aumentaron en los niños/as que participaron dos cursos escolares al finalizar 6º de EP ($H_{6.6}$) y se mantuvieron seis meses después ($H_{6.5}$). Además, las puntuaciones del grupo que no participó en el programa (grupo control) disminuyeron significativamente a lo largo del tiempo, algo que no habíamos contemplado en nuestras hipótesis ($H_{6.7}$).

Estos resultados coinciden con el estudio de Perú, en el que se observó que los participantes de un programa de educación socio-emocional aplicado en 6º de EP, aumentaron sus habilidades intrapersonales (Sotil, et al. 2008). En otros estudios internacionales, se ha encontrado que este tipo de intervenciones permite que el niño/a maneje mejor sus propias emociones y conductas (Department for Education and Skills, 2005; Clouder, et al., 2011). En nuestro estudio comprobamos que el manejo de las emociones aumenta mientras se interviene y seis meses después, pero en el momento en que no se interviene o se deja de intervenir (un segundo curso escolar) el manejo emocional vuelve a valores iniciales o incluso disminuye pasados doce meses, por lo que resulta fundamental continuar con la intervención a lo largo del tiempo en este grupo de habilidades fundamentales para un niño/a de entre 10 y 12 años (Vera, 2009; Papalia, 2011).

Estado de ánimo general.

La habilidad para: a) auto-motivarse; b) ser optimistas, mostrar actitudes positivas y complacerse; c) estar contento con uno mismo, con los demás y con la vida en general; d) ser positivo y mantener una actitud positiva ante la vida, aumentó después de aplicar el *Programa EDI* durante un curso escolar y se mantuvo seis meses después de la intervención, lo que confirma las hipótesis: $H_{6.2}$, y $H_{6.3}$. No obstante, estas habilidades disminuyeron en los niños/as que participaron durante un curso escolar al finalizar 6º de EP (tiempo 4) y éstas fueron significativamente inferiores al grupo que participó durante dos cursos escolares (grupo 2), lo que confirma nuestra hipótesis $H_{6.6}$. En el grupo que participó durante dos cursos escolares las puntuaciones aumentaron después de aplicar el programa y se mantuvieron seis meses después ($H_{6.4}$ y $H_{6.5}$). Las puntuaciones del grupo que no participó en el programa (grupo control) se mantuvieron a lo largo del tiempo, lo que confirma nuestra hipótesis $H_{6.7}$. Estos resultados coinciden con los encontrados en el estudio de Perú, en el que se observó que los participantes de un programa de educación socio-emocional aplicado en 6º de EP aumentaron el estado de ánimo (Sotil, et al. 2008).

Constructo de Asertividad: Pasividad-Asertividad-Agresividad.

Objetivo 6: Analizar el cambio en el Constructo de Asertividad (asertividad, pasividad y agresividad) como consecuencia de la aplicación del Programa EDI durante uno y dos cursos escolares (grupo intervención 1 y 2, respectivamente) comparado con un grupo que no aplica el *Programa EDI* (grupo control).

En relación a este objetivo, se preveía que los valores de asertividad, pasividad y agresividad serían similares antes de aplicar el Programa EDI en los dos grupos de intervención y en el grupo control ($H_{7.1}$). Se consideraba que la asertividad aumentaría después de la aplicación del *Programa EDI* durante un curso escolar, mientras que por el contrario la agresividad y la pasividad tenía que disminuir después de esta aplicación ($H_{7.2}$). También se predecía que la asertividad aumentaría después de aplicar el *Programa EDI* durante dos cursos escolares, mientras que se esperaba que la pasividad y la agresividad

disminuyeran en las mismas condiciones ($H_{7.4}$). Se consideraba que, en ambos casos, estos valores se mantendrían seis meses después ($H_{7.3}$ y $H_{7.5}$). Se esperó que, al finalizar 6º de EP, los valores de asertividad fueran mayores y los valores de agresividad y pasividad fueran menores, en el grupo que participó durante dos cursos escolares que en el grupo que solo lo hizo durante un curso escolar ($H_{7.6}$). Finalmente, se estimaba que los valores de asertividad, pasividad y agresividad se mantendrían estables en los niños/as que no participaban en el *Programa EDI* (grupo control) ($H_{7.7}$).

Los resultados de nuestro estudio han confirmado parcialmente estas hipótesis. En este sentido, las tres dimensiones del constructo fueron similares antes de empezar el programa ($H_{7.1}$). Asimismo, la asertividad y la agresividad sufrieron los cambios que hipotetizámos en nuestro trabajo. Sin embargo la pasividad no tuvo todos los cambios esperados.

A nivel nacional e internacional, hemos encontrado pocas investigaciones que evalúen la eficacia de un programa de intervención mediante la *Escala de Asertividad* (EA, Godoy, et al. 1993), por lo que es difícil encontrar estudios con los que comparar nuestros resultados. No obstante hemos revisado estudios que, aunque han utilizado otros instrumentos, evalúan aspectos relacionados con la asertividad, pasividad y agresividad, por lo que contrastaremos nuestros resultados con ellos.

A continuación realizamos la discusión del constructo de Pasividad-Asertividad-Agresividad en función de nuestras hipótesis y de los estudios revisados.

Pasividad.

Las puntuaciones altas en este constructo indican que el niño/a: a) tiene una elevada tendencia a manifestar respuestas sumisas, pasivas o de docilidad en las relaciones sociales; b) no defiende sus opiniones y derechos; c) no expresa sus emociones tanto si son positivas como si son negativas. Los resultados de nuestro estudio muestran que la pasividad disminuyó después de aplicar el *Programa EDI* durante un curso escolar (solo confirmado en el grupo 2) y se mantuvo seis meses después de la intervención, lo que confirma las

hipótesis: $H_{7.2}$, y $H_{7.3}$. Asimismo, la pasividad disminuyó después de aplicar el programa durante dos cursos escolares y se mantuvo seis meses después $H_{7.4}$ y $H_{7.5}$. Sin embargo, no se cumple la hipótesis $H_{7.6}$ que preveía que, al finalizar 6º de EP, las puntuaciones en pasividad serían superiores en el grupo que participó durante dos cursos. No obstante, la pasividad se mantuvo en el tiempo en el grupo control, lo que confirma la hipótesis $H_{7.7}$. Aunque no hemos encontrado estudios que confirmen estos resultados sobre pasividad, otros estudios mostraron que existía una mejora en la integración, la cohesión social, la expresión de emociones negativas de manera eficaz (Clouder, et al., 2008), lo que va en la línea de una conducta menos pasiva.

Asertividad.

Las puntuaciones altas en este constructo indican una elevada tendencia a expresarse de forma directa pero no coercitiva, en situaciones como dar o recibir felicitaciones, pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, rehusar peticiones, realizar críticas, manifestar sentimientos, etc. Los resultados de nuestro estudio muestran que la asertividad aumentó después de aplicar el Programa EDI durante un curso escolar y se mantuvo seis meses después de la intervención, lo que confirma las hipótesis: $H_{7.2}$, y $H_{7.3}$. En el grupo que participó durante dos cursos escolares las puntuaciones también aumentaron después de aplicar el programa y se mantuvieron seis meses después ($H_{7.4}$ y $H_{7.5}$). Sin embargo, no se cumple la hipótesis $H_{7.6}$ que preveía que, al finalizar 6º de EP, las puntuaciones en asertividad serían superiores en el grupo que participó durante dos cursos. Por último, la asertividad se mantuvo en el tiempo en el grupo control, lo que confirma la hipótesis $H_{7.7}$. En los estudios revisados, los resultados concuerdan con nuestro estudio, es decir estas investigaciones señalaron que en niños/as que participaron en programas de educación emocional, aumentó la probabilidad de comportarse de manera socialmente asertiva (Salmurri y Blanxer, 2002).

Agresividad.

Las puntuaciones altas en este constructo indican una tendencia elevada a: a) expresarse de forma directa y coercitiva, es decir a responder activamente

en las situaciones de relación social, de forma áspera aunque no violenta; b) manifestar conductas hostiles en las que se expresan los propios pensamientos y emociones de forma directa, sin tener en cuenta los derechos o sentimientos de los demás. Los resultados de nuestro estudio indican que la agresividad disminuyó después de aplicar el *Programa EDI* durante un curso escolar (solo confirmado en el grupo 2) y se mantuvo seis meses después de la intervención, lo que confirma las hipótesis: $H_{7.2}$, y $H_{7.3}$. En el grupo que participó durante dos cursos escolares las puntuaciones también disminuyeron después de aplicar el programa ($H_{7.4}$) y volvieron a disminuir seis meses después de la intervención, algo que no se esperaba. Además, en este caso se cumple la hipótesis $H_{7.6}$ que preveía que, al finalizar 6º de EP, las puntuaciones en agresividad serían inferiores en el grupo que participó durante dos cursos de que en el grupo que solo participó durante un curso. La agresividad se mantuvo en el tiempo en el grupo control, lo que confirma la hipótesis $H_{7.7}$. En un estudio en Canadá, los resultados concuerdan con nuestro estudio, es decir indican que disminuye la conducta agresiva en niños/as que participan en un programa de habilidades socio-emocionales (Clouder, et al., 2011). Otros estudios hablan de una disminución de la violencia (Clouder, et al., 2008; Clouder, et al., 2011) que puede estar relacionada con índices bajos de agresividad (Ortega y Mora-Merchan, 1997).

Rendimiento académico.

Objetivo 7. Estudiar el cambio en el rendimiento académico como consecuencia de la aplicación del Programa EDI durante uno y dos cursos escolares (grupo intervención 1 y 2, respectivamente) comparado con un grupo que no aplica el Programa EDI (grupo control).

El rendimiento académico se ha evaluado con las notas académicas obtenidas en el primer y tercer trimestre de 5º y 6º de EP. En relación a este objetivo, se preveía que el rendimiento académico sería similar antes de aplicar el Programa EDI en todos los grupos experimentales ($H_{8.1}$) y que mejoraría después de la aplicar el programa durante un curso escolar ($H_{8.2}$) y durante dos cursos escolares ($H_{8.3}$). Asimismo, se estimaba que al finalizar 6º de EP, el

rendimiento académico sería mejor en el grupo que ha participado durante dos cursos escolares que en el grupo que ha participado durante un curso escolar ($H_{8.4}$). Finalmente, se planteaba que el rendimiento académico de los que no participan en el *Programa EDI* (grupo control) se mantendría estable a lo largo del tiempo ($H_{8.5}$).

A nivel nacional e internacional, hemos encontrado muchas investigaciones que evalúen la eficacia de un programa de intervención en función del rendimiento académico, que confirman nuestros resultados. A continuación, realizamos la discusión del rendimiento académico en función de nuestras hipótesis y de estos estudios revisados.

Los resultados de nuestro estudio indican que las notas académicas aumentaron después de aplicar el programa durante un curso escolar ($H_{8.2}$) y durante dos cursos escolares ($H_{8.3}$). Además también se confirma que, al finalizar 6º de EP, el grupo que participó durante dos cursos escolares tuvo mejores notas (más altas) que el grupo que participó durante dos cursos escolares, que volvió a los valores iniciales (antes de aplicar el programa). Finalmente, el grupo que no participó en el programa disminuyó sus notas a lo largo del tiempo, algo que no habíamos previsto. Los resultados de los estudios revisados concuerdan con nuestro estudio, es decir estas investigaciones comprobaron que las calificaciones y el rendimiento académico global mejoraron en los niños/as que participaron en un programa de educación emocional (Obiols, 2005b; Rimm-Kaufman, 2006; Casel, 2007; Clouder, et al., 2008).

Inteligencia emocional y ACNEAE.

Objetivo 8. Estudiar el cambio en la Inteligencia emocional como consecuencia de la aplicación del Programa EDI durante dos cursos escolares (grupo intervención 2) en los/as niños/as con y sin necesidades especiales de apoyo educativo (ACNEAE).

En relación a este objetivo, se preveía que, antes de aplicar el *Programa EDI*, las puntuaciones en IE total serían más bajas en el grupo con ACNEAE

($H_{9.1}$), pero se esperaba que al finalizar la intervención el grupo con ACNEAE tendría valores en IE total próximos a los del grupo sin ACNEAE ($H_{9.2}$).

Los resultados de nuestro estudio confirman que, antes de empezar el programa, los alumnos/as con ACNEAE tuvieron puntuaciones más bajas que las del grupo sin ACNEAE ($H_{9.1}$), sin embargo estas puntuaciones fueron similares después de aplicar el *Programa EDI* y no se encontraron diferencias significativas después de aplicar el programa durante un curso escolar de intervención ni después de aplicarlo dos cursos escolares, dato que confirma nuestra hipótesis $H_{9.2}$. En este caso, se ha confirmado que la IE de los niños/as con ACNEAE, aumentó aproximándose a los valores de los niños/as sin ACNEAE, después de aplicar el programa.

Existen evidencias teóricas que permiten hipotetizar que el alumnado con ACNEAE tendrá un nivel inferior de inteligencia emocional (Frude, 1991; Sabeh, 2002; Verdugo, 2003; Pan, 2011; Pegalajar y Colmenero, 2013), pero empíricamente no hemos encontrado ningún estudio que lo confirme. Nuestro estudio, confirma que estos niños/as se ven muy beneficiados de una intervención en IE.

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva de investigación

*“La recompensa del trabajo bien hecho es la oportunidad de
hacer más trabajo bien hecho”*

J. E. Salk.

En este trabajo de investigación se ha realizado una amplia revisión teórica que ha fundamentado nuestras hipótesis de trabajo y el diseño de nuestro programa de intervención. Asimismo, se ha estudiado el efecto de este programa en variables psicológicas de inteligencia emocional (IE) y, variables escolares de rendimiento escolar y necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). En este sentido, se ha analizado el resultado de este efecto con respecto a otros estudios. Es importante resaltar el valor de esta investigación, no solo por su aportación empírica, sino también por la amplia revisión bibliográfica realizada que ha precedido al estudio de campo.

A continuación, se exponen las conclusiones de este trabajo de investigación a las que hemos llegado con el análisis y discusión de nuestros resultados. Al mismo tiempo, se realiza una reflexión sobre las características novedosas de este programa de IE y su aportación a la educación emocional. En este caso, destacamos la importancia de incluir este tipo de propuestas que abordan el aprendizaje socioemocional desde una perspectiva vivencial. También se muestran las limitaciones de nuestra investigación, fundamentalmente respecto a su evaluación. Por último, se plantean nuevas cuestiones sobre este programa y sobre la educación emocional en general y, se realizan propuestas de mejora para el futuro.

1. Conclusiones generales

En este apartado, se describen las conclusiones generales de este trabajo de investigación. Para ello, vamos a tener en cuenta la revisión teórica realizada, las hipótesis de trabajo planteadas y, el análisis y la discusión de los resultados obtenidos en nuestro estudio.

En esta tesis doctoral partíamos de un doble objetivo. Por una parte, pretendíamos diseñar un programa para promover la IE y, por otra parte, probar su eficacia en variables psicológicas de IE y en variables escolares de rendimiento escolar y ACNEAE. A lo largo de los capítulos anteriores, se ha presentado el marco teórico que fundamenta el diseño de nuestro programa de intervención, se ha explicado nuestra propuesta educativa: *Programa EDI, ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?* y se han analizado los resultados obtenidos en el estudio experimental sobre su eficacia.

La revisión del marco teórico nos ha permitido corroborar que la IE es un constructo psicológico relativamente reciente que ha unido “*emoción*” y “*cognición*” en un solo concepto. Actualmente, la IE es conocida a nivel popular, y estudiada ampliamente de manera científica, pero parece que aún no se ha llegado a solucionar el debate que existe en torno a su génesis: ¿es una capacidad mental?, ¿es un rasgo de personalidad? o ¿está presente en ambos? Los teóricos aún no se han puesto de acuerdo en esto. No obstante, donde sí hay acuerdo es en el hecho de que, Salovey y Mayer (1990) son los padres de la IE. Estos entienden que la IE es un concepto “cognitivo” y plantean el modelo de “4 ramas” para explicar sus componentes. Después, muchos otros autores han propuesto otros modelos sobre la inteligencia emocional (Bar-On, 1997; Saarni, 2000; etc.) o han planteado otras propuestas teóricas. En la actualidad conviven todas ellas, favoreciendo que este concepto sea ampliamente conocido y de interés científico-popular. De entre todas estas propuestas, podemos concluir que la IE:

- Se considera importante para el desarrollo humano.
- Se refiere a grandes rasgos a la autoconciencia emocional, la aceptación y comprensión emocional, la expresión emocional y la regulación emocional.
- Está relacionada con aspectos educativos como el bienestar psicológico en estudiantes, el rendimiento escolar, las conductas disruptivas y las relaciones sociales.
- Está compuesta por unas competencias socioemocionales que se pueden trabajar/desarrollar mediante la educación emocional.
- No está incluida en el currículo escolar de manera explícita pero existen multitud de propuestas educativas para desarrollarla en el aula. La legislación contempla la escuela y los miembros de su comunidad como agentes promotores de ciertas habilidades socioemocionales, pero no explica la manera en que la escuela tiene que trabajarlos. Esto provoca que la inclusión del aprendizaje socioemocional en el aula sea voluntad del profesorado.

- Sigue siendo estudiada por equipos de investigación que diseñan y evalúan propuestas de educación emocional. Algunos de estos equipos, se encargan de diseñar instrumentos de medida eficaces y válidos.

De entre todas las propuestas revisadas sobre educación emocional se evidencia la necesidad de continuar investigando para corroborar la eficacia de propuestas emocionales para el currículo escolar. En la mayoría de los casos, esta evaluación no ha sido suficiente, ni ha tenido en cuenta aspectos verdaderamente emocionales. Con esta revisión se ha podido constatar que están emergiendo nuevas fórmulas “*más vivenciales*” para “aprender sobre las emociones”. En este sentido, la música, danza o la dramatización y el teatro se consideran recursos adecuados para trabajar el aprendizaje socio-emocional. De hecho, existen estudios que demuestran que cuando se utilizan estos recursos en el aula los alumnos/as adquieren mayor reconocimiento y expresión emocional (Cruz Colmenero, et. al., 2013; Cruz, 2014).

El *Programa EDI, ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?* se ha presentado como un programa innovador, sobre todo metodológicamente hablando, que pretende integrarse en el currículo escolar a través del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Este programa se dirige al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, que se encuentra en tránsito hacia la educación secundaria y que evolutivamente necesita incorporar estrategias de regulación emocional. Con la aplicación de este programa pretendíamos promover la IE y mejorar el rendimiento académico y la adaptabilidad escolar.

En este trabajo, se ha realizado, en primer lugar, un estudio previo para comprobar la relación entre la inteligencia emocional y otras variables que según la literatura pueden ser promovidas por ésta. Respecto al estudio previo, los análisis correlacionales han permitido concluir que:

Conclusión 1. Existe una relación significativa entre la Inteligencia Emocional, la pasividad, asertividad y la agresividad, el rendimiento escolar y las necesidades específicas de apoyo educativo.

La IE presenta una relación positiva con el rendimiento académico y con la asertividad, mientras que su relación es negativa con las necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), la pasividad y la agresividad. También se ha podido comprobar que la asertividad se relaciona positivamente con el rendimiento escolar y las ACNEAE, mientras que la pasividad y la agresividad se relacionan de manera negativa con el rendimiento escolar y las ACNEAE. Por último, se ha encontrado que el rendimiento escolar se relaciona negativamente con las ACNEAE.

Por tanto, los niños/as con mayores capacidades socioemocionales presentan mayores capacidades asertivas, mayor rendimiento escolar y menores necesidades específicas de apoyo educativo. Asimismo los niños/as con conductas pasivas o agresivas presentan menores capacidades socioemocionales, menor rendimiento escolar y mayores necesidades específicas de apoyo educativo. Por último, el mayor rendimiento escolar se relaciona con las menores ACNEAE. Con este estudio, buscábamos asegurarnos que las relaciones planteadas por teóricos e investigadores de la IE estaban presentes en nuestro estudio. Estos resultados nos permiten concluir que las competencias socioemocionales están presentes en la educación en aspectos de eficacia y adaptación académica, por lo que será importante incluirlas de alguna manera en la educación formal.

En segundo lugar, respecto al estudio sobre la eficacia del programa en el desarrollo de la IE del alumnado y, la mejora de su rendimiento académico y su adaptación socioescolar, permite concluir que:

Conclusión 2. El *Programa EDI* es efectivo para promover la IE tanto si se aplica durante un curso escolar como durante dos cursos escolares.

Nuestros resultados indican que el *Programa EDI, ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?* ha sido efectivo para promover la IE en niños de 5º

y 6º de EP, ya que la IE (total) aumentó después de aplicar nuestro programa, tanto durante un curso escolar (grupo 1), como durante dos cursos escolares consecutivos (grupo 2), mientras que disminuyó en el grupo que no participó en el programa (grupo control).

Por tanto, esta propuesta educativa innovadora que aplica recursos vivenciales y dramáticos principalmente y, que se integra en la escuela a través del PEC y PCC, se presenta como un programa eficaz para desarrollar la IE en el alumnado en tránsito hacia la Educación Secundaria.

Conclusión 3. El programa EDI es más efectivo si se aplica durante dos cursos escolares.

Además se ha comprobado que este programa fue más efectivo cuando se aplicó durante dos cursos escolares (grupo 2), dado que, al finalizar 6º de EP, la IE total aumentó y fue mayor en el grupo que participaba durante dos cursos escolares mientras que en el grupo que solo participaba un curso escolar disminuyó y fue significativamente menor que el grupo que participó durante dos cursos escolares.

Podemos concluir, que el aprendizaje socioemocional es mayor cuando se aplica este programa durante dos cursos escolares. A este respecto, Bisquerra (2000) plantea una educación emocional aplicada durante “toda la escolaridad”, para lograr una inclusión real de este tipo de aprendizaje y en última instancia para favorecer el desarrollo óptimo del individuo. En esta línea, podemos afirmar que este tipo de educación es necesaria durante toda la escolaridad para lograr su verdadera integración y para conseguir que el aprendizaje de competencias socioemocionales sea mayor.

Conclusión 4. El Programa EDI es más efectivo en niños con necesidades específicas de apoyo educativo.

Particularmente, se ha visto que este programa tuvo un mayor impacto en los niños/as que tenían alguna necesidad específica de apoyo educativo

(ACNEAE). En este sentido, estos niños/as partían de puntuaciones inferiores en IE y con la intervención se equipararon al resto de alumnos sin ACNEAE.

Por tanto, el *Programa EDI*, se muestra como una oportunidad educativa para los niños/as que tienen alguna necesidad específica de apoyo educativo y asisten al aula de logopedia, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje o incluso si tienen alguna adaptación curricular individualizada (ACI's). Como hemos visto anteriormente, teóricamente se entendía que el alumnado con ACNEAE era un alumnado con carencias socioemocionales importantes y nuestro estudio ha confirmado este presupuesto teórico. En este caso, los alumnos/as con ACNEAE han conseguido aumentar su IE al mismo nivel que sus compañeros sin ACNEAE.

Conclusión 5. El *Programa EDI* es efectivo en la inteligencia intrapersonal, interpersonal y a la adaptabilidad, pero su cambio es diferente en el tiempo.

Si analizamos los resultados relativos a cada una de las dimensiones de la IE, observamos que los niños/as que participaron en el programa durante un curso escolar (grupo 1) aumentaron sus puntuaciones en habilidades intra e interpersonales y adaptabilidad pero solo la inteligencia intrapersonal se mantuvo pasados doce meses (finales de 6º de EP), la inteligencia interpersonal y la adaptabilidad disminuyeron a finales de 6º de EP. En el grupo que participó durante dos cursos escolares (grupo 2), aumentaron las puntuaciones en inteligencia intra e interpersonal y adaptabilidad después de la primera intervención y después de la segunda, manteniéndose también seis meses después, a la entrada del instituto. Por tanto, podemos concluir que el aprendizaje de competencias interpersonales y de adaptabilidad es necesario durante todo el tercer ciclo de EP (5º y 6º) para que estos alumnos/as mantengan o aumenten sus habilidades, ya que si solo se intervienen durante un curso escolar, los niños/as que entran al instituto presentan peores habilidades interpersonales y de adaptabilidad social.

Conclusión 6. El *Programa EDI* es efectivo para promover el manejo del estrés si se aplica durante dos cursos escolares.

Por otra parte, respecto al manejo del estrés se ha visto que, en los/as niños/as que participaron en el programa durante un curso escolar (grupo 1), esta se mantuvo estable después de la primera intervención y disminuyó pasados doce meses (finales de 6º de EP). Por el contrario, en el grupo que participó durante dos cursos escolares, las puntuaciones en manejo del estrés, aunque también se mantuvieron estables en la primera intervención (finales de 5º de EP), aumentaron en la segunda intervención (finales de 6º de EP) y se mantuvieron estables seis meses después (1º de la ESO).

Como hemos visto en capítulos anteriores, durante la etapa de transición a la adolescencia, la regulación emocional es de máxima importancia. En este sentido, las habilidades socioemocionales más importantes que los niños/as preadolescentes adquieren en esta etapa son: la capacidad para integrar sentimientos opuestos y la habilidad para controlar emociones (Vera, 2009; Papalia, 2011). Por tanto, entendemos que el niño/a necesita adquirir necesariamente estrategias de regulación emocional como tarea fundamental de esta etapa. Los resultados de nuestro estudio muestran que las estrategias de regulación emocional aumentan después del segundo año de intervención, no antes, y bajan a finales de primaria en aquellos alumnos que no participan dos años en el programa. Por ello, se entiende que, es necesario incluir el aprendizaje de las estrategias de regulación emocional al menos durante dos cursos escolares, ya que de lo contrario los niños/as no solo no mejoran su regulación emocional sino que ésta disminuye significativamente al finalizar 6º de EP.

En resumen, el *Programa EDI* no solo es efectivo para aumentar la Inteligencia Emocional en general, sino para todas sus dimensiones y este efecto es mayor si el programa se aplica durante dos cursos escolares. La inteligencia intrapersonal aumenta después de intervenir en 5º de EP y se mantiene hasta pasados doce meses, pero si se continúa interviniendo en 6º de EP las habilidades intrapersonales aumentan de nuevo y se mantienen durante seis meses (1º de la ESO). La inteligencia interpersonal y adaptabilidad,

aumentan después de intervenir en 5º de EP y disminuyen a finales de 6º si no se continúa interviniendo. Por el contrario, si se continúa interviniendo un curso más (6º de EP) estas puntuaciones vuelven a aumentar y se mantienen durante seis meses (1º de la ESO). Por último, las habilidades de manejo del estrés se mantienen estables después de intervenir en 5º de EP y solo aumentan si se interviene en 6º de EP. En este caso, las puntuaciones se mantienen durante seis meses (1º de la ESO). Por el contrario, si se deja de intervenir el manejo del estrés disminuye a finales de 6º de EP.

Conclusión 7. El *Programa EDI* es efectivo para mejorar el estado de ánimo general: optimismo y felicidad.

Por último, respecto al optimismo y a la felicidad, podemos concluir que estas han aumentado en los niños/as que han participado en el *Programa EDI* y que este efecto ha sido mayor en aquellos que han participado durante dos cursos escolares. Por tanto, nuestro programa también resulta efectivo para aumentar las estrategias de pensamiento positivo, auto-motivarse, ser optimistas, mostrar actitudes positivas y complacerse, ser positivo y mantener una actitud positiva ante la vida o estar contento con uno mismo, con los demás y con la vida en general.

Desde el modelo de las 4 ramas de Salovey y Mayer (1997) se considera que las emociones se pueden utilizar para facilitar el pensamiento positivo siempre y cuando se hayan aprendido las estrategias de autoconciencia emocional. Nuestros resultados indican que los niños/as que participaron en el programa tienen mejores habilidades intrapersonales, por lo que es previsible que aumente las estrategias de un pensamiento positivo.

Conclusión 8. El *Programa EDI* es efectivo para desarrollar la asertividad y disminuir las conductas pasivas y agresivas.

Respecto al constructo de Asertividad, se ha comprobado que la asertividad aumentó después de aplicar el programa durante uno y dos cursos escolares, mientras que la pasividad y la agresividad disminuyeron. Por el

contrario en el grupo que no participó en el programa las puntuaciones en pasividad-asertividad-agresividad no variaron a lo largo del tiempo.

El constructo de asertividad está relacionado con las conductas adoptadas a la hora de expresarse en una interacción social. Los resultados obtenidos indican que los niños/as mejoran estas conductas de interacción social. En este sentido, el *Programa EDI* se ha mostrado efectivo para desarrollar habilidades asertivas, ya que se han aumentando las conductas adecuadas (asertivas) y disminuido las inadecuadas (pasivas y agresivas).

Conclusión 9. El *Programa EDI* es efectivo para mejorar el rendimiento escolar y éste efecto es mayor cuando el programa se aplica durante dos cursos escolares.

Por otra parte, se ha comprobado que este programa es efectivo para mejorar el rendimiento académico en niños de 5º y 6º de EP, ya que la nota media académica aumentó después de aplicar nuestro programa tanto durante un curso escolar como durante dos cursos escolares. También se ha comprobado que, este programa es más efectivo si se aplica durante dos cursos escolares ya que en el grupo que participa solo un curso escolar, la nota media académica disminuye al finalizar 6º de EP, mientras que aumenta en el grupo que participa durante dos cursos escolares. Asimismo también se ha visto que, el rendimiento escolar empeora si no se aplica el programa en ningún curso escolar, ya que en el grupo control disminuye las notas académicas al finalizar 6º de EP.

Desde siempre una de las cosas que más ha preocupado al profesorado, familia y finalmente al niño/a, han sido las “*notas académicas*”. Ya conocemos que el sistema educativo tradicional ha enfatizado el aspecto cognitivo y de aprendizaje de conocimientos en detrimento de cualquier otro tipo de aprendizaje (creatividad, habilidades sociales o emocionales, habilidades para la vida, etc.). En este sentido, el niño/a “*listo*” era aquel que obtenía una nota alta en las pruebas de evaluación y esto era el indicador que profetizaba su éxito o fracaso profesional y/o social: a mayores notas académicas, mayor éxito profesional y/o social. No obstante, con la aparición de una nueva inteligencia, la “*inteligencia emocional*”, el concepto de listo e

inteligente ha cambiado. Ahora ya se sabe que los niños/as que tienen mejores notas académicas pueden no ser aquellos que tengan mayor triunfo social y/o profesional, sino que existen otros factores, socioemocionales, que influyen en este resultado (Goleman, 1995). Aunque esta idea ha irrumpido con fuerza en la educación, aún nos encontramos con que el sistema educativo utiliza como criterio para superar una asignatura o un curso, las evaluaciones “cognitivas”. Mediante estas evaluaciones, el niño/a demuestra que “sabe” o “conoce” un determinado contenido y que con esto puede superar curso tras curso. Por tanto, aunque las habilidades socioemocionales han tomado un lugar en la educación, las “buenas notas” siguen siendo fundamentales para tener éxito académico y escolar.

Muchos estudios han encontrado una relación positiva entre las competencias socioemocionales y el rendimiento escolar (CASEL, 2007; Bracket y Mayer, 2003; Chong, et al. 2004; Mayer, et al. 2002a, 2002b). En algunas investigaciones, se confirma que la IE predice o se relaciona con las calificaciones finales de los escolares y con los buenos resultados académicos (Albert, Gilar y Castejon, 2013; Gil-Olarte, et al. 2006; Barchard, 2003), en concreto la inteligencia intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad social (Parker, et al.2004). En este sentido, la educación emocional no solo se presenta como un aprendizaje válido para promover la inteligencia emocional en sí misma, sino que también puede favorecer el rendimiento académico de los escolares. Nuestro estudio ha demostrado que los niños/as que participan en el programa obtienen mejores notas académicas que los que no participan. En este grupo, las notas académicas son inferiores al terminar 6º de EP. Además el impacto del programa es mayor cuando el programa se aplica durante dos cursos escolares, por lo que confirmamos que incluir la educación emocional en el tercer ciclo de EP favorece el rendimiento escolar de estos alumnos/as.

Conclusión 10. No se ha podido comprobar si el *Programa EDI* es efectivo para mejorar la adaptación socioescolar.

Por último, cabe destacar que no se ha podido comprobar si el *Programa EDI* es efectivo para mejorar la adaptabilidad escolar, dada la imposibilidad para medir esta variable de manera eficaz. Tenemos indicadores que confirman que el alumnado se autopercibe con mayores habilidades de adaptabilidad social después de aplicar el programa, ya que la dimensión de adaptabilidad del cuestionario EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000) aumenta después de aplicar el programa uno y dos cursos escolares, pero, al no disponer de indicadores objetivos, no podemos asegurar que esta percepción se traduzca en una mejor adaptabilidad social en la escuela.

En conclusión, nuestro trabajo de investigación, por una parte, ha permitido estudiar y confirmar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, las ACNEAE y la asertividad. Por otra parte, también se ha podido confirmar que el *Programa EDI* es eficaz para promover la Inteligencia Emocional (IE) en todas sus dimensiones (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad), las conductas asertivas y, el optimismo y la felicidad en niños/as de tercer ciclo de primaria, mientras que favorece que las conductas pasivas y agresivas disminuyan. Este programa ha tenido un impacto positivo en la “vida” socioemocional de los niños/as de 5º y 6º de EP, ya que estos se perciben emocionalmente más inteligentes al finalizar el programa. Por otro lado, ha mejorado el rendimiento escolar, aumentando las notas académicas al finalizar 5º y 6º de EP en aquellos niños/as que han participado en el programa, mientras que en los que no han participado disminuyeron. Esto nos indica que el *Programa EDI* ha tenido un impacto positivo en las notas académicas del alumnado de tercer ciclo de EP.

La IE se ha relacionado con el bienestar psicológico del alumnado/a, con el rendimiento escolar y con la adaptación socio-escolar en diversas investigaciones. Los niños/as más inteligentes emocionalmente eran los que

percibían los estímulos estresores como menos amenazantes, y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea eran más bajos (Salovey, et al. 2002). Se recuperaban emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos (Salovey, et al. 1995) y tenían niveles menores de ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal, et al. 2002). En general, se mostraban más satisfechos con la vida (Ciarrochi, et al. 2000). Por otra lado, los niños/as que tenían mayores puntuaciones en inteligencia emocional obtenían mejores notas académicas (CASEL, 2007; Bracket y Mayer, 2003; Chong, et al. 2004; Mayer, et al. 2002a, 2002b) y mejores competencias sociales que les permitían una adaptación socio-escolar adecuada (Rubin, 1999; Mayer, et al. 1999; Ciarrochi, et al. 2000; Schutte, N. S., Malouff, et. al., 2001; Ramos, et al. 2003; Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004; Guil et al., 2005; Lopez, et. al., 2005; Lopes, et. al., 2006). Nuestro trabajo de investigación ofrece resultados en la misma línea que estos estudios y confirma que a mayores niveles de IE, mayor asertividad y rendimiento académico (solo confirmado en algunas asignaturas) y, menor pasividad, agresividad y ACNEAE.

El *Programa EDI*, pretendía ser una propuesta que promoviera la IE en las aulas de manera integrada e integral. Se pretendía diseñar un programa que estuviera incluido en la filosofía de centro, permitiendo sensibilizar a todos los miembros de la comunidad educativa escolar sobre la importancia y la necesidad de incluir la educación emocional en currículo escolar como factor clave en el desarrollo integral del ser humano (cognición, emoción, relaciones, cuerpo) y como aspecto relacionado con la adaptación socio-escolar y el éxito en el rendimiento académico. La experiencia, no solo ha permitido conocer los efectos positivos de este programa sobre el desarrollo de las competencias socio-emocionales y el estado de ánimo general, en alumnos con y sin ACNEAE, sino que también, se ha podido observar que esto de forma colateral ha repercutido positivamente en su rendimiento académico. El alumnado que ha participado en el *Programa EDI*, tanto aquel que tenía algunas ACNEAE como el que no las tenía, ha podido mejorar sus habilidades de percepción, aceptación, comprensión y expresión emocional en uno mismo y en la relación con los demás. Asimismo ha podido mejorar sus habilidades de regulación emocional, fundamentales en esta etapa del desarrollo y las habilidades de

resolución de problemas que le permitirán afrontar los conflictos en el aula y en sus relacionales en general. Todo esto, tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional e integral del ser humano que la escuela debe procurar desde el inicio de la escolaridad y de forma colateral, sobre el rendimiento académico. Como decía Caruso, *“es muy importante entender que la inteligencia emocional no es lo opuesto a la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza, es la intersección de ambas (Comunicación personal en la Conferencia del Congreso Inteligencia Emocional, Septiembre, 2012)”*. En este sentido, con el trabajo en inteligencia emocional que se realizada en el *Programa EDI*, se confirma el triunfo de la “intersección” del “corazón y la cabeza” sobre el desarrollo de las competencias socio-emocionales y sobre el rendimiento escolar. Si, *“el corazón tiene razones que la razón no entiende (Pascal)”*, eduquemos al corazón para que guíe a la razón y promovamos que la razón confluya con el corazón para que juntos permitan al ser humano desarrollarse de manera plena e integral. Permitamos que este tipo de iniciativas, como el *Programa EDI* que ha demostrado ser eficaz, entren en la escuela para promover una educación consciente, activa e integral (cuerpo, mente, emoción y relaciones).

2. Limitaciones del estudio y prospectiva de futuro

En este apartado, se puntualizan las limitaciones de nuestro trabajo de investigación y se exponen las propuestas de mejora que se consideran fundamentales para continuar y/o mejorar nuestro programa de intervención. En este sentido se hace referencia a las limitaciones procedimentales o evaluativas que se han encontrado antes, durante o después de la investigación. Es importante que se tomen en cuenta estas limitaciones como factores a potenciar en próximas investigaciones.

En cuanto a las *limitaciones del estudio*, hemos encontrado dificultades en la evaluación. Nos referimos a la imposibilidad de medir la adaptabilidad socio-escolar de la manera que nos habíamos planteado en un inicio. En este sentido, se hubieran podido utilizar otras medidas socio-escolares medidas a través del alumnado y del profesorado. Asimismo, también nos encontramos con dificultades para evaluar al grupo experimental un curso escolar (grupo 1) y al grupo control en un quinto momento de medida, por lo que nos fue imposible comprobar si los efectos encontrados en el grupo experimental dos cursos escolares (grupo 2) fueron diferentes al grupo experimental 1 y control en ese momento de medida. De igual manera, nos parece importante remarcar que sería conveniente realizar un estudio longitudinal de mayor duración, puesto que tampoco se ha podido comprobar si el grupo que participó durante dos cursos escolares, mantuvo sus efectos hasta doce meses después o si, por el contrario, la IE disminuyó pasado ese tiempo. En este sentido, sería importante confirmar si los efectos de la intervención duran hasta finales de 1º de la ESO o si por el contrario, este efecto disminuye. De resultar esto último, podríamos confirmar la importancia de intervenir durante toda la escolaridad para que estos efectos se mantengan y/o aumenten en el tiempo.

Por otra parte, tampoco podemos olvidar el instrumento de medida que hemos utilizado para medir la IE, ya que, aunque se ha demostrado fiable y válido respecto a la medida de esta variable, se trata de una prueba auto-informe en la que el alumno/a informa sobre su percepción. En este sentido, nos hubiera gustado probar la efectividad del programa con una prueba que

midiera directamente la “capacidad” del alumnado, ya que ofrece mayor información sobre las habilidades “reales” que pueden poner en marcha, pero en nuestra revisión no encontramos ninguna que midiera la “capacidad emocional” en niños/as de 10 a 12 años. Actualmente, el MSCEIT, es la única prueba que se ofrece como una medida de habilidad pero está dirigida a adolescentes a partir de los 16 años (Mayer, Salovey y Caruso, 2002a, 2002b).

En cuanto al propio programa, consideramos que se podría mejorar la efectividad de las actividades dirigidas a mejorar la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés. Recordemos que estas dos dimensiones no experimentaban cambios hasta el segundo curso de intervención, por lo que sería interesante comprobar si estos resultados pueden modificarse y mejorar en el primer curso de intervención o si, por el contrario, el desarrollo de estas competencias sigue normalmente esta evolución con cualquier intervención. Para ello, primeramente podríamos realizar una pequeña revisión de otros estudios e investigaciones para comprobar si en estos se sigue la misma evolución. En segundo lugar, si se comprueba que en otros estudios no se sigue esta evolución, se debería realizar una revisión de las actividades del *Programa EDI* con la finalidad de mejorar los resultados en competencias intrapersonales y en la regulación emocional desde el primer curso de intervención.

En resumen, las principales limitaciones de nuestro estudio, se han encontrado en los instrumentos de medida y en el proceso evaluativo a lo largo del tiempo. Estas limitaciones son una oportunidad para plantear nuevas propuestas de investigación en el futuro.

Por otro lado, en cuanto a la *prospectiva de mejora*, en primer lugar sería conveniente elaborar un instrumento que mida las *capacidades emocionales* (medida capacidad) y no, la percepción sobre estas capacidades (medida autoinforme) en el alumnado de 5º y 6º de EP. En segundo lugar, sería necesario realizar una búsqueda de instrumentos adecuados para medir la adaptabilidad socio-escolar e incluirlo en la evaluación de la efectividad del programa. En este sentido, podríamos incluir medidas para el profesorado de

manera que pudiéramos comparar los resultados. En tercer lugar, sería adecuado realizar un estudio longitudinal más amplio que incluyera un 5º momento de medida para el grupo que participa durante un curso escolar y en el grupo control.

Por último, nos parece importante remarcar, que nuestro programa es solo una muestra de la necesaria incorporación de la inteligencia emocional en la escuela. Por ello, como línea de intervención futura, nos proponemos crear y diseñar un *Programa EDI* para cada etapa de primaria (primer y segundo ciclo de EP) que utilice los contenidos y la metodología de nuestro programa actual.

“La educación es para el desarrollo integral y no para formar seres dóciles, automatizados capaces solo de producir, vender y consumir” (Naranjo, 2004). La educación en *inteligencia emocional* es una vía para conseguir el desarrollo integral del ser humano. Es una manera de crear seres emocionalmente independientes que buscan los “motores” de sus vidas, que creen en sus capacidades y en sus limitaciones como una oportunidad de crecimiento personal, que piensan que la regulación emocional no es cosa de otros sino de sus propios recursos. En definitiva, seres humanos dispuestos a “mirar” sus emociones y a “aprender” de ellas para desarrollarse de manera plena intelectual, social y emocional, de manera integral.

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica* (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002a). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.
- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002b). La educación emocional y la interacción profesor/a- alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 5 (3).
- Acarín, N. (2001). La razón y los sentimientos. *El Periódico* (10 de diciembre), 5.
- Agulló, M.J. (2003). *La educación emocional en el ciclo medio de educación primaria*. Lleida: Universidad de Lleida. Tesis doctoral no publicada.
- Agulló, M.J., Filella, G., Soldevilla, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Alaminos, J.F. (2014). La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS, revista de Ciencias Sociales*, vol. 9, nº 1, 15-42.
- Alario, A. y Anguita, R. (2001). Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación, un camino lleno de obstáculos. En Area, M. (coord.) *Educación en la sociedad de la información* (pp. 215-247). Bilbao: Descleé De Browner,
- Alberici, J. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Albert, D., Gilar, R. y Castejón, J. L. (2013). Inteligencia general, Inteligencia Emocional y Habilidades sociales como predictores del rendimiento en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*: Alicante.978-84-695-8363-0. Recuperado de: http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Alboroz, Y. (2008). Emoción, música y aprendizaje significativo. *EDUCERE, Artículos arbitrarios*. Año 13, nº 44, 67-73.

- Alonso, M^a N. (2004). *Conciencia emocional y desarrollo moral: diseño y evaluación del programa educativo del programa de crecimiento emocional y moral (PECEMO)*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Navarra.
- Altable, C. (1991). *Penélope o las trampas del amor. Por una coeducación sentimental*. Madrid: Mare Nostrum.
- Aluja, A. & Blanch, A. (2004). Depressive mood and social maladjustment: Differential effects on academia achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (2), 121-131.
- Álvarez, M. (coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al's (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., & Barragan, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25 (3), 27-40.
- Badii, M.H., Guillen, A., Lugo, O.P. y Aguilar, J.J. (2014). Correlación No-Paramétrica y su Aplicación en la Investigaciones Científica. *International Journal of Good Conscience*. 9 (2), 31-40.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez-Roca.
- Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being. Disertación doctoral inédita. Grahamstown. Sudáfrica: Rhodes University.
- Bar-On, R. (1997a). Development of the Baron EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Bar-On, R. (1997b). BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory, en Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.) (2000) *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, Jossey-Bas,.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective wellbeing. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barret, L.F. & Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.) *Emotions, Current Issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Beck, A. T. (1979.). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Berkowitz, M. & Bier M. (2005). What works in character education. A research-driven guide for educators. CEP (Character Education Partnership), Universidad de Missouri-St. Louis, EE.UU. Partnership. Universidad de Missouri, St. Louis, EE.UU. Recuperado el 15 de marzo 2007 de www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf
- Bertherat, T. y Bernstein,C. (1994). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ahora digital*, Nº 2.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación al profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R. y López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Práxis

- Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación (UNED)*, 10, 61-82.
- Birch, S. H. & Lardd, G. H. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. En J. Juvennon y K. Wentzel (eds.) *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press.
- Block, J.H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. A. Collins (ed) *Development of cognition, affect, and social relations*. Hillsdale: Erlbaum.
- Boccardo, F., Sasia, A.R., & Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*, Benacantil.
- Bowlby, J. (1991). *Los vínculos afectivos*. Barcelona: Paidós
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne & G.A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current sigues and future directions*. New Cork: The Guildford Press.
- Borrego, C. (1992). El desarrollo sociopersonal como ámbito específico de contenidos escolares: una propuesta educativa, en BORREGO, C. (coord.). *Currículum y desarrollo sociopersonal* (pp. 39-49). Sevilla, Alfar.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L., y Penn, P. (1987). *Terapia familiar sistémica de Milán*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boyatzis, R.E. y Burckle, M. (1999). Psychometric properties of the ECI: *Technical Note*. Boston: The Hay/ McBer Group.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree y M. J. Elias (eds.) *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123-137). Wesport, CT: Praeager.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.

- Brackett, M. A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1-12.
- Brackett, Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387- 1402.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bravo, F. (2010). El cine-fórum como recurso educativo. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, nº 27, 1-11.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- Brown, V. (1990). Drama as an Integral Part of the Early Childhood Curriculum. *Design for Arts in Education*, vol. 91, 26-33.
- Brown, V. & Playdell S. (1999). *The dramatic difference: drama in the preschool and kindergarten classroom*. London, Heinemann.
- Buzzian, Y; Herrera, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *Dedica: Revista de Educação e Humanidades*, 6, 199-218.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1). Recuperado el 15 Julio de 2015: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151Z1113763&id=113763>
- Cacciatore, R. (2008). Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. [Steps of Aggression. Material educativo para escuelas]. Consejo Nacional de Educación finlandés y organización La Federación familiar.
- Camino, J.L. y Coca, A. (2006, Junio-Julio). *Una teoría de las emociones para el análisis transaccional*. Comunicación presentada en el XIII Congreso Español de análisis transaccional, Barcelona.
- Campos, M.L. y Muñoz, A. (1999): Programas de modificación de conducta. En Lou, A. y López, N. (Coords.) *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, Pirámide.

- Campos, J.J., Kaplovitz, K. B., Lamb, M. E., Goldsmith, H.H., & Stenberg, C. (1983). Socioemotional Development. En M.M. Haith & J.J. Campos (eds.) *Handbook of child psychology: vol. 3. Infancy and developmental psicobiology* (pp. 783- 915). Nueva York: Wiley.
- Cano-Vindel, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Eds.) *Psicología General. Motivación y Emoción* (pp. 127-161). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. *Recuperado de Research Gate.* http://www.researchgate.net/publication/230577045_Modelos_explicativos_de_la_emocion_Models_of_the_emotion.
- Cannon, W.B. (1927). The James-Lange's theory of emotion: a critical examination and an alteration. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primaria*. Vic (Catalunya: Eumo Editorial.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2007). *Benefits of SEL: Meta-analysis*[en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago Recuperado el 15 de marzo 2007, de <http://www.casel.org/sel/meta.php>
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006). SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Recuperado el 20 de Mayo de 2014 en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php
- Cattanach, A. (1992). *Drama for People with Special Needs*. London, Drama Book.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Cervera, J. (1992). Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación. *Lenguaje y Textos*, 3, pp.10-14.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Chong, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2004). Emotional Intelligence and academia achievement among malaysian secondary students. *Pakistan Journal of psychological Research*, 19 (3-4), 105-121.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality ad individual differences*, 31 (7), 1105-1119.

- Ciarrochi, J.V., Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 (2), 197-209.
- Cherniss, C. (2001). Emotional Intelligence and the good community. *American Journal of Community Psychology*, 30, 1-11.
- Clemente, R. y Adrián, J.E. (2004). Evolución de la regulación emocional y la competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. VII, nº 17-18.
- Clouder, C., Argos, J., Ezquerro, M.P., Faria, L., Gidley, J.M., Kokkonen, M., Kom, D., Le Mare, L., Melero, M.A., Osoro, J.M., Palomera, R., Salvador, S., Sánchez, F. (2011). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L. y Paschenen, H. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2008*. Santander: Fundación Botín.
- Clouder, C., Mikulic, I.M., Leibovici-Mühlberger, M., Yariv, E., Finne, J. y Van Alphen, P. (2013). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.
- Clouder, C., Solborg Pedersen, C., Cefai, C., Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D. y Fernández Berrocal, P. (2015). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2015*. Santander: Fundación Botín.
- Cobb, C. D. & Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence: What the research says, *Educational Leadership*, 58 (3), 14-18.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: LEA.
- Coletto, C. (2009). Principal agente educador: La familia, mecanismos de colaboración. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, nº 20, 1-10.
- Coll, M.; Selva, M. y Sola, A. (1995). Monográfico. Cien años de cine. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 242, 8-54.
- Conners, C.K. (1997). *Conners' Rating Scale-Revised*. Toronto: Multi-Health System.
- Conners, C. K., Wells, K. C., Parker, J. D. A., Sitarenios, G., Diamond, J. M., & Powell, J. W. (1997). *A new self-report scale for assessment of adolescent*

- psychopathology: Factor structure, reliability, validity, and diagnostic sensitivity.* Journal of Abnormal Child Psychology, 25, 487-497.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organisations*, Nueva York, NY: Grosset/Putnum
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *NEO FFI professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: a cognitive theory*. Montreal: McGill Queen's University Press.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, Vol. 19, 107-118.
- Cruz Colmenero, V., Caballero, P. y Ruíz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, vol 31 (2), 393-410.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Vol. 6, nº 1, 111-121.
- Culver, R. y Yokomoto, Ch. (1999). *Optimum Academic Performance and it's Relation to Emotional Intellifence*. Paper presented at the 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico, Noviembre.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Darder, P. (2001). Repensar l'educació des de les emocions. *Perspectiva escolar*, 256, 4-11.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la educación*, 18, 55-84.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray

- Davidson, J. (1996) *Emergent Literacy and Dramatic Play in Early Education*. Albany, Delmar.
- Davis, M.H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder (Colorado): Westview Press.
- De Andrés, C. (2005). Inteligencia emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *IOS-Tendencias pedagógicas*, 10, 107-123.
- De la Cruz, M.A. y Mazaira, M.C. (1997). *DSA. Programa de desarrollo afectivo*. Madrid: Pirámide.
- De la Cruz, R., Lian, M., & Morreau, L. (1998). The Effects of Creative Drama on Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities. *Youth Theatre Journal*, vol. 12, 89-94.
- De Prado, D. y Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Zaragoza: Inde.
- De Rueda, B. y López, C.E. (2014). Música y programa de danza creativa como herramienta de expresión de emociones. *RETOS, Nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, nº 24, 141-148.
- Del Prado Díez, D. (1978). La estimulación e interrogación divergentes. *Bordón*, 221, 17-31.
- 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.
- Department for Education and Skills. (2005). Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance. Primary National Strategy, Inglaterra. Recuperado el 15 de marzo 2007, de <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DFES0110200MIG2122.pdf>
- Dewey, J. (1867). *Mi credo pedagógico*. Madrid: Ed. Bilingüe
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993). *Intervención educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Díez de Ulzurrun, A. y Marti, J. (1998). La educación emocional. Estrategias y actividades para educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Aula* 72-74 (Barcelona).

- Dinkmeyer, D. (1989). *Developing Understanding of Self and Others: DUSO*, Circle Pines, MN: American Guidance Publishing Company.
- Dios, M. (2001). *Cine para convivir*. Santiago de Compostela: Toxo Soutos.
- Donaldso-Feilder, E. J. & Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32: 2, 187-203.
- Durlak, J. & Weissberg, R. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Extraído el 20 de agosto de 2007, Edwards, D. (1999) Emotion Discourse. *Culture & Psychology*, 5 (3), 271-291.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Speer, A. L., Switzer, G. Carbón, M. & Troyer, D. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 131-150.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., Maszk, P. & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Childdevelopment*, 68, 295-31.
- Eisenberg, N., Shepard, S.A., Fabes, R.A., Murphy, B.C. & Guthrie, I.K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation and coping: Contemporaneous, longitudinal and a cross-context relations. *Child Development*, 69, 767-790.
- Eisner, E. (1972). Emerging Models for Educational Evaluation. *School Review* nº 80, 573-590.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Elboj, C. (2005). *Comunidades de Aprendizaje: Educar desde la igualdad de diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Elía, J.A. (n.d.). La eugenesia. La pseudociencia de la selección inteligente. Obtenida el 01 de Marzo de 2015, de <http://09eugenesia.blogspot.com.es>
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J.; Zins, J. E.; Weissenberg, R. P; Frey, K. S.; Greenberg, M. T; Haynes, N. M.; Kessler, R.; Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Association for Supervisión and Curriculum Development.
- Ellis, A. (1974). *Humanistic Psychotherapy*. NY McGraw, Sagarin ed.
- Entena, S. y Soriano, A. (2003). Las escuelas de padres. En E. Guervilla (coord.) *Educación familiar*. Madrid: Narcea.

- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la educación*, 18, 85-107.
- Etchevers, N. (2005). ¿Dónde están las emociones en el ciberespacio? Análisis de la situación actual. *Revista Textos de la Cibersociedad*, 5.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). 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 de Paz* (599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/8, 1-10.
- Extremera, N. y Fernández-Berrodal, P. (2004b). El papel de inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Vol. VI, nº 2.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *Burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Faira, L. (2011). La Educación Emocional y Social en Portugal: Perspectivas y Posibilidades, en Clouder, Argos, Ezquerria, Faria, Gidley, Kokkonen, Kom, Le Mare, Melero, Osoro, Palomera, Salvador y Sánchez (2011) *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E.G., Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción. En A F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Fernández, M. R., Palomero Pescador, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50.

- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R. & Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación al profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle y J. C. Nuñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). New York: Nova.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ramos, N., Ruíz-Aranda, D. Salguero, J.M. y Cabello, R. (2011). Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003b). Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance. Manuscrito remitido para publicación.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2008a). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Acosta (dir.) *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2008b). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193–204.
- Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., Extremera, N., y Cabello, R., (2008). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En J. M. AUGUSTO (dir.)

- Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional*. Jaén: Universidad de Jaén, 37–55.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. & Sainz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-338.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas capacidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Formica, S. (1998). *Describing the socio-emotional life space*. Unpublished senior honor's thesis. University of New Hampshire, New Hampshire.
- Franco, C. y Justo E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (3), 1-11.
- Frude, N. (1991). *Understanding Family Problems*. London: John Wiley y Sons.
- Fuentes, M.J., López, F., Eceiza, A. y Aguirrezabala, E. (2001). Predictores emocionales y conductuales de la aceptación de los compañeros en edad escolar. *Revista de psicología social*, 16 (3), 275-790.
- Fulquez, S. (2010). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural* (Tesis doctoral no publicada). Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional: Informe*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Gabrielsson, A. y Juslin, P. N. (2003). Emotional expression in music. In R. J. Davidson; H. H. Goldsmith; K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of affective sciences*, 503-534. New York, NY: Oxford University Press.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Gallego, M^a J. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de Inteligencia emocional para el alumno de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral sin publicar. UNED.
- Gallego, J (2007). *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo

- Gallego, D. y Alonso C. (1999). *Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional. Guía Didáctica*. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Gallego, D.J. y Gallego, M.J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula: propuestas para dentro y fuera de la escuela*. Madrid: PPC.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113-134.
- García Fernández, M. y Giménez Más, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), 43-52. Recuperado: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.
- García Velasco, A. (2005). *El Lenguaje de los cuentos infantiles*. Málaga: Ediciones Aljaima.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, K. J. & Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62 (1). 5-13.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers, *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (2), 68-78.
- George, J.M. (2000). Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Giardini, A. & Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11: 1, 63-75.
- Gidley, J.M. (2011). De la crisis a la confianza: El desarrollo de la educación emocional y social en Australia, en Clouder, C., Argos, J., Ezquerro, M.P., Faria, L., Gidley, J.M., Kokkonen, M., Kom, D., Le Mare, L., Melero, M.A., Osoro, J.M., Palomera, R., Salvador, S., Sánchez, F. (2011) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M. y Núñez, I. (2005). La Inteligencia Emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.),

- Psicología Social y Problemas Sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp.351-357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gil-Olarte, P., Palomera & Brackett, M.A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence, and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18, suppl., 118-123.
- Glasgow, K. L., Dornbush, S. M., Troyer, L. Steinberg, L. & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 63, 507-529.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast., Kairós, 1996).
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Glodstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.
- Graham, S.; Doubleday, C. & Guarino, P.A. (1984). The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger, and guilt. *Child Development*, 55, 561-565.
- Granado, M^a C. (2002). Los programas y técnicas de modificación de conducta: Una alternativa a la educación del niño autista. *XXI: Revista de Educación*, 4, pp. 245-259.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Frederichs, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth

- development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 46-74.
- Greenspan, S. (1997). *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Grewal, D.D., y Salovey, P. (2006). Benefits of emotional intelligence. In M. Csikszentmihalyi y I.S. Csikszentmihalyi (Eds.) *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 104-119). New York: Oxford University Press.
- Güel, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Guil, R., Mestre, J. M. y Guillén, C. (2003). Socialización Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (4), 338-342.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. IX, 22.
- Gutiérrez, M^a C.; Pereira, M^a C. y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 18, 229-260.
- Haley, J. (1976). *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harris, C.C. (1986). *Familia y sociedad industrial*. Barcelona: Península.
- Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. En R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan & G. R.
- Henao, G.C. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 7 (2), 785-802.
- Adams (Eds.) (2010). *Healthy children 2010: Enchancing children's wellnes* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hernández, E. y Rabadán, J.A. (2014). "Erase una vez... un cuento curativo" Atención educativa en población infantil hospitalizada a través de la literatura. *Educatio Siglo XXI*, vol. 32, n^o 2, 129-150.

- Hernández, P. y García, M.D. (1992). *PIELE. Programa instruccional para la educación y liberación emocional*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernando, A., Aguaded, I. y Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24, 153-177.
- Higgins, E.T., Grant, H. & Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.) *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hong, G. (2004). Emotions in culturally-constituted relational worlds. *Culture & Psychology*, 10 (1), 53-63.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19: 3, 603-626.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2005). *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños de 3-5 años*. Madrid: SM
- Izquierdo, C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educación*, 26, 127-149.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Kliever, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Kom, D. (2011). La Educación Emocional y Social en Singapur, en Clouder, C., Argos, J., Ezquerro, M.P., Faria, L., Gidley, J.M., Kokkonen, M., Kom, D., Le Mare, L., Melero, M.A., Osoro, J.M., Palomera, R., Salvador, S., Sánchez, F. (2011) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory CDI Manual*. New York: Multi-Health Systems.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.

- Jiménez, R. (2004). ¿Resistencias a las tecnologías? Reflexiones educativas en torno a la brecha digital de género. *II Congreso Online del Observatorio de la Ciber-Sociedad*, 2. Barcelona, Virtual. Observatorio para la Cibersociedad.
- Jiménez, J. R. (1992). Tratamiento de los aspectos socio-afectivos en el currículum escolar, en BORREGO, C. (coord.). *Currículum y desarrollo sociopersonal*. Sevilla, Alfar, 51-69-
- Jolliffe, D. & Farrington, D.P. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta- Analysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 441- 476.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J. & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195–214.
- Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Revista digital de Innovación y Experiencias educativas*. Nº 23, 1-10.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Lam, L.T. (1998). *Emotional Intelligence: Implications for Individual Performance*. Texas Tech University.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L. & Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Lewis, M., Alessandri, S.M., & Sullivan, M.W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- Lewkowicz, A.B. (1999). *Teaching emotional intelligence: Making informed choices*. Arlington Heights, Sakylight Training and Publishing.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G.B.S., & Liau, M.T.L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Llamas, J.C. (2013). ¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en Educación Primaria? *ARTS Educa*, 4.
- Lòpes, P.N. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.),

- Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Lopes, P.N., Côté, S. Grewal, D., Salovey, P., Kadis, J. & Gall, M. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, supl. 132-138.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Práxis.
- López, F. (1992). La inserción del desarrollo sociopersonal en el currículum escolar, en C. Borrego (Coord.), *Currículum y desarrollo sociopersonal* (pp. 15-37). Sevilla: Alfar.
- López, F., Etxebarria., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes desde su estudio en niños y adolescente con altas capacidades cognitivas. *Psykhe*, Vol. 16, nº 2, 17-28.
- Lorenzo, L (2001). La salud emocional del profesorado y el trabajo cooperativo. *Tamadaba revista de los centros del profesorado de Gran Canaria*. Recuperado en: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2001/04/25/la-salud-emocional-del-profesorado-y-el-trabajo-cooperativo/>
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.) *Handbook of Child Psychology, Vol. IV: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley (4ª Edición).
- Madrazo, C. et al. (2007). *Desarrollo de Inteligencia a través del Arte, Libro 1. Nivel Sensibilización y Etapa Lenguaje para Conocer*, La Vaca Independiente.
- Maner, J. K., Luce, C. L., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B., Brown, S. & Sagarin, B. J. (2002). The Effects of Perspective Taking on Motivations for Helping: Still No Evidence for Altruism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (11), 1601-1610.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

- Marques, M. C. y Gaeta, M. L. (2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 66, 75-88.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Bancos de Talento. Participación externa en los centros docentes*. Madrid, Editorial Sanz y Torres.
- Martínez, A. (1999). El estudio de casos como técnica didáctica. Estudio de una experiencia en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, nº9, 25-53.
- Martínez, M., Redondo, R., Pérez, M. y García, C. (2008). Empatía en una muestra española de delincuentes sexuales. *Psicothema*, Vol. 20, nº 2, 199-204.
- Matineaud, S. y Engelhartn D. (1996). *Test de Inteligencia emocional*. Madrid: MR Ediciones.
- Martorell, M.C., Rasal, P. y Gómez, O. (2011). Inteligencia emocional, bullying y violencia. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruíz-Aranda, J.M. Salguero, R. Cabello (Coord.) *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia emocional*. Fundación Marcelino Botín: Cantabria.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence metes traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. Formica, S. y Woolery, A. (1999). *Validity studies of the multifactor emotional intelligence scales*. No publicado.
- Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey and D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Version 2.0. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2002b). *MSCEIT technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mearns, J. & Cain, J.E. (2003). Relationships between teacher's occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Medrano, G., Medrano, R. y Arreázar, F. (2008). Las competencias emocionales. Documento inédito recuperado el 10 de julio de 2014 en: <http://www.lascompetenciasbasicas.es/attachments/article/80/Competenciaemocionalycurr%C3%ADculo.pdf>
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 9, nº 3, 1-21.
- Méndez, F. X. y Olivares, J. (2001). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- 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*. Vol. VI, nº 16.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (coord.) (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 445-457
- Miller, P.A. (1995). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. En R. A. Hinde y J. O. Groebe. (Coord.) *Cooperación y conducta social*. Madrid: Visor.
- Minuchin, S. y Fishman C. H. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, B., Rosman, B., y Schumer, F. (1967). *Families of the slums*. New York: Basic Books.
- Mondragón, J. (2013). Cómo es y qué piensa el alumnado de compensación educativa. *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*:

- Alicante.978-84-695-8363-0. Recuperado de:
http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Monjas, M^a I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Montero, L (2002). La formación inicial: ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69-89.
- Mora, F. (2013). *¿Qué es una emoción?* *Arbor*, 189 (759). Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>.
- Mora, F. (2008). *El Reloj de la Sabiduría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2007). *Neurocultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morató, J. y Vázquez, J.C. (coords.) (2005). *Si us plau 1-6. Educació emocional i educació en valors*. Claret: Barcelona.
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas: Revista de ciencias sociales, humanas y artes*, 1 (2), 34-38.
- Motos, T. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. En A. Gervilla (Ed.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (903-927). Madrid: Dykinson.
- Motos, T. (1993). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, nº 10-11, 75-94.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1999). *Prácticas de dramatización*. Madrid, La Avispa.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Muñoz, J (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina*. 31 (1), 21-37.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 115-136.
- Muñoz, R.F. (2005). La depresión y la salud de nuestros pueblos. *Salud mental*, 28 (4), 1-9.
- Nadler, D. (1973). Affecting the Learning climate through Magic Circles, *Elementary School Guidance and Counseling*, 8 (2), 107-111.
- Nahoum, Ch. (1990). *El proceso de la entrevista*. Editorial Kapelusz: México.

- Navarro, M^a R. (2007) Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Newsome, S., Day, A.L. & Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005-1016.
- Nornadiah Mohd, R. & Yap Bee, W. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, Vol.2 No.1, 21-33.
- Núñez, L. y Romero, C. (2009). Proyecto "Eudaimon": un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruíz-Aranda y J.M. Salguero y R. Cabello (coord.) *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 563-568). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Obiols, M. (2005a). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona: Facultat de Pedagogia, Departament de mètodes d'investigació i diagnòstic en l'educació.
- Obiols, M. (2005b). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 19 (3), 137-152.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223-234.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A: (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, nº. 313, 7-27.
- Ortiz, M. J. (coord.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, 95-124.
- Osborn, A. (1942). *How to "Think Up"*. Nueva York, Londres: McGraw-Hill Book Co..
- Ostos, I. (2009) La dramatización en el contexto escolar. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, nº 21, 1-10.
- Páez, D; Fernández, I; Campos, M; Zubieta, E y Casullo, M (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 329-341.

- Palacios Sanz, J.I. (2001). El concepto de musicoterapia a través de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 42, 19-31.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2002). *Psicología evolutiva. Vol I*. Madrid: Alianza editorial.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (Coords.). (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Palomero, J. E. (2005). La educación emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 19 (3), 9-13.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145–153.
- Palomero, J.E. y Fernández, R. (1994). Programas de modificación conductual. En Molina, S. (1994). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy, Marfil.
- Pan, M. (2011). La inteligencia emocional en el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, nº 39, 1-8.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D y Martorell, G. (2013). *Desarrollo Humano*. New York: Mc Garw Hill Education.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to univerxity. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Patterson, G.R., & Yoerger, K. (2002). A developmental model for early and late onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (Eds) *Antisocial behavior in children and adolescents:a developmental analysis and model for intervention* (pp. 147-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2013). Inteligencia emocional en alumnado con necesidades de compensación educativa. *Aula abierta*, Vol. 41, nº 3, pp. 33-44.
- Pelegrina, S., Garcia, M. C. y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 147-168.
- Peltonen, A. y Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnemuksu*. Helsinki: Lastenkeskus.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito Educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 15 vol. 6 (2), 400-420.
- Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de educación*, nº 49, 247-265.
- Pérez., J.C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Pérez Testor, C. (2002). La familia: Agent de mediació de l'aprenentatge. En J. Riart (Comp.) *La mediació en l'aprenentatge*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, Vol. IX, 22.
- Pérez, 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, D., Pérez, A. I. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de Investigación 3 ciencias*, 1-29.
- Perinat, A. (1997). *Desenvolupament en l'etapa de l'educació infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Perls, F. (1976-2013). *El enfoque gestalt y testigos de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEI Que)*. Londres: London Psychometric Laboratory.

- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000b). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Platas, A. M^a (coord.) (1994). *Literatura, cine, sociedad*. A Coruña: Tambre.
- Platke, M. (1990). *The Elementary School Play: Creative Experience for Stage or Video*. Novato: Academic Therapy.
- Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia I y II*. Barcelona: Biblioteca de Psicología, Textos Universitarios, Ed. Herder.
- Pons, F., Harris, P.L. y Doudin, P.A. (2003). Ensenyar a comprendre les emocions. *Suports*, 7, 1, 44-53.
- Portilla, S. A. (2013). *Propuesta pedagógica para el manejo de las emociones de maestros de educación preescolar y la implementación de disciplina positiva en el aula*. En Pérez Fuentes, M^a del C., Molero Jurado, M^a del M. (coord.) *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 115-118). Asociación universitaria de Educación y Psicología.
- Poulou, M. (2005). The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teachers` suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21, 37-52.
- Prieto, J.M. (1997). Competere. En C. Lévy-Leboyer, *Gestión de competencias* (Prólogo 7-24). Capellades: Gestión 2000.

- Ramos, N.S., Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Psychology Press. Cognition & Emotion*, 21 (4), 758-772.
- Rebollo, M.A. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M.A. Rebollo (coord.) *Género, interculturalidad y educación: voces para la igualdad*. Madrid, La muralla, en prensa.
- Rebollo, M.A. y Hornillo, I. (2005). Las emociones en la construcción de la identidad: un estudio narrativo en programas de garantía social. *Actas V Jornadas de Educación Intercultural*. Almería, en prensa.
- Rebollo, M.A. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de educación*, nº 353, 235-263.
- Rebollo, M.A., Hornillo, I. y Gracia, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 7, nº 2, 28-44.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-18.
- Rice, C. L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*. Unpublished master's thesis. Pepperdine University, Malibu, CA.
- Rodríguez, A: (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, nº 9, 91-97.
- Rogers, C. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Editorial Narcea (Trabajo original editado en inglés en 1948).
- Rogers, C. (1969) *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: C.H. Merrill.
- Rogers, C. (1978/1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Tercera edición. Madrid: Editorial Narcea.
- Rosich, M. (2000). La satisfacción vital de los niños y de las niñas. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (Eds) *Intervención psicosocial y comunitaria: la promoción de la salud y la calidad de vida* (pp. 267-273.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rovira, M. (1998). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.

- Royo, M. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Rubin, M. M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: a correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Unpublished Dissertation, Immaculata College, Immaculata, Pennsylvania.
- Ruano, M.T. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Física e Instalaciones aplicadas a la Edificación al Medio Ambiente y al Urbanismo de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Universidad Complutense de Madrid.
- Rubin, M.M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Unpublished doctoral dissertation. Immaculata College, Immaculata PA, Estados Unidos.
- Ruiz, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, nº 1, 284-304.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective, en Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp.68-91). San Francisco, Jossey-Bass.
- Sabeh, E.N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista española de pedagogía*, año LX, nº 223, 559-572.
- Sala, J. y Abarca, M. (2002). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria: Universidad de Salamanca*, 13, 209-232.
- Salas-Calderon, S. (2007). Psicoterapia del movimiento: herramienta terapéutica con pacientes esquizofrénicos. *Actualidades en Psicología*, 21, 97-115.
- Salovey, P. (1990). Mood-induced self-focussed attention. Unpublished manuscript. *Yale Bass*, 68-91.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure and health* (pp 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. & Epel, E.S. (2002) Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York:Basic Books.
- Sanchez, M.C. (2006) *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.
- Sarrado, J: J., Pruna, M. y López, P. (2007). El cuento como entorno de crecimiento sociopersonales en la intervención psicopedagógica con población adolescente infractora. *Estudios sobre Educación*, 13, 57-87.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, 255-288.
- Satir, V. (1983) .Terapia familiar paso a paso. Mexico: Pax.
- Schonert-Reichl, K. & Scott, F. (2009). Effectiveness of 'The Roots of Empathy' Program in Promoting Children's Emotional and Social Competence: A Summary of Research Findings, en Mary Gordon (2009) *The Roots of Empathy: Changing the world child by child*. Toronto, Ontario: Thomas Allen Publishers.
- Segura, M., Sánchez, P. y Barbado, P. (1991). *Análisis funcional de la conducta: Un modelo explicativo*. Granada: Universidad de Granada.
- Shalock, R. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Shapiro, F. (2001). *Eye Movement Desensitization and Reprocessing, Basic Principles, Protocols and Procedures*. (2nd ed.) New York: The Guilford Press.
- Sharp, M (1975). *Children learning: An introduction to Educational Psychology*. London: Univserity of London Press.
- Schultz, D., Izard, C. E. & Bear, G. (2004). Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression. *Development and Psychopathology*, 16 (2), 371-387
- Sharma, R. (2008). Emotional intelligence from 17 th century to 21 th century: perspectives and directions for future research. *Management Development Institute*, 59-66.

- Shutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Ausation of Individual Differences*, 25 (2), 167-178.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. & Agulló, M.J. (2005). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emociona't. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 5.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y 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.
- Sotil, A., Escurra, R., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. y Llanos, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la Inteligencia Emocional en alumnos de sexto grado de Educación Primaria. *Revista IIPSI*, vol. 11, nº 2, 55-65.
- Souto, M.M. (2012). *Desarrollo de las competencias emocionales en la educación superior* (Tesis doctoral no publicada). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. y Oja, S. (1996). *Psicología de la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Stenberg, R. J. & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Subiela, J. A., Abellón, J., Celdrán, A. I., Manzanares, J. A. y Satorres, B. (2014). La importancia de la Escucha Activa en la intervención Enfermera. *Revista electrónica de enfermería: Enfermería global*, nº 34, 276-292.
- Suldo, S. M. & Hueber, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353-364.

- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.
- Traveset, M. (1999). Educación emocional. Estrategias de intervención. *Revista Aula de innovación educativa*, 89, 15-20.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A.M. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva.
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Trianes, M. V.; Bios, M. y Jiménez, M. (1998). Modelos básicos del aprendizaje: conductual y social, en Trianes, M. V. y Gallardo, J.A. (coord.) (1998) *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid, Pirámide.
- Trinidad, D.R. & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105.
- Vallés, A. (1994). *Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid. EOS.
- Vallés, A. (2002a). Programas educativos de Inteligencia Emocional. *VI Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional*. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Vallés, A. (2002b). El aprendizaje de la Inteligencia-emocional en la Escuela. *XI Congreso Nacional y I Internacional del Colegio de Psicólogos del Perú*. Lima.
- Vallés, A. (2002c). La Inteligencia Emocional en Ambientes Educativos. *VI Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional*. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid. EOS. f
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Programas de habilidades sociales*. Madrid. EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia. Promolibro.

- Vázquez, G. (1994). Dimensión teórico-práctica de la educación, en Castillejo, J.; Vázquez, G.; Colom, A. J. y Sarramona, J. *Teoría de la educación* (pp. 45-55). Madrid, Taurus.
- Vera, M. M. (2009). El desarrollo emocional de los niños. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, nº 15, 1-10.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.
- Verdugo, M.A (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *SIGLO CERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Vol. 34 (1), nº. 205*, 1-17.
- Vivas García, M. (2005). *La educación emocional en la formación inicial de los docentes en Venezuela*. Tesis doctoral sin publicar. UNED.
- Waite, L. (1993). Drama Therapy in Small Groups with the Developmentally Disabled. *Social Work with Groups. A Journal of Community and Clinical Practice*, vol. 16, 95-108.
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wood, D., Wood, H., Griffiths, A., & Howarth, I. (1997). *Teaching and talking with deaf children*. Chichester: John Wiley y Sons.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. En 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. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.

Anexos

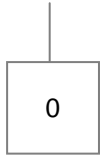
Anexo 1. Hojas de registro para la evaluación del proceso.....	405
Anexo 1. 1. Evaluación individual del proceso	
Anexo 1.2. Evaluación grupal del proceso	
Anexo 2. Cuestionarios para la evaluación final.....	409
Anexo 2.1. EQi: YV (Bar-On y Parker, 2000)	
Anexo 2.2. EA (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993).	
Anexo 2.3. Cuestionario de satisfacción para el alumnado	
Anexo 2.4. Cuestionario de valoración para el profesorado	
Anexo 3. Actividades del Programa EDI.....	423
Anexo 3.1. Actividades para 5º de EP.	
Anexo 3.2. Actividades para 6º de EP.	
Anexo 3.3. Actividades para el profesorado.	
Anexo 3.4. Actividades para la familia.	
Anexo 4. Validez y fiabilidad Cuestionario EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000).....	468
Anexo 5. Análisis del efecto <i>tiempo</i>	471

Anexo 1. Hojas de registro para la evaluación del proceso**Anexo 1.1.** Evaluación individual del proceso (alumnado)

EVALUACIÓN DEL PROCESO <i>Seguimiento INDIVIDUAL</i>	Alumno/a _____ Curso _____
--	----------------------------

ACTIVIDAD: _____

Competencias trabajadas	
Competencias adquiridas	
Implicación	
Limitaciones	
Potencialidades	
Temas emergentes	
Observaciones	



Anexos

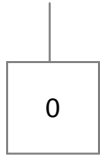


Anexo 1.2. Evaluación grupal del proceso (alumnado)

EVALUACIÓN DEL PROCESO <i>Seguimiento GRUPAL</i>	Curso _____
--	--------------------

ACTIVIDAD: _____

Competencias trabajadas	
Sub-Grupos realizados	
Actitud grupal	
Mayor atención en	
Temas explorados	
Temas emergentes	
Disrupciones	
Reflexiones finales	



Anexos



Anexo 2. Cuestionarios estandarizados para la evaluación final.

Anexo 2.1. Cuestionario EQ-I: YV (Bar-On y Parker, 2000).

Lee cada una de estas oraciones y escoge la respuesta que mejor te describe. Hay CUATRO posibles respuestas: 1= No es verdad en mi caso (Nunca, rara vez); 2= Un poco cierto en mi caso (Algunas veces); 3= Es verdad en mi caso (Frecuentemente); 4= Muy cierto en mi caso (Muy frecuentemente). Dinos como te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORIA DE LOS LUGARES. Escoge solamente UNA respuesta por cada oración y haz un círculo en el número que coincida con tu respuesta. Esto no es un examen, no hay buenas ni malas respuestas. Contesta sinceramente.

	No es verdad en mi caso (NUNCA, RARA VEZ)	Un poco cierto en mi caso (ALGUNAS VECES)	Es verdad en mi caso (FRECUENTEMENTE)	Muy cierto en mi caso (MUY FRECUENTEMENTE)
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Soy acertado/a para entender cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
3. Yo puedo estar calmado/a cuando estoy enfadado/a.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
6. Es difícil controlar mi ira.	1	2	3	4
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro/a de mi mismo/a.	1	2	3	4
10. Normalmente yo sé cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
11. Yo sé cómo mantenerme calmado.	1	2	3	4
12. Trato de responder de diferentes formas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4

15. Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	1	2	3	4
19. Yo espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos/as es importante.	1	2	3	4
21. Peleo con gente.	1	2	3	4
22. Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me gusta sonreír.	1	2	3	4
24. Trato de no herir los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me incomoda.	1	2	3	4
28. Es difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
29. Yo sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Puedo dar buenas respuestas.	1	2	3	4
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	1	2	3	4
32. Yo sé cómo pasar un buen momento.	1	2	3	4
33. Debo decir la verdad.	1	2	3	4
34. Cuando quiero, yo puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	1	2	3	4
35. Me enojo con facilidad.	1	2	3	4
36. Me gusta hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No soy muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras con facilidad.	1	2	3	4
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.	1	2	3	4
40. Me siento bien acerca de mí mismo/a.	1	2	3	4

41. Hago amigos con facilidad.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el/la mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	1	2	3	4
44. Cuando contesto a preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
46. Cuando estoy enojado/a con alguien, me quedo enojado/a por mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno/a para resolver problemas.	1	2	3	4
49. Es difícil para mí esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me entretienen las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me gustan mis amigos/as.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Tengo problemas para contar mis sentimientos a los demás.	1	2	3	4
54. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
55. Yo puedo ver cuando uno/a de mis amigos/as no es feliz.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido/a.	1	2	3	4
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Yo sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60. Me gusta cómo me veo.	1	2	3	4

0 Anexos

412

Anexo 2.2. Cuestionario EA (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993).

A continuación vamos a presentarte una serie de situaciones. En cada una de ellas hay varias respuestas y queremos que nos indiques cuál sería tu respuesta. Es lo que tú harías si estuvieras en esa situación. Las respuestas vienen en parejas y tú tienes que elegir una respuesta de cada pareja.

Los tres pares de respuestas que hay debajo de cada situación se refieren a esa situación. Es muy importante que leas bien cada una de las situaciones antes de contestar y que contestes sinceramente aquello que tú harías y no lo que crees que deberías hacer. Lo que vas a hacer no es un examen, no hay respuestas buenas o malas y no influyen para nada en tus notas.

1. *Estás en la playa o en un parque y te has pasado toda la mañana haciendo un castillo de arena. Entonces se acerca un chico o una chica y, señalando hacia el castillo te dice: me parece feo y mal construido, ¿qué es lo que harías?*
 - a) Me sentiría herido y no diría nada
 - b) Le diría que me dejara en paz y cerrara la boca.
 - a) Le diría: pues yo creo que está bastante bien
 - b) Me sentiría herido y no diría nada.
 - a) Le diría: pues yo creo que está bastante bien
 - b) Le diría que me dejara en paz y cerrara la boca.
2. *Algunos chicos o chicas de tu edad están hablando sobre un juego que te gusta mucho. Te gustaría participar en la conversación, ¿qué es lo que tú harías?*
 - a) Les interrumpiría para contestarles lo bueno que soy en ese juego
 - b) Me acercaría al grupo y entraría en la conversación cuando tuviera oportunidad.
 - a) Ni siquiera me acercaría a ellos
 - b) Me acercaría al grupo y entraría en la conversación cuando tuviera oportunidad.
 - a) Les interrumpiría para contestarles lo bueno que soy en ese juego
 - b) Ni siquiera me acercaría a ellos.
3. *Te gustaría ir a algún sitio con tus amigos y llegar más tarde a casa de lo que es normal, pero no sabes si tus padres te van a dejar, ¿qué es lo que tú harías?*
 - a) Les explicaría lo que quiero hacer y les pediría permiso
 - b) Me iría sin pedir permiso.
 - a) No les diría nada y me quedaría en casa
 - b) Me iría sin pedir permiso.

- a) Les explicaría lo que quiero hacer y les pediría permiso
- b) No les diría nada y me quedaría en casa.
4. *Ves que algunos chicos o chicas están jugando a algo. Te acercas y les preguntas si puedes unírte a ellos. Te dicen que no, porque no juegas bien, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Les pediría una oportunidad
- b) Me iría sintiéndome herido.
- a) Les estorbaría de tal manera que no pudiera jugar
- b) Me iría sintiéndome herido.
- a) Les estorbaría de tal manera que no pudieran jugar
- b) Les pediría una oportunidad.
5. *Estás jugando con un amigo en tu casa y estáis haciendo ruido. Tus padres se enfadan mucho y empiezan a gritarte por estar haciendo tanto ruido, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Les diría que no podemos jugar a aquello sin hacer ruido.
- b) Buscaría otra cosa que hacer.
- a) Ignoraría sus gritos y continuaría haciendo ruido
- b) Buscaría otra cosa que hacer.
- a) Ignoraría sus gritos y continuaría haciendo ruido
- b) Les diría que no podemos jugar a aquello sin hacer ruido.
6. *Estás esperando en una cola para beber agua. Otro chico o chica se intenta colar delante de ti, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Le diría que respetase la cola y se pusiera al final
- b) Le empujaría para sacarle de la cola.
- a) Le diría que respetase la cola y se pusiera al final
- b) No diría ni diría nada.
- a) Le empujaría para sacarle de la cola
- b) No diría ni haría nada.
7. *Cuando sales del colegio, un chico más pequeño que tú te tira con su tirachinas y casi te da, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) No le haría caso y seguiría andando
- b) Le diría que no lo hiciera más porque es peligroso.
- a) No le haría caso y seguiría andando
- b) Le pegaría o insultaría.
- a) Le diría que no lo hiciera más porque es peligroso
- b) Le pegaría o insultaría.

8. *Uno de tus padres hace algo que te molesta, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Intentaría no pensar en ello
 - b) Me vengaría haciendo algo que le molestara.
 - a) Le diría que me está molestando
 - b) Me vengaría haciendo algo que les molestara.
 - a) Intentaría no pensar en ello
 - b) Le diría que me está molestando.
9. *Te estás comiendo el bocadillo en el recreo. Uno de tus amigos tienen un buen trozo de chocolate para comérselo después. Tu le preguntas si te puede dar un pedazo, pero tu amigo dice: No, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Le llamaría tacaño y egoísta
 - b) Le propondría cambiarle algo mío por el pedazo de chocolate.
 - a) Procuraría olvidarme de ello y seguiría comiendo
 - b) Le llamaría tacaño y egoísta.
 - a) Procuraría olvidarme de ello y seguiría comiendo
 - b) Le propondría cambiarle algo mío por el pedazo de chocolate.
10. *Le has dejado tu libro favorito a un amigo. Unos días después te lo devuelve, pero algunas páginas están sueltas y las tapas están sucias y desencajadas, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Haría como si no me hubiera dado cuenta
 - b) Le insultaría y prometería no dejarle nunca más un libro.
 - a) Le preguntaría que ha pasado con mi libro
 - b) Haría como si no me hubiera dado cuenta.
 - a) Le preguntaría qué ha pasado con mi libro
 - b) Le insultaría y prometería no dejarle nunca más un libro.
11. *Estás cenando y tu madre te dice que hay helado en el frigorífico. Entonces se levanta y te trae un trozo en un plato, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Le diría que me trajera más y enseguida
 - b) Le diría: gracias mama, eres estupenda.
 - a) No diría nada
 - b) Le diría: gracias mama, eres estupenda.
 - a) Le diría que me trajera más y enseguida
 - b) No diría nada.
12. *Estás en el recreo y se acerca tu profesor/a. te saluda y después de hablar un poco contigo te dice: creo que eres un buen chico, ¿qué es lo que tú harías?*

- a) Le diría; gracias
- b) Me largaría sin decir nada.
- a) Le diría: no, en realidad soy del montón, nada especial
- b) Le diría: gracias.
- a) Me largaría sin decir nada
- b) Le diría: no, en realidad soy del montón, nada especial.
13. *Antes de ir a clase un amigo viene a verte y te pide que le dejes copiar tus deberes. Dice que si no le dejas ver tus deberes, le dirá a todo el mundo que eres un mal compañero, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Le diría que yo le iba a decir a todo el mundo que él es un vago y un tramposo,
- b) Le diría que hiciera él sus propios deberes.
- a) Le dejaría copiar mis deberes
- b) Le diría que hiciera él sus propios deberes.
- a) Le dejaría copiar mis deberes
- b) Le diría que yo le iba a decir a todo el mundo que él es un vago y un tramposo.
14. *En el parque hay un chico que dice que eres más torpe y lento que una tortuga. Tú sabes sin embargo que eres más rápido que él, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Propondría que hiciéramos una carrera para ver quién es el más rápido,
- b) No le haría caso o me iría.
- a) Le diría que cerrara la boca
- b) No le haría caso o me iría.
- a) Propondría que hiciéramos una carrera para ver quién es el más rápido
- b) Le diría que cerrara la boca.
15. *Sales del colegio con tus amigos. Ellos deciden lo que vais a hacer sin tener en cuenta tu opinión, que ni siquiera te han pedido, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) No diría nada y haría lo que los demás decidieran,
- b) Les diría: a veces me gustaría decidir lo que vamos a hacer.
- a) Me quejaría: estoy harto de hacer lo que a vosotros os da la gana, así es que me largo.
- b) Les diría: a veces me gustaría decidir lo que vamos a hacer.
- a) No diría nada y haría lo que los demás hicieran
- b) Me quejaría: estoy harto de hacer lo que a vosotros os da la gana, así es que me largo.
16. *En tu barrio un chico te dice que llevas un jersey muy bonito, ¿qué es lo que tú harías?*

- a) Me daría corte y no diría nada
- b) Le diría: gracias.
- a) Le diría que si no deja de reírse de mi se iba a enterar.
- b) Le diría: gracias.
- a) Le diría que si no deja de reírse de mí se iba a enterar
- b) Me daría corte y no diría nada.
17. *Tus padres deciden ir en verano a un sitio que no te gusta nada, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) No les hablaría durante una temporada aunque se dirigieran a mi
- b) No diría nada e iría donde ellos quisieran.
- a) Les diría que yo preferiría ir a otro sitio
- b) No les hablaría durante una temporada aunque se dirigieran a mí.
- a) No diría nada e iría donde ellos quisieran,
- b) Les diría que yo preferiría ir a otro sitio.
18. *Uno de tus amigos ha logrado encestar una pelota desde bastante lejos. Tú le estabas observando y la canasta te ha parecido buena, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) No le diría nada,
- b) Le diría: has estado francamente bien.
- a) Le diría: yo podría haberlo hecho mucho mejor,
- b) Le diría: has estado francamente bien.
- a) Le diría: yo podría haberlo hecho mucho mejor,
- b) No le diría nada.
19. *Estás en tu casa entretenido con un juego de construcciones o dibujando algo. Tu padre pasa por ahí y te pregunta ¿Qué estás haciendo?, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Le contestaría: ¿a ti, que te importa?,
- b) Dejaría lo que estuviera haciendo un momento y le explicaría lo que estaba haciendo.
- a) Seguiría con lo que estoy haciendo sin responder o diría: no es nada,
- b) Le contestaría: ¿a ti que te importa?.
- a) Dejaría lo que estuviera haciendo un momento y le explicaría lo que estaba haciendo,
- b) Seguiría con lo que estoy haciendo sin responder o diría: no es nada.
20. *Durante el recreo ves a alguien a quien te gustaría conocer. Esta solo, ¿qué es lo que tú harías?*
- a) Me acercaría a él, le saludaría y empezaría a hablar,

- b) Le gritaría desde donde estoy diciéndole que viniera.
 - a) No le diría nada, a no ser que él se dirigiera a mí,
 - b) Le gritaría desde donde estoy diciéndole que viniera
 - a) Me acercaría a él, le saludaría y empezaría a hablar,
 - b) No le diría nada, a no ser que él se dirigiera a mí.

Anexo 2.3. Cuestionario de satisfacción para el alumnado

A continuación encontrarás una serie de preguntas referidas al Programa EDI. Por favor contesta según tu grado de satisfacción (mucho a poco o nada) en cada pregunta. Recuerda que no existen respuestas buenas ni malas, solo queremos saber tu opinión. Gracias por tu colaboración.

	Mucho/ Bastante	Intermedio/ Algo	Poco/ Nada
1. Te han gustado los talleres del programa EDI			
2. Recomendarías este curso a otros compañeros			
3. Crees que lo que has dado en el programa EDI te servirá para algo			
4. Te ha gustado la persona que impartía, junto a tu profesor/a, el programa EDI			
5. Esta persona, explicaba los contenidos del programa con suficiente claridad			
6. Que talleres son los que más te han gustado: (anótalos)			
7. Anota lo que te gustaría tratar el Próximo Programa EDI			

0 Anexos

420

Anexo 2.4. Cuestionario valorativo para el profesorado.

A continuación encontrará una serie de preguntas referidas al contenido, efecto y observaciones realizadas durante el Programa EDI. Por favor conteste según su grado “de acuerdo” (4, 3, 2 o 1) en cada pregunta. Gracias por su colaboración.

	Valoración			
	4 (mucho)	3 (bastante)	2 (poco)	1 (nada)
Respecto al contenido				
1. ¿Le ha parecido interesante el programa?				
2. ¿Cree que los talleres han sido adecuados?				
3. ¿Qué taller piensa que más les ha beneficiado a los alumnos/as?				
4. ¿Considera útil la labor de los monitores en el aula?				
5. ¿Considera útil estar en las sesiones del programa junto a los monitores/as?				
Con respecto al efecto del programa				
1. ¿Piensa que el programa puede beneficiar a los alumnos?				
2. ¿Piensa que ha podido ayudar a mejorar las relaciones en el aula?				
3. ¿Considera que la convivencia en clase ha mejorado con la aplicación del programa?				
4. ¿Las notas de sus alumnos han mejorado desde la primera evaluación a la tercera?				
5. ¿Considera que los alumnos están aplicando contenidos del programa EDI a las clases?				
Con respecto a observaciones				
1. Anote las observaciones de mejora que ha podido percibir en el aula:				
2. Anote sus propuestas de mejora con respecto al funcionamiento del Programa EDI:				

0 Anexos

422

Anexo 3. Actividades Programa EDI ¿Quieres viajar por el planeta de las emociones?

Anexo 3.1. Actividades para 5º de EP.

Actividad INTRODUCCIÓN	
Título	El planeta Emotiko I
Tipo de actividad	Preparación
Bloque de trabajo	-----
Duración	10 minutos
Descripción	Actividad de apertura para conocer el cuento Edi, como hilo conductor de todo el Programa y, el cuadernillo de trabajo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el cuento Edi. • Conocer el contenido del Programa
Técnicas	<u>Principal</u> : Cuenta-cuentos
Desarrollo	El psicólogo/a con la ayuda del educador, reparte los cuadernillos EDI y deja que el alumnado lo ojee. A continuación, realiza la narración del <i>cuento EDI</i> sobre el planeta <i>Emotiko</i> , con la ayuda de <i>Edi</i> , el habitante que va a contarles las aventuras y desventuras que vive. Finalmente explica el tipo de actividades que van a realizar y la estructura de las sesiones.
Notas para el profesorado	El profesorado participará en el reparto de cuadernillos y en la narración del cuento Edi mediante el acompañamiento con el muñeco. Además prestará especial atención a la actitud de los/as alumnos/as.
Evaluación	-----
Materiales	Cuadernillo de trabajo y muñeco <i>Edi</i> .

Actividad 1	
Título	Las Leyes de <i>Emotiko I</i>
Tipo de actividad	Preparación
Bloque de trabajo	-----
Duración	50 minutos
Descripción	Actividad de inicio que trata de sentar las bases para las actividades
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al grupo • Establecer las normas básicas
Técnicas	<u>Principales:</u> Cuenta-cuentos <u>Complementarias:</u> reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	<p>El psicólogo/a empieza por dirigir varias esculturas grupales de la clase para conocer su posición y vínculos existentes. Después, realiza la narración del cuento EDI con respecto a las normas de convivencia que se siguen en el planeta <i>Emotiko</i> con el objetivo de que todo el mundo pueda aprender de sus emociones y de las de los demás. A continuación, la clase se divide en grupos de 4 o 5 personas (es recomendable que los propios alumnos/as realicen los grupos, en la primera sesión). Seguidamente el alumnado construye sus propias normas de aula que les servirán, no solo en los talleres de Edi, sino también en el resto de asignaturas. Las normas que construyan tienen que seguir los principios básicos de las <i>Leyes de Emotiko</i>. Después, cada subgrupo describe sus normas y se anotarán en la pizarra. Finalmente, se decide entre todos/as las cinco normas que mejor permitan la convivencia “emocional” y se plasman en una cartulina que se cuelga en el aula.</p>
Notas para el profesorado	<p>El profesorado está presente en los subgrupos para conocer, clarificar y animar en la reflexión-discusión que realizan para confeccionar las normas finales. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.</p>
Evaluación	Seguimiento de las normas en el aula durante los talleres Edi, mediante las hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y material plástico (cartulinas, tijeras, pegamento, rotuladores o ceras, periódicos o revistas).

Actividad 2	
Título	¿Qué son las emociones?
Tipo de actividad	Preparación-Intervención
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional.
Duración	60 minutos
Descripción	Actividad de sensibilización para que el alumnado conozca el concepto de emoción, sus características y su tipología para identificarlas en su vida cotidiana y poderlas expresar.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el concepto de emoción e incorporarlo a su vocabulario. • Identificar la presencia de las emociones en su vida y expresarlas a sus compañeros/as.
Técnicas	<p><u>Principales</u>: Cuenta-cuentos, dramatización y teatro.</p> <p><u>Complementarias</u>: estudio de casos, brainstorming, reflexión-discusión en grupo.</p>
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. Esta vez, Edi cuenta lo que son las emociones: definición, tipología y denominación. A continuación, el alumnado lee la denominación de cada emoción y realiza un dibujo asociado a ella. Al acabar, todos los alumnos/as se levantan y enseñan a sus compañeros los dibujos que han realizado al tiempo que observan los de sus compañeros. Después, el alumnado se distribuye en sub-grupos de 4 o 5 personas y, cada uno de ellos, describe situaciones en las que haya sentido esa emoción. Finalmente, se realiza una puesta en común para que todo el grupo grande conozca las emociones que aparecen en la vida de cada uno y porqué.
Notas para el profesorado	El profesorado observa de nuevo los sub-grupos que se realizan para ver el mapa relacional que existen en su grupo y anotarlos en las hojas de evaluación del proceso. De esta manera puede actuar para modificarlo si es necesario. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y material plástico (ceras o rotuladores y folios A3).

Actividad 3	
Título	Un paseo por el bosque
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través de la relajación creativa y la antigimnasia.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir las emociones, en el cuerpo y en la mente. - Tomar conciencia de las propias emociones. - Identificar y discriminar las emociones - Expresar de manera adecuada las emociones. - Diferenciar estados emocionales propios de los ajenos.
Técnicas	<u>Principales</u> : Relajación y antigimnasia
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. Esta vez, <i>Edi</i> cuenta la importancia de saber percibir las emociones en su cuerpo. Después, el alumnado escribe o dibuja cómo se siente y lo deja apartado. A continuación el alumnado se distribuye en las esterillas con las toallas o mantas que han traído de casa. El psicólogo/a empieza con algunos ejercicios de antigimnasia para colocar de manera correcta el cuerpo y después empieza con la relajación creativa. Al finalizar esta relajación, el alumnado vuelve a dibujar o escribir cómo se siente y, por turnos, van comentando las diferencias entre ambos dibujos o escritos.
Notas para el profesorado	El profesorado y el psicólogo/a previamente a la actividad, apartan las sillas y las mesas del aula para que el alumnado pueda tumbarse y distribuyen las esterillas que previamente han solicitado al aula de gimnasia. Participa en la relajación de manera activa. Utiliza la técnica de modelado.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi, esterillas (aula de gimnasia), toallas o mantas pequeñas (alumnado) y material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 4	
Título	Tiene buen corazón pero a la mínima pierde el control
Tipo de actividad	Intervención
Duración	120 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional, conciencia de las emociones de los y autoconciencia personal. Manejo de las emociones: regulación emocional y tolerancia al estrés.
Descripción	Actividad para trabajar habilidades intrapersonales y el manejo de las emociones a través de la dramatización y el teatro.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la autoconciencia emocional y personal. • Aprender estrategias para el control emocional.
Técnicas	<u>Principales</u> : Cuenta-cuentos, dramatización y teatro. <u>Complementarias</u> : estudio de casos, brainstorming, reflexión-discusión en grupo.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. Esta vez, <i>Edi</i> nos cuenta quiénes son sus amigos. A continuación, el alumnado se distribuye en sub-grupos de 4 o 5 personas para resolver unas situaciones en las que se ven envueltos habitualmente <i>Edi</i> y sus amigos. Estas situaciones ejemplifican maneras de responder a una situación que provoca estrés emocional. Después exponen sus ideas en grupo grande. A continuación se realiza ejercicios breves de sensibilización (“Yo soy tú” y “No tengo voz”) para continuar con la dramatización, en la que los alumnos/as preparan el tema (descontrol emocional) y el teatro posterior. Finalmente se realiza el cierre, donde los alumnos/as comparten la experiencia.
Notas para el profesorado	El profesorado debe estar presente en los subgrupos. Está disponible para el alumnado en el teatro y participa en la caracterización de sus personajes. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso
Materiales	Cuadernillo Edi y, ropa y accesorios para disfraces.

Actividad 5	
Título	¿Qué siento?
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional, conciencia de las emociones de los demás y autoconciencia personal. Manejo de las emociones: estrategias de regulación emocional y tolerancia al estrés.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional y personal a través de la dramatización y el teatro.
Objetivos	Desarrollar las habilidades intrapersonales en su conjunto.
Técnicas	<u>Principales</u> : Cuenta-cuentos, dramatización y teatro.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> continúa hablando de las emociones y de cómo le afectan a él. A continuación, se realizan actividades de sensibilización (“El chicle”; “La campana”; “Los mimos”) y el alumnado prepara la dramatización que se convierte en teatro, posteriormente. En este caso el tema son las estrategias de control emocional. Finalmente el alumnado comparte su experiencia.
Notas para el profesorado	El profesorado anima al alumnado a elaborar la dramatización. Participa en la elección de los personajes y en su caracterización para el teatro. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y, ropa y accesorios para disfraces.

Actividad 6	
Título	Un día en familia
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades interpersonales: Comunicación efectiva y afectiva y habilidades de relación interpersonal.
Descripción	Actividad para conocer y favorecer unas relaciones familiares afectivas y adecuadas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la estructura y funciones familiares. • Desarrollar habilidades de comunicación. • Potenciar habilidades de relación interpersonal.
Técnicas	<u>Principales</u> : Escultura grupal familiar con representantes.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. En este caso, <i>Ed</i> habla de su familia. A continuación, se realizan varias esculturas grupales familiares con representantes. Después del grupo comenta las sensaciones que han tenido y lo que les gustaría cambiar (a través de la misma escultura). A continuación se explica que la actividad la realizan en familia. Para ello se toman un tiempo para leer la actividad y para resolver las dudas que tengan. En la siguiente sesión, quien quiera, puede comentar el resultado.
Notas para el profesorado	El profesorado ayuda al alumnado a realizar sus esculturas familiares y anima al alumnado a realizar la actividad en familia. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi.

Actividad 7	
Título	Erase una vez... mis músculos tensos y relajados
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través de la relajación progresiva muscular de Jacobson y la antigimnasia.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir las emociones, en el cuerpo y en la mente. - Tomar conciencia de las propias emociones. - Identificar y discriminar las emociones - Expresar de manera adecuada las emociones. - Diferenciar estados emocionales propios de los ajenos.
Técnicas	<u>Principales</u> : Relajación y antigimnasia
Desarrollo	El alumnado escribe o dibuja cómo se siente y lo deja apartado. A continuación el alumnado se distribuye en las esterillas con las toallas o mantas que han traído de casa. El psicólogo/a empieza con algunos ejercicios de antigimnasia para colocar de manera correcta el cuerpo y después empieza con la relajación progresiva muscular de Jacobson. Al finalizar esta relajación, el alumnado vuelve a dibujar o escribir cómo se siente y, por turnos, van comentando las diferencias entre ambos dibujos o escritos.
Notas para el profesorado	El profesorado y el psicólogo/a previamente a la actividad, apartan las sillas y las mesas del aula para que el alumnado pueda tumbarse y distribuyen las esterillas que previamente han solicitado al aula de gimnasia. Utiliza la técnica del modelado.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi, esterillas (aula de gimnasia), toallas o mantas pequeñas (alumnado) y material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 8	
Título	El día de <i>Edí, Rubens i Mirta</i>
Tipo de actividad	Intervención
Duración	120 minutos
Bloque de trabajo	<p>Manejo de las emociones: estrategias de regulación emocional.</p> <p>Habilidades interpersonales: Comunicación efectiva y afectiva y habilidades de relación interpersonal.</p> <p>Habilidades para la adaptabilidad socioemocional: solución de problemas.</p>
Descripción	Actividad para conocer y favorecer unos vínculos afectivos adecuados desde la regulación emocional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias de regulación emocional. • Desarrollar habilidades de comunicación y de relación interpersonal. • Potenciar habilidades para la solución de problemas. .
Técnicas	<p><u>Principales</u>: Cuenta-cuentos, dramatización y teatro.</p> <p><u>Complementarias</u>: estudio de casos, brainstorming, reflexión-discusión en grupo,</p>
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> , vuelve a hablar de sus amigos y explica una situación concreta que les sucedió. A continuación, el alumnado se distribuye en sub-grupos de 4 o 5 personas y proponen soluciones al problema (descontrol emocional y pocas habilidades interpersonales). Después, se realizan ejercicios breves de sensibilización (“Yo soy tú” y “No tengo voz”) para continuar con la dramatización, en la que cada grupo prepara la historia que después exponen en teatro. Finalmente se realiza el cierre, donde los alumnos/as comparten la experiencia.
Notas para el profesorado	El profesor/a ayuda al alumnado en las soluciones pero tiene que intentar interferir poco en la elección de las estrategias. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y, ropa y accesorios para el teatro.

Actividad 9	
Título	Ahora, yo soy tu
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades interpersonales: Comunicación efectiva y afectiva, responsabilidad social y habilidades de relación interpersonal. Habilidades para la adaptabilidad socioemocional: evaluación de la realidad y flexibilidad emocional.
Descripción	Actividad para conocer y favorecer unos vínculos afectivos adecuados, aprendiendo a ser flexible emocionalmente en las relaciones.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades de comunicación. • Potenciar habilidades de relación interpersonal. • Favorecer habilidades de adaptabilidad socioemocional
Técnicas	<u>Principales</u> : Cuenta-cuentos, dramatización y teatro.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> , vuelve a hablar de sus amigos y explica una situación concreta que les sucedió. A continuación, se realizan actividades de sensibilización (“El chicle”; “El cuerpo”; “Los mimos”) y el alumnado prepara la dramatización que se convierte en teatro, posteriormente. Esta vez, la representación va consistir en un teatro mudo, por lo que los personajes no podrán utilizar la voz. En este caso el tema son las relaciones con los compañeros. Finalmente el alumnado comparte su experiencia.
Notas para el profesorado	El profesorado anima al alumnado a elaborar la dramatización y en la utilización del cuerpo para representar la otra. Participa en la elección de los personajes y en su caracterización para el teatro. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y, ropa y accesorios para el teatro.

Actividad 10	
Título	Charlando de tú a tú
Tipo de actividad	Intervención
Duración	120 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: asertividad Habilidades interpersonales: Comunicación efectiva y afectiva, responsabilidad social y habilidades de relación interpersonal.
Descripción	Actividad para conocer los estilos de comunicación, específicamente la asertividad-pasividad-agresividad en las relaciones sociales.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades de asertividad. • Desarrollar habilidades de comunicación. • Potenciar habilidades de relación interpersonal.
Técnicas	<u>Principales</u> : Cuenta-cuentos, dramatización y teatro. <u>Complementarias</u> : Estudio de casos, brainstorming, reflexión-discusión en grupo,
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> , habla de las maneras que tiene de responder cuando le tiene que decir algo a alguien, especialmente algo que sabe que al otro no le va a gustar. A continuación, se realizan actividades de sensibilización (“El Día a día”; “El chicle”; “Los mimos”) y el alumnado prepara la dramatización que se convierte en teatro, posteriormente. Esta vez, la representación va a trabajar el constructo de asertividad (pasividad- asertividad-agresividad). Finalmente el alumnado comparte su experiencia.
Notas para el profesorado	El profesorado anima al alumnado a elaborar la dramatización dejando que ellos elijan el tipo de respuesta (pasiva-agresiva-asertiva). Participa en la elección de los personajes y en su caracterización para el teatro.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y, ropa y accesorios para el teatro.

0 Anexos

434

Actividad 11	
Título	Un paseo por el mar
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través de la relajación creativa y la antigimnasia.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir las emociones, en el cuerpo y en la mente. - Tomar conciencia de las propias emociones. - Identificar y discriminar las emociones - Expresar de manera adecuada las emociones. - Diferenciar estados emocionales propios de los ajenos.
Técnicas	Relajación y antigimnasia
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. Esta vez, <i>Edi</i> cuenta la importancia de saber percibir las emociones en su cuerpo. Después, el alumnado escribe o dibuja cómo se siente y lo deja apartado. A continuación el alumnado se distribuye en las esterillas con las toallas o mantas que han traído de casa. El psicólogo/a empieza con algunos ejercicios de antigimnasia para colocar de manera correcta el cuerpo y después empieza con la relajación creativa. Al finalizar esta relajación, el alumnado vuelve a dibujar o escribir cómo se siente y, por turnos, van comentando las diferencias entre ambos dibujos o escritos.
Notas para el profesorado	El profesorado y el psicólogo/a previamente a la actividad, apartan las sillas y las mesas del aula para que el alumnado pueda tumbarse y distribuyen las esterillas que previamente han solicitado al aula de gimnasia. Participa en la relajación de manera activa. Utiliza la técnica de modelado.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi, esterillas (aula de gimnasia), toallas o mantas pequeñas (alumnado) y material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

0 Anexos

436

Actividad 12	
Título	Un día de cine con <i>Edi</i> .
Tipo de actividad	Intervención
Duración	120 minutos
Bloque de trabajo	Manejo de las emociones Habilidades interpersonales Habilidades para la adaptabilidad socioemocional Habilidades del estado afectivo positivo
Descripción	Actividad para trabajar las habilidades de regulación emocional y afrontamiento del estrés con las relaciones, promoviendo una actitud positiva u optimista.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades de regulación emocional y tolerancia al estrés. • Potenciar habilidades de relación interpersonal y adaptabilidad social. • Trabajar estrategias de pensamiento y emocionalidad positiva para hacer frente a las adversidades.
Técnicas	<u>Principal</u> : Video-fórum. <u>Complementarias</u> : reflexión-discusión en grupo y brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> , nos cuenta sus aficiones, entre las que se encuentra el cine. Se visualiza la película que propone <i>Edi</i> y después el alumnado se divide en grupos de 4 o 5 personas. En grupo tienen que debatir respecto de la película: personajes, comportamiento, emociones, etc. Después se expone a todo el grupo y se debaten las conclusiones.
Notas para el profesorado	Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo <i>Edi</i> y película.

Actividad 13	
Título	El último paseo por <i>Emotiko I</i>
Tipo de actividad	Cierre
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Todos
Descripción	Actividad resumen para trabajar de manera integrada todos los aspectos tratados a lo largo del programa.
Objetivos	Favorecer la integración de competencias
Metodología	<u>Principal</u> : cuenta-cuentos. <u>Complementarias</u> : reflexión-discusión en grupo.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> completa su viaje y se despide del alumnado. A continuación, el alumnado se divide en sub-grupos de 4 o 5 personas y juegan al juego de mesa <i>Edi</i> . Después en grupo-grande realizan el cierre y se proponen las mejoras al programa en una reflexión-discusión final.
Notas para el profesorado	El profesorado ayuda en la realización del juego de mesa. Utiliza las técnicas de: estimulación empática y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo <i>Edi</i> y juego de mesa <i>Edi</i> .

Anexo 3.2. Actividades para 6º de EP.

Actividad INTRODUCCIÓN	
Título	El planeta Emotiko II
Tipo de actividad	Preparación
Bloque de trabajo	-----
Duración	10 minutos
Descripción	Actividad de apertura para recordar el cuento Edi y el nuevo cuadernillo de trabajo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar el cuento Edi. • Conocer el contenido del Programa.
Técnicas	<u>Principal:</u> Cuenta-cuentos
Desarrollo	El psicólogo/a con la ayuda del educador, reparte los cuadernillos EDI y deja que el alumnado lo ojee. A continuación, realiza la narración del <i>cuento EDI</i> sobre <i>Edi</i> y sus experiencias en el nuevo año. Específicamente habla de los cambios que se producen en esta etapa. Finalmente explica el tipo de actividades que van a realizar y la estructura de las sesiones.
Notas para el profesorado	El profesorado participará en el reparto de cuadernillos y en la narración del cuento Edi mediante el acompañamiento con el muñeco. Además prestará especial atención a la actitud de los/as alumnos/as.
Evaluación	-----
Materiales	Cuadernillo de trabajo y muñeco <i>Edi</i> .

Actividad 1	
Título	Las Leyes de <i>Emotiko I</i>
Tipo de actividad	Preparación
Bloque de trabajo	-----
Duración	50 minutos
Descripción	Actividad de inicio que trata de sentar las bases para las actividades
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al grupo • Establecer las normas básicas
Técnicas	<u>Principales:</u> Cuenta-cuentos <u>Complementarias:</u> reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	<p>El psicólogo/a empieza por dirigir varias esculturas grupales de la clase para conocer su posición y vínculos existentes. Después, realiza la narración del cuento EDI con respecto a las normas de convivencia que se siguen en el planeta <i>Emotiko</i> con el objetivo de que todo el mundo pueda aprender de sus emociones y de las de los demás. A continuación, la clase se divide en grupos de 4 o 5 personas (es recomendable que los propios alumnos/as realicen los grupos, en la primera sesión). Seguidamente el alumnado construye sus propias normas de aula que les servirán, no solo en los talleres de Edi, sino también en el resto de asignaturas. Las normas que construyan tienen que seguir los principios básicos de las <i>Leyes de Emotiko</i>. Después, cada subgrupo describe sus normas y se anotarán en la pizarra. Finalmente, se decide entre todos/as las cinco normas que mejor permitan la convivencia “emocional” y se plasman en una cartulina que se cuelga en el aula.</p>
Notas para el profesorado	<p>El profesorado está presente en los subgrupos para conocer, clarificar y animar en la reflexión-discusión que realizan para confeccionar las normas finales. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.</p>
Evaluación	Seguimiento de las normas en el aula durante los talleres Edi, mediante las hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y material plástico (cartulinas, tijeras, pegamento, rotuladores o ceras, periódicos o revistas).

Actividad 2	
Título	¿Recuerdas?
Tipo de actividad	Preparación-Intervención
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional. Manejo de las emociones: Estrategias de control emocional.
Duración	60 minutos
Descripción	Actividad de sensibilización para que el alumnado recuerde el concepto de emoción, sus características y su tipología para identificarlas en su vida cotidiana y poderlas expresar.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer ampliamente el concepto de emoción e incorporarlo a su vocabulario. • Identificar la presencia de las emociones en su vida y expresarlas a sus compañeros/as.
Técnicas	<p><u>Principales</u>: Cuenta-cuentos, dramatización y teatro.</p> <p><u>Complementarias</u>: reflexión-discusión en grupo.</p>
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> recuerda lo que son las emociones: definición, tipología y denominación y, las maneras que tenía de controlarse cuando las “cosas se ponían feas”. A continuación, el alumnado completa unas cartulinas de diferentes colores y formas, con sus características emocionales y de autocontrol emocional. Al acabar, a la señal del psicólogo, se agrupan según forma y color. Todos tienen que intentar memorizar lo que los compañeros les dicen. Finalmente, se realiza una puesta en común para que todo el grupo grande conozca las emociones y las estrategias de control emocional que tienen. Cada alumno tiene que definir a sus compañeros según las características que ha conseguido memorizar.
Notas para el profesorado	El profesorado observa de nuevo los sub-grupos que se realizan para ver el mapa relacional que existen en su grupo y anotarlo en las hojas de evaluación del proceso. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y material plástico (ceras o rotuladores y folios A3).

Actividad 3	
Título	De vuelta al bosque
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través de la relajación creativa y la antigimnasia.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir las emociones, en el cuerpo y en la mente. - Tomar conciencia de las propias emociones. - Identificar y discriminar las emociones - Expresar de manera adecuada las emociones. - Diferenciar estados emocionales propios de los ajenos.
Técnicas	<u>Principales</u> : Relajación y antigimnasia
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. Esta vez, <i>Edi</i> cuenta la importancia de saber percibir las emociones en su cuerpo. Después, el alumnado escribe o dibuja cómo se siente y lo deja apartado. A continuación el alumnado se distribuye en las esterillas con las toallas o mantas que han traído de casa. El psicólogo/a empieza con algunos ejercicios de antigimnasia para colocar de manera correcta el cuerpo y después empieza con la relajación creativa. Al finalizar esta relajación, el alumnado vuelve a dibujar o escribir cómo se siente y, por turnos, van comentando las diferencias entre ambos dibujos o escritos.
Notas para el profesorado	El profesorado y el psicólogo/a previamente a la actividad, apartan las sillas y las mesas del aula para que el alumnado pueda tumbarse y distribuyen las esterillas que previamente han solicitado al aula de gimnasia. Participa en la relajación de manera activa. Utiliza la técnica de modelado.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi, esterillas (aula de gimnasia), toallas o mantas pequeñas (alumnado) y material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 4	
Título	Nuestros músculos, nuestras sensaciones
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través de la relajación progresiva muscular de Jacobson y la antigimnasia.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir las emociones, en el cuerpo y en la mente. - Tomar conciencia de las propias emociones. - Identificar y discriminar las emociones - Expresar de manera adecuada las emociones. - Diferenciar estados emocionales propios de los ajenos.
Técnicas	<u>Principales</u> : Relajación y antigimnasia
Desarrollo	El alumnado escribe o dibuja cómo se siente y lo deja apartado. A continuación el alumnado se distribuye en las esterillas con las toallas o mantas que han traído de casa. El psicólogo/a empieza con algunos ejercicios de antigimnasia para colocar de manera correcta el cuerpo y después empieza con la relajación progresiva muscular de Jacobson. Al finalizar esta relajación, el alumnado vuelve a dibujar o escribir cómo se siente y, por turnos, van comentando las diferencias entre ambos dibujos o escritos.
Notas para el profesorado	El profesorado y el psicólogo/a previamente a la actividad, apartan las sillas y las mesas del aula para que el alumnado pueda tumbarse y distribuyen las esterillas que previamente han solicitado al aula de gimnasia. Utiliza la técnica del modelado.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi, esterillas (aula de gimnasia), toallas o mantas pequeñas (alumnado) y material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 5	
Título	Me gusta lo que siento, me gusta lo que soy
Tipo de actividad	Intervención
Duración	120 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional, conciencia de las emociones de los demás y autoconciencia personal. Manejo de las emociones: estrategias de regulación emocional.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional y personal y la regulación emocional, a través de la dramatización y el teatro.
Objetivos	Desarrollar las habilidades intrapersonales en su conjunto.
Técnicas	<u>Principales</u> : cuenta-cuentos, dramatización y teatro.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. Esta vez, <i>Edi</i> solo pregunta a los alumnos/as lo que recuerdan de las sesiones anteriores. A continuación, se realiza una reflexión-discusión sobre las experiencias emocionales del alumnado (que pasa, que siento emocional y físicamente), poniendo énfasis en las situaciones “fáciles y difíciles” de gestionar. A continuación, se realizan actividades de sensibilización (“El chicle”; “La campana”; “Los mimos”) y el alumnado prepara la dramatización que se convierte en teatro, posteriormente. En este caso el tema son la autoconciencia emocional y personal y, las estrategias de control emocional. Finalmente el alumnado comparte su experiencia.
Notas para el profesorado	El profesorado anima al alumnado a elaborar la dramatización. Participa en la elección de los personajes y en su caracterización para el teatro. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y, ropa y accesorios para disfraces.

Actividad 6	
Título	La escalera del control
Tipo de actividad	Intervención
Duración	120 minutos
Bloque de trabajo	Manejo de las emociones: estrategias de regulación emocional y tolerancia al estrés.
Descripción	Actividad para conocer las situaciones y emociones que hacen que se descontrolen para generar estrategias cognitivas y corporales de regulación emocional.
Objetivos	Desarrollar estrategias de control emocional.
Técnicas	<u>Principales</u> : cuenta-cuentos, dramatización y teatro. Complementarias: reflexión-discusión en grupo.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. En este caso, <i>Edi</i> explica la estrategia de regulación emocional: la escalera del control. A continuación, cada alumno realiza los pasos para “subir y bajar” esa escalera del control. Después, se dividen en subgrupos de 4 o 5 personas para comentar lo que han realizado y entre todos idearán una dramatización que represente una “escalera del control” general. A continuación, se realizan actividades de sensibilización (“El chicle”; “La campana”; “Los mimos”) y el alumnado representa el pequeño teatro. Finalmente el alumnado comparte su experiencia.
Notas para el profesorado	El profesorado ayuda al alumnado a construir la escalera del control. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi.

Actividad 7	
Título	Un día en el teatro
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás. Manejo de las emociones: estrategias de regulación emocional.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través del teatro.
Objetivos	Asentar las estrategias de control emocional.
Técnicas	<u>Principales</u> : cuenta-cuentos, dramatización y teatro.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. En este caso, <i>Edi</i> recuerda la estrategia de regulación emocional: la escalera del control y les explica que ahora van a ponerla en práctica. A continuación, se realizan actividades de sensibilización (“El zombi”; “Los mimos”) y el alumnado prepara la dramatización que se convierte en teatro, posteriormente. Esta vez, en la representación van a trabajar la “escalera del control”. Finalmente el alumnado comparte su experiencia.
Notas para el profesorado	El profesorado anima al alumnado a elaborar la dramatización y el teatro. Participa en la elección de los personajes y en su caracterización para el teatro. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y, disfraces y complementos de disfraz.

Actividad 8	
Título	¿Te lo digo?
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	<p>Manejo de las emociones: estrategias de regulación emocional.</p> <p>Habilidades interpersonales: Comunicación efectiva y afectiva y habilidades de relación interpersonal.</p> <p>Habilidades para la adaptabilidad socioemocional: solución de problemas.</p>
Descripción	Actividad para conocer y favorecer unos vínculos afectivos adecuados desde la regulación emocional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias de regulación emocional. • Desarrollar habilidades de comunicación y de relación interpersonal. • Potenciar habilidades para la solución de problemas.
Técnicas	<u>Principales</u> : Cuenta-cuentos, dramatización y teatro.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. En este caso, <i>Edi</i> habla de sus amigos. En concreto habla de un problema que vivieron y de las reacciones de cada uno de ellos. A continuación, el alumnado se distribuye en sub-grupos de 4 o 5 personas y proponen soluciones al problema (descontrol emocional y pocas habilidades interpersonales). Después, se realizan ejercicios breves de sensibilización (“Yo soy tú” y “No tengo voz”) para continuar con la dramatización, en la que cada grupo prepara la historia que después exponen en teatro. Finalmente se realiza el cierre, donde los alumnos/as comparten la experiencia.
Notas para el profesorado	El profesor/a ayuda al alumnado en las soluciones pero tiene que intentar interferir poco en la elección de las estrategias. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y, ropa y accesorios de disfraz.

Actividad 9	
Título	Nuestros músculos, nuestras sensaciones II
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás.
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través de la relajación progresiva muscular de Jackobson y la antigimnasia.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir las emociones, en el cuerpo y en la mente. - Tomar conciencia de las propias emociones. - Identificar y discriminar las emociones - Expresar de manera adecuada las emociones. - Diferenciar estados emocionales propios de los ajenos.
Técnicas	<u>Principales</u> : Relajación y antigimnasia
Desarrollo	El alumnado escribe o dibuja cómo se siente y lo deja apartado. A continuación el alumnado se distribuye en las esterillas con las toallas o mantas que han traído de casa. El psicólogo/a empieza con algunos ejercicios de antigimnasia para colocar de manera correcta el cuerpo y después empieza con la relajación progresiva muscular de Jackobson. Al finalizar esta relajación, el alumnado vuelve a dibujar o escribir cómo se siente y, por turnos, van comentando las diferencias entre ambos dibujos o escritos.
Notas para el profesorado	El profesorado y el psicólogo/a previamente a la actividad, apartan las sillas y las mesas del aula para que el alumnado pueda tumbarse y distribuyen las esterillas que previamente han solicitado al aula de gimnasia. Utiliza la técnica del modelado.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi, esterillas (aula de gimnasia), toallas o mantas pequeñas (alumnado) y material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 10	
Título	Otro día en familia
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades interpersonales: Comunicación efectiva y afectiva y habilidades de relación interpersonal.
Descripción	Actividad para conocer y favorecer unas relaciones familiares afectivas y adecuadas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la estructura y funciones familiares. • Desarrollar habilidades de comunicación. • Potenciar habilidades de relación interpersonal.
Técnicas	<u>Principales</u> : Escultura grupal familiar con representantes.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> habla de su familia y les invita a contar situaciones en casa que les hayan disgustado. A continuación, se realizan unas fichas sobre esas situaciones para que el alumnado describa: situación, emoción, cuerpo. Después, se realizan varias esculturas grupales familiares con representantes sobre esas situaciones. Después del grupo comenta las sensaciones que han tenido y lo que les gustaría cambiar y cómo (a través de la misma escultura). A continuación se explica que la actividad la realizan en familia. Para ello se toman un tiempo para leer la actividad y para resolver las dudas que tengan. En la siguiente sesión, quien quiera, puede comentar el resultado.
Notas para el profesorado	El profesorado ayuda al alumnado a realizar sus esculturas familiares y anima al alumnado a realizar la actividad en familia. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi.

Actividad 11	
Título	Entiendo lo que dices
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás. Habilidades interpersonales: Empatía.
Descripción	Actividad para trabajar habilidades intra e interpersonales a través del arte.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Afianzar la autoconciencia emocional y personal. - Potenciar la empatía.
Técnicas	<p><u>Principal</u>: Cuenta-cuentos.</p> <p><u>Complementarias</u>: reflexión-discusión en grupo.</p>
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> , habla de nuevo de sus amigos. Esta vez, explica una situación en la que alguien se enfada y responden desde la comprensión. Después, el alumnado escribe o dibuja cómo se siente y lo deja apartado. A continuación el alumnado se distribuye en subgrupos de 4 o 5 personas. Se reparten cartulinas, revistas y periódicos. Cada grupo tiene que construir una historia a través de un "collage". Después lo exponen a los demás y estos tienen que descubrir lo que cuenta la historia (emociones presentes, actitud, acciones realizadas, etc.). Finalmente realiza una reflexión-discusión sobre las diferentes historias.
Notas para el profesorado	El profesorado ayuda al alumnado a realizar sus "collage". Después anima a la reflexión-discusión en grupo. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi y material plástico (cartulinas, revistas, periódicos, tijeras, pegamento).

Actividad 12	
Título	Siento lo que ha pasado
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades intrapersonales: Autoconciencia emocional y conciencia de las emociones de los demás. Habilidades interpersonales: Empatía.
Descripción	Actividad para trabajar de manera práctica y vivencial la empatía.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Afianzar la autoconciencia emocional y personal. - Afianzar la empatía.
Técnicas	<u>Principal</u> : dramatización y teatro. <u>Complementarias</u> : reflexión-discusión en grupo y brainstorming.
Desarrollo	En este caso se empieza con ejercicios de sensibilización (“Yo soy tú”; “No tengo voz”; “El espejo del alma”). A continuación se dan unas consignas sobre palabras y emociones concretas para construir la dramatización que luego se representan en teatro. Después se representa la obra. Finalmente se realiza el cierre, donde los alumnos/as comparten la experiencia.
Notas para el profesorado	El profesorado anima al alumnado a elaborar la dramatización y el teatro. Participa en la elección de los personajes y en su caracterización para el teatro. Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi , disfraces y accesorios para el teatro.

Actividad 13	
Título	El viaje
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Habilidades interpersonales Habilidades para la adaptabilidad socioemocional Habilidades del estado afectivo positivo
Descripción	Actividad para trabajar las habilidades de relación y adaptabilidad social, promoviendo una actitud positiva u optimista.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar habilidades de relación interpersonal y adaptabilidad social. • Trabajar estrategias de pensamiento y emocionalidad positiva para hacer frente a las adversidades.
Técnicas	<p><u>Principal</u>: Cuenta-cuentos.</p> <p><u>Complementarias</u>: reflexión-discusión en grupo y brainstorming.</p>
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> , nos cuenta que al finalizar la escuela hacen un viaje. Para ello se ponen de acuerdo en el destino y después idean maneras para poder hacerlo. <i>Edi</i> , invita al alumnado a ayudarle a proponer un destino. El psicólogo, con la ayuda del profesor, explica los pasos a seguir. Para ello, alumnado se divide en grupos de 4 o 5 personas para elegir un destino y recopilar información que sustente ese viaje. Después, se expone al grupo y entre todos deciden el destino mediante las estrategias de mediación y resolución de conflictos.
Notas para el profesorado	Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo Edi, material de biblioteca y ordenador con acceso a internet.

Actividad 14	
Título	Otro día de cine con <i>Edi</i>
Tipo de actividad	Intervención
Duración	120 minutos
Bloque de trabajo	Manejo de las emociones Habilidades interpersonales Habilidades para la adaptabilidad socioemocional Habilidades del estado afectivo positivo
Descripción	Actividad para trabajar las habilidades de regulación emocional y afrontamiento del estrés con las relaciones, promoviendo una actitud positiva u optimista.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades de regulación emocional y tolerancia al estrés. • Potenciar habilidades de relación interpersonal y adaptabilidad social. • Trabajar estrategias de pensamiento y emocionalidad positiva para hacer frente a las adversidades.
Técnicas	<u>Principal</u> : Video-fórum. <u>Complementarias</u> : reflexión-discusión en grupo y brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> , nos cuenta sus aficiones, entre las que se encuentra el cine. Se visualiza la película que propone <i>Edi</i> y después el alumnado se divide en grupos de 4 o 5 personas. En grupo tienen que debatir respecto de la película: personajes, comportamiento, emociones, etc. Después se expone a todo el grupo y se debaten las conclusiones.
Notas para el profesorado	Utiliza las técnicas de: escucha activa y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo <i>Edi</i> y película.

Actividad 15	
Título	El último paseo por <i>Emotiko II</i>
Tipo de actividad	Cierre
Duración	60 minutos
Bloque de trabajo	Todos
Descripción	Actividad resumen para trabajar de manera integrada todos los aspectos tratados a lo largo del programa.
Objetivos	Favorecer la integración de competencias
Metodología	<u>Principal</u> : cuenta-cuentos. <u>Complementarias</u> : reflexión-discusión en grupo.
Desarrollo	El psicólogo/a empieza con la narración del cuento EDI. <i>Edi</i> completa su viaje y se despide del alumnado. A continuación, el alumnado se divide en sub-grupos de 4 o 5 personas y juegan al juego de mesa <i>Edi</i> . Después en grupo-grande realizan el cierre y se proponen las mejoras al programa en una reflexión-discusión final.
Notas para el profesorado	El profesorado ayuda en la realización del juego de mesa. Utiliza las técnicas de: estimulación empática y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Cuadernillo <i>Edi</i> y juego de mesa <i>Edi</i> .

Anexo 3.3. Actividades para el profesorado.

Actividad 1	
Título	¿Qué es la inteligencia Emocional?
Tipo de actividad	Intervención
Bloque de trabajo	Marco conceptual: Inteligencia emocional
Duración	60 minutos
Descripción	Actividad de inicio para analizar el concepto de Inteligencia Emocional (IE)
Objetivos	Conocer el concepto de IE
Técnicas	<u>Principal</u> : reflexión-discusión en grupo.
Desarrollo	El psicólogo/a realiza una exposición y unas actividades prácticas para que el profesorado conozca el concepto de IE: definición, modelos, evaluación, y su relación con el desarrollo humano y la Educación.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Power point, ordenador y proyector y, material plástico (folios y bolígrafos).

Actividad 2	
Título	La Educación emocional
Tipo de actividad	Intervención
Bloque de trabajo	Marco conceptual: Educación emocional
Duración	30 minutos
Descripción	Actividad de inicio para conocer ampliamente el concepto de Educación emocional.
Objetivos	Conocer ampliamente el concepto de Educación emocional.
Técnicas	<u>Principal</u> : reflexión-discusión en grupo.
Desarrollo	El psicólogo/a realiza una exposición y unas actividades prácticas para que el profesorado conozca el concepto de Educación Emocional: definición, aspectos relacionados (competencias emocionales) y procedimientos de intervención.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Power point, ordenador y proyector y, material plástico (folios y bolígrafos).

Actividad 3	
Título	Las emociones
Tipo de actividad	Intervención
Bloque de trabajo	Marco conceptual: Las emociones
Duración	30 minutos
Descripción	Actividad de inicio para que conozcan el concepto de emoción, sus características y su tipología para identificarlas en su vida cotidiana y en los demás.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer ampliamente el concepto de emoción e incorporarlo a su vocabulario. • Identificar la presencia de las emociones en su vida y expresarlas en el aula y/o a sus compañeros. • Identificar la presencia de las emociones en los demás y comprenderlas.
Técnicas	<u>Principal</u> : reflexión-discusión en grupo.
Desarrollo	El psicólogo/a realiza una exposición y unas actividades prácticas para que el profesorado conozca el concepto de emoción: definición, características, tipología, denominación.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Power point, ordenador y proyector y, material plástico (folios y bolígrafos).

Actividad 4	
Título	Mi tela de araña
Tipo de actividad	Intervención
Duración	60 minutos.
Bloque de trabajo	-----
Descripción	Actividad para conocer y favorecer las relaciones adecuadas en el grupo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al grupo. • Asentar lazos afectivos.
Técnicas	<u>Principales</u> : esculturas grupales.
Desarrollo	El psicólogo/a trabaja de manera vivencial la cohesión grupal a través de las esculturas grupales. Primeramente, el psicólogo/a empieza por dirigir varias esculturas grupales para conocer su posición y vínculos existentes. Después, en grupo grande realizan una discusión-reflexión sobre esas posiciones. Finalmente, se realiza un dibujo sobre una red afectiva sana y se integra de nuevo en las esculturas.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Material plástico (folios A3 y rotuladores o ceras).

Actividad 5	
Título	¿Quién soy yo? ¿Quiénes son mis emociones?
Tipo de actividad	Intervención
Duración	6 horas.
Bloque de trabajo	Competencias intrapersonales: Autoconciencia emocional y personal; Conciencia de las emociones de los demás
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través de técnicas vivenciales.
Objetivos	Desarrollar las competencias intrapersonales.
Técnicas	<u>Principales:</u> Dramatización y teatro; Relajación y antigimnasia. <u>Complementarias:</u> reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a trabaja de manera vivencial las habilidades intrapersonales. Primero se realizan actividades para trabajar la autoconciencia emocional y personal en uno/a mismo/a: 1) Mis músculos, mis emociones; 2) Caminando entre mis sensaciones; 3) El espejo; 4) Mirando mi interior; 5) Te cuento. Y después se aplica al aula: 6) Ahora yo soy tú.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Esterillas (aula de gimnasia), toallas o mantas pequeñas (alumnado) y material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 6	
Título	Entendiendo mis explosiones
Tipo de actividad	Intervención
Duración	6 horas.
Bloque de trabajo	Manejo de las emociones: Regulación emocional y control de impulsos; Estrategias de regulación emocional; Control del estrés.
Descripción	Actividad para trabajar estrategias de regulación emocional a través del trabajo vivencial.
Objetivos	Desarrollar las competencias de regulación emocional
Técnicas	<u>Principales</u> : Dramatización y teatro. <u>Complementarias</u> : reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a trabaja de manera vivencial las estrategias de regulación emocional. Primero se realizan actividades para trabajar la conciencia de las situaciones de descontrol: 1) Que pasa cuando...; 2) Emociones, pensamientos y acciones. Después, se realizan actividades para potenciar estrategias de tolerancia al estrés; 3) Mirando los diferentes caminos; 4) Reconstruyendo-me. Finalmente se realizan actividades para poner en marcha estrategias de regulación emocional: 5) La escalera del control I; 6) La escalera del control II.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 7	
Título	Creando lazos nuevos y fortaleciendo los viejos.
Tipo de actividad	Intervención
Duración	6 horas.
Bloque de trabajo	Competencias interpersonales: Comunicación efectiva y afectiva; Responsabilidad social; Habilidades socioemocionales.
Descripción	Actividad para trabajar habilidades interpersonales de manera vivencial.
Objetivos	Desarrollar las competencias interpersonales.
Técnicas	<u>Principales</u> : Dramatización y teatro. <u>Complementarias</u> : escultura grupal, reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a trabaja de manera vivencial las habilidades interpersonales. Primero se realizan actividades para trabajar la comunicación afectiva y efectiva y las habilidades de relación en uno/a mismo/a: 1) Atendiendo a mi interior; 2) La tela de araña; 3) Te lo digo como lo siento; 4) Los hilos invisibles; 5) Añadiéndote a mi cesta. Y después se aplica al aula: 6) Por parejas.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 8	
Título	Mi grupo, mi sitio.
Tipo de actividad	Intervención
Duración	6 horas.
Bloque de trabajo	Habilidades para la Adaptabilidad social: Estrategias de solución de problemas; Evaluación de la realidad; Flexibilidad emocional. Habilidades de pensamiento optimista.
Descripción	Actividad para trabajar habilidades de resolución de problemas y responsabilidad social a través de técnicas vivenciales
Objetivos	Desarrollar las competencias de adaptabilidad social y optimismo.
Técnicas	<u>Principales</u> : Dramatización y teatro. <u>Complementarias</u> : escultura grupal, reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a trabaja de manera vivencial las habilidades de resolución de problemas: 1) ¿Que ha pasado?; 2) Escuchando emociones, pensamientos y acciones; 3) La acción completa. Después se trabajan estrategias de flexibilidad emocional y optimismo: 4) El cerebro al revés; 5) En venta: pensamiento negativo. Y finalmente se aplica al aula: 6) ¿Qué hago en el aula?
Evaluación	-----
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Materiales	Material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Actividad 9	
Título	El Programa EDI.
Tipo de actividad	Intervención
Duración	3 horas.
Bloque de trabajo	-----
Descripción	Actividad para conocer el Programa EDI y las funciones que realiza en él.
Objetivos	Adquirir conocimientos sobre el desarrollo del Programa EDI.
Técnicas	<u>Principales</u> : reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a, en primer lugar reparte el cuadernillo del profesor/a y del alumno del Programa EDI. Después explica el contenido de ambos. Por último realizan alguna de las actividades del Programa para que experimenten las dificultades, potencialidades, etc. que presenta la actividad.
Evaluación	-----
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Materiales	Cuadernillo Edi, power point, ordenador y proyector y, material plástico (folios y bolígrafos) y material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Anexo 3.4. Actividades para la familia.

Actividad 1	
Título	Inteligencia Emocional y emociones.
Tipo de actividad	Intervención
Bloque de trabajo	Marco conceptual: Inteligencia emocional y emociones.
Duración	60 minutos
Descripción	Actividad de inicio para analizar el concepto de Inteligencia Emocional (IE) y emociones.
Objetivos	Conocer el concepto de IE y emociones.
Técnicas	<u>Principal</u> : reflexión-discusión en grupo.
Desarrollo	El psicólogo/a realiza una exposición y unas actividades prácticas para que el profesorado conozca el concepto de IE: definición, modelos, evaluación, y su relación con el desarrollo humano y la Educación. El psicólogo/a realiza una exposición y unas actividades prácticas para que el profesorado conozca el concepto de emoción: definición, características, tipología, denominación.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Power point, ordenador y proyector y, material plástico (folios y bolígrafos).

Actividad 2	
Título	Las emociones en familia
Tipo de actividad	Intervención
Duración	3 horas.
Bloque de trabajo	Competencias intrapersonales: Autoconciencia emocional y personal; Conciencia de las emociones de los demás
Descripción	Actividad para trabajar la autoconciencia emocional a través del cine.
Objetivos	Desarrollar las competencias intrapersonales.
Técnicas	<u>Principales:</u> Video-fórum. <u>Complementarias:</u> reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a trabaja de manera vivencial las habilidades intrapersonales. Primero se visualiza la película y después se realizan las actividades que se realizan para trabajar la autoconciencia emocional y personal en uno/a mismo/a y en la familia: 1) Caminando entre mis sensaciones; 2) ¿Qué pasa con las emociones?; 3) Mirando mi
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Materiales	Video y TV.

Actividad 3	
Título	Explosiones cotidianas
Tipo de actividad	Intervención
Duración	3 horas.
Bloque de trabajo	Manejo de las emociones: Regulación emocional y control de impulsos; Estrategias de regulación emocional; Control del estrés.
Descripción	Actividad para trabajar estrategias de regulación emocional a través del trabajo vivencial.
Objetivos	Desarrollar las competencias de regulación emocional
Técnicas	<u>Principales</u> : Dramatización y teatro. <u>Complementarias</u> : reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a trabaja de manera vivencial las estrategias de regulación emocional. Primero se trabaja la conciencia de las situaciones de descontrol: 1) Que pasa cuando... Después, se trabaja para potenciar estrategias de tolerancia al estrés; 2) Mirando los diferentes caminos. Finalmente se realizan actividades para poner en marcha estrategias de regulación emocional: 3) La escalera del control.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	Hojas de evaluación del proceso.
Materiales	Material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras) y accesorios para disfraz.

Actividad 4	
Título	Comunicando desde y con el corazón.
Tipo de actividad	Intervención
Duración	3 horas.
Bloque de trabajo	Competencias interpersonales: Comunicación efectiva y afectiva; Responsabilidad social; Habilidades socioemocionales.
Descripción	Actividad para trabajar habilidades interpersonales de manera vivencial.
Objetivos	Desarrollar las competencias interpersonales.
Técnicas	<u>Principales</u> : Escultura grupal. <u>Complementarias</u> : reflexión-discusión en grupo, brainstorming.
Desarrollo	El psicólogo/a trabaja de manera vivencial las habilidades interpersonales y la relación con los estilos educativos. Se realizan actividades para trabajar la comunicación afectiva y efectiva y las habilidades de relación en familia: 1) Digo lo que pienso; 2) Escucho atentamente; 3) Hablar desde el corazón con firmeza.
Nota para el psicólogo/a	El psicólogo utiliza técnicas de estimulación temprana y refuerzo positivo.
Evaluación	-----
Materiales	Material plástico (folios, bolígrafos y rotuladores o ceras).

Anexo 4. Validez y fiabilidad Cuestionario EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000).

Respecto a la *fiabilidad*, la consistencia de las escalas fue calculada mediante el índice alfa de Cronbach atendiendo al género y a cuatro grupos de edad (7-9 años; 10-12 años; 13-15 años; 16-18 años). Los resultados obtenidos indicaron una correlación positiva y alta entre todos los componentes de la inteligencia emocional con valores de entre .60 y .90 para chicas y, valores de entre .67 y .90 para chicos (Bar-On y Parker, 2000).

En cuanto a la *validez empírica*, realizaron análisis de correlación de todas las dimensiones con criterios externos como: el Modelo de los cinco factores de Personalidad mediante el Inventario de Personalidad NEO (NEO-FFI, Costa y McCrae, 1992); los comportamientos problemáticos mediante el Inventario de depresión infantil (CDI, Kovacs, 1992); y la Escala autoinformada para adolescentes (CASS, Conners et. al, 1997) y para padres (CPRS-R:S, Conners, 1997). Los autores informaron de correlaciones significativas entre todos los instrumentos. En el Modelo de las cinco dimensiones de la personalidad encontraron relaciones negativas y significativas entre *Neuroticismo* y algunos de los factores de Inteligencia emocional como: la adaptabilidad social ($r = -.31, p < .05$), el manejo del estrés ($r = -.43, p < .05$), el humor general ($r = -.44, p < .05$) y la Inteligencia total ($r = -.40, p < .05$). También se observaron relaciones positivas y significativas entre *Extraversión* y algunos de los factores de Inteligencia emocional como: Intrapersonal ($r = .25, p < .05$), Interpersonal ($r = .37, p < .05$), Manejo del estrés ($r = .22, p < .05$), Humor general ($r = .37, p < .05$) y IE total ($r = .32, p < .01$). Las relaciones fueron también positivas y significativas entre *Agradabilidad* y algunos factores de Inteligencia emocional como: Intrapersonal ($r = .20, p < .05$), Interpersonal ($r = .57, p < .05$), Manejo del estrés ($r = .55, p < .05$), Humor general ($r = .35, p < .05$) y Inteligencia Emocional Total ($r = .56, p < .05$). Se encontró la misma relación positiva y significativa entre la Escrupulosidad y la escala interpersonal ($r = .43, p < .05$), la escala de manejo del estrés ($r = .36, p < .05$), la escala de humor general ($r = .27, p < .05$) y la Inteligencia emocional Total ($r = .49, p < .05$). No se encontró relación entre la *Apertura a la experiencia* y los factores de Inteligencia Emocional (Bar-On y Parker, 2000).

Algunos de los factores de Depresión correlacionaron de manera negativa y

significativa con la Inteligencia emocional total y algunos de sus factores. El *Pesimismo* se relacionó con: Intrapersonal solo en chicos ($r = -.29, p < .05$), Adaptabilidad social en chicos y en chicas ($r = -.31, -.22, p < .05$), Manejo del estrés en chicos y chicas ($r = -.44, -.24, p < .05$), Humor general en chicos y chicas ($r = -.51, -.53, p < .05$) e Inteligencia Emocional Total en chicos y chicas ($r = -.35, -.28, p < .05$). Los *Problemas interpersonales* se relacionaron con: Interpersonal en chicos y chicas ($r = -.49, -.21, p < .05$), Adaptabilidad social solo en chicos ($r = -.27, p < .05$), Manejo del estrés en chicos y chicas ($r = -.41, -.43, p < .05$), Humor general en chicos y chicas ($r = -.48, -.28, p < .05$) y Inteligencia Emocional Total en chicos y chicas ($r = -.36, -.48, p < .05$). La *Inoperancia* se relacionó con: Interpersonal solo en chicos ($r = -.35, p < .05$), Adaptabilidad social en chicos y chicas ($r = -.53, -.35, p < .05$), Manejo del estrés solo en chicas ($r = -.22, p < .05$), Humor general en chicos y chicas ($r = -.44, -.31, p < .05$) y Inteligencia Emocional Total en chicos y chicas ($r = -.44, -.22, p < .05$). La *Anhedonia* se relacionó, solo en chicos, con: Adaptabilidad social ($r = -.34, p < .05$), Manejo del estrés ($r = -.27, p < .05$), Humor general ($r = -.32, p < .05$) y IE Total ($r = -.32, p < .05$). Por último la *Autoestima negativa* se relacionó, en chicos, con: Intrapersonal ($r = -.32, p < .05$), Interpersonal ($r = -.32, p < .05$), Adaptabilidad social ($r = -.40, p < .05$), Manejo del estrés ($r = -.35, p < .05$) y IE Total ($r = -.50, p < .05$). Solo se relacionó la Autoestima negativa en chicos y chicas con el Humor general ($r = -.50, -.56, p < .05$) (Bar-On y Parker, 2000).

Asimismo la mayoría de los Problemas informados por los jóvenes correlacionaron de manera significativa con los factores de Inteligencia Emocional. Los *Problemas familiares* correlacionaron de manera negativa con: Intrapersonal en chicos ($r = -.36, p < .05$), Interpersonal en chicos ($r = -.49, p < .05$), Adaptabilidad social en chicos y chicas ($r = -.40, -.26, p < .05$), Manejo del estrés en chicos y chicas ($r = -.26, -.26, p < .05$), Humor general en chicos ($r = -.52, < .05$) y IE Total en chicos y chicas ($r = -.45, -.25, p < .05$). Los *Problemas emocionales* se relacionaron negativamente con todos los factores de inteligencia emocional en chicos y chicas, salvo el factor Interpersonal que solo se relacionó negativamente en chicos ($r = -.52, p < .05$): Intrapersonal ($r = -.30, -.56, p < .05$), Adaptabilidad social ($r = -.45, -.35, p < .05$), Manejo del estrés ($r = -.59, -.32, p < .05$), Humor general ($r = -.56, -.61, p < .05$) e IE Total ($r = -.50, -.44, p < .05$). Los *Problemas de conductase* relacionaron negativamente en chicos y chicas con: Interpersonal ($r = -.54, -.51, p < .05$),

Adaptabilidad social ($r = -.43, -.27, p < .05$), Manejo del estrés ($r = -.31, -.32, p < .05$), Humor general ($r = -.33, -.35, p < .05$) e IE Total ($r = -.44, -.40, p < .05$). Solo se encontró una relación negativa en chicas en el caso del factor Intrapersonal ($r = -.27, p < .05$). Los *Problemas cognitivos* se relacionaron en chicos y chicas con: Adaptabilidad social ($r = -.55, -.39, p < .05$), Manejo del estrés ($r = -.45, -.37, p < .05$), Humor general ($r = -.38, -.36, p < .05$) e IE Total ($r = -.51, -.39, p < .05$). Solo se relacionaron con un género los factores de: Intrapersonal (Chicas: $r = -.40, p < .05$) y Interpersonal (Chicos: $r = -.54, p < .05$). Los *Problemas de Control de Ira* se relacionaron de manera negativa, en chicos y chicas, con: Manejo del estrés ($r = -.84, -.85, p < .05$) y IE Total ($r = -.40, -.42, p < .05$). Solo se relacionaron en chicos con: Interpersonal ($r = -.38, p < .05$), Adaptabilidad social ($r = -.37, p < .05$) y Humor general ($r = -.41, -.37, p < .05$). De igual manera, la *Hiperactividad* se relacionó de manera negativa en chicos y chicas con: Manejo del estrés ($r = -.41, -.44, p < .05$) e IE Total ($r = -.28, -.26, p < .05$). Solo se relacionaron en chicas con: Interpersonal ($r = -.27, p < .05$) y Adaptabilidad social ($r = -.25, p < .05$) (Bar-On y Parker, 2000).

Por último, se obtuvieron las informaciones de los padres sobre los problemas de sus hijos y se encontraron relaciones negativas y significativas con los factores de Inteligencia Emocional. Los *problemas de oposición* informados se relacionaron con los factores de Intrapersonal ($r = -.29, p < .05$), Intrapersonal ($r = -.31, p < .05$), Manejo del estrés ($r = -.39, p < .05$), Humor general ($r = -.34, p < .05$) e IE Total ($r = -.42, p < .05$). Los *Problemas cognitivos* informados se relacionaron con: Interpersonal ($r = -.40, p < .05$), Adaptabilidad social ($r = -.48, p < .05$), Manejo del estrés ($r = -.25, p < .05$), Humor general ($r = -.26, p < .05$) e IE Total ($r = -.46, p < .05$). La *Hiperactividad* informada se relacionó con: Adaptabilidad social ($r = -.30, p < .05$), Manejo del estrés ($r = -.31, p < .05$) e IE Total ($r = -.31, p < .05$) (Bar-On y Parker, 2000).

Anexo 5. Resultados del análisis del efecto *tiempo*

Anexo 5.1. Variables psicológicas

Inteligencia emocional (IE)

Variable Inteligencia emocional TOTAL

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.891, $F(3,251) = 10.247$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .109$) y en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.670, $F(6,502) = 18.572$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .182$). La Tabla 1 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable intra-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 1.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Inteligencia emocional TOTAL

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
14.59	<.001	.033	7.24	.001	.054	14.59	<.001	.103

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor *tiempo*** alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 14.59$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .033$), indicando que la variable inteligencia emocional total varió significativamente a través del tiempo con un tamaño del efecto pequeño. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M = 55.36$, $ET = 0.84$; T2: $M = 57.89$, $ET = 0.58$; T3: $M = 57.42$, $ET = 0.54$; T4: $M = 56.41$, $ET = 0.50$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 2. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

En esta tabla, se indica que las diferencias fueron significativas entre el Tiempo y el Tiempo 2, así como entre el Tiempo 1 y el Tiempo 3. También lo fueron entre el Tiempo 2 y el Tiempo 4, así como entre el Tiempo 3 y 4. Es decir, en general, las puntuaciones aumentaron en el Tiempo 2 y el Tiempo 3 respecto al

primer momento de medida (Tiempo 1) pero bajaron en el tiempo 4 respecto al tiempo 2 y 3, que se mantuvieron estables entre sí.

Tabla 2.

*Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable
Inteligencia emocional TOTAL*

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-2.530*	0.60	<.001	-4.130	-0.930
1	3	-2.058*	0.66	.012	-3.809	-0.306
1	4	-1.046	0.72	.877	-2.955	0.863
2	3	0.472	0.36	1.000	-0.479	1.424
2	4	1.484*	0.44	.005	0.322	2.646
3	4	1.011*	0.32	.010	0.167	1.856

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Variable Inteligencia Intrapersonal

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.895, $F(3,251) = 9.842$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .11$) y en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.895, $F(6,502) = 5.627$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .11$). La Tabla 3 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable intra-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 3.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Intrapersonal

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
8.18	<.001	.031	6.35	.002	.048	6.12	<.001	.046

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor tiempo** alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 8.18$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .031$), indicando que la variable intrapersonal varió significativamente a través del tiempo, con un tamaño del efecto pequeño. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M=14.24$, $ET=0.31$; T2: $M=15.42$, $ET=0.28$; T3: $M=15.24$, $ET=0.27$; T4: $M=14.76$, $ET=0.30$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 4. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 4.

Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable Intrapersonal (Constructo Inteligencia emocional)

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-1.201*	0.23	<.001	-1.812	-0.590
1	3	-1.015*	0.24	<.001	-1.659	-0.371
1	4	-0.537	0.32	.614	-1.408	0.334
2	3	0.186	0.18	1.000	-0.313	0.686
2	4	0.664	0.29	.159	-0.127	1.455
3	4	0.478	0.28	.568	-1.235	0.280

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Como indican los resultados en la Tabla 4, las diferencias fueron significativas entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2 y 3, es decir, las puntuaciones aumentaron en el Tiempo 2 y el Tiempo 3 respecto al primer momento de medida (Tiempo 1). Sin embargo, las puntuaciones se mantuvieron estables mientras en el Tiempo 3 respecto al Tiempo 1 y 4, y en el Tiempo 4 respecto al Tiempo 1 y 2, ya que no se encontraron diferencias significativas.

Variable Inteligencia Interpersonal

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.937, $F(3,251) = 5.656$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .063$) y en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.767, $F(6,502) = 11.852$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .121$). La Tabla 5 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable inter-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 5.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Interpersonal

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
4.55	.004	.018	6.87	.001	.052	7.26	<.001	.054

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor *tiempo*** alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 4.55$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .018$), indicando que la variable interpersonal varió significativamente a través del tiempo con tamaño del efecto pequeño. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M = 36.34$, $ET = 0.49$; T2: $M = 37.77$, $ET = 0.42$; T3: $M = 37.52$, $ET = 0.43$; T4: $M = 36.86$, $ET = 0.37$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 6. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 7.

Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable Interpersonal (Constructo Inteligencia emocional)

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-1.420*	0.47	.019	-2.684	-0.156
1	3	-1.225	0.54	.142	-2.655	-0.206
1	4	-0.511	0.52	1.000	-1.894	0.872
2	3	0.195	0.38	1.000	-0.808	1.198
2	4	0.908	0.39	1.000	-0.122	1.939
3	4	0.713*	0.23	.012	-1.322	-0.105

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Como indican los resultados en la Tabla 7, las diferencias fueron significativas entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2, es decir las puntuaciones aumentaron en el Tiempo 2 respecto al primer momento de medida (Tiempo 1), mientras que se mantuvieron estables en el Tiempo 2, Tiempo 3 y Tiempo 4 respecto al Tiempo 1. También se encontraron diferencias entre el Tiempo 3 y el Tiempo 4, siendo la puntuación más baja en el Tiempo 4.

Variable Manejo del estrés

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.958, $F(3,251) =$

3.691, $p=.013$, $\eta_p^2=.042$) y en la interacción *tiempoxgrupo* (λ de Wilks= 0.764, $F(6,502) = 12.049$, $p<.001$, $\eta_p^2=.12$). La Tabla 8 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable manejo del estrés-sujeto *tiempo*, a variable manejo del estrés *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 8.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Manejo del estrés

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
3.78	.010	.015	6.22	.002	.047	10.64	<.001	.078

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor *tiempo*** alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 8.18$, $p=.010$, $\eta_p^2=.015$), indicando que la variable manejo del estrés varió significativamente a través del tiempo y el tamaño del efecto fue pequeño. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M=14.24$, $ET=0.31$; T2: $M=15.42$, $ET=0.28$; T3: $M=15.24$, $ET=0.27$; T4: $M=14.76$, $ET=0.30$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 9. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 9.

Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable manejo del estrés (Constructo Inteligencia emocional)

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-1.222*	0.44	.039	-2.407	-0.038
1	3	-0.798	0.46	.497	-2.017	0.421
1	4	-0.369	0.49	1.000	-1.670	0.932
2	3	0.424	0.25	.545	0.038	2.407
2	4	0.853	0.34	.076	-0.050	1.756
3	4	-0.429	0.25	.518	-1.092	0.234

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Como indican los resultados en la Tabla 9, las diferencias fueron significativas entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2, mientras que se mantuvieron estables en el Tiempo 2, 3 y 4, respecto al tiempo 1 y entre ellas.

Variable Adaptabilidad

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR no indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.984, $F(3,251) = 1.330$, $p=.256$, $\eta_p^2 = .016$) aunque sí lo hizo en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.696 $F(6,502) = 16.645$, $p<.001$, $\eta_p^2 = .166$). La Tabla 10 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable intra-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 10.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Adaptabilidad

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
1.38	.247	.005	1.85	.160	.014	7.39	<.001	.055

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor *tiempo*** no alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 1.38$, $p=.247$, $\eta_p^2 = .005$), indicando que la variable adaptabilidad no varió significativamente a lo largo del tiempo. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M=29.08$, $ET= 0.40$; T2: $M = 29.94$, $ET = 0.44$; T3: $M = 29.82$, $ET = 0.47$; T4: $M = 29.54$, $ET = 0.43$). Al no encontrarse diferencias significativas no a lo largo del tiempo no se han realizado las comparaciones por pares.

Variable Estado de ánimo general

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR no indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.964, $F(3,251) = 3.084$, $p = .028$, $\eta_p^2 = .036$) pero sí en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.818, $F(6,502) = 8.817$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .095$). La Tabla 11 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable intra-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 11.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Estado de ánimo general

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
3.24	.022	.013	9.38	<.001	.069	9.48	<.001	.070

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor *tiempo*** no alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 3.24$, $p = .022$, $\eta_p^2 = .013$), indicando que la variable estado de ánimo general no varió significativamente a través del tiempo. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M = 44.50$, $ET = 0.49$; T2: $M = 45.88$, $ET = 0.50$; T3: $M = 45.87$, $ET = 0.42$; T4: $M = 45.14$, $ET = 0.45$), pero como no se han encontrado diferencias significativas no se han comparado estas medias estimadas por pares.

Constructo de Asertividad

Variable Pasividad

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.921, $F(3,250) = 7.136$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .079$) y en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.872, F

(6,500) = 5.910, $p < .001$, $\eta_p^2 = .066$). La Tabla 12 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable inter-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 12.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Pasividad

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
4.66	.003	.018	10.92	<.001	.080	6.95	<.001	.052

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor *tiempo*** alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 4.66$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .018$), indicando que la variable pasividad varió significativamente a través del tiempo con un tamaño del efecto pequeño. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M = 15.46$, $ET = 0.34$; T2: $M = 15.23$, $ET = 0.35$; T3: $M = 15.17$, $ET = 0.36$; T4: $M = 14.16$, $ET = 0.35$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 13. Los resultados indican que, las diferencias fueron significativas entre el Tiempo 1 y el Tiempo 4, es decir las puntuaciones disminuyeron en el Tiempo 4 respecto al primer momento de medida (Tiempo 1), mientras que se mantuvieron estables en el Tiempo 2 y Tiempo 3 respecto al Tiempo 1. También se encontraron puntuaciones más altas, de manera significativa, en el Tiempo 2 y Tiempo 3 que en el Tiempo 4.

Tabla 13.

Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable Pasividad

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	0.232	0.41	1.000	-0.863	1.328
1	3	0.284	0.45	1.000	-0.925	1.494
1	4	1.295*	0.45	.027	0.093	2.497
2	3	0.052	0.32	1.000	-0.787	0.892
2	4	1.063*	0.34	.010	0.170	1.956
3	4	1.011*	0.24	<.001	0.370	1.652

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Asertividad

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.911, $F(3,251) = 8.219$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .089$) y en la interacción *tiempoxgrupo* (λ de Wilks= 0.862, $F(6,502) = 6.428$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .071$). La Tabla 14 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable inter-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 14.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Asertividad

Efecto <i>Tiempo</i>	Efecto <i>Grupo</i>	Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>
----------------------	---------------------	---

<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
8.98	<.001	.034	2.67	.071	.021	5.52	<.001	.042

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor tiempo** alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 8.98, p < .001, \eta_p^2 = .034$), indicando que la variable asertividad varió significativamente a través del tiempo con un tamaño del efecto pequeño. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M = 30.35, ET = 0.46$; T2: $M = 31.76, ET = 0.37$; T3: $M = 31.37, ET = 0.39$; T4: $M = 32.34, ET = 0.31$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 15.

Tabla 15.

Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable Asertividad

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-1.408*	0.41	.004	-2.498	-0.318
1	3	-1.025	0.49	.236	-2.341	0.291
1	4	-1.987*	0.48	<.001	-3.276	-0.698
2	3	0.383	0.30	1.000	-0.422	1.188
2	4	-0.579	0.32	.458	-1.443	0.286
3	4	-0.962*	0.30	.009	-1.754	-0.169

Nota: IC: LI = límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Como indican los resultados en la Tabla 15, las diferencias fueron significativas entre el Tiempo 1 y, el Tiempo 2 y 4, se mantuvieron estables en el tiempo 3 y fueron significativas de nuevo entre el tiempo 3 y 4. En este sentido las puntuaciones en asertividad fueron más altas en el tiempo 2 y el tiempo 4, respecto a

las puntuaciones del tiempo 1, se mantuvieron estables en el tiempo 3 y fueron significativamente más altas en el tiempo 4 que en el tiempo 3.

Variable Agresividad

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.901, $F(3,250) = 9.151$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .099$) y en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.794, $F(6,500) = 10.188$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .11$). La Tabla 16 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable inter-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 16.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Agresividad

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
12.41	<.001	.047	7.99	<.001	.060	8.70	<.001	.065

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor *tiempo*** alcanzaron significación estadística ($F(3,756) = 12.41$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .047$), indicando que la variable Agresividad varió significativamente a través del tiempo con un tamaño del efecto pequeño. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M = 14.34$, $ET = 0.67$; T2: $M = 12.24$, $ET = 0.56$; T3: $M = 12.21$, $ET = 0.56$; T4: $M = 11.20$, $ET = 0.49$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 17. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 17.

Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable Agresividad

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	2.094*	0.58	.002	0.553	3.634
1	3	2.125*	0.68	.011	0.325	3.924
1	4	3.136*	0.65	<.001	1.415	4.857
2	3	0.031	0.41	1.000	-1.065	1.127
2	4	1.042	0.41	.074	-0.058	2.143
3	4	1.011*	0.35	.029	0.066	1.956

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Como indican los resultados en la Tabla 17, las diferencias fueron significativas entre el Tiempo 1 y, el Tiempo 2, 3 y 4. También fueron significativas entre el tiempo 3 y el tiempo 4. Esto nos indica que las puntuaciones disminuyeron en el Tiempo 2, 3 y 4 respecto al primer momento de medida (Tiempo 1), se mantuvieron estables en el Tiempo 3 y volvieron a disminuir en el Tiempo 4 respecto al Tiempo 3.

Anexo 5.2. Variables escolares

Rendimiento académico (notas académicas)

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.837, $F(3,251) = 16.280$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .163$) y en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.505, $F(6,502) = 34.090$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .289$). La Tabla 18 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable inter-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 18.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Rendimiento académico (nota media académica)

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
4.70	.003	.018	0.54	.584	.004	17.32	<.001	.120

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor *tiempo*** alcanzaron significación estadística ($F(3,759) = 4.70$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .018$), indicando que la nota media académica varió significativamente a través del tiempo con un tamaño del efecto pequeño. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M = 6.42$, $ET = 0.10$; T2: $M = 6.66$, $ET = 0.09$; T3: $M = 6.48$, $ET = 0.10$; T4: $M = 6.43$, $ET = 0.10$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 19. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 19.

Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable
Rendimiento académico (nota media académica)

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-0.242*	0.04	<.001	-0.338	-0.146
1	3	-0.062	0.08	1.000	-0.272	0.148
1	4	-0.015	0.09	1.000	-0.253	0.222
2	3	0.180	0.07	.101	-0.019	0.379
2	4	0.227*	0.08	.047	0.002	0.451
3	4	0.047	0.06	1.000	-0.106	0.199

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Como indican los resultados en la Tabla 19, las diferencias fueron significativas entre el Tiempo 1 y el Tiempo. También lo fueron entre el tiempo 2 y el tiempo 4. Esto nos indica que las notas medias académicas aumentaron en el Tiempo 2 respecto al primer momento de medida (Tiempo 1) y disminuyeron en el tiempo 4 respecto al tiempo 2.

Necesidades especiales de compensación educativa (ACNEAE)

Los contrastes multivariados del Anova mixto MR indicaron diferencias estadísticamente significativas en el factor *tiempo* (λ de Wilks= 0.480, $F(4,129) = 34.948$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .520$) y en la interacción *tiempo x grupo* (λ de Wilks= 0.851, $F(4,129) = 5.646$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .149$). La Tabla 20 muestra los resultados de las pruebas de efecto, indicando los valores de la F , el grado de significación (p) y el tamaño del efecto para la variable inter-sujeto *tiempo*, la variable inter-sujeto *grupo* y la interacción entre *tiempo* y *grupo*.

Tabla 20.

Pruebas de efecto intra e inter sujetos para la variable Inteligencia emocional TOTAL

Efecto <i>Tiempo</i>			Efecto <i>Grupo</i>			Efecto interacción <i>Tiempo x Grupo</i>		
<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
46.25	<.001	.259	0.80	.373	.006	6.91	<.001	.050

Como se aprecia en esta tabla, los resultados del **efecto del factor tiempo** alcanzaron significación estadística ($F(4,528) = 46.25, p < .001, \eta_p^2 = .259$) indicando que la variable IE total varió significativamente a través del tiempo con un tamaño del efecto grande. Las medias estimadas para los 4 momentos de medida fueron: T1: $M = 54.54, ET = 0.97$; T2: $M = 59.14, ET = 0.64$; T3: $M = 58.42, ET = 0.59$; T4: $M = 61.36, ET = 0.54$; T5: $M = 61.42, ET = 0.54$). Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas se ilustran en la Tabla 21. Se usó el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990).

Tabla 21.

Comparaciones por pares para el factor tiempo de la variable Inteligencia emocional TOTAL (IE total)

Tiempo (I)	Tiempo (J)	Dif. medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95% ^a	
					LI	LS
1	2	-4.608*	0.66	<.001	-6.481	-2.735
1	3	-3.888*	0.75	<.001	-6.024	-1.751
1	4	-6.822*	0.87	<.001	-9.166	-4.477
1	5	-6.888*	0.87	<.001	-9.383	-4.392
2	3	0.720	0.41	.359	-0.250	1.690
2	4	-2.214*	0.41	<.001	-3.538	-0.889
2	5	-2.280*	0.55	.001	-3.848	-0.712
3	4	1.011*	0.35	<.001	-3.816	-2.053
3	5	-3.000*	0.42	<.001	-4.188	-1.812
4	5	-0.066	0.31	1.000	-0.964	0.832

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

0 Anexos

488