



FACULTAD DE PSICOLOGÍA. DPTO. DE  
PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y  
TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS

VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA



# LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA: DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

**TRABAJO FINAL MÁSTER PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA  
PRESENTADO POR: ESTEFANÍA MÓNACO GERÓNIMO  
DIRIGIDO POR: REMEDIOS GONZÁLEZ BARRÓN  
FECHA: JULIO DE 2016**



## ÍNDICE

Agradecimientos .....	4
RESUMEN.....	5
I. INTRODUCCIÓN .....	6
1.1. Adolescencia y emociones .....	7
1.1.1. Características evolutivas de la adolescencia .....	7
1.1.2. Aspectos a considerar de las emociones en la adolescencia.....	9
1.2. La Inteligencia Emocional .....	10
1.2.1. Antecedentes históricos.....	10
1.2.2. Definición conceptual de la inteligencia emocional.....	13
1.2.3. Modelos de Inteligencia emocional.....	14
1.3. Las competencias emocionales .....	17
1.3.1. Diferenciación teórica entre inteligencia emocional y competencias emocionales...	18
1.3.2. Definición conceptual de las competencias emocionales.....	19
1.3.3. Modelos de competencias emocionales .....	20
1.4. Inteligencia emocional y competencias emocionales en la adolescencia.....	22
1.4.1. La incidencia del sexo en la inteligencia emocional .....	23
1.4.2. Relación de la inteligencia emocional con otras variables .....	25
1.5. La empatía.....	28
1.5.1. Definición conceptual de empatía .....	28
1.5.2. Desarrollo de la empatía en la adolescencia.....	29
1.5.3. La incidencia del sexo en la empatía.....	31
1.5.4. Relación de la empatía con otras variables.....	32
1.6. Los afectos .....	32
1.6.1. Definición conceptual del afecto y su desarrollo en adolescentes .....	32
1.6.2. Relación de los afectos con otras variables .....	34
1.7. La relación entre las variables estudiadas .....	36
1.7.1. La relación entre Inteligencia emocional, empatía y afectos .....	36
1.7.2. La relación entre Inteligencia emocional y afectos .....	36
1.7.3. La relación entre empatía y afectos.....	37
1.8. Los programas de educación emocional en la adolescencia .....	38
1.9. Conclusiones .....	41
1.10. Objetivos e hipótesis .....	42
III. MÉTODO.....	44
3.1. Participantes .....	45
3.2. Variables e instrumentos .....	45

3.3. Procedimiento .....	48
3.4. Diseño experimental.....	48
3.5. Programa de intervención.....	49
3.5.1. Justificación del programa de educación emocional .....	49
3.5.2. Objetivos del programa .....	50
3.5.3. Descripción del programa .....	51
3.5.4. Descripción de las sesiones .....	51
3.5.4.1. Sesión 1: “Construyendo el clima” .....	52
3.5.4.2. Sesión 2: “Conociendo las emociones” .....	54
3.5.4.3. Sesión 3: Identificando las emociones en los demás.....	56
3.5.4.4. Sesión 4: Adentrándonos en nosotros mismos .....	57
3.5.4.5. Sesión 5: Expresando nuestras emociones .....	59
3.6. Análisis estadísticos de los resultados.....	61
IV. RESULTADOS.....	62
4.1. Resultados en el pre test .....	63
4.1.1. Estudio de la incidencia del sexo .....	63
4.1.2. Relación entre las variables estudiadas .....	64
4.1.3. Variables que predicen el afecto positivo.....	66
4.1.4. Estudio comparativo de las características del grupo experimental y el grupo control en la evaluación pre.....	66
4.2. Comparación pre test – post test .....	66
4.2.1. Comparación pre-post en el grupo experimental: estudio de los efectos del programa en las variables estudiadas.....	67
4.2.1.1. Efectos del programa en el vocabulario emocional.....	68
4.2.2. Comparación pre-post en el grupo control .....	68
4.3. Resultados en el Post-Test.....	69
4.3.1. Estudio comparativo de las características del Grupo Experimental y el Grupo Control en la evaluación post .....	69
4.3.2. Resultados en participación, disfrute y aplicabilidad .....	70
4.3.2.1. Incidencia del sexo en participación, disfrute y aplicabilidad.....	70
4.3.2.2. Relación con otras variables estudiadas .....	70
4.3.3. Estudio cualitativo: valoración del programa por los participantes .....	71
V. CONCLUSIONES .....	76
VI. REFERENCIAS bibliográficas.....	86
VII. ANEXOS .....	100
Anexo 1. Valoración de los participantes.....	100

*“Algunas teorías sólo pueden aparecer en determinados contextos sociales. No es extraño pues que en una sociedad como en la que vivimos actualmente, que se encuentra en plena crisis emocional colectiva, la ciencia decida centrarse en las habilidades emocionales y en el estudio de nuestra conciencia y nuestra vida afectiva. Las necesidades sociales actuales, consecuencia del automatismo hacia el cual parece que nos dirigimos, hacen que los psicólogos seamos conscientes de la necesidad de reivindicar nuestra propia humanidad y comenzar a entender el estudio de la inteligencia como el estudio del potencial humano y de su realización”*

(Molero et al., 1998, pp. 29)

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer enormemente a mis tutoras, Remedios González Barrón e Inmaculada Montoya Castilla, por guiarme en este camino y transmitirme su pasión por la investigación. Ellas me han enseñado, a través de su ejemplo, un aprendizaje profesional y personal muy valioso: dar el máximo de mí misma a cada momento, sin perder nunca la sonrisa. También quiero agradecer a mi compañera Konstanze Schoeps, por estar siempre dispuesta a brindarme su apoyo y calidez.

Me gustaría dar las gracias a mis padres, por haberme dado la oportunidad de estudiar una carrera universitaria y un máster. Me siento muy afortunada por ello, y especialmente, me siento satisfecha de haber elegido la Psicología. Es un placer para mí dedicarme a lo que me hace feliz, que es explorar un pequeño trocito de cómo funciona la realidad, y especialmente, las personas.

Por último, gracias al colegio que me ha permitido aplicar el programa en sus aulas, a los adolescentes participantes, por su implicación y colaboración, y al lector o lectora por interesarse en este trabajo sobre educación emocional en la adolescencia.

## RESUMEN

La etapa evolutiva de la adolescencia se concibe como un punto de inflexión en el desarrollo vital. Es una etapa de constantes cambios a nivel físico, mental, emocional y social, en el que se produce una reorganización afectiva y existencial. Durante la adolescencia, en el plano emocional existe una tendencia a la apatía, los estados de ánimo negativos y la inestabilidad emocional. Por ello, es especialmente importante el apoyo socio-emocional en la adolescencia.

El objetivo del presente estudio es estudiar las características emocionales de 46 adolescentes (28 chicas, 60.87%) de 3º curso de ESO, para posteriormente diseñar y aplicar un programa de educación emocional, comparando los resultados de un grupo experimental con un grupo control.

Las variables evaluadas fueron la Inteligencia Emocional, Competencias Emocionales, Empatía, Afectos y Vocabulario Emocional. Los instrumentos utilizados fueron el *Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004), *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ; Taksic, Mohoric, y Duran, 2009), *Basic Empathy Scale* (BES; Jolliffe y Farrington, 2006) y *Scale of Positive and Negative Experiences* (SPANE, Diener et al., 2010), junto con una valoración cuantitativa y cualitativa de los adolescentes sobre el programa.

Los resultados muestran que el programa de educación emocional ha sido útil para aumentar significativamente el afecto positivo de los adolescentes y su empatía cognitiva, junto con su vocabulario emocional. El resto de variables emocionales también han aumentado en el grupo experimental en comparación con el control, pero no de forma significativa.

En conclusión, es destacable la importancia de desarrollar programas de educación emocional empíricamente eficaces para aumentar la educación emocional de los adolescentes, y como consecuencia, su ajuste psicosocial y su bienestar.

**Palabras clave:** *educación emocional, adolescentes, programa de intervención*

## I. INTRODUCCIÓN

En este apartado se revisará la literatura consultada sobre la adolescencia y las emociones en esta etapa. En primer lugar, se presentarán los conceptos de Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales y la diferenciación entre ambos, atendiendo a su definición conceptual y sus principales modelos teóricos, teniendo en cuenta su desarrollo en la etapa adolescente. A continuación, se introducirán los conceptos de Empatía y Afectos, teniendo en cuenta su definición teórica, su desarrollo en la adolescencia, la incidencia del sexo y la relación de los mismos con otras variables. Seguidamente se revisarán aquellos estudios previos que ponen en relación las variables trabajadas. Posteriormente, se hará referencia a otros programas previos de educación emocional en adolescentes.

Por último, se describirán los objetivos generales y específicos del presente trabajo de investigación, junto con las hipótesis planteadas.

## 1.1. ADOLESCENCIA Y EMOCIONES

*“La adolescencia representa una conmoción emocional interna; una lucha entre el eterno deseo humano de aferrarse al pasado y el igualmente poderoso impulso de seguir adelante con el futuro”.*

Louise J. Kaplan

### 1.1.1. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DE LA ADOLESCENCIA

En un sentido amplio, la **adolescencia** se refiere al período de transición desde la infancia hasta la adultez. Evolutivamente, este período ocurre desde los 12 hasta los 18 años de edad aproximadamente, correspondiéndose desde el inicio de la pubertad, con sus correspondientes cambios hormonales, hasta la independencia del tutor alcanzada la mayoría de edad legal (18 años en muchos países). A nivel biológico, al principio de la adolescencia ocurren una serie de eventos que son impulsados por un incremento en las hormonas adrenales y gonadales, incluyendo el desarrollo de las características sexuales secundarias (Jaworska y MacQueen, 2015).

La etapa evolutiva de la adolescencia se concibe como un punto de inflexión en el desarrollo vital, en el que se produce una reorganización afectiva y existencial (Cyrulnik, 2006). La tarea principal del adolescente es la construcción de un proyecto de vida saludable, lo cual se relaciona con otras tareas psicológicas importantes: la elaboración de la identidad personal, la adquisición progresiva de responsabilidades adultas, la madurez afectiva y la toma de decisiones vitales que, generalmente, conllevan cierta rebeldía frente a las normas impuestas desde la familia y la sociedad (Sandhu, 2015). La adolescencia está limitada temporalmente, pero no es fija. No debe ser conceptualizada como un momento temporal, sino como un período de desarrollo, ya que es conductualmente muy variable (Spear, 2009).

Este período evolutivo se caracteriza por numerosos **cambios** en el desarrollo físico, mental, emocional y social del adolescente, quien se encuentra en un proceso de

búsqueda del equilibrio consigo mismo y con la sociedad (Rodrigo et al., 2004). En cuanto al entorno social y escolar, el menor pasa menos tiempo con los padres y más con los amigos, adquiriendo así una mayor autonomía (Steinberg y Morris, 2001).

La adolescencia es un período de ajuste psicológico importante para el futuro funcionamiento adulto de la persona. La psicología ha identificado y descrito numerosos **factores de riesgo y de protección** en la adolescencia, como los procesos familiares, las relaciones con los iguales, el ambiente social y las características personales (Hann y Borek, 2001). Se considera una etapa sensible para el comienzo de trastornos de ansiedad, trastornos del estado de ánimo y consumo de drogas (Kessler, Berglund, y Demler, 2007). Varias características personales son importantes para el ajuste psicosocial del adolescente, como la autoestima, la competencia social y las estrategias de regulación (Mruk, 2006; Aldao, Nolen-Hoeksema, y Schweizer, 2010; McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin, y Nolen-Hoeksema, 2011), junto con la Inteligencia Emocional (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008).

Por otra parte, se incrementa la probabilidad de tensiones, dificultades de adaptación y/o disminución del bienestar psicosocial del adolescente (Musitu y Cava, 2003). Durante este período vital de transición, los adolescentes tienen una mayor incidencia de problemas en tres áreas: los conflictos con los padres, la inestabilidad emocional y las conductas de riesgo (Steinberg y Morris, 2001; Gómez-Cobos, 2008). En cuanto a las conductas de riesgo, y en comparación con otras etapas evolutivas, los adolescentes tienen mayor probabilidad de involucrarse en el uso o abuso de sustancias, comportamientos sexuales de riesgo y problemas de conducta (Hessler y Katz, 2010).

### 1.1.2. ASPECTOS A CONSIDERAR DE LAS EMOCIONES EN LA ADOLESCENCIA

Las **emociones** no sólo están implicadas en la activación y coordinación de los cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales necesarios para ofrecer una respuesta efectiva a las demandas del ambiente (Cosmides y Tooby, 2000), sino que también son elementos fundamentales en la toma de decisiones y una fuente útil de información acerca de la relación entre el individuo y su medio (Overskeid, 2000; Katelaar y Todd, 2001). Las emociones son un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio que han tenido un extraordinario valor de supervivencia para la humanidad, ayudándonos a responder rápidamente a los cambios que se producen en nuestro entorno (Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff, y Caverly, 2002).

El **proceso emotivo** tiene cuatro componentes (Scherer, 2005; Bisquerra, 2009):

- Fisiológico: las emociones conllevan una serie de cambios corporales, algunos observables externamente, y otros no.
- Subjetivo: cómo percibimos la emoción en nosotros mismos, con qué la relacionamos, qué estado anímico nos genera, si la valoramos como agradable o desagradable, etc.
- Social, relacional o comunicativo: todas las emociones se dan en relación a algo externo (persona, objeto o actividad), informándonos de nuestra relación con aquéllo. Las emociones son un diálogo con el mundo.
- Intencional o motivacional: las emociones nos invitan a hacer, nos mueven nos dirigen hacia lo significativo.

Las emociones son procesos mentales dinámicos, que se manifiestan a través de la conducta. Tienen un papel crucial en nuestras interacciones sociales, y saber comprender correctamente sus señales es importante para establecer relaciones personales adecuadas (Perry-Parrish, Waasdorp, y Bradshaw, 2012).

Durante la **adolescencia**, en el plano emocional existe una tendencia al desánimo, fruto de las tensiones de la pubertad, así como de las exigencias en el rendimiento académico, las relaciones sociales y la creciente responsabilidad (Berger, 2007). Se caracteriza por la **inestabilidad emocional**: los jóvenes pasan con gran rapidez de la euforia a la tristeza y de la excitación al aburrimiento (Buckley y Saarni, 2009). Por ello, las investigaciones previas enfatizan la importancia del apoyo socio-emocional en la adolescencia, ya que sus emociones están en constante cambio; con lo cual, necesitan realizar un sobreesfuerzo para evitar que sean impulsivas y descontroladas (López, Alcántara, Fernández, Castro, y López, 2010).

Los adolescentes suelen informar de más **estados emocionales negativos** que los niños (Villanueva y Clemente, 2002), mostrándose más aprensivos y con mayor número somatizaciones, debido a su creciente inseguridad y miedo (Siverio y García, 2005). En general, llegada la adolescencia los menores pierden confianza, se muestran menos felices y más enfadados que cuando eran niños y reportan más estados afectivos negativos, desorden emocional, y sentimientos de miedo, tristeza, ansiedad, vergüenza y culpa (Villanueva y Clemente, 2002; Papalia, Olds y Feldman, 2010). Los cambios internos y externos del adolescente se relacionan con la reactividad emocional aumentada anteriormente mencionada (Jaworska y MacQueen, 2015).

## 1.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

*“Es muy importante entender que la Inteligencia Emocional no es lo opuesto a la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza, sino más bien, es la intersección entre ambas”.*

David Caruso

### 1.2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Para comprender la Inteligencia Emocional (IE) es importante conocer sus orígenes históricos. Los filósofos han debatido sobre el sentido de las emociones desde la **Grecia**

**Clásica**, donde creían que las emociones no podían aportar utilidad al pensamiento, debido a su carácter impulsivo e impredecible (Grewal y Salovey, 2006). En la misma línea se encuentra el pensamiento de la **tradicón filosófica occidental**, basada en Descartes y el racionalismo, que consideraba las emociones como respuestas desorganizadas, viscerales y desadaptativas, que dificultaban la actividad de la razón (Mestre, Cumians, y Cumians, 2009). Esta visión de las emociones como algo irracional ha persistido con fuerza hasta los siglos XIX y XX.

Fue durante el **siglo XIX** cuando las emociones comenzaron a estudiarse en un contexto científico. Darwin (1872) estudió las similitudes en la expresión emocional de los sujetos de diferentes culturas, y comparó el comportamiento emocional entre algunos animales y el hombre. Planteó una base innata y universal entre los estados emocionales y determinadas expresiones faciales, que ya los niños son capaces de reconocer en los demás (Pardo y Martín, 2002).

Las raíces de la IE suelen buscarse en los estudios de aquellos autores que contribuyeron con sus investigaciones en la comprensión, medición y estructuración de la **inteligencia**. Fue Thorndike (1920) quien introdujo por primera vez el componente social en la conceptualización de la inteligencia, clasificándola en tres tipos: inteligencia abstracta, inteligencia mecánica e inteligencia social. Definió esta última como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, niños y niñas, a actuar sabiamente en las relaciones humanas (Salovey y Mayer, 1990).

La tendencia de investigación de Thorndike fue perpetuada por otros grandes psicólogos como Weschler (1945), Gardner (1983) o Sternberg (1988) (para una revisión histórica del concepto de IE ver Molero, Saiz, y Esteban, 1998). Estos investigadores, sin menospreciar la importancia de los aspectos cognitivos, reconocían el valor esencial de ciertos componentes denominados “no cognitivos”, es decir,

factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida (Extremera y Berrocal, 2002).

Es durante el **siglo XX** cuando aumenta el interés por este tema, vinculándose definitivamente los términos “inteligencia” y “emoción”. Fue Gardner (1983) quien introdujo su modelo de inteligencias múltiples, donde definió la inteligencia interpersonal como la capacidad de comprender a los demás y ser capaz de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas; y la inteligencia intrapersonal como una habilidad interna que nos permite configurar una imagen exacta de nosotros mismos y utilizarla para desarrollarnos en la vida de una forma más eficaz (Salmerón, 2002).

Apoyándose en los trabajos de Gardner, Mayer y Salovey (1990) introdujeron de forma definitiva el concepto “Inteligencia Emocional” en el ámbito académico y científico. Observaron que, para tener éxito en el ámbito educativo, no les bastaba a los menores con tener buenas habilidades cognitivas: además necesitaban habilidades de procesamiento y gestión emocional, orientadas al manejo de las emociones propias y ajenas (García-León y López-Zafra, 2009).

La popularidad y divulgación del concepto de IE fue gracias a Goleman (1995) y su libro “*Emotional Intelligence*”, donde afirma que todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. A partir de este momento, el concepto de IE entra en auge, utilizándose no sólo en publicaciones científicas, sino también en textos de divulgación psicológica y de autoayuda, llegando a caer en un uso abusivo del concepto (García-León y López-Zafra, 2009).

Tras el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), el más ampliamente expandido y aceptado por la comunidad científica, en el **presente siglo** otros autores (p. e. Bar-On, 1997; 2006; Saarni, 2000; Petrides y Furnham, 2001; Bisquerra, 2009) han

presentado posteriormente sus modelos sobre IE y conceptos afines como las competencias emocionales, dando lugar a una rica y variada investigación de la temática.

### 1.2.2. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Como ya se ha señalado, la primera definición de IE fue formulada por **Salovey y Mayer** (1990), como *“la capacidad para supervisar los sentimientos de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para orientar la acción y el pensamiento propios”*.

Durante la década de los 90, otros autores propusieron conceptualizaciones de la IE. **Goleman** (1995) la define como *“una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades”*. Según **Shapiro** (1997), de manera más amplia, la IE abarca *“las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver problemas interpersonales, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto”*.

Aunque las definiciones de IE provienen de diferentes ámbitos profesionales (investigaciones científicas, divulgación psicológica, psicología infantil, psicología organizacional...), tienen en común un aspecto: la mayoría conceptualizan la IE como capacidades, habilidades o aptitudes. Sin embargo, no todos los autores se posicionan de igual manera. **Petrides y Furnham** (2001) entienden la IE como un constructo inherente a la personalidad, y la definen como *“un rasgo formado por una constelación de autopercepciones y disposiciones interrelacionadas, que comprenden los aspectos afectivos de la personalidad”*.

### 1.2.3. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tradicionalmente, los modelos de IE se han clasificado en tres grupos (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), dependiendo de su aproximación al concepto:

- **Modelos de habilidades.** Consideran la IE como habilidades a desempeñar (p.e. Mayer y Salovey, 1997; Gallego et al., 1999).
- **Modelos de rasgo.** Consideran la IE como disposiciones de la personalidad relacionadas con los afectos (Petrides y Furnham, 2001).
- **Modelos mixtos.** Consideran la IE como habilidades, pero también incluyen atributos personales relacionados con la efectividad personal y el funcionamiento social (p. e. Goleman, 1995; Bar-On, 1997).

El **modelo de Mayer y Salovey** (1997), es el más relevante dentro del ámbito científico. Tiene una estructura jerárquica formada por cuatro competencias interrelacionadas, de modo que son necesarias las habilidades más básicas (percepción de emociones) para llegar a las más complejas (regulación de las emociones). En este modelo de habilidad (*Tabla 1.1*), la IE se estructura en cuatro áreas:

- *Percepción, evaluación y expresión emocional.* Es la capacidad de percibir, identificar y valorar las emociones propias y ajenas. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales fisiológicas (expresión facial, movimientos corporales y tono de voz) y cognitivas. También abarca la habilidad de expresar las emociones adecuadamente.
- *Comprensión y conocimiento emocional.* Es la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos, tanto los propios como los ajenos. Atañe a la relación de la emoción con su significado e implica desvelar la información de emocionales complejas, ambivalentes o incluso

contradictorias y simultáneas. comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.

- *Facilitación emocional del pensamiento.* Se refiere a la relación entre pensamiento y emoción. Implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas, permitiéndonos tener diferentes puntos de vista según nuestro estado emocional. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo, dirigiendo nuestra atención hacia la información más importante del entorno o de nosotros mismos.
- *Regulación emocional.* Es la capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten, sino aprovechando su utilidad.

Tabla 1.1. *Habilidades del Modelo de IE (Mayer y Salovey, 1997)*

<b>Percepción, evaluación y expresión emocional</b>			
Identificar las propias emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.	Identificar emociones en otras personas u objetos (diseños, arte, sonido...)	Expresar nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	Discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas, exactas o inexactas.
<b>Comprensión y conocimiento emocional</b>			
Designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.	Entender las relaciones entre las emociones, sus causas y consecuencias.	Comprender emociones compleja, como sentimientos simultáneos o contradictorios.	Entender las transiciones y evoluciones entre emociones.
<b>Facilitación emocional del pensamiento</b>			
Redirigir la atención y el pensamiento hacia la información importante a través sirviéndonos de las emociones.	Generar y revivir emociones para facilitar juicios o recuerdos.	Capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista e integrarlos.	Usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.
<b>Regulación emocional</b>			
Estar abierto a estados emocionales positivos y negativos.	Reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.	Captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado.	Regular las emociones propias y ajenas, sin minimizarlas ni exagerarlas.

El **modelo de Petrides y Furnham** (2001), considerado un modelo de rasgo, considera que los genes están implicados en el desarrollo de las diferencias individuales en personalidad y en IE. Propone quince aspectos vinculados a la IE como rasgo:

- *Adaptabilidad.* Ser flexible y adaptarse a las nuevas condiciones.
- *Asertividad.* Ser directo, franco, defender los propios derechos.
- *Expresión emocional.* Ser capaz de comunicar los propios sentimientos.
- *Gestión de las emociones ajenas.* Influir en las emociones de los demás.
- *Percepción de la emoción.* Percibir emociones propias y ajenas.
- *Regulación emocional.* Ser capaz de controlar las propias emociones.
- *Baja impulsividad.* Ser reflexivo y poco propenso a ceder ante los impulsos.
- *Relaciones.* Ser capaz de mantener relaciones personales satisfactorias.
- *Autoestima.* Mostrarse exitoso y seguro de sí mismo.
- *Auto-motivación.* Mostrarse motivado y persistente ante las adversidades.
- *Sensibilización social.* Habilidades sociales necesarias de trabajo en equipo.
- *Manejo del estrés.* Ser capaz de resistir la presión y de regular el estrés.
- *Rasgo de empatía.* Ser capaz de tomar la perspectiva del otro.
- *Rasgo de felicidad.* Mostrarse alegre y satisfecho con la vida.
- *Rasgo de optimismo.* Confianza en el futuro, visión positiva de la vida.

El **modelo de Bar-On** (1997), siendo un modelo mixto, combina aspectos sociales, emocionales, cognitivos y de personalidad. La IE estaría formada por un conjunto de habilidades y competencias interrelacionadas, que influye en la adaptación y el

afrentamiento de la vida cotidiana ante las demandas y presiones del medio. Estas habilidades quedan agrupadas en cinco componentes básicos:

- *Componente intrapersonal.* Capacidad de ser consciente, entender las propias emociones, sentimientos y cogniciones. Incluye cinco habilidades y/o rasgos: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia.
- *Componente interpersonal.* Capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos y pensamientos de otras personas, así como ser capaz de establecer y mantener relaciones satisfactorias. Incluye tres habilidades y/o rasgos: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- *Componente de adaptabilidad.* Capacidad de estar abiertos a cambiar nuestros sentimientos en función de las situaciones. Incluye tres habilidades y/o rasgos: solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad.
- *Gestión del estrés.* Capacidad de manejar las emociones para que trabajen para nosotros y no contra nosotros. Incluye dos habilidades y/o rasgos: tolerancia al estrés y control de la impulsividad.
- *Estado de ánimo general.* Capacidad de sentir y expresar emociones positivas, sentirse automotivado. Incluye dos habilidades y/o rasgos: felicidad y optimismo.

### 1.3. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

*“Si no controlas tus habilidades emocionales, si no tienes conciencia de ti mismo, si no eres capaz de controlar tus emociones estresantes, si no puedes tener empatía y relaciones efectivas, entonces no importa lo inteligente que seas: probablemente no llegarás muy lejos”.*

Daniel Goleman.

### 1.3.1. DIFERENCIACIÓN TEÓRICA ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS EMOCIONALES

Aunque en algunas investigaciones se utilizan indistintamente, la Inteligencia Emocional (IE) y las Competencias Emocionales (CE) se refieren a constructos diferentes. Por el momento no existe unanimidad con respecto a su diferenciación, y la relación entre ambos conceptos es algo imprecisa (Bisquerra, 2002).

La **Inteligencia Emocional** excluye de su conceptualización la cultura, las influencias contextuales, las auto-representaciones y el papel del desarrollo (Buckley, Storino y Saarni, 2003). Por el contrario, las **Competencias Emocionales** asumen la contribución individual al desarrollo relacional, la complejidad en el desarrollo cognitivo individual, el sistema de creencias y valores en el que el individuo vive y el contexto dinámico inmediato en que las emociones son evocadas. Esto da lugar a respuestas emocionales consideradas competentes, que dependen, en última instancia, tanto de las circunstancias como de las particularidades individuales.

Según Bisquerra (2002; 2009), la IE es un constructo teórico perteneciente al campo de la **Psicología**, mientras que las CE son un constructo más práctico del **ámbito educativo** profesional y aplicado. Defiende que los conceptos psicológicos deben ser restrictivos, concretos y específicos para contribuir al desarrollo teórico y a la ciencia básica; mientras que los conceptos educativos pueden ser más comprensivos, amplios e integradores, por necesidades y aplicaciones prácticas.

Así, las CE se basarían en la IE, pero integrarían elementos de un marco teórico más amplio (Bisquerra, 2002). De esta forma, la mayoría de propuestas de CE incluirían la IE, pero añadiendo otros aspectos sociales y emocionales (p. e. la autoestima, las habilidades sociales, el bienestar...).

Como **conclusión**, podemos decir que la IE se utiliza para identificar diferencias individuales en el funcionamiento emocional, mientras que las CE se utilizan de forma

más genérica y se centran más en el conocimiento y destrezas que el individuo puede alcanzar para funcionar adecuadamente (Lahaye et al., 2010; Mayer y Salovey, 2009).

### 1.3.2. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

La primera definición que se encuentra en la literatura referida a las Competencias Emocionales es la propuesta por **Saarni** (1999), quien la conceptualiza como *“un constructo amplio que abarca la comprensión y la regulación de emociones, la capacidad para la empatía y la capacidad para hacer frente de forma adaptativa a las emociones perturbadoras. También incluye las interrelaciones entre habilidades como la percepción emocional, la expresión emocional y la comprensión emocional”*.

Para Saarni (2000), las CE requieren la autoeficacia en expresar emociones en las transacciones sociales. También destaca de este concepto el énfasis en la interacción persona-ambiente, ofreciendo más peso al aprendizaje y al desarrollo. Por ello, esta autora es una de las principales promotoras de la educación en competencias emocionales durante la infancia.

En España son de gran relevancia los trabajos de **Bisquerra** (2002; 2003; 2009), quien define las CE como *“la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”* (Bisquerra y Pérez, 2007). Así, la palabra “competencia” se refiere al dominio de un conjunto de habilidades, que permite un número infinito de acciones no programadas (Bisquerra, 2003). Según Bisquerra y Pérez (2007), las CE se caracterizan por: (1) ser aplicables a las personas; (2) implicar conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integrados entre sí; (3) desarrollarse a lo largo de la vida, y siempre con posibilidad de mejora; (4)

existir la posibilidad de manifestar una competencia emocional en un área concreta en un contexto determinado, y no manifestarla en otro contexto diferente.

Para Bisquerra (2009), las CE son un aspecto importante de una ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento de los retos vitales.

**Otros autores** (p. e. Bernard, 2006; Garner, 2010), han definido las CE como la conciencia emocional, la capacidad de utilizar y entender el vocabulario relacionado con las emociones, el conocimiento de las expresiones faciales y las situaciones que las provocan, el conocimiento de las normas culturales de expresión emocional, y la habilidad intensidad de expresión emocional adecuada según el público y la situación.

De forma genérica, se puede decir que las CE giran en torno a los siguientes términos (Bernard, 2006; Bisquerra, 2000; 2009; Saarni, 2000): toma de conciencia, diferenciación de emociones y sentimientos, manejo de emociones y sentimientos, aceptación y confianza en uno mismo, expresión de emociones, vocabulario emocional, comunicación, resiliencia, automotivación, búsqueda de ayuda, responsabilidad social, empatía, cooperación, tolerancia, respeto, resolución eficaz de problemas y asertividad.

### 1.3.3. MODELOS DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

Según el **modelo de Saarni** (2000), las CE están formadas por ocho habilidades interrelacionadas entre sí:

- Conciencia del propio estado emocional, incluyendo la posibilidad de experimentar emociones múltiples y contradictorias.

- Habilidad para discernir las emociones de los demás en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
- Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y otros términos expresivos de una cultura.
- Capacidad para implicarse en las experiencias emocionales de los demás.
- Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión emocional externa.
- Habilidad para afrontar emociones negativas mediante estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de las mismas.
- Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones sociales vienen en parte definidas por el grado de inmediatez emocional (o sinceridad expresiva) y el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- Capacidad de autoeficacia emocional, relacionada con la aceptación de la propia experiencia, y la sensación del individuo de “sentirse como desea sentirse”.

Por otra parte, el **modelo de Bisquerra** (2000) está formado por cinco competencias emocionales básicas, que incluyen a la vez ciertas microcompetencias:

- *Conciencia emocional.* Es la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto. Consta de cuatro microcompetencias: toma de conciencia de las propias emociones, etiquetado de emociones, comprensión de las emociones de los demás y toma de conciencia de la interacción emoción-cognición-conducta.
- *Regulación emocional.* Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Consta de cuatro microcompetencias: expresión emocional

apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y capacidad de autogenerarse emociones positivas.

- *Autonomía emocional.* Es la capacidad para la autogestión personal. Consta de siete microcompetencias: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.
- *Competencia social.* Es la capacidad de mantener buenas relaciones sociales con otras personas. Consta de nueve microcompetencias: dominio las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, habilidad para la comunicación receptiva, habilidad para la comunicación expresiva, capacidad para compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y capacidad para gestionar situaciones emocionales.
- *Habilidades de vida y bienestar.* Es la capacidad para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Consta de seis microcompetencias: establecimiento de objetivos vitales adaptativos, toma de decisiones, búsqueda de ayuda y recursos, ciudadanía activa y participativa, bienestar emocional y experiencias de flujo.

#### 1.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA ADOLESCENCIA

*“La inteligencia emocional comienza a desarrollarse en los primeros años. Todos los intercambios sociales que los niños y adolescentes tienen con sus padres, maestros e iguales, llevan mensajes emocionales”.*

Daniel Goleman

Según Saarni (2000), las competencias emocionales, al igual que las competencias sociales, son **flexibles y entrenables** y se desarrollan progresivamente con la edad. Es

en la adolescencia cuando las competencias emocionales y sociales se integran, para un funcionamiento completo de la persona.

En esta etapa evolutiva el desarrollo de la Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales parece estar bastante consolidado, debido a un mayor conocimiento de los adolescentes tanto de sus propias emociones como de su impacto sobre los demás, y una mayor capacidad de atención y comprensión hacia las emociones de los otros (Buckley y Saarni, 2000; Gilar, Miñano y Castejón, 2008). Sin embargo, estas habilidades emocionales ya adquiridas podrían verse influidas negativamente por los frecuentes conflictos durante este período evolutivo, por lo que necesitan una especial atención (Gilar et al., 2008).

#### **1.4.1. LA INCIDENCIA DEL SEXO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Si bien son muchos los trabajos llevados a cabo con objeto de analizar las **diferencias en función del sexo** en la Inteligencia Emocional (IE) y las Competencias Emocionales (CE), los resultados observados han sido contradictorios (Brackett y Salovey, 2006).

Desde los modelos que analizan la IE como un conjunto de habilidades cognitivas (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000), se encuentran diferencias entre chicas y chicos en el uso, comprensión y manejo de las emociones, obteniendo las chicas puntuaciones mayores (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Desde los modelos que operacionalizan la IE como un conjunto de competencias emocionales analizadas mediante medidas de autoinforme, no se encuentran diferencias tan claras en los niveles generales de IE, aunque sí en algunas subdimensiones. Por ejemplo, las chicas tienden a mostrar puntuaciones superiores en las ramas de atención y expresión emocional, y los chicos en

ramas de regulación (Bar-On, 2006). En términos generales, se ha concluido que las chicas poseen mayores competencias de IE (Joseph y Newman, 2010).

Teniendo en cuenta que la identidad de género, entendida como la identificación con rasgos estereotípicamente masculinos (instrumentales) y rasgos estereotípicamente femeninos (expresividad) (Parsons y Bales, 1955), está directamente relacionada con la **socialización diferencial** de mujeres y hombres, y es una de las variables que determinan en mayor medida la forma de pensar, comportarse y sentir (Tajfel y Turner, 1986), ésta podría ayudar a explicar las diferencias sexuales en IE.

La **expresividad** incluye rasgos estereotípicamente femeninos de personalidad directamente relacionados con la IE tales como la sociabilidad, la atención a las necesidades de los demás, la sensibilidad o la empatía (Stewart y McDermont, 2004). Por su parte, la **instrumentalidad** incluye rasgos estereotípicamente masculinos como la independencia, la asertividad, la alta orientación a la tarea o la ambición. Diversos estudios han mostrado que la identificación con dichos rasgos de género es un factor relevante a la hora de explicar diferencias sexuales en distintas variables psicológicas y culturales, así como en la experiencia y expresión emocional en la adolescencia (Fischer, 1993; Randel, 2002; Dambrun, Duarte, y Guimond, 2004; Hyde, 2005; Bourne y Maxwell, 2010).

Los **rasgos de expresividad** coinciden con el desarrollo de la empatía (Hoffman, 1977), características emocionales de orientación interpersonal (Conway, 2000) y la disposición hacia el cuidado y expresión emocional (Wester, Vogel, Pressly y Heesacker, 2002). Se ha demostrado que la comunicación de emociones complejas también resulta más efectiva entre personas con identidad de género expresiva o estereotípicamente femenina (Friedman y Riggio, 1999). El rechazo de las dimensiones emocionales consideradas como femeninas y relacionadas con la expresividad, supone

un obstáculo para una vivencia completa de la experiencia emocional por parte de los chicos (Blazina, 2001). Por otra parte, se ha encontrado que las personas que puntúan alto en dichos rasgos estereotípicamente femeninos de expresividad, tienden a buscar y obtener más apoyo emocional (Reevy y Maslach, 2001) y a procesar emociones de manera más efectiva (Bourne y Maxwell, 2010).

#### 1.4.2. RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON OTRAS VARIABLES

En adolescentes, se ha observado que la habilidades de Inteligencia Emocional están vinculadas a la **adaptación social**, siendo más predictivas que la personalidad o la inteligencia general (Mestre, Guil, Lopes, Salovey, y Gil-Olarte, 2006; Gilar et al., 2008). Las personas con una mayor IE son percibidas por los demás como más agradables, empáticas y sociables (Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005). En lo que respecta al comportamiento social, una mayor IE se ha relacionado con una mejor percepción de competencia social, un menor uso de estrategias interpersonales negativas (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006) y una mayor calidad de las relaciones sociales, familiares e íntimas (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2015).

Por otra parte, los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor **salud física y mental**. La IE se relaciona con un menor número de síntomas físicos y de somatizaciones en el adolescente (Martins, Ramalho, y Morin, 2010), así como con un menor nivel de problemas internalizados como ansiedad y depresión (Extremera et al., 2006; Lantaigne, Flynn, Eastabrook, y Hollestein, 2014). Son también adolescentes con menos estrés social (Palomera, Salguero, y Ruiz-Aranda, 2012), y que utilizan más estrategias de afrontamiento positivo para la solución de problemas (Mikolajczak, Petrides, Coumans y Luminet, 2009). También poseen mejores habilidades

interpersonales y sociales, tienen más amigos y un mayor apoyo social y familiar (Palomera et al., 2012), menos problemas de conducta (Poulou, 2014), mejor ajuste psicológico (Salguero et al., 2015) y menores niveles de agresividad física y verbal (Inglés et al., 2015). Los adolescentes con mayores Competencias Emocionales tienen mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, son más empáticos y más cooperativos (Garaigordobil y Maganto, 2011).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) examinaron los efectos potenciales que las habilidades de IE pueden ejercer sobre el alumnado, para lo cual recogieron evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes poseen, como norma general, mejores niveles de **bienestar psicológico y ajuste emocional**, junto con una mayor cantidad y calidad de redes interpersonales de apoyo social. También, los adolescentes con una mayor IE muestran menos comportamientos de riesgo (p. e. abuso de sustancias o intentos de suicidio), unas mejores estrategias de afrontamiento social, y un menor número de estrategias maladaptativas como la rumiación (Resurrección et al., 2014; Salguero et al., 2015).

En relación con el **rendimiento académico**, los adolescentes con más IE tienen más recursos para afrontar los eventos estresantes que surgen en el contexto educativo (Akbaribooreng, Hosseini, Zangouei, y Ramroodi, 2015).

La IE también ha sido estudiada como **variable moderadora**. La IE reduce el impacto de los factores desencadenantes del malajuste psicológico. Por ejemplo, la IE modera la relación entre el abuso sexual infantil y los comportamientos suicidas en adolescentes (Cha y Nock, 2009).

Los **estilos disfuncionales** de regulación emocional, conciencia de las propias emociones y expresión afectiva, pueden ser un predictor importante de los problemas psicológicos de tipo internalizado (Penza-Clyve y Zeman, 2002) y las conductas de

riesgo en adolescentes (Cooper, Wood, Orcutt, y Albino, 2003). En contraposición a este factor de riesgo, unas competencias emocionales bien desarrolladas durante la adolescencia funcionan como un factor protector, pues se asocian con el comportamiento social adaptado, un mayor grado de conducta prosocial y menores niveles de agresividad (Laible, 2007). Los adolescentes con más competencias emocionales presentan mejor salud física y psicológica, mejores relaciones sociales, más estados emocionales positivos, una aptitud más positiva hacia la escuela y los profesores, mejores resultados académicos y mayor bienestar general (Noguera et al., 2014). Por el contrario, la carencia de estas habilidades se relaciona con problemas en las relaciones con los iguales (Cook, Heinze, Miller, y Zimmerman, 2016).

Para resumir lo expuesto hasta el momento en este apartado, podemos afirmar que las personas que son capaces de percibir y expresar emociones, de dar significado a sus experiencias emocionales, y de regular sus emociones, mostrarán menos psicopatologías cuyo origen yace en problemas emocionales (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008; Brackett, Rivers, y Salovey, 2011). Por tanto, existe una **relación positiva entre la IE y la salud psicológica y psicosomática en adolescentes** (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, y Rooke, 2007; Martins, Ramalho, y Morin, 2010).

En definitiva, el concepto de Inteligencia Emocional presenta **gran apoyo empírico**, relacionándose con el ajuste y el bienestar psicológico infantil, adolescente y adulto (Davis y Humphrey, 2012; Kong, Zhao, y You, 2013; Resurrección et al., 2014). Conocer la influencia de las habilidades emocionales en las diferentes **etapas evolutivas** del desarrollo puede ser un objetivo de gran importancia por diferentes motivos. En primer lugar, permitiría analizar la forma en que dichas habilidades evolucionan a lo largo del ciclo vital. En segundo lugar, porque nos ayudaría a explicar las diferencias en el nivel de adaptación de los niños y adolescentes. En último lugar, al

corroborarse la implicación de la IE en el ajuste psicológico y social de niños y adolescentes, el entrenamiento de estas habilidades supone una vía prometedora para la prevención y tratamiento de problemas emocionales y/o sociales (Salguero et al., 2015).

## 1.5. LA EMPATÍA

*“Nacemos con la capacidad de la empatía. Una habilidad de reconocer emociones y que trasciende razas, culturas, nacionalidades, clases, géneros y edades”.*

Mary Gordon

### 1.5.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE EMPATÍA

Hoffman (1998) define la **empatía** como *“una emoción que permite a una persona sentir la condición de otra más que la propia, llegando a un punto en el cual lo que siente puede ser igual a lo que la otra persona está sintiendo”*. Según Eisenberg (2000) *“la empatía es una respuesta afectiva que da pie a la comprensión del estado emocional de otra persona”*.

Podemos afirmar que la empatía se refiere a la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás, teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la capacidad para discriminar entre el propio yo y el de los demás (Eisenberg et al., 2005; Garaigordobil y Maganto, 2011). La empatía comprende **procesos cognitivos**, porque la persona necesita hacer una elaboración cognitiva que le ayuda a salir de sí misma pensando en el otro, y **procesos afectivos**, porque es capaz de sentir lo que el otro siente (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2011). Para Moya-Albiol (2014), la empatía es una capacidad fundamental para desenvolvernó de forma adecuada en sociedad.

La empatía consta de tres **componentes** esenciales: (1) percepción y discriminación de las emociones de los demás; (2) capacidad de tomar la perspectiva desde el punto de vista ajeno; (3) respuesta emocional a los sentimientos de los demás (Hernández, 2012).

Podemos diferenciar dos formas principales de empatía: afectiva y cognitiva. Por un lado, la **empatía afectiva** es la capacidad de experimentar las emociones de otra persona; por otro lado, la **empatía cognitiva** es la capacidad para comprender las emociones de los demás (Tello, Egido, Ortiz, y Gandara, 2013).

La finalidad del **proceso empático** no es el conocimiento del otro, sino su comprensión. La empatía lleva a una persona a intentar comprender el mundo interior de otra, sus emociones y los significados que las experiencias adquieren para él. Este proceso de interiorización se basa en una competencia emocional básica: la conciencia de uno mismo. Es decir, cuanto más conciencia tengamos de nuestras emociones y más capaces seamos de reconocer los procesos que anteceden y derivan de las mismas, mayor será nuestra habilidad para detectar y comprender las de los demás (Hernández, 2012).

La empatía presupone una concepción del ser humano abierto y permeable, capaz de interaccionar con su entorno y sus iguales, así como de establecer vínculos afectivos con ellos (Hernández, 2012). De esta forma, la empatía se convierte en un recurso fundamental para un **desarrollo psicológico y emocional positivo** (Gambin y Sharp, 2016).

### 1.5.2. DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN LA ADOLESCENCIA

Desde un **enfoque evolutivo**, Hoffmann (1991) sugirió cuatro niveles de empatía desde la infancia hasta la adolescencia. Según esta secuencia, los niños pequeños se guían por consideraciones bastante hedonistas, pero a medida que van madurando se vuelven cada vez más sensibles a las necesidades y deseos de los otros. En el primer año de vida, los niños no pueden diferenciar su propio malestar del malestar de otra persona. Entre el año y los 2 años, los niños aún no son capaces de diferenciar entre sus estados

internos y los de los demás, por lo tanto, pueden experimentar una mezcla de simpatía y malestar. A la edad de 2-3 años, los niños se vuelven cada vez más conscientes de que los sentimientos de otras personas son independientes de los propios y también diferentes; pueden empatizar y simpatizar con un mayor rango de emociones.

Al comenzar la **adolescencia**, los jóvenes pueden empatizar con las condiciones generales de los otros y son capaces de entender y responder a distintas emociones de una persona o un grupo. Por todo ello, el desarrollo de la empatía comprende tres retos esenciales: el desarrollo afectivo del menor, la conciencia cognitiva de las experiencias emocionales y el rol cambiante de las emociones interpersonales en las relaciones sociales (Tello et al., 2013).

A **nivel social**, el complejo mundo social de los adolescentes crea constantemente nuevas oportunidades para aplicar y desarrollar procesos relacionados con la empatía: el entendimiento entre amigos, parejas románticas y compañeros. Por lo tanto, es coherente que los jóvenes adolescentes muestren un aumento general de la empatía a través de la adolescencia (Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum, y Gaertner, 2009).

A **nivel biológico**, un estudio realizado por Davis, Luce, y Kraus (1994) afirmó que la empatía cognitiva estaba genéticamente influenciada, pero la empatía cognitiva no lo estaba. Por otra parte, en la adolescencia se detectan cambios importantes en las áreas cerebrales corticales y subcorticales, responsables de lo cognitivo y lo social. Esto tiene claras implicaciones sobre la empatía: los adolescentes presentan una mayor capacidad para inferir estados mentales y tomar la perspectiva del otro (Decety, 2010).

A **nivel familiar**, por último, las experiencias con los padres de apoyo y sensibilidad hacia los hijos se relacionan positivamente con la empatía, pues les enseñan a los adolescentes a conectar con el otro y a reconocer el valor de las emociones los demás, además ofrecerles un aprendizaje por modelado para el comportamiento empático

(Staub, 1992). En este sentido, sería importante destacar que se identifica a la familia, como un contexto clave para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños (Hoffman, 2001; Sallquist et al., 2009).

### 1.5.3. LA INCIDENCIA DEL SEXO EN LA EMPATÍA

En relación con el sexo, las **mujeres** incrementan significativamente la respuesta empática hacia personas de su mismo sexo a lo largo de su infancia hasta entrada la adolescencia, mientras que los **varones** disminuyen su respuesta empática hacia otros varones en este período evolutivo (Bryant, 1982). superioridad de las mujeres frente a los varones en función de la edad, podría deberse a que, mientras las mujeres en la adolescencia incrementan la empatía con la edad, en los varones permanece constante (Sanchez-Queija et al., 2006). Así, se observan mayores respuestas empáticas en las adolescentes de sexo femenino respecto a los varones de su misma edad, constatando que dichas diferencias aumentaban con el transcurso del tiempo (Mestre et al., 2009).

Por su parte, Hoffman (1977) afirma que las chicas adolescentes puntúan por encima de los chicos tanto en empatía afectiva como cognitiva. De acuerdo con el **estereotipo cultural**, la empatía definida como la respuesta vicaria a los sentimientos de otra persona, es más relevante en las mujeres. Este autor sugiere que las mujeres tienen una tendencia mayor a imaginarse en el lugar del otro, mientras que los varones tienden más a acciones instrumentales.

Otras investigaciones estudiadas en la literatura, señalan una **superioridad empática de las mujeres** frente a los varones (p. e. Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006; Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009).

#### 1.5.4. RELACIÓN DE LA EMPATÍA CON OTRAS VARIABLES

En relación con otras variables, podemos afirmar que la empatía se relaciona positivamente con la **inteligencia general** en las adolescentes de sexo femenino, no siendo así en los varones. En relación con la **personalidad**, la empatía se relaciona con la agradabilidad y la conciencia. La empatía cognitiva se relaciona con la extraversión, y la empatía afectiva con el neuroticismo (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, y Balluerka, 2013).

En la literatura, la empatía constituye una parte esencial de la inteligencia social, y un factor muy importante en el **desarrollo moral** de las personas a lo largo de todas las etapas evolutivas (Eisenberg, 2000).

También se ha demostrado empíricamente la relación entre la empatía y la **conducta prosocial** (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000). Por último, se ha observado que un déficit de empatía se asocia con el **comportamiento agresivo y antisocial** (Desmond, 2002). Una baja empatía cognitiva, no así la afectiva, se relaciona con tasas más altas de delitos violentos (Jolliffe y Farrington, 2004). Esto significa que la capacidad natural humana de adoptar el punto de vista de otra persona que se encuentra angustiada, reduce en gran medida la probabilidad de convertirse en la fuente de malestar o sufrimiento del otro (Volbrecht, Lemery-Chalfant, Aksan, Zahn-Waxler, y Goldsmith, 2007).

#### 1.6. LOS AFECTOS

*“Soy un optimista. No merece la pena ser cualquier otra cosa”.*

Winston Churchill

##### 1.6.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DEL AFECTO Y SU DESARROLLO EN ADOLESCENTES

Los **fenómenos afectivos** son el denominador común en las emociones y los estados de ánimo. Se podría decir que el afecto es el núcleo central de las emociones, puede

considerarse la molécula básica de todos los fenómenos emocionales (Dols, Carrera, y Oceda, 2002). Así, muchos autores utilizan los términos de “afecto” y “emoción” como sinónimos (Seligman 2003; Carr, 2007). De este modo, Vázquez (2009) define el afecto como *“las experiencias anímicas y emocionales que experimentamos y que nos informan sobre la marcha de nuestras vidas”*.

En los estudios sobre afectos, hay dos **dimensiones** dominantes que emergen principalmente. Watson y Tellegen (1985) consensuaron un modelo de dos factores: afecto positivo y afecto negativo. Aunque los términos pueden sugerir que estos factores son opuestos, y es cierto que están negativamente correlacionados, no son dos polos opuestos del mismo constructo, sino dos dimensiones ortogonales independientes. Por un lado, el afecto positivo implica experimentar estados de ánimo y emociones placenteras o agradables; por otro lado, el afecto negativo supone experimentar estados de ánimo y emociones displacenteras o desagradables (Diener, 2000). Ambos tipos de afecto no son incompatibles, pudiendo experimentarlos a la vez en una circunstancia de ambivalencia emocional.

El **afecto positivo** refleja el grado en que una persona se siente entusiasta, activa y alerta. El afecto positivo elevado es un estado de alta energía, plena concentración y compromiso placentero; mientras que el bajo afecto positivo se caracteriza por tristeza y letargia. En contraste, el **afecto negativo** es generalmente una dimensión de distrés subjetivo y sensaciones desagradables, que engloban una variedad de estados de ánimo negativos, incluyendo rabia, desprecio, disgusto, culpa, miedo y nerviosismo (Sandin et al., 1999). Un bajo afecto negativo supondría un estado de calma y serenidad (Watson, Clark, y Tellegen, 1988).

Las **diferencias individuales** en afectos positivos y negativos pueden ser atribuidas tanto a factores genéticos como ambientales (Volbrecht et al., 2007).

En cuanto al **desarrollo evolutivo** de los afectos, la literatura revisada sugiere que el afecto positivo es mayor que el negativo en cualquier grupo de edad (Robles y Páez, 2003), incluyendo la adolescencia (Sandin, 2003). También se ha encontrado que, a medida que aumenta la edad, disminuye el afecto positivo (Pelechano, Peñate, Ramírez, y Díaz Cruz, 2005).

Sobre la **incidencia del sexo** en los afectos, los resultados del meta-análisis de Else-Quest, Hyde, Goldsmith, y Vanhulle (2006) revelaron que las chicas son más a menudo identificadas con el afecto positivo y estados de ánimo positivos, aunque con pequeños tamaños del efecto. La sonrisa, un marcador de afecto positivo, fue más evidente en las chicas adolescentes, no existiendo diferencias de género en etapas evolutivas previas a la adolescencia.

## 1.6.2. RELACIÓN DE LOS AFECTOS CON OTRAS VARIABLES

En primer lugar, diversos estudios correlacionales y experimentales destacan que la experiencia frecuente de emociones positivas (alegría, serenidad, simpatía, gratitud y satisfacción) ayuda al **funcionamiento físico y psicosocial** de las personas en distintas etapas evolutivas (Fredrickson, 2001; Fredrickson y Joiner, 2002; Johnson, Waugh, y Fredrickson, 2010).

También se han encontrado relaciones entre el afecto y algunas dimensiones de la **personalidad**, asociándose el afecto positivo con la extraversión y el afecto negativo con el neuroticismo (Watson et al., 1988).

El afecto positivo se considera un antecedente de la **creatividad** (Baas, De Dreu, y Nijstad, 2008; Hennessey y Amabile, 2010). Además, el afecto positivo se relaciona positivamente con **otras variables** como la confianza, el optimismo, la autoeficacia, la simpatía, la sociabilidad, la actividad, la energía, la conducta prosocial, la inmunidad y

el bienestar físico, el afrontamiento eficaz al estrés, la originalidad y la flexibilidad (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Por el contrario, cuando la persona siente que las cosas no van bien, tiende a encerrarse en una actitud de autoprotección con el objetivo de proteger los recursos que tiene y evitar el daño, un proceso que marca las experiencias de emociones negativas (Lyubomirsky, King, y Diener, 2005).

Los afectos también se relacionan con **problemas psicológicos** tanto a nivel subclínico como patológico. Un bajo afecto positivo combinado con un alto afecto negativo es característico de la **depresión** y la **ansiedad** (Tellegen, 1985). Como sugirió Tellegen (1985), si bien tanto la ansiedad como la depresión comparten un elevado afecto negativo, únicamente la depresión se caracteriza por asociarse a niveles bajos de afecto positivo. De este modo, la ansiedad se relaciona con un estado de alto afecto negativo y la depresión con un estado mixto de alto afecto negativo y bajo afecto positivo (Watson, Clark, y Carey, 1988). Recientemente, la diferenciación entre el afecto positivo y el afecto negativo ha sido considerada como uno de los aspectos más importantes para la separación conceptual entre la ansiedad y la depresión, tanto para la población infantojuvenil (Joiner, Catanzaro, y Laurent, 1996) como para la población adulta (Sandin et al., 1999).

Posteriormente, basándose en estas ideas, Clark y Watson (1991) establecieron el denominado **modelo tripartito** sobre la ansiedad y la depresión. Según este modelo, la ansiedad se caracteriza por elevados niveles de activación fisiológica, mientras que el componente distintivo de la depresión es el bajo afecto positivo (bajos niveles de interés, placer, etc.). El afecto negativo, en cambio, constituye el aspecto común a la ansiedad y la depresión, lo cual explica la aparente confusión entre ambos constructos (p. e. que las correlaciones entre ansiedad y depresión sean elevadas, o que existan síntomas comunes) (Sandín, 2003).

## 1.7. LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

*“Cuando comprendemos y reconocemos las señales de las fuerzas que nos arrastran, pasamos de ser esclavos a ser dueños de nuestras emociones”*

Elsa Punset

### 1.7.1. LA RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL, EMPATÍA Y AFECTOS

En primer lugar, relación entre IE y empatía es clara, pues como ya se ha definido anteriormente en este trabajo, **la empatía es una competencia emocional** junto con la percepción, expresión y control emocional, el autocontrol, la comunicación, la resolución de conflictos y la autoconciencia emocional, entre muchas otras (Ioannidou y Konstantikaki, 2008).

Las variables de este estudio, es decir, la inteligencia emocional, la empatía y los afectos, se encuentran **estrechamente interrelacionadas** en el funcionamiento cotidiano de las personas. Los individuos emocionalmente competentes poseen una capacidad mayor para atender a situaciones sociales y responder empáticamente a las necesidades de los demás, así como para regular su propia emocionalidad, aumentando la positiva y disminuyendo la negativa (Eisenberg et al., 1996).

### 1.7.2. LA RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AFECTOS

Una alta habilidad para gestionar las emociones propias y ajenas es un factor que aumenta los niveles de afecto positivo, anteriormente definido como un estado de “alta energía, plena concentración y compromiso” (Watson et al. 1988; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). La IE se plantea consistentemente en la literatura como un importante **predictor** del afecto positivo y del afecto negativo (Kong, Zhao, y You, 2012).

En el ámbito empresarial, los trabajadores con una elevada IE responden más positivamente a los requerimientos del trabajo gracias a la habilidad de regulación emocional, lo cual les ayuda a sostener niveles más altos de afecto positivo y más bajos

de afecto negativo, y, como consecuencia, una mayor satisfacción en su trabajo (Kafetsios y Zampetakis, 2008) y una mayor creatividad en el desempeño de sus tareas (Parke, Seo, y Sherf, 2015).

También se ha propuesto el afecto positivo como un mediador entre la IE y la **satisfacción con la vida** (Palomera y Brackett, 2006), y como mediador parcial entre la IE y el **distrés mental** (Kong, Zhao, y You, 2012).

Por otra parte, la IE y el afecto negativo tienen un rol significativo en la sintomatología de la **bulimia**, prediciendo de forma significativa el desarrollo de trastornos de alimentación (Markey y Vander Wal, 2007).

Una elevada IE está relacionada con un menor sufrimiento en casos de **dolor agudo**, funcionando el bajo afecto negativo como un mediador: la elevada IE ayuda a procesar mejor la información emocional durante las experiencias de dolor agudo, por lo que se reduce el afecto negativo, experimentando la persona un menor sufrimiento (Ruiz-Aranda, Salguero, y Fernández Berrocal, 2011).

En relación con el **consumo de alcohol** en personas dependientes, el afecto negativo durante el tratamiento terapéutico se relaciona con una mayor necesidad de consumo, pero sólo en aquellos individuos con bajos niveles de IE (de Sousa Uva, Timary, Cortesi, Mikolajczak, y Roy de Blicquy, 2010).

### 1.7.3. LA RELACIÓN ENTRE EMPATÍA Y AFECTOS

Aunque todos los niños son capaces de empatizar, los factores genéticos como el temperamento contribuyen a las diferencias individuales en empatía (Hastings, Zahn-Waxler, y McShane, 2006).

El **temperamento** se refiere a las diferencias individuales en las dimensiones comportamentales de actividad, emocionalidad y exploración o retirada; aparece en la

infancia y es relativamente estable en el tiempo (Goldsmith et al., 1987). Concretamente, la dimensión temperamental de **afecto positivo** se relaciona con una mayor **empatía** (Zahn-Waxler, Cole, Welsh, y Fox, 1995). Concretamente, afecto positivo se asocia con incremento en la cantidad y duración de las respuestas empáticas a lo largo de la infancia (Zahn-Waxler, Schiro, Robinson, Emde, y Schmitz, 2001).

Por otra parte, el afecto positivo se relaciona positivamente con la **conducta prosocial** o de ayuda, un comportamiento esencialmente empático (Jolliffe y Farrington, 2004). Los niños más prosociales tienen tendencia a exhibir habilidades sociales de mayor calidad, y presentar menos afecto negativo (Volbrecht et al., 2007).

## 1.8. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

*“Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto”.*

Aristóteles

El **principal objetivo** de la educación emocional es el desarrollo práctico de las habilidades emocionales para el bienestar psicológico de las personas.

Cuando se plantea integrar la **educación emocional en las aulas** se parte de un modelo de Educación establecido por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (Jacques, 1996), el cual propone los cuatro pilares sobre los que debe organizarse la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Este tipo de formación integral puede concretarse de acuerdo a las tres dimensiones personales: razón (“aprender a conocer”), voluntad (“aprender a hacer”) y afecto (“aprender a convivir”), las cuales en conjunto conforman el “aprender a ser” (Moreno, Risco, Cabaco, y Urchaga, 2010).

Las **evidencias empíricas** acerca de la eficacia y los beneficios de los programas de educación emocional son concluyentes (Pérez-González, 2012). En general, los

programas de educación emocional señalan una mejora en las habilidades emocionales de los adolescentes (Górriz y Ordóñez, 2014). Concretamente, se ha observado la mejora la estabilidad emocional y la capacidad para analizar sentimientos negativos (Garaigordobil, 2004; 2008), el crecimiento emocional y moral (Iriarte, Alonso-Gancedo, y Sobrino, 2006), el bienestar emocional y social (Carpintero, López, Campo, Soriano y Lázaro, 2007), la mejora de la claridad y reparación emocional (Melero y Palomera, 2011), así como las habilidades sociales y la salud mental (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013).

En España se han desarrollado varios **programas de educación emocional** tanto para niños y adolescentes (Ver Tabla 1.2) como para adolescentes únicamente (Ver Tabla 1.3). No obstante, son pocos los estudios que han analizado el impacto a largo plazo de los programas de educación emocional. Por eso, uno de los objetivos de la futura investigación en este ámbito es desarrollar estudios acerca de la validez real de estos programas (Górriz y Ordóñez, 2014).

Tabla 1.2. *Programas de educación emocional para niños y adolescentes*

<b>Programa</b>	<b>Autores</b>	<b>Edad</b>	<b>Contenido</b>
<i>Educación emocional: programa de actividades para educación Primaria y Secundaria – GROP</i>	Pascual y Cuadrado (2009), GROP (2009)	3 – 16 años	Actividades para desarrollar capacidades emocionales como conciencia y regulación emocional, resolución de problemas, relaciones sociales, autoestima y empatía.
<i>Programa Vida y Valores en Educación (VyVE) Fundación Marcelino Botín</i>	Melero y Palomera (2011)	9 – 14 años	8 – 10 actividades específicas de desarrollo socio-emocional y 11 – 13 sesiones insertas en las materias del currículo escolar.
<i>Programa de educación</i>	Muñoz de Morales y	2 – 22 años	Consta de 4 módulos:

<i>emocional en Guipúzcoa</i>	Bisquerra (2013)	sensibilización y formación básica en educación emocional (profesores), desarrollo de competencias emocionales (profesores), educación emocional (alumnado) y “expertise” en educación emocional.
-------------------------------	------------------	---

Tabla 1.3. *Programas de educación emocional para adolescentes*

<b>Programa</b>	<b>Autores</b>	<b>Edad</b>	<b>Contenido</b>
<i>La mejora de la autoestima en el aula</i>	Mestre y Frías (1996)	12 – 14 años	17 sesiones para la adquisición de estrategias adaptativas de afrontamiento a los problemas, habilidades sociales y mejora del autoconcepto.
<i>Aprender a ser persona y a convivir</i>	Trianes y Fernández-Figueras (2001)	12 – 16 años	Consta de 4 módulos: cooperación, negociación, asertividad o educación en valores.
<i>Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO)</i>	Iriarte, Alonso-Gancedo, y Sobrino (2006)	14 – 15 años	Sus contenidos son 5: autoconciencia emocional, autoestima y autoconfianza, empatía, mejora de las relaciones y control emocional.
<i>Programa de IE para la convivencia escolar (PIECE)</i>	Vallés (2007)	12 – 16 años	8 – 10 unidades temáticas que abordan emociones negativas, control de la ira y empatía.
<i>Programas de educación emocional y prevención de la violencia</i>	Grupo de Aprendizaje Emocional (2005; 2007)	12 – 16 años	Consta de 40 actividades atendiendo la autoconciencia, autogestión, empatía y habilidades sociales.
<i>Programa de intervención en adolescentes para el desarrollo socioemocional</i>	Garaigordobil (2002; 2004; 2008)	12 – 14 años	Se compone de 7 módulos: autoconocimiento, comunicación intragrupal, cooperación, expresión y comprensión emocional, estereotipos, discriminación y resolución de conflictos.
<i>Programa de Inteligencia</i>	Ruiz et al., (2013)	12 – 18 años	12 sesiones distribuidas en

<i>Emocional para adolescentes</i>		cuatro fases: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.	
<i>Programa de Educación Emocional para adolescentes</i>	Montoya-Castilla, Postigo, y González (2016)	11 – 15 años	11 sesiones que trabaja nautoconocimiento, conciencia, expresión, comprensión y facilitación emocional, junto con valores.

## 1.9. CONCLUSIONES

La **adolescencia** es un período de ajuste psicológico importante para el futuro funcionamiento adulto de la persona, caracterizada por cambios en el desarrollo físico, mental, emocional y social del menor (Rodrigo et al., 2004). Durante este período vital de transición, el desarrollo de la Inteligencia Emocional es importante para un mejor funcionamiento psicológico (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008), ya que los cambios internos y externos del adolescente se acompañan de más estados emocionales negativos que en la infancia (Villanueva y Clemente, 2002) y una reactividad emocional aumentada (Jaworska Y MacQueen, 2015).

La **inteligencia emocional** incluye la capacidad para percibir con precisión las emociones, valorarlas y expresarlas; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones (Mayer y Salovey, 1997). En adolescentes, se ha observado que la IE está vinculada a la salud física y mental (Palomera et al., 2012) y a un mayor bienestar (Resurrección et al., 2014).

Por otra parte, la **empatía** se refiere a la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos (Garaigordobil y Maganto, 2011). Por un lado, la empatía afectiva es la capacidad de

experimentar las emociones de la otra persona, mientras que la empatía cognitiva es la capacidad para comprender las emociones de los demás (Tello et al., 2013).

El complejo mundo social de los adolescentes crea constantemente nuevas oportunidades para desarrollar y aplicar procesos relacionados con la empatía, especialmente en relación con los iguales (Sallquist et al., 2009). Los adolescentes aumentan su nivel de empatía en la adolescencia, presentando una mayor capacidad que los niños para inferir estados mentales y tomar la perspectiva del otro (Decety, 2010).

En relación con los **afectos**, podemos decir que son el denominador común en las emociones y los estados de ánimo, siendo la molécula básica de los fenómenos emocionales (Dols et al., 2002). El afecto positivo implica experimentar estados de ánimo y emociones placenteras o agradables, mientras que el afecto negativo supone experimentar estados de ánimo y emociones displacenteras o desagradables (Diener, 2000). Se ha encontrado que, a medida que aumenta la edad, disminuye el afecto positivo (Pelechano et al., 2005). Diversos estudios destacan que la experiencia frecuente de afecto positivo ayuda al funcionamiento físico y psicosocial en distintas etapas evolutivas, incluyendo la adolescencia (Sandín, 2003; Johnson et al., 2010).

El último lugar, en relación con todo lo anterior, se ha expuesto la importancia de la **educación emocional** para los adolescentes, cuyo principal objetivo es el desarrollo práctico de las habilidades emocionales para aumentar el bienestar psicológico de los jóvenes (Górriz y Ordóñez, 2014).

## 1.10. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general del presente trabajo es analizar las competencias emocionales en adolescentes y desarrollar un programa de educación emocional.

Los **objetivos específicos e hipótesis** planteadas son las siguientes:

- ▣ **Objetivo 1:** Estudiar las características emocionales (inteligencia emocional, competencias emocionales, empatía y afectos) de los adolescentes.

  - *Hipótesis 1.1.* Las chicas tendrán mayores niveles de inteligencia emocional, concretamente en la atención a las emociones, y los chicos más capacidad de reparación emocional (según Bar-On, 2006).
  - *Hipótesis 1.2.* Las chicas presentarán mayor nivel de empatía emocional y cognitiva que los chicos (según Mestre et al., 2009).
  - *Hipótesis 1.3.* Las chicas presentarán más afecto positivo que los chicos (según Else-Quest et al., 2006).
  
- ▣ **Objetivo 2:** Diseñar un programa de educación emocional, aplicarlo y estudiar sus efectos en una muestra piloto. Los adolescentes que participen en el programa:

  - *Hipótesis 2.1.* Incrementarán su Inteligencia Emocional y su Competencias Emocionales.
  - *Hipótesis 2.2.* Aumentarán su empatía emocional y cognitiva.
  - *Hipótesis 2.3.* Incrementarán su grado de experiencia de sentimientos positivos (afecto positivo) y reducirán los sentimientos negativos (afecto negativo).
  - *Hipótesis 2.4.* A nivel cualitativo, los alumnos valorarán principalmente el aprendizaje de competencias emocionales y valores de convivencia (Montoya-Castilla, Postigo, y González, 2016)
  
- ▣ **Objetivo 3:** Mejorar el programa de educación emocional previamente diseñado, mediante la integración de los resultados obtenidos en el estudio piloto.

### III. MÉTODO

En este apartado se describirán los participantes, las variables e instrumentos utilizados en el estudio, el procedimiento llevado a cabo durante el programa de investigación y el diseño experimental puesto en marcha, junto con los análisis estadísticos realizados.

También se realizará una descripción exhaustiva del programa de intervención aplicado: la justificación de la aplicación del programa, sus objetivos y el contenido de las sesiones.

### 3.1. PARTICIPANTES

Formaron parte de este estudio (Tabla 3.1) un total de 46 adolescentes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria de un colegio concertado de Valencia (España). Los participantes fueron 28 chicas (60,87%) y 18 chicos (39,13%), con edades comprendidas entre 14 y 16 años (M= 14.43; DT= .54).

La muestra se subdividió en dos grupos: el grupo experimental, formado por 20 alumnos (10 chicas y 10 chicos), al cual se le aplicó el programa de educación emocional; y el grupo control, formado por 26 alumnos (18 chicas y 8 chicos), en el cual no se realizó ninguna intervención.

Tabla 3.1. *Participantes en el estudio*

	<b>Grupo Experimental</b> <b>n (%)</b>	<b>Grupo Control</b> <b>n (%)</b>	<b>Total</b> <b>N (%)</b>
<b>Mujeres</b>	10 (50%)	18 (69,23%)	28 (60,87%)
<b>Hombres</b>	10 (50%)	8 (30,77%)	18 (39,13%)
<b>Total</b>	20 (100%)	26 (100%)	46 (100%)

### 3.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las variables e instrumentos de medida utilizados en el presente trabajo fueron:

- **Características sociodemográficas:** se evaluaron a través de un cuestionario realizado para tal efecto, donde se consideraron el sexo, fecha de nacimiento y edad.
- **Inteligencia emocional:** *Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). Es la versión española del TMMS-48 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, (1995). Está formada por 24 ítems en total, repartidos en tres factores: “Atención” (la tendencia de los individuos a observar y pensar acerca de sus sentimientos y estados de ánimo), “Claridad” (el entendimiento de

los propios estados emocionales) y “Reparación” (creencias acerca de la propia habilidad para regular los sentimientos). Los sujetos deben responder el grado de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La fiabilidad de las escalas oscila entre un  $\alpha$  de Cronbach de .86 y .90. Se puede utilizar a partir de los 12 años.

- **Competencias emocionales:** *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ; Taksic, Mohoric, y Duran, 2009). Evalúa la inteligencia emocional a partir de competencias y habilidades emocionales desde la perspectiva de Mayer y Salovey. Consiste en 45 ítems, divididos en tres escalas: “percepción y comprensión de emociones”, “etiquetado y expresión de emociones”, y “gestión y regulación de emociones”. La fiabilidad de las escalas es buena, con un  $\alpha$  de Cronbach entre .67 y .90.

- **Empatía:** *Basic Empathy Scale* (BES; Jolliffe y Farrington, 2006). Esta escala se puede utilizar para evaluar niños y adolescentes, a partir de los 10 años. La escala consta de 20 ítems, repartidos en dos factores: Empatía Emocional y Empatía Cognitiva. La subescala de Empatía Emocional está compuesta por 11 ítems que evalúan el grado de congruencia emocional con las emociones de otra persona. La subescala de Empatía Cognitiva está compuesta por 9 ítems que miden la capacidad de entender la realidad desde el punto de vista de otra persona. La consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de la subescala de Empatía Emocional es de 0.85 y de la Empatía Cognitiva de 0.79.

- **Afectos:** *Scale of Positive and Negative Experiences* (SPANE, Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi, y Biswas-Diener, 2010 ). La escala se compone de 12 ítems, 6 referidos a experiencias positivas y 6 a experiencias negativas o de preocupación. Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado sentimientos positivos y negativos durante las 4 últimas semanas en una escala de cinco

puntos (1=Nunca, 5=Siempre). La escala ha mostrado buenas propiedades psicométricas ( $\alpha$  de Cronbach entre .81 y .89).

- **Vocabulario emocional:** Se pide a los alumnos que anoten en una lista el mayor número posible de emociones que sean capaces de recordar, en un período de 30 segundos cronometrados.

- **Valoración del programa por los participantes (Anexo I):**

- **Participación en el programa:** Al finalizar el programa se le pregunta a cada alumno “¿Cuánto has participado tú en el programa?”, pidiéndoles respuesta en una escala del 1 al 5: (1) No he participado nunca – 0 veces; (2) He participado pocas veces – entre 1 y 2; (3) He participado algunas veces – entre 3 y 5; (4) He participado bastantes veces – entre 6 y 10; (5) He participado muchas veces – más de 10.
- **Disfrute del programa:** Al finalizar el programa se le pregunta a cada alumno “¿Cuánto te han gustado las sesiones?”, pidiéndoles respuesta en una escala del 1 al 5: (1) No me han gustado nada; (2) Me han gustado poco; (3) Me han gustado a medias; (4) Me han gustado bastante; (5) Me han gustado mucho.
- **Aplicabilidad del programa:** Al finalizar el programa se le pregunta a cada alumno “¿Cuánto de lo aprendido piensas aplicarlo (ponerlo en práctica) en tu vida diaria?”, pidiéndoles respuesta en una escala del 1 al 5: (1) No voy a aplicar nada; (2) Voy a aplicar pocas cosas; (3) Voy a aplicar algunas cosas; (4) Voy a aplicar bastantes cosas; (5) Voy a aplicar muchas cosas.
- **Opinión de los adolescentes:** Al finalizar el programa se realiza una evaluación cualitativa en la que se pide opinión a los adolescentes a través de tres cuestiones: (1) Nombra tres cosas que has aprendido con este programa; (2) Di

las dos cosas que más te han gustado del programa; (3) Explica una cosa que se podría mejorar del programa.

### 3.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se elaboró la batería de **evaluación** para adolescentes, incluyendo los cuestionarios anteriormente descritos. Esta batería, junto con la documentación correspondiente, se remitió a Consellería de Educación para su aprobación. Una vez recibida la aprobación de Consellería, se enviaron a los padres y madres los consentimientos informados para solicitar la participación de sus hijos en la investigación. A partir de ese momento se realizó la evaluación a los alumnos cuyos padres lo habían autorizado, en una sesión de 50 minutos durante el horario escolar y en presencia de los profesores.

Una vez recogidos los datos de la evaluación pre, se procedió al diseño y posterior implementación piloto del presente **programa de educación emocional**. Dicho programa, de cinco sesiones, fue aplicado en el grupo experimental, no así en el grupo control.

Posteriormente se realizó la **evaluación post** tanto en el grupo experimental como en el grupo control, pasando a continuación a la fase de procesamiento de los datos e interpretación de los resultados. En la evaluación post del grupo experimental, se incluyeron unas preguntas para realizar un análisis cualitativo acerca de la satisfacción de los alumnos con el programa.

### 3.4. DISEÑO EXPERIMENTAL

Tal y como se ha descrito en el procedimiento, en la Tabla 3.2. se puede apreciar con mayor claridad cuál fue el diseño experimental de este trabajo.

Tabla 3.2. *Diseño experimental*

	Evaluación PRE	Intervención	Evaluación Post
Grupo Experimental	- Cuestionarios - Vocabulario emocional	Programa de intervención (5 sesiones)	- Cuestionarios - Vocabulario emocional - Valoración cualitativa del programa
Grupo Control	- Cuestionarios - Vocabulario emocional	Sin intervención	- Cuestionarios - Vocabulario emocional

### 3.5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A continuación se justificará la aplicación de este programa de intervención en educación emocional, se analizarán sus objetivos generales y específicos, y se realizará una descripción exhaustiva de las sesiones del programa.

#### 3.5.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Como se ha expuesto anteriormente, la introducción de la educación emocional en las aulas es una de las principales prioridades educativas del momento social actual. El presente programa de intervención se diferencia de otros programas por su **brevedad**, su **facilidad de aplicación**, pero especialmente por su **especificidad**, ya que en lugar de abarcar por completo todas las áreas de la IE, se centra únicamente en las dos competencias emocionales que son un requisito indispensable para el desarrollo de las demás habilidades: en primer lugar, la **percepción, evaluación y expresión emocional**; en segundo lugar, la **comprensión y el conocimiento emocional**. Además, incluye el trabajo de la **empatía** tanto emocional como cognitiva. De esta forma, se espera fomentar el desarrollo de las experiencias positivas o **afecto positivo** de los adolescentes, y la reducción de su afecto negativo.

La elección de estas dos habilidades de IE para el trabajo en el programa viene dada por la estructura jerárquica del modelo de Mayer y Salovey (1997). Esto es, la primera de las habilidades (percepción emocional) supone el nivel más básico de la jerarquía, de menor complejidad aunque necesaria para conseguir las habilidades superiores. La habilidad de mayor nivel (regulación emocional) será la de mayor complejidad, y para llegar a ella necesitamos un cierto dominio de las habilidades anteriores (Salguero et al., 2015). De ahí que nuestro objetivo sea concentrar nuestro trabajo en las dos habilidades más esenciales de la inteligencia emocional.

### 3.5.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los **objetivos generales** del programa de intervención son:

1. Desarrollar en los adolescentes participantes del programa dos competencias emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997):
  - a. Percepción, evaluación y expresión emocional
  - b. Comprensión y conocimiento emocional
2. Trabajar de forma transversal la empatía cognitiva y emocional.
3. Aumentar el afecto positivo de los participantes y reducir el negativo.

Los **objetivos específicos** pueden sintetizarse en los siguientes:

1. Ampliar el vocabulario emocional de los adolescentes.
2. Comprender el significado de emociones complejas y diferenciar sus matices.
3. Identificar emociones en los demás a través de su conducta verbal y no verbal.
4. Identificar emociones, pensamientos y reacciones en diferentes circunstancias.
5. Expresar las propias emociones de manera asertiva en situaciones de conflicto.
6. Enseñar valores esenciales para la convivencia, especialmente el respeto.
7. Generar un clima de trabajo positivo y lúdico.
8. Aumentar el autoconocimiento mediante de la reflexión y la introspección.

9. Trabajar la creatividad a través de la expresión corporal, la música, los ejercicios artísticos y la escritura.

### 3.5.3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa de intervención consta de 5 sesiones, temporalmente distribuidas una vez a la semana, con una duración de 50 minutos cada sesión. El programa de intervención tuvo una duración aproximada de un mes y medio. Las sesiones de trabajo se realizaron en diferentes horarios y aulas del colegio, en función de la disponibilidad.

### 3.5.4. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

En la Tabla 3.3. podemos observar un resumen del programa de intervención.

Tabla 3.3. *Sesiones del programa*

<b>Sesión 1: “Construyendo el clima”</b>
<i>Objetivo:</i> adoptar la actitud de respeto necesaria para el trabajo grupal, y la construcción de un clima positivo de trabajo.
Actividad 1.1: Breve presentación del programa
Actividad 1.2: Decálogo de normas de trabajo en grupo
Actividad 1.3: Conociéndonos: quién soy y qué puedo aportar
Actividad 1.4: Juego de la risa
<b>Sesión 2: “Conociendo las emociones”</b>
<i>Objetivo:</i> trabajar la comprensión emocional.
Actividad 2.1: Escultores de emociones
Actividad 2.2: Expresión corporal de emociones
Actividad 2.3: Ejercicio de visualización
Actividad 2.4: Cartulina de emociones complejas
<b>Sesión 3: “Identificando las emociones en los demás”</b>
<i>Objetivo:</i> entrenar la identificación y comprensión emocional de los demás, junto con el desarrollo de la empatía emocional y cognitiva.
Actividad 3.1: Escenas de películas
Actividad 3.2: El detective emocional
<b>Sesión 4: “Adentrándonos en nosotros mismos”</b>
<i>Objetivo:</i> trabajar la identificación y comprensión de las propias emociones.
Actividad 4.1: Autofocusing con música
Actividad 4.2: El quesito de mis emociones
Actividad 4.3.: Detective emocional de ti mismo
<b>Sesión 5: “Expresando nuestras emociones”</b>
<i>Objetivo:</i> poner en práctica la expresión emocional asertiva y cerrar el programa.
Actividad 5.1: Representación teatral: “La fórmula mágica”
Actividad 5.2: Role-playing
Actividad 5.3: Un mensaje yo-tú para quien tú quieras
Actividad 5.4: Cierre - ¿Qué me habéis aportado?

### 3.5.4.1. Sesión 1: “Construyendo el clima”

El **objetivo principal** de esta sesión es que los alumnos adopten la actitud de respeto necesaria para el trabajo grupal, y la construcción de un clima positivo de trabajo.

Previamente al inicio de la sesión, se les entrega un folio en blanco y se les da la instrucción de escribir una lista de todas las emociones que se les ocurran en un período de 30 segundos. Esta actividad se realizará también al finalizar el programa, para comparar si existen diferencias significativas entre el número de emociones nombradas antes y después de las sesiones.

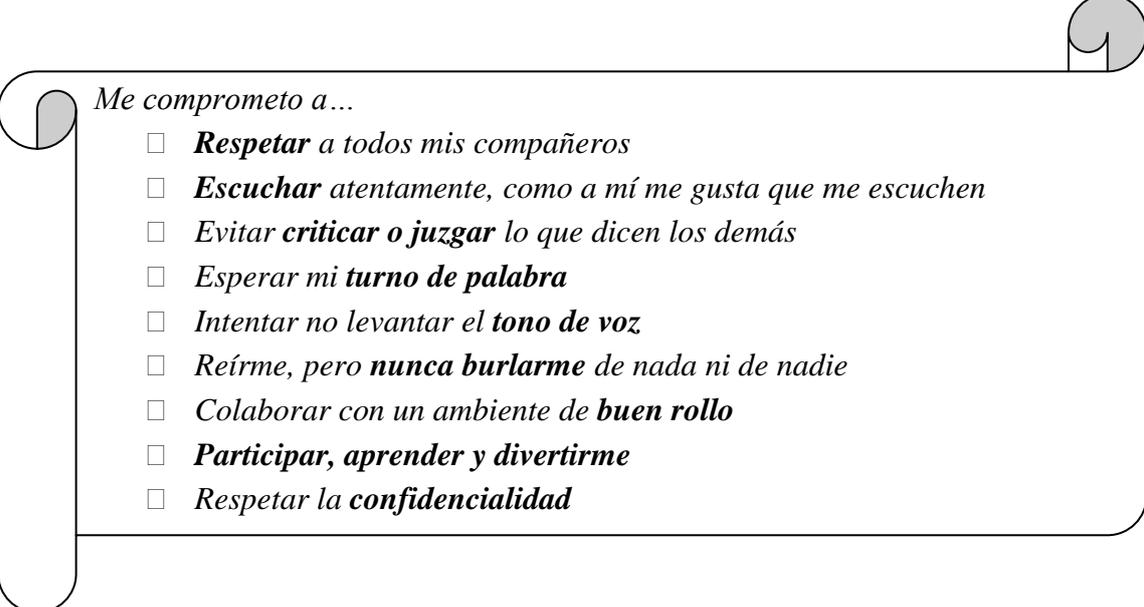
#### *Actividad 1.1. Breve presentación del programa*

- ✓ Objetivo: contextualizar el programa de intervención.

#### *Actividad 1.2. Decálogo de normas de trabajo en grupo*

- ✓ Objetivo: situar a los alumnos en una metodología de trabajo diferente a lo convencional, creando un clima de trabajo de participación y respeto mutuo.

Se les presenta una cartulina con las normas de trabajo en grupo (Figura 3.1.) que respetaremos a lo largo de las sesiones. Las leemos conjuntamente y firmamos alrededor del mural para sellar nuestro compromiso de cumplimiento.



*Me comprometo a...*

- Respetar** a todos mis compañeros
- Escuchar** atentamente, como a mí me gusta que me escuchen
- Evitar **criticar o juzgar** lo que dicen los demás
- Esperar mi **turno de palabra**
- Intentar no levantar el **tono de voz**
- Reírme, pero **nunca burlarme** de nada ni de nadie
- Colaborar con un ambiente de **buen rollo**
- Participar, aprender y divertirme**
- Respetar la **confidencialidad**

Figura 3.1. Decálogo de normas de trabajo en grupo

**Actividad 1.3.** “Conociéndonos: quién soy y qué puedo aportar”

- ✓ Objetivo: fomentar la autoexploración y presentarnos a través del contacto positivo con los demás miembros del grupo.

Con música calmada, cada alumno se va al rincón de la clase que más le guste. Se les entrega una pequeña tarjeta a cada uno, donde se les propone escribir su nombre, tres adjetivos positivos sobre sí mismo y una cosa que pueden aportar al grupo. Nos sentamos en corro, metemos todas las tarjetas en una bolsa y las mezclamos. Cada alumno saca una cartulina de la bolsa y presenta al compañero que le ha tocado, añadiendo algo positivo acerca de esa persona.

**Actividad 1.4.** “Juego de la risa”

- ✓ Objetivo: establecer un primer contacto con las emociones positivas, generando un ambiente de trabajo lúdico y alegre.

Llevamos a cabo un juego de risoterapia, similar al “teléfono loco” pero dibujando. En corro, se les entrega un folio y un lápiz a cada uno. Primero, cada uno escribe en su folio una frase, la primera que se le ocurra. Se pasa el folio al compañero de la derecha, quien tiene que hacer un dibujo rápido intentando representar la frase, y dobla el folio tapando el dibujo y dejando visible la frase escrita. Se pasa el folio al compañero de la derecha, quien escribe una frase intentando representar lo que le sugiere el dibujo. Dobla el folio tapando la frase, y dejando visible el dibujo. Pasa el folio, y así sucesivamente con frases y dibujos. Al acabar el ejercicio se abre el papel, y se observa de manera divertida cómo el mensaje original se ha ido distorsionando con la interpretación de cada uno. Se les transmite a los alumnos la metáfora: lo mismo ocurre de forma cotidiana, cuando un mensaje se transmite a través de varias personas y cada una va generando cierto grado de distorsión.

### 3.5.4.2. Sesión 2: “Conociendo las emociones”

El **objetivo principal** de esta sesión es trabajar la comprensión emocional.

#### *Actividad 2.1. “Escultores de emociones”*

- ✓ Objetivo: conocer las emociones básicas, su manifestación observable y su utilidad, a través de la expresión corporal.

Comenzamos la sesión trabajando las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo. Pido seis parejas voluntarias para salir a participar. Un miembro de cada pareja va a ser el escultor, y el otro, la escultura. Se le dice al oído a cada escultor una emoción básica, y debe colocar a su pareja representando esta emoción, sin utilizar palabras. Como resultado final tenemos seis esculturas representando las seis emociones básicas, el resto de la clase debe adivinar qué emociones están representando. De cada emoción básica observamos con detalle cómo es la postura física que la caracteriza, y vamos explorando la utilidad de todas estas emociones (tanto a nivel evolutivo de la especie como en nuestro día a día), también las consideradas negativas.

#### *Actividad 2.2. “Expresión corporal de emociones”*

- ✓ Objetivo: expresar corporalmente las emociones básicas e identificarlas en los demás compañeros.

Se le entrega un papel a cada alumno donde pone una de las seis emociones básicas. Tienen que expresar esa emoción con su cuerpo y moverse por la sala, reuniéndose con los compañeros en los que se observe la misma emoción que él lleva, sin utilizar palabras. Así, se formarán seis grupos de trabajo, cinco personas aproximadamente, y cada grupo llevará la etiqueta de la emoción básica que les ha tocado.

#### *Actividad 2.3. “Ejercicio de visualización”*

- ✓ Objetivo: generar autoconciencia emocional y comprender la relación de las emociones con los pensamientos, las reacciones fisiológicas y la conducta.

Los alumnos se sientan en el aula, distribuidos según los grupos que se acaban de formar, siendo cada grupo la emoción básica que les ha tocado. Se les pide que cierren los ojos, y se les va guiando a través de un ejercicio de visualización, para que recuerden un momento de su vida en el que hayan sentido de forma especialmente intensa esa emoción que les ha tocado. Algunas de las claves de la visualización son preguntas como “¿Cuándo fue (hace mucho tiempo o hace poco, qué edad tenías...)?”, “¿Qué fue lo que pasó?”, “¿Dónde estabas?”, “¿Quién estaba contigo?”, “¿Cómo reaccionaste, qué hiciste?” o “¿Qué otras emociones sentiste aparte de esa?”

Luego, se les entrega una ficha (Figura 3.2) para escribir allí la descripción del recuerdo, y se les invita a compartirlo con los compañeros del subgrupo de trabajo.

*Un momento de mi vida en el que sentí muy fuerte esta emoción fue...*

- ¿Qué pasó?
- ¿Qué hice? ¿Cómo reaccioné?
- ¿Qué cosas pensé?
- ¿Qué sensaciones físicas tuve?
- ¿Qué otras emociones sentí?

Figura 3.2. *Descripción de un recuerdo emocional*

#### **Actividad 2.4. Cartulina de emociones complejas**

- ✓ Objetivo: ampliar el vocabulario emocional, diferenciar emociones y comprender el significado de diversas emociones complejas.

Se les entrega una cartulina a cada subgrupo de trabajo. En la cartulina hay una serie de emociones complejas, distribuidas de la siguiente forma: nombre de la emoción, su definición, y un ejemplo. Pero el mural está incompleto, a algunas emociones les falta su definición, a otra el ejemplo, a otra el nombre. Los alumnos tienen que ir completando el mural de forma correcta con las tarjetas que se les entrega, y agregar a cada emoción un ejemplo imaginado por ellos mismos.

### 3.5.4.3. Sesión 3: Identificando las emociones en los demás

El **objetivo principal** de esta sesión es trabajar la identificación y comprensión emocional de los demás, junto con el desarrollo de la empatía emocional y cognitiva.

#### *Actividad 3.1. “Escenas de películas”*

- ✓ Objetivo: identificar, diferenciar y comprender las emociones en los demás a través de la comunicación verbal y no verbal, en un contexto determinado, mediante la visualización de escenas de películas con alto contenido emocional. Desarrollar así la empatía emocional y cognitiva.

Visualizamos siete escenas de las siguientes películas: *Amelie* (Jean-Pierre Jeunet, 2001), *Juno* (Jason Reitman, 2007), *Destino final* (James Wong, 2000), *En busca de la felicidad* (Gabriele Muccino, 2006), *La decisión de Anne* (Nick Cassavetes, 2009), *Te doy mis ojos* (Icíar Bollaín, 2003) y *El diario de Noa* (Nick Cassavetes, 2004). Con el apoyo de diapositivas, se les va planteando de cada escena visualizada una serie de preguntas concretas que dan pie a la reflexión sobre lo sucedido en la escena, especialmente a nivel emocional.

Las escenas han sido elegidas para que los alumnos empaticen con los protagonistas y trabajen variedad de emociones básicas y complejas, comprendiendo la transición de los personajes de una emoción a otra y también su ambivalencia emocional, es decir, la posibilidad de que dos emociones coexistan a la vez aunque sean opuestas.

Para profundizar en la ambivalencia emocional, siguiendo el hilo de la escena de una discusión de pareja de la película “El diario de Noa”, se invita a los alumnos a recordar y compartir voluntariamente con los compañeros una situación pasada en su vida en la que hayan sentido dos o más emociones contradictorias al mismo tiempo.

#### *Actividad 3.2. Tarea para casa: “El detective emocional”*

- ✓ Objetivo: identificar y comprender las diferentes emociones de una persona cercana observando sus conductas cotidianas.

Para trabajar durante la semana fuera del horario escolar, se les pide que elijan a una persona cercana con la que pasen normalmente mucho tiempo. La tarea consiste en estar pendiente el mayor tiempo posible de su comunicación verbal y no verbal, para interpretar qué emociones está sintiendo a cada momento, e ir registrándolo por escrito.

#### 3.5.4.4. Sesión 4: Adentrándonos en nosotros mismos

El **objetivo principal** es la identificación y comprensión de las propias emociones.

##### *Actividad 4.1. Autofocusing con música*

- ✓ Objetivo: explorar, identificar y comprender emociones a través de la música.

Los alumnos, a ser posible, se tumban en el suelo con esterillas. Van a sonar tres canciones: (1) Csárdás - Vittorio Monti (Violin y piano); (2) Carl Orff - O Fortuna - Carmina Burana; y (3) Nubole Bianche – Ludovico Einaudi.

*Cierra los ojos... Mantén los ojos cerrados... Intenta olvidarte de que estás en clase, olvídate de los demás compañeros... Respira lento. Tranquilamente.... Inspira... Expira... Céntrate en la música, déjate llevar por el ritmo de la música... ¿Qué te transmite? Ahora intenta imaginar en tu mente una escena... ¿Dónde estás?... ¿Es un sitio cerrado o al aire libre?... ¿Qué hay a tu alrededor?... Intenta imaginar ese sitio lo máximo posible, como si de verdad estuvieras allí... Fíjate en todos los detalles a tu alrededor... ¿Estás con alguien o estás solo?... ¿Qué estás haciendo? No dejes de respirar profundamente... Déjate llevar por la música en la escena que estás imaginando... ¿Cómo te sientes? ¿Qué emociones tienes? Intenta sentir al máximo posible esas emociones que estás sintiendo, no las reprimas. Cuanto más sientas mejor. ¿Son emociones positivas o negativas? ¿Qué sensaciones sientes en tu cuerpo? ¿En qué parte del cuerpo las sientes? ¿Qué pensamientos o ideas te vienen a la cabeza siguiendo el ritmo de esta música?*

Figura 3.3. Guía oral del autofocusing con música.

Durante la escucha de las canciones se les va guiando mediante la voz para que observen su cuerpo, sus emociones, qué les transmite la melodía, qué escena les sugiere,

a qué les recuerda, etc (Figura 3.3). Al finalizar la canción, se les da un tiempo para escribir lo que han sentido, qué sensaciones tenían en su cuerpo, qué han imaginado, qué han pensado, si las emociones han ido variando en función de los cambios de la música, etc. Lo ponemos en común en voz alta, y comparamos cómo una misma melodía puede inspirar diferentes reacciones en los compañeros, por la subjetividad de la experiencia emocional de cada persona.

**Actividad 4.2.** *“El quesito de mis emociones”*

- ✓ Objetivo: trabajar la autoconciencia emocional mediante creatividad artística.

Aunque todos tenemos la capacidad de sentir todas las emociones, hay algunas que solemos sentir con más frecuencia. Se les entrega un folio a cada alumno y colores para dibujar. Se pide a los alumnos que dibujen un gráfico circular (“gráfico de quesito”). Éste va a ser “el quesito de sus emociones”. Se les lanza las preguntas: “¿De qué emociones estoy compuesto?” y “¿Qué porcentaje soy de cada emoción?”. El porcentaje total debe sumar 100%, por ejemplo: “Yo soy un 40% de alegría, un 30% de amor, un 10% de rabia, un 15% de miedo y un 5% de calma”. Cada uno dibuja y decora su gráfico como quiera, utilizando su creatividad.

También se puede hacer un quesito de cuando eran niños (o en algún momento pasado de su vida) y compararlo ahora, siendo adolescente. “¿Cómo han ido cambiando sus emociones con el paso del tiempo?”

**Actividad 4.3.** *Tarea para casa: “Detective emocional de ti mismo”*

- ✓ Objetivo: entrenar la observación y detección de las propias emociones.

Realizar durante la semana un autorregistro de las propias emociones, identificando la situación, la emoción, la sensación física, el pensamiento y la reacción conductual.

### 3.5.4.5. Sesión 5: Expresando nuestras emociones

El **objetivo principal** de esta sesión es trabajar la expresión emocional asertiva y efectuar el cierre del programa.

#### *Actividad 5.1. Representación teatral: “La fórmula mágica de la expresión emocional”*

- ✓ Objetivo: enseñar una fórmula concreta para expresar nuestras emociones a los demás en situaciones de conflicto, mediante la interpretación teatral.

Contamos dos historias o guiones, con los mismos personajes y la misma situación, pero en la primera historia los personajes (una adolescente y sus padres) no comunican adecuadamente sus emociones, y en la segunda sí lo hacen, lo cual va cambiando el desarrollo de los hechos.

Los alumnos que quieran participar como voluntarios para representar a los personajes, salen delante y leen su parte del guión. A través de la segunda historia, les explicamos la utilidad de “la fórmula de la expresión emocional”: *“Cuando tú haces/dices... Yo me siento... Por eso, quisiera/me gustaría que....”*

#### *Actividad 5.2. Role playing*

- ✓ Objetivo: entrenamiento en expresión emocional en situaciones cotidianas.

Los alumnos salen a representar mediante role playing sus propios ejemplos de conflictos que hayan tenido con personas cercanas y reformulando la situación mediante mensajes con la fórmula “Tú/Yo”.

#### *Actividad 5.3. “Un mensaje tú-yo para quien tú quieras”*

- ✓ Objetivo: fomentar la introspección acerca de conflictos cotidianos, e invitar a la expresión emocional.

Repartimos un folio para cada alumno, en el que han de escribir un mensaje para una persona con la que hayan tenido conflicto recientemente, expresando sus emociones al respecto de forma adecuada, mediante un mensaje del estilo “Cuando tú haces/dices...

Yo me siento... Por eso, quisiera/me gustaría...”. Para que el ejercicio fluya con más facilidad, se les va guiando a través de un texto leído en voz alta (Figura 3.4).

*Nos tranquilizamos, respiramos... Ya somos expertos en hacer esto... Intenta pensar en esa persona que habitualmente hace algo que no te gusta, te dice algo que te molesta... No sabes cómo expresarle lo que te hace sentir... Normalmente acabas callándote las cosas, y eso no te hace sentir bien... O bien, acabáis teniendo conflictos, discutiendo, peleando... pero claro, eso tampoco te gusta, no te sientes cómodo... ¿Qué es lo que hace o dice esa persona que te disgusta...? ¿Qué sientes tú cuando hace o dice eso...?*

*Ahora, intenta pensar: ¿Qué le dirías a esa persona? Desde el respeto, formula un mensaje “Cuando tú (haces, dices...) Yo me siento...” También puedes añadir un “Quisiera que...” para proponer una solución a esa situación. Piénsalo bien. Cuando ya lo hayas pensado, escríbelo en el papel que tienes delante. Cuando hayas escrito el mensaje, puedes hacer lo que quieras con él. Puedes guardártelo, entregárselo a esa persona, o intentar buscar el momento oportuno para decírselo. Lo que tú quieras. Cuando lo tengas, escríbelo.*

Figura 3.4. Guía oral para redactar un mensaje “Yo-Tú” de expresión emocional

**Actividad 5.4.** Cierre: “¿Qué me habéis aportado?”

- ✓ Objetivo: finalizar el programa con un ambiente positivo y de gratitud.

Cada alumno escribe su nombre en una tarjeta, las cuales se reparten aleatoriamente entre todos. Cada uno debe decir por lo menos una cosa agradable sobre la persona que le ha tocado: algo que le guste de esa persona, algo que le ha aportado durante el programa, algo bueno que le quiera decir, etc.

**Actividad 5.5.** Valoración del programa

- ✓ Objetivo: realizar una evaluación cualitativa del programa

Una vez finalizados los ejercicios, los alumnos realizan una valoración en la que se les pide su opinión acerca de su participación en el programa, su disfrute del mismo y la

aplicabilidad de los contenidos aprendidos en su vida cotidiana. También se les pide una valoración cualitativa sobre el programa, en la que se les pregunta:

- Tres cosas que has aprendido con este programa
- Dos cosas que más te han gustado del programa
- Una cosa que se podría mejorar del programa

### 3.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS RESULTADOS

Los análisis estadísticos realizados en el presente trabajo fueron:

- ▣ Análisis descriptivos, para conocer con mayor profundidad las características de los participantes.
- ▣ Pruebas  $t$ , para analizar las diferencias de medias según el sexo en inteligencia emocional, competencias emocionales, empatía y afectos.
- ▣ Correlaciones bivariadas, para conocer la relación entre las variables estudiadas.
- ▣ Pruebas no paramétricas, concretamente U de Mann-Whitney y prueba de Wilcoxon, para la comparación del grupo control con el grupo experimental, al igual que para comprobar las diferencias entre la evaluación pre y la evaluación post.
- ▣ Regresiones lineales, para comprender qué porcentaje de la varianza del afecto positivo se predice por las otras variables estudiadas.

## IV. RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados cuantitativos y cualitativos del presente trabajo. Se comenzará analizando los resultados obtenidos en la evaluación pre (antes del programa de intervención) tanto en el grupo experimental como en el control, atendiendo a la incidencia del sexo, a la relación entre las variables y la predicción del afecto positivo, junto con una comparación de las características de ambos grupos en la evaluación pre.

Posteriormente, se mostrarán los resultados de los efectos del programa en Inteligencia Emocional, Competencias Emocionales, Empatía, Afectos y Vocabulario emocional, realizando una comparación pre – post en el grupo experimental, y otra en el grupo control.

Por último, se presentarán los resultados de la evaluación post, realizando una comparación entre el grupo control y el experimental, junto con los resultados en Participación, Disfrute y Aplicabilidad de los adolescentes participantes en el programa. El apartado de resultados finaliza con la descripción de los resultados cualitativos, es decir, la valoración de los participantes sobre el programa.

#### 4.1. RESULTADOS EN EL PRE TEST

A continuación, se estudiarán los resultados obtenidos en la evaluación pre test, es decir, antes del período de aplicación del programa de intervención. Se estudiará la incidencia del sexo en las variables estudiadas, junto con la relación entre las mismas, atendiendo a la muestra total (grupo control y grupo experimental). También se analizarán las variables que predicen el afecto positivo. Por último, se realizará un estudio comparativo del grupo experimental y el grupo control, para comprobar si existen diferencias significativas entre ambos antes de la intervención.

##### 4.1.1. ESTUDIO DE LA INCIDENCIA DEL SEXO

Como podemos observar en la Tabla 4.1, donde se indican los resultados de la evaluación pre test, los chicos presentan una Inteligencia Emocional significativamente mayor que las chicas. En la subescala “Reparación” del TMMS-24 los chicos puntúan significativamente por encima de las chicas, no así en las escalas de “Atención” y “Claridad”. No existen diferencias significativas en función del sexo en Competencias Emocionales. En cuanto a los Afectos, las chicas tienen significativamente más afecto negativo que los chicos. En Empatía Emocional y la Empatía Cognitiva, las alumnas puntúan significativamente por encima de los alumnos.

Por otro lado, como podemos observar en la Tabla 4.2, no existen diferencias significativas entre chicos y chicas en su vocabulario emocional antes del programa. Antes del programa de intervención, las chicas escriben una media de 5,3 emociones (DT= 1,70) y los chicos una media de 4,60 emociones (DT= 0,97).

Tabla 4.2. *Diferencias según sexos en vocabulario emocional (grupo experimental)*

	Sexo		U de Mann-Whitney	Z	p
	Chicas M (DT)	Chicos M (DT)			
Vocabulario emocional (nº de palabras)	5,3 (1,70)	4,6 (0,97)	30,00	-1,559	,119

Tabla 4.1. *Diferencias en las variables según el sexo de la muestra estudiada*

	Sexo		<i>t</i>	<i>p</i>
	Chicas M (DT)	Chicos M (DT)		
<b>Inteligencia Emocional</b>	68,15 (17,22)	78,72 (15,70)	-2,09	<b>.043</b>
Atención	25,04 (8,14)	24,00 (8,42)	,413	.682
Claridad	21,96 (7,58)	26,33 (6,67)	-1,99	.053
Reparación	21,15 (6,04)	28,39 (7,15)	-3,66	<b>.001</b>
<b>Comp. Emocionales</b>				
Percepción y Comprensión	64,76 (9,89)	67,00 (12,23)	-,624	.537
Expresión y Etiquetado	62,35 (9,05)	61,47 (12,83)	,254	.801
Manejo y Regulación	69,54 (7,49)	69,11 (13,14)	,118	.907
<b>Empatía</b>				
Empatía Emocional	40,85 (7,03)	34,78 (4,62)	3,49	<b>.001</b>
Empatía Cognitiva	35,70 (4,36)	32,72 (5,51)	,151	<b>.050</b>
<b>Afectos</b>				
Afecto Positivo	20,65 (4,77)	22,88 (5,45)	-1,44	.157
Afecto Negativo	16,19 (3,77)	13,17 (5,24)	2,23	<b>.031</b>

#### 4.1.2. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

Como se observa (Tabla 4.3), prácticamente todas las subescalas de IE y de competencias emocionales correlacionan positivamente entre sí, a excepción de la subescala “atención”, que únicamente correlaciona con la subescala “expresión y etiquetado”. El afecto positivo, además de correlacionar negativamente con el afecto negativo, correlaciona positivamente con la IE total ( $r = .375$ ), y concretamente con la subescala “reparación”. También correlaciona positivamente con la percepción y comprensión emocional, y el manejo y regulación de emociones. El afecto negativo, por su parte, correlaciona negativamente con la reparación emocional ( $r = -.529$ ) y con el manejo y regulación de emociones ( $r = -.338$ ). La empatía emocional y cognitiva correlacionan positivamente entre sí. La empatía emocional correlaciona positivamente con la subescala “atención” ( $r = .296$ ), mientras que la empatía cognitiva correlaciona positivamente con la expresión y etiquetado de emociones ( $r = .308$ ).

Tabla 4.3. *Correlaciones bivariadas entre IE, Competencias Emocionales, Afectos y Empatía*

	IE	Atención	Claridad	Reparación	Percepción y Comprensión	Expresión y Etiquetado	Manejo y Regulación	Afecto Positivo	Afecto Negativo	Empatía Emocional	Empatía Cognitiva
IE	1	<b>.65**</b>	<b>.86**</b>	<b>.71**</b>	<b>.75**</b>	<b>.75**</b>	<b>.67**</b>	<b>.37*</b>	-.21	.11	.19
Atención	<b>.65**</b>	1	<b>.34*</b>	.05	.31	<b>.39**</b>	.22	.12	.27	<b>.29*</b>	.13
Claridad	<b>.86**</b>	<b>.34*</b>	1	<b>.61**</b>	<b>.69**</b>	<b>.69**</b>	<b>.59**</b>	.27	-.24	.02	.16
Reparación	<b>.71**</b>	.05	<b>.61**</b>	1	<b>.55**</b>	<b>.41**</b>	<b>.56**</b>	<b>.39**</b>	<b>-.52**</b>	-.09	.12
P y C	<b>.75**</b>	.31	<b>.69**</b>	<b>.55**</b>	1	<b>.89**</b>	<b>.88**</b>	<b>.44**</b>	-.23	.02	.28
E y E	<b>.75**</b>	<b>.39**</b>	<b>.69**</b>	<b>.41**</b>	<b>.89**</b>	1	<b>.87**</b>	.30	-.14	.09	<b>.30*</b>
M y R	<b>.67**</b>	.22	<b>.59**</b>	<b>.56**</b>	<b>.88**</b>	<b>.87**</b>	1	<b>.38*</b>	<b>-.33*</b>	.05	.28
Af. Pos	<b>.37*</b>	.12	.27	<b>.39**</b>	<b>.44**</b>	.30	<b>.38*</b>	1	<b>-.34*</b>	-.14	-.06
Af. Neg	-.21	.27	-.24	<b>-.52**</b>	-.23	-.14	<b>-.33*</b>	<b>-.34*</b>	1	.23	-.13
E. Emoc	.11	<b>.29*</b>	.02	-.09	.02	.09	.05	-.14	.23	1	<b>.36*</b>
E. Cogn	.19	.13	.16	.12	.28	<b>.30*</b>	.28	-.06	-.13	<b>.36*</b>	1

\* p < .05; \*\* p < .01

#### 4.1.3. VARIABLES QUE PREDICEN EL AFECTO POSITIVO

Como se aprecia en la Tabla 4.4, la reparación y la atención emocional predicen de forma significativa la presencia de afecto positivo en la muestra de adolescentes evaluada. Concretamente, estas dos variables en conjunto explican un 44% de la varianza del afecto positivo en la evaluación pre. La reparación emocional, por sí sola, explica un 38% de la varianza del afecto positivo.

Tabla 4.4. *Regresión lineal*

	R <sup>2</sup> corr	Error típico	Beta	t	P
Reparación	.380	3,469	.630	4,736	.000
Reparación	.440	3,295	.706	5,383	.000
Atención			.284	2,165	.038

Variable dependiente: Afecto positivo

#### 4.1.4. ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO CONTROL EN LA EVALUACIÓN PRE

Como podemos observar en la Tabla 4.5, no existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en la evaluación pre. Por eso, podemos afirmar que ambos grupos son equiparables, a excepción de dos subescalas de Competencias Emocionales en las que sí que existen diferencias significativas. El grupo experimental tiene significativamente mayor puntuación en percepción y comprensión de emociones, y en expresión y etiquetado de emociones.

#### 4.2. COMPARACIÓN PRE TEST – POST TEST

A continuación, se estudiarán los efectos del programa en las variables estudiadas: inteligencia emocional, competencias emocionales, empatía, afectos y vocabulario emocional. Para ello, mediante pruebas no paramétricas, se realizará una comparación pre-post en el grupo experimental, y una comparación pre-post en el grupo control.

Tabla 4.5. Comparación entre grupo control y grupo experimental (evaluación pre)

	Grupo		U de Mann-Whitney	Z	p
	Control M (DT)	Experimental M (DT)			
<b>Inteligencia Emocional</b>	68,42 (18,45)	77,45 (13,93)	184,0	-1,685	.092
Atención	23,12 (8,89)	26,00 (7,25)	211,0	-1,087	.277
Claridad	22,31 (7,59)	25,75 (6,87)	186,5	-1,632	.103
Reparación	23,00 (7,52)	25,70 (6,97)	208,0	-1,155	.248
<b>Comp. Emocionales</b>					
Percep. y Comprensión	62,57 (9,34)	69,67 (11,30)	114,5	-2,100	<b>.036</b>
Expresión y Etiquetado	58,62 (10,20)	65,65 (9,91)	122,0	-2,300	<b>.021</b>
Manejo y Regulación	67,73 (8,78)	71,35 (11,31)	174,5	-1,147	.251
<b>Empatía</b>					
Empatía Emocional	38,38 (7,01)	38,35 (6,58)	259,5	-.011	.991
Empatía Cognitiva	34,54 (4,74)	34,70 (5,45)	252,5	-.167	.867
<b>Afectos</b>					
Afecto Positivo	20,28 (5,61)	23,15 (3,86)	174,5	-1,730	.084
Afecto Negativo	15,40 (4,35)	14,35 (4,89)	204,5	-1,043	.297

#### 4.2.1. COMPARACIÓN PRE-POST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL: ESTUDIO DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA EN LAS VARIABLES ESTUDIADAS

Como vemos en la Tabla 4.6, comparando la evaluación anterior a implementación del programa con la evaluación posterior a la misma, se ha incrementado significativamente el afecto positivo y la empatía cognitiva de los adolescentes. Las subescalas de inteligencia emocional y competencias emocionales también son mayores en la evaluación post, aunque no de forma significativa.

Tabla 4.6. Comparación pre – post en el Grupo Experimental

	Grupo Experimental		Z	p
	Pre M(DT)	Post M(DT)		
<b>Inteligencia Emocional</b>	77,45 (13,92)	80,58 (13,17)	-1,046	.295
Atención	26,00 (7,25)	24,68 (6,23)	-1,005	.315
Claridad	25,75 (6,87)	27,79 (6,29)	-1,290	.197
Reparación	25,70 (6,97)	28,11 (4,99)	-1,420	.156
<b>Comp. Emocionales</b>				
Percepción y Comprensión	69,67 (11,30)	71,79 (9,65)	-.806	.420
Expresión y Etiquetado	65,65 (9,91)	66,63 (9,83)	-1,328	.184
Manejo y Regulación	71,35 (11,31)	73,31 (10,05)	-.674	.501
<b>Afectos</b>				
Afecto Positivo	23,15 (3,86)	25,20 (3,85)	-2,097	<b>.036</b>
Afecto Negativo	14,35 (4,89)	14,00 (5,16)	-.567	.571
<b>Empatía</b>				
Empatía Emocional	38,35 (6,58)	38,15 (8,48)	-.219	.827
Empatía Cognitiva	34,70 (5,45)	37,60 (4,75)	-2,562	<b>.010</b>

#### 4.2.1.1. Efectos del programa en el vocabulario emocional

La media de emociones escritas por los participantes experimentales antes del programa es de 4,95 emociones, mientras que tras su implementación asciende a 9,45 emociones. Esta diferencia pre – post es estadísticamente significativa ( $Z = -3,936$ ;  $p < ,000$ ) en el grupo experimental, no así en el control.

Tabla 4.7. *Diferencias pre – post en vocabulario emocional*

		Pre M (DT)	Post M (DT)	Z	p
Vocabulario emocional (nº de palabras)	G. Experimental	4,95 (1,39)	9,45 (2,16)	-3,936	.000
	G. Control	4,88 (1,82)	4,54 (1,56)	-,925	.355

#### 4.2.2. COMPARACIÓN PRE-POST EN EL GRUPO CONTROL

Como vemos en la Tabla 4.8, no existen diferencias significativas en ninguna variable entre la evaluación pre y post en el grupo control. Es decir, el grupo que no ha recibido la intervención en educación emocional no ha variado entre ambos momentos.

Tabla 4.8. *Comparación pre – post en el Grupo Control*

	Grupo Control		Z	p
	Pre M (DT)	Post M (DT)		
<b>Inteligencia Emocional</b>	68,42 (18,45)	70,81 (15,61)	-,903	,367
Atención	23,12 (8,89)	23,85 (7,02)	-,904	,366
Claridad	22,31 (7,59)	23,81 (8,15)	-1,388	,165
Reparación	23,00 (7,52)	23,15 (6,74)	-,331	,741
<b>Comp. Emocionales</b>				
Percep. y Comprensión	62,57 (9,35)	63,48 (12,74)	-,545	,585
Expresión y Etiquetado	58,62 (10,20)	58,23 (13,65)	-,524	,600
Manejo y Regulación	67,73 (8,78)	66,88 (13,96)	-,101	,920
<b>Empatía</b>				
Empatía Emocional	38,38 (7,01)	38,08 (7,41)	-,242	,809
Empatía Cognitiva	34,54 (4,74)	33,65 (6,62)	-,640	,522
<b>Afectos</b>				
Afecto Positivo	20,28 (5,61)	21,35 (5,00)	-,836	,403
Afecto Negativo	15,40 (4,35)	16,81 (4,19)	-1,319	,187

### 4.3. RESULTADOS EN EL POST-TEST

A continuación, nos centraremos en los resultados de la evaluación post, comenzando por realizar una comparación de las puntuaciones del grupo experimental con las del grupo control en el post. También estudiaremos los resultados en participación, disfrute y aplicabilidad de los participantes del grupo experimental tras haber aplicado el programa. Para finalizar, expondremos los resultados cualitativos sobre la valoración del programa por parte de los participantes: qué han aprendido, lo que más les ha gustado y qué mejorarían del programa.

#### 4.3.1. ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO CONTROL EN LA EVALUACIÓN POST

Como se observa en la Tabla 4.9, existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control en la evaluación post. El grupo experimental tiene significativamente más puntuación en las siguientes variables emocionales: IE total, reparación emocional, percepción y comprensión, y expresión y etiquetado. El grupo experimental también tiene significativamente más afecto positivo y menos afecto negativo que el control, y una mayor empatía cognitiva. En la evaluación pre, el grupo experimental ya presentaba unas puntuaciones mayores que el grupo control en las variables IE, afecto positivo y empatía cognitiva, pero no eran diferencias significativas, como sí lo son en la evaluación post.

Tabla 4.9. Comparación grupo control – experimental en la evaluación post

	Grupo		U de Mann-Whitney	Z	p
	Control M (DT)	Experimental M (DT)			
<b>Inteligencia Emocional</b>					
Atención	70,38 (15,60)	81,38 (15,55)	135,5	-2,564	.010
Claridad	23,43 (6,34)	24,85 (6,45)	239,5	-,173	.863
Reparación	23,90 (8,53)	27,85 (6,38)	174,5	-1,668	.095
	23,05 (6,73)	28,69 (5,62)	128,0	-2,741	.006
<b>Comp. Emocionales</b>					
Percep. y Comprensión	62,71 (12,58)	72,23 (11,23)	137,5	-2,051	.040
Expresión y Etiquetado	57,95 (14,36)	67,38 (10,99)	149,5	-2,242	.025
Manejo y Regulación	66,90 (14,88)	74,00 (10,78)	139,0	-1,464	.143
<b>Empatía</b>					
Empatía Emocional	37,10 (7,76)	40,46 (7,38)	250,5	-,211	.833
Empatía Cognitiva	33,24 (6,81)	38,23 (4,90)	169,0	-2,021	.043
<b>Afectos</b>					
Afecto Positivo	20,81 (4,99)	25,54 (3,71)	146,0	-2,537	.011
Afecto Negativo	16,67 (4,19)	13,92 (5,69)	164,0	-2,134	.033

#### 4.3.2. RESULTADOS EN PARTICIPACIÓN, DISFRUTE Y APLICABILIDAD

Los adolescentes del grupo experimental, sobre una escala del 1 al 5, han puntuado su participación en el programa en una media de 3,10 (DT= 1,02), han disfrutado del programa en una media de 4 (DT= ,649) y piensan que pueden aplicar el programa en sus vidas cotidianas en una media de 3,8 (DT= ,894).

##### 4.3.2.1. Incidencia del sexo en participación, disfrute y aplicabilidad

Como podemos observar en la Tabla 4.10, no existen diferencias significativas entre cómo valoran los chicos y las chicas su participación en el programa, su disfrute del mismo y la aplicabilidad en sus vidas cotidianas.

Tabla 4.10. *Diferencias según sexo en Participación, Disfrute y Aplicabilidad*

	Sexo		U de Mann-Whitney	Z	p
	Chicas M (DT)	Chicos M (DT)			
Participación	2,90 (1,10)	3,30 (.949)	42,5	-,604	,546
Disfrute	3,90 (.738)	4,10 (.568)	42,0	-,689	,491
Aplicabilidad	3,70 (.949)	3,90 (.876)	45,0	-,398	,690

##### 4.3.2.2. Relación con otras variables estudiadas

Como se observa en la Tabla 4.11, el disfrute y la participación de los adolescentes en el programa correlacionan positivamente ( $r = .556$ ;  $p < .05$ ). La valoración de aplicabilidad del programa que realizan los adolescentes, correlaciona positivamente con dos de las subescalas de IE post: atención y reparación, lo cual significa que los adolescentes que al finalizar el programa tienen más capacidad de atender a sus emociones y regularlas, son los que más aplicarán a su vida cotidiana los aprendizajes realizados. La aplicabilidad percibida de los aprendizajes durante el programa correlaciona negativamente con el afecto negativo post ( $r = -.547$ ;  $p < .05$ ).

Tabla 4.11. *Correlaciones Participación, Disfrute y Aplicabilidad con otras variables*

<b>VARIABLES (POST)</b>	<b>Participación</b>	<b>Disfrute</b>	<b>Aplicabilidad</b>
Participación	1	<b>,556*</b>	,254
Disfrute	<b>,556*</b>	1	,272
Aplicabilidad	,254	,272	1
<b>IE</b>	,317	,342	,435
Atención	,354	,308	<b>,526*</b>
Claridad	,130	,172	-,001
Reparación	,231	,301	<b>,492*</b>
<b>Comp. Emoc.</b>			
Percep. y Compr.	,277	,289	<b>,473*</b>
Expres. y Etiq.	,193	,288	,131
Manejo y Regul.	,029	,055	,290
<b>Afectos</b>			
Afecto Positivo	,169	,316	,395
Afecto Negativo	,220	,157	<b>-,547*</b>
<b>Empatía</b>			
Empatía Emocional	-,275	-,191	-,031
Empatía Cognitiva	-,024	,205	-,230
<b>Vocabularioemoc.</b>	-,188	-,225	-,114

\*  $p < .05$

### 4.3.3. ESTUDIO CUALITATIVO: VALORACIÓN DEL PROGRAMA POR LOS PARTICIPANTES

Del análisis cualitativo podemos extraer interesantes conclusiones sobre la opinión de los alumnos participantes en el programa. En las Tablas 4.12, 4.13 y 4.14 podemos ver un resumen de los resultados cualitativos.

Tabla 4.12. *Resultados cualitativos: Tres cosas que has aprendido con el programa*

<b>“Tres cosas que has aprendido con el programa”</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Etiqueta</b>	<b>N (%)</b>	<b>Ejemplos: “He aprendido...”</b>
<b>Aspectos emocionales</b>	Expresión emocional	14 (70%)	“A mostrar mis emociones” “A expresar mejor mis sentimientos”
	Identificación emocional	8 (40%)	“A identificar más emociones” “A diferenciar mis emociones”
	Vocabulario emocional	5 (25%)	“Muchas emociones que no conocía” “El significado de euforia y apatía”
	Comprensión emocional	5 (25%)	“A comprender mejor a la gente” “La utilidad de las emociones”
	Autorregulación emocional	4 (20%)	“A controlar mis sentimientos” “A mejorar mi forma de reaccionar frente a mis problemas”
	Autoconciencia emocional	3 (15%)	“A conocer más mis sentimientos”
<b>Aspectos relacionales</b>	Respeto	6 (30%)	“A ser más respetuosa” “A no burlarme”
	Otros valores	5 (25%)	“A ser mejor persona” “A valorar más lo que tengo”
	Relaciones interpersonales	3 (15%)	“A relacionarme mejor con la gente”
	Resolución de conflictos	3 (15%)	“A solucionar muchos de los problemas hablando”
	Asertividad	3 (15%)	“A decir cuando algo no me gusta”
	Empatía	1 (15%)	“A ser más empática”

En respuesta a la cuestión “*Tres cosas que has aprendido con el programa*”, un 70% de los alumnos (14) han indicado la expresión emocional (p. e. “he aprendido a mostrar mis emociones”; “he aprendido a expresar mejor mis sentimientos”). La segunda

respuesta más destacada es la identificación emocional (p. e. “he aprendido a identificar más emociones”; “he aprendido a diferenciar mis emociones”), a la cual han hecho referencia 8 alumnos, seguida del respeto (6) (“he aprendido a ser más respetuosa”, “he aprendido a no burlarme”) y otros valores (4) (p. e. “he aprendido a ser mejor persona”). También han aprendido vocabulario emocional (5) (p. e. “he aprendido muchas emociones que no conocía”, “he aprendido el significado de euforia y apatía”), autorregulación emocional (4) (p. e. “he aprendido a controlar mis sentimientos”; “he aprendido a mejorar mi forma de reaccionar frente a mis problemas”) y comprensión emocional (5) (p. e. “he aprendido a comprender mejor a la gente”; “he aprendido la utilidad de las emociones”). Algunos participantes han hecho referencia a su aprendizaje acerca de las relaciones interpersonales (3) (p. e. “he aprendido a relacionarme mejor con la gente”), resolución de conflictos (3) (p. e. “he aprendido a solucionar los problemas hablando”), asertividad (3) (p. e. “he aprendido a decir cuando algo no me gusta”), autoconciencia emocional (3) (p. e. “he aprendido a conocer más mis sentimientos”). Otros alumnos han hecho referencia a la empatía (1) (“he aprendido a ser más empática”) o la gratitud (1) (“he aprendido a valorar más lo que tengo”).

En respuesta a la cuestión “*Dos cosas que más te han gustado del programa*”, la actividad que más ha gustado es la de identificación emocional en escenas de películas llevada a cabo en la tercera sesión, pues 6 alumnos han hecho referencia a ella. La segunda actividad que más les ha gustado es la cartulina de emociones complejas realizada en la segunda sesión, pues 5 alumnos han hecho referencia a ella. 3 participantes han indicado que lo que más les ha gustado ha sido la fórmula de expresión emocional “Cuando tú haces/dices... Yo me siento...”. 2 participantes han indicado el mural de las normas de la primera sesión como su actividad favorita, 2

personas han señalado la obra de teatro de la quinta sesión, y 1 persona el ejercicio de autofocusing con música.

Tabla 4.12. *Resultados cualitativos: Dos cosas que más te han gustado del programa*

<b>“Dos cosas que más te han gustado del programa”</b>		
<b>Etiqueta</b>	<b>N (%)</b>	<b>Ejemplos: “Lo que más me ha gustado ha sido...”</b>
Actividades en general	8 (40%)	<i>“Que las actividades son lúdicas”, “Los juegos” “Todas las actividades en general”</i>
No impartir clase	6 (30%)	<i>“No tener clase de asignaturas normales”</i>
Escenas de películas	6 (30%)	<i>“Las escenas de algunas películas”</i>
Cartulina de emociones	5 (25%)	<i>“La actividad en equipo de las cartulinas”</i>
Fórmula de expresión emocional	3 (15%)	<i>“Aprender a expresarnos en casa con la fórmula”</i>
Mural de las normas	2 (10%)	<i>“Que todos firmáramos las normas al principio”</i>
Obra de teatro	2 (10%)	<i>“Salir delante a actuar”</i>
Autofocusing con música	1 (5%)	<i>“La actividad de sentir emociones al ritmo de la música”</i>
Facilitadora	2 (10%)	<i>“La amabilidad de la profesora”</i>
Aprovechamiento del tiempo	1 (5%)	<i>“Que aprovechamos bien el tiempo”</i>
Compañerismo	1 (5%)	<i>“Que todos los compañeros se expresan sin burlarse de los demás”</i>

De forma más general, 8 alumnos han señalado que lo que más les ha gustado han sido las actividades en general (p. e. “lo que más me ha gustado es que las actividades son lúdicas”, “lo que más me ha gustado son los juegos”; “me han gustado todas las actividades en general”), 6 alumnos han hecho referencia a “perder clase normal” y 2 a

la facilitadora (p. e. “lo que más me ha gustado es la amabilidad de la profesora”). Un alumno ha comentado: “lo que más me ha gustado es que todos los compañeros se expresan sin burlarse de los demás”, otra participante ha expresado “lo que más me ha gustado es que aprovechamos bien el tiempo”.

Por último, en respuesta a la cuestión “*Una cosa que mejorarías del programa*”, 13 alumnos han comentado que no mejorarían nada, 3 participantes añadirían más variedad al programa (p.e. “es muy repetitivo”), 2 mejorarían la participación de los compañeros (“la participación del público”), 2 preferirían que la duración del programa fuera más larga (p. e. “podría venir más veces y enseñarnos más cosas”) y 2 que fuera más divertido (p. e. “podría ser un poco más divertido”). También, una alumna ha propuesto trabajar una temática más concreta (“me gustaría que se nos hablara más sobre amor”).

Tabla 4.12. *Resultados cualitativos: Dos cosas que más te han gustado del programa*

<b>“Una cosa que mejorarías del programa”</b>		
<b>Etiqueta</b>	<b>N (%)</b>	<b>Ejemplos “Mejoraría...”</b>
Ninguna	13 (65%)	“No cambiaría nada”
Más variedad	3 (15%)	“Que es muy repetitivo”
Participación de los compañeros	2 (10%)	“La participación del público”
Mayor duración	2 (10%)	“Podría venir más veces y enseñarnos más cosas”
Más diversión	2 (10%)	“Podría ser un poco más divertido”
Nuevos temas	1 (5%)	“Me gustaría que se nos hablara más sobre amor”

## V. CONCLUSIONES

En este apartado, se expondrán las conclusiones a las que hemos llegado a partir de los resultados anteriormente expuestos, relacionándolos con la literatura previamente existente y con nuestros objetivos e hipótesis previas. También discutiremos la utilidad y las limitaciones de la presente investigación, de cara al diseño de futuros estudios.

En los últimos años el estudio del **desarrollo emocional** ha experimentado un extraordinario avance. Según Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006), los tres principales temas de investigación en los últimos diez años se relacionan con la comprensión de la relación entre emoción y acción, las funciones sociales de la emoción, y el cierre del vacío existente entre el desarrollo emocional infantil y el adolescente. Además, los programas educación emocional se han mostrado prometedores para promover la salud mental en los adolescentes (Ruiz-Aranda et al., 2012).

A continuación se expondrán las conclusiones del presente trabajo, en función de los objetivos e hipótesis planteadas.

**Objetivo 1:** Estudiar las características emocionales (inteligencia emocional, competencias emocionales, empatía y afectos) de los adolescentes.

En primer lugar, estudiaremos la **incidencia del sexo** en las características emocionales. Los varones participantes se consideran a sí mismos más inteligentes emocionalmente que las chicas. Los varones se sienten con más capacidad de reparación emocional que las chicas, es decir, más capacidad de regular sus emociones. Las chicas no parecen tener más tendencia que los varones a observar sus emociones y/o pensar acerca de sus estados de ánimo. Así, queda descartada parcialmente la *Hipótesis 1.1*, la cual planteaba una mayor inteligencia emocional y atención a las emociones por parte de las chicas, aunque sí se confirma una mayor reparación emocional por parte de los varones. No se han encontrado diferencias en cuanto a sexo en las competencias emocionales de los adolescentes, lo cual significa que tanto chicas como chicos son igual de hábiles percibiendo las emociones y comprendiéndolas, poniéndoles nombre a través de su identificación, y regularlas adecuadamente en momentos de conflicto.

Los resultados indican, coincidiendo con la *Hipótesis 1.2*, que las chicas tienen una mayor capacidad que los varones para empatizar con los demás, tanto a nivel emocional como cognitivo. En relación con los afectos, no se puede afirmar que las chicas y los chicos se diferencien en función de sus sentimientos y experiencias positivas, pero sí en función de las negativas. Las chicas presentan más afecto negativo que los chicos, es decir, una mayor tendencia al estrés subjetivo y estados de ánimo desagradables. Así, queda descartada la *Hipótesis 1.3*, en la que se plantea que las chicas tienen mayor tendencia a que los varones a la energía, la concentración y la actividad.

En segundo lugar, estudiaremos **cómo se relacionan entre sí las variables** estudiadas en los adolescentes participantes. En esta línea podemos observar que, a mayor inteligencia emocional, mayor vivencia de sentimientos y experiencias positivas: los adolescentes que se sienten con mayor capacidad tanto para percibir y comprender emociones, como para manejarlas y regularlas, también tienen un mayor nivel de afecto positivo. Por el contrario, los adolescentes que se perciben a sí mismos con poca capacidad para regular sus propios sentimientos, sufren más emociones desagradables. También podemos afirmar que la capacidad de prestar atención a las emociones propias y ajenas se relaciona positivamente con la empatía emocional, es decir, con la capacidad de sentir lo que el otro está sintiendo; mientras que la capacidad de expresar y etiquetar emociones se relaciona positivamente con la empatía cognitiva, es decir, con la capacidad de saber lo que el otro está sintiendo.

Para terminar con el estudio de las características emocionales, podemos decir que la educación emocional es probablemente un medio útil para incrementar consecuentemente el afecto positivo de los adolescentes. Esto se deduce a partir de los **resultados de regresión**, en los cuales observamos que la capacidad de prestar atención a las emociones y regularlas predicen un 44% del afecto positivo de los adolescentes.

Especialmente la reparación emocional, por sí sola, explica un 38% de la varianza del afecto positivo.

**Objetivo 2:** Diseñar un programa de educación emocional y aplicarlo en una muestra piloto para estudiar empíricamente sus efectos.

Con todo lo expuesto anteriormente, y teniendo en cuenta que las competencias emocionales son flexibles y entrenables mediante educación (Mayer y Salovey, 1990), llevamos a cabo el diseño de un **programa de educación emocional**, posteriormente aplicado de forma piloto en un Grupo Experimental de 20 alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. Para comprobar la eficacia empírica del programa, se comparan los resultados obtenidos en dicho grupo con un Grupo Control de 26 alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria a los cuales no se les aplica ningún tipo de programa.

El programa de educación emocional propuesto tiene como objetivo trabajar la **percepción, evaluación y expresión emocional**, junto con la **comprensión y conocimiento emocional**. Éstas son consideradas las competencias emocionales más esenciales, valoradas como un requisito indispensable para continuar escalando hacia la adquisición de otras competencias más complejas, como por ejemplo, la facilitación del pensamiento a través de las emociones o la regulación emocional (Mayer, Di-Paulo y Salovey, 1990).

### **¿Por qué es importante educar a los adolescentes en competencias emocionales?**

Según Salguero et al. (2015), la correcta percepción de las emociones propias y ajenas modula nuestra manera de comportarnos, de pensar y de relacionarnos con los demás. Por su parte, la capacidad de evaluación emocional facilita el uso de señales afectivas en la formación de juicios y toma de decisiones. Por último, la expresión eficaz de emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas. Todo esto unido a una correcta comprensión emocional, es una base fuerte para completar el desarrollo de

la inteligencia emocional de los adolescentes, lo cual fortalecerá su ajuste psicosocial, junto con su salud física y mental, y su bienestar (Palomera et al., 2012; Resurrección et al., 2014).

El **presente programa** es una intervención específica y concreta. Se trata de un programa breve, de cinco sesiones con una duración de cincuenta minutos, en el que se trabaja con una variedad de actividades prácticas didácticas a la vez que creativas y lúdicas (películas, música, murales, role-playings...), en un clima de trabajo grupal de respeto y aceptación mutua.

Tras comparar los datos de los participantes evaluados antes y después de la aplicación del programa, podemos afirmar que nuestra intervención ha sido eficaz para **aumentar significativamente** los niveles de **empatía cognitiva** y de **afecto positivo** de los adolescentes del grupo experimental, no ocurriendo ninguna diferencia significativa en el grupo control.

Si comparamos el Grupo Experimental con el Grupo Control en la evaluación post, podemos ver diferencias significativas entre ambos grupos que no se encontraban en la evaluación pre. Los adolescentes que participaron del programa presentan, en comparación con los controles y de forma significativa: una **mayor inteligencia emocional** —especialmente la habilidad de reparación emocional—, **más competencias emocionales** —concretamente las capacidad de percibir y comprender emociones, así como de expresarlas y etiquetarlas—, una **mayor empatía cognitiva**, **mayor afecto positivo** y **menor afecto negativo**. Además, tras el programa el Grupo Experimental también presenta, en comparación con los controles, mayor atención a sus emociones y mayor claridad en su comprensión, junto con una mejoría en el manejo y regulación emocional y un aumento en la empatía afectiva, aunque de forma no significativa. En definitiva, podemos aceptar parcialmente las *Hipótesis 2.1, 2.2 y 2.3*.

Otra de las variables estudiadas fue el **vocabulario emocional** de los adolescentes. El programa de educación emocional implementado ha conseguido incrementar significativamente el vocabulario emocional de los participantes del grupo experimental. Esto significa que, antes de comenzar el programa, los adolescentes eran capaces de enumerar en treinta segundos una media de cinco emociones aproximadamente; posteriormente, al finalizar el programa, su vocabulario ascendió a una media de entre nueve y diez emociones.

Para conocer la **valoración de los participantes sobre el programa** aplicado, hemos realizado a los adolescentes una encuesta con tres preguntas cuantitativas en las que evaluamos su participación (“¿Cuánto has participado tú en el programa?”), el disfrute (“¿Cuánto te han gustado las sesiones?”) y la aplicabilidad (“¿Cuánto de lo aprendido piensas poner en práctica en tu vida diaria?”), Cuánto te ha gustado el programa...) y la aplicabilidad (cuanto vas a aplicar en tu vida cotidiana...), en una escala del 1 al 5. Según los resultados, la media de participación está entre unas 3 y 5 veces por alumno a lo largo de todo el programa. El programa les ha gustado bastante, y van a aplicar bastantes cosas en su vida cotidiana. No existen diferencias significativas según sexo en estas tres variables, lo que significa que tanto chicos como chicas han participado, disfrutado y aplicado el programa de manera similar.

La participación y el disfrute se encuentran positivamente relacionados. Los adolescentes que al acabar el programa tenían mayor capacidad de prestar atención a sus emociones y regularlas, son aquellos que han percibido una mayor aplicabilidad del programa en sus vidas cotidianas. Los adolescentes con un alto afecto negativo tanto al iniciar como al acabar el programa, perciben más dificultades a la hora de trasladar lo aprendido en el programa a su día a día.

A **nivel cualitativo**, les preguntamos a los adolescentes participantes en el programa tres cosas que han aprendido, las dos cosas que más les han gustado, y una cosa que mejorarían del programa. El 70% de los alumnos han hecho referencia a la expresión emocional como uno de sus principales aprendizajes. El segundo aprendizaje más destacable es la identificación emocional, incluyendo la diferenciación de emociones, y el aprendizaje de valores, especialmente el respeto. También han aprendido vocabulario emocional, autorregulación emocional, comprensión emocional, gestión de relaciones interpersonales, resolución de conflictos, autoconciencia emocional, asertividad y empatía. Con todo lo expuesto, consideramos que se puede aceptar la Hipótesis 2.4, ya que la mayoría de los adolescentes participantes han valorado del programa principalmente el aprendizaje de competencias emocionales y valores de convivencia.

**Objetivo 3:** Mejorar el programa de educación emocional previamente diseñado, mediante la integración de los resultados obtenidos en el estudio piloto.

El último objetivo del presente trabajo es el aprovechamiento de los resultados obtenidos en la muestra piloto en la cual se ha aplicado, para integrarlos al diseño del programa y tenerlos en cuenta para su aplicación futura en muestras de mayor tamaño.

Durante aplicación del programa, se han realizado una serie de observaciones útiles sobre las reacciones de los adolescentes al mismo. La implicación de la mayoría de participantes ha sido alta, mostrándose interesados en el contenido de las sesiones y llevando a cabo las actividades de manera activa. El desarrollo de dichas actividades ha sido más coherente y organizado cuando se trabajaba en grupos de 4-5 alumnos, en comparación a cuando se trabajaba de forma individual o con toda la clase en conjunto. Aun así, las actividades de reflexión de todo el grupo en conjunto han aportado una gran riqueza, por lo que no creemos necesario modificarlas, pero sí recomendamos la

aplicación del presente programa en grupos de alumnos no muy numerosos, aproximadamente unos 25 alumnos como máximo.

Por otra parte, es importante reelaborar las actividades 3.2 y 4.3 (“Detective emocional” y “Detective emocional de ti mismo”). Estas son “tareas para casa” que les hemos encomendado a los alumnos realizar durante la semana, pero ninguno de ellos las ha llevado a cabo de la forma propuesta. Sería interesante revisar la idea de eliminar del programa estas actividades, o bien reformularlas para poder aplicarlas durante las sesiones, puesto que de la manera planteada no han conseguido su objetivo.

La actividad 3.1 (“Escenas de películas”), adaptada del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS; Barraca, J., Fernández-González, A., y Sueiro, 2009), es la más innovadora del programa y a la vez la más disfrutada por los adolescentes según la valoración realizada. Consideramos la posibilidad, a estudiar en el futuro, de que esta actividad tenga entidad propia, pudiendo desarrollarla en forma de única sesión para generar efectos en los adolescentes.

Teniendo en cuenta las propuestas de mejora del programa por parte de los adolescentes, podríamos introducir más variedad en las actividades para evitar la sensación de repetición, e incitar a una mayor participación de todos los compañeros. También sería necesario ajustar el tiempo de algunas sesiones, concretamente en la sesión 1 (“Construyendo el clima”), dado que en la aplicación piloto no ha dado tiempo a desarrollarla completa, quedando pendiente la actividad 1.4 (“Juego de la risa”).

Consideramos que estas modificaciones surgidas de la aplicación práctica en la muestra piloto son suficientes para perfilar el programa de intervención propuesto, de cara a una aplicación futura del mismo en muestras de gran tamaño y mayor diversidad.

Conclusiones finales, limitaciones del presente estudio y futuras orientaciones de investigación en este ámbito.

El presente estudio se presenta como una pequeña aportación a la amplia literatura existente sobre competencias emocionales y educación emocional en adolescentes, introduciendo la **novedad** de relacionar variables que no se habían asociado anteriormente en otros trabajos: inteligencia emocional, competencias emocionales, empatía y afectos.

En cuanto al programa de intervención desarrollado, consideramos que **sus fortalezas** son su brevedad, concreción y especificidad. Es un programa que integra las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), pero que a su vez, se sirve de materiales sencillos para trabajar. Utiliza una metodología vivencial y participativa, en la que los adolescentes pueden desempeñar diversidad de habilidades, a la vez que ponen en práctica su creatividad y se fomenta el trabajo grupal cooperativo.

La **principal limitación** de nuestro estudio es el tamaño de la muestra, que es reducido al tratarse de un estudio piloto. Sería necesario replicar los resultados con un número mucho mayor de participantes, para comprobar verdaderamente la eficacia del programa de intervención. También sería interesante comparar empíricamente la eficacia de este programa con otros programas de educación emocional propuestos anteriormente, para conocer los puntos fuertes de cada uno y compendiarlos en una única intervención emocional completa.

De cara a **futuras investigaciones**, es necesario continuar estudiando la eficacia de los programas de educación emocional para adolescentes, y especialmente su eficacia a medio/largo plazo, a través de estudios longitudinales.

Aunque la **educación emocional** es un campo enormemente rico e inabarcable, paso a paso nos acercamos a su comprensión. A los investigadores aún nos queda mucho trabajo por delante, y sobre todo, nos queda mucho por aprender. Aprender de la ciencia, de los libros y de otros profesionales... pero, especialmente, aprender de los propios adolescentes. Permitamos que ellos nos enseñen qué caminos debemos seguir.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akbaribooreng, M., Hosseini, S., Zangouei, A., y Ramroodi, M. (2015). Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), 75.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Baas, M., De Dreu, C., y Nijstad, B. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 779–806
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barraca, J., Fernández-González, A., y Sueiro, M. (2009). Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS): Una prueba objetiva para la medición de la inteligencia emocional.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bernard, M. E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading and Writing Quarterly*, 22(2), 103-119.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blazina, C. (2001). Analytic psychology and gender role conflict: The development of the fragile masculine self. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(1), 50.
- Bourne, V. y Maxwell, A. (2010). Examining the sex difference in lateralisation for processing facial emotion: Does biological sex or psychological gender identity matter? *Neuropsychologia*, 48(5), 1289-1294.

- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Buckley, M. y Saarni, C. (2009). Emotion regulation: implications for Positive Youth Development. *Handbook of positive psychology in schools*, 107-118. Nueva York: Taylor & Francis
- Buckley, M., Storino, M., y Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177.
- Carpintero, E., López, F., Del Campo, A., Soriano, S., y Lázaro, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: presentación y validación de un programa educativo. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(2), 29-41.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Cha, C. y Nock, M. (2009). Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(4), 422-430.
- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P., y Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*, 25-45.
- Clark, L. A. y Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of abnormal psychology*, 100(3), 316.

- Cobos, E. G. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 10(2), 105-122.
- Cole, P., Martin, S., y Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Conway, M. (2000). On sex roles and representation of emotional experience: masculinity, femininity and emotional awareness. *Sex Roles*, 43(9), 687-698.
- Cook, S., Heinze, J., Miller, A., y Zimmerman, M. (2016). Transitions in Friendship Attachment During Adolescence are Associated With Developmental Trajectories of Depression Through Adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 58(3), 260-266.
- Cooper, M., Wood, P., Orcutt, H., y Albino, A. (2003). Personality and the predisposition to engage in risky or problem behaviors during adolescence. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 390.
- Cosmides, L. y Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. *Handbook of emotions*, 2, 91-115.
- Cyrulnik, B. (2006). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona, España: Editorial Garnica.
- Dambrun, M., Duarte, S., y Guimond, S. (2004). Why are men more likely to support group-based dominance than women? The mediating role of gender identification. *British Journal of Social Psychology*, 43(2), 287-297.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Davis, M., Luce, C., y Kraus, S. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality*, 62, 369-391.
- Davis, S. K. y Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability EI. *Journal of adolescence*, 35(5), 1369-1379.
- de Sousa Uva, M., de Timary, P., Cortesi, M., Mikolajczak, M., y du Roy de Bicquy, P. (2010). Moderating effect of emotional intelligence on the role of negative affect in the motivation to drink in alcohol-dependent subjects undergoing protracted withdrawal. *Personality and Individual Differences*, 48(1), 16-21.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience*, 32(4), 257-267.

- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., y Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.): *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 307-328). London: Blackwell.
- Desmond, F. (2002). Associations between human-animal relationship quality, dispositional empathy, and prosocial behavior. *The Sciences and Engineering* (pp 63-510). US: Universal Microfilms International
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Dols, J. F., Carrera, P., y Ocejja, L. (2002). Bases sociales de la emoción. EN J. F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 235-285). Buenos Aires: Prentice Hall.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., y Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child development*, 76(5), 1055-1071.
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 205-221.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., y Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del "Cuestionario de responsabilidad personal y social" en contextos de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 20(1), 0119-130.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- 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(3), 751-755.
- Fischer, S. (1993). The role of macroeconomic factors in growth. *Journal of monetary economics*, 32(3), 485-512.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Fredrickson, B. L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Friedman, H. S. y Riggio, R. E. (1999). Individual differences in ability to encode complex affects. *Personality and individual differences*, 27(1), 181-194.
- Gallego, D. J., Alonso, C. M., Cruz, A., y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: UNED.
- Gambin, M. y Sharp, C. (2016). The differential relations between empathy and internalizing and externalizing symptoms in inpatient adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 1-9.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid. Pirámide.
- Garaigordobil, M. G. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García, M. D. y Siverio, M. Á. (2005). La tristeza en niños, adolescentes y adultos: un análisis comparativo. *Infancia y aprendizaje*, 28(4), 453-469.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Garner, P. (2010). Emotional Competence and its influences on teaching and learning. *Education Psychology Review*, 22, 297-321.

- Gilar, R., Miñano, P., y Castejón, J. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST* 5, 21-32.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 594.
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., y Chess, S. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Górriz, A. B., y Ordóñez, A. (2014). Cómo desarrollar la competencia emocional de los adolescentes: programas de educación emocional. In *Recursos para educar en emociones: de la teoría a la acción* (pp. 293-318). Madrid: Pirámide.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Hann, D. M. y Borek, N. (2001). Taking stock of risk factors for child/youth externalizing behavior problems. Bethesda, MD: US Department of Health and Human Services. *Public Health Service, National Institute of Mental Health/National Institute of Health*.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., y McShane, K. (2006). We are by nature moral creatures: Biological bases of concern for others. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook on moral development* (pp. 483-516). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.
- Hernández, A. (2013). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Hessler, D. y Katz, L. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of adolescence*, 33(1), 241-246.
- Hoffman, M. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin*, 84(4), 712.
- Hoffman, M. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. William L. Kurtines y Jack L. Gewirtz: *Handbook of moral behavior and development*, 1, 275-301.
- Hoffman, M. (2008). Empathy and prosocial behavior. *Handbook of emotions*, 3, 440-455.
- Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American psychologist*, 60(6), 581.

- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., y Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European journal of education and psychology*, 7(1).
- Ioannidou, F., y Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118-123.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions?. *Emotion*, 1(3), 249-257.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., y Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23.
- Jacques, D. (1996). La educación encierra un tesoro. *Madrid: Santillana-UNESCO*.
- Jaworska, N. y MacQueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. *Journal of psychiatry and neuroscience*, 40(5), 291.
- Johnson, K., Waugh, C., y Fredrickson, B. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion*, 24(2), 299-321.
- Joiner J., Catanzaro, S., y Laurent, J. (1996). Tripartite structure of positive and negative affect, depression, and anxiety in child and adolescent psychiatric inpatients. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(3), 401.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Joseph, D. y Newman, D. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54.
- Kafetsios, K. y Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722.
- Katelaar, T. y Todd, P. (2001). Framing our thoughts: Ecological rationality as evolutionary psychologist's answer the frame problem. En H.R. Holcomb III (Ed.), *Conceptual challenges in evolutionary psychology. Innovative research strategies*. London: Kluwer.
- Keltner, D. y Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. In T.J. Mayne y G.A. Bonanno (eds.): *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 192-213). New York: Guilford

- Kessler, R., Berglund, P. y Demler, O. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Trait emotional intelligence and mental distress: The mediating role of positive and negative affect. *International Journal of Psychology*, 47(6), 460-466.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among Chinese university students. *Social Indicators Research*, 112(1), 151-161.
- Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: a systematic review. *Substance use & misuse*, 45(7-8), 1131-1160.
- Lahaye, M., Mikolajczak, M., Rieffe, C., Villanueva, L., Van-Broeck, N., Bodart, E. y Luminet, O. (2010). Cross-validation of the Emotion Awareness Questionnaire for children in Three Populations. *Journal of Psuchoeducational Assessment*, 20(10), 1-10.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1185-1197.
- Lanteigne, D., Flynn, J., Eastabrook, J., y Hollenstein, T. (2014). Discordant patterns among emotional experience, arousal, and expression in adolescence: Relations with emotion regulation and internalizing problems. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(1), 29.
- León, A., y Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp. 15-36). Universidad de Jaén.
- Lopes, P., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- López, C., Alcántara, M., Fernández, V., Castro, M., y López, P. (2010). Características y prevalencias de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL. *Anales de Psicología*, 26(2), 325-334.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?. *Psychological bulletin*, 131(6), 803.
- Markey, M. y Vander Wal, J. (2007). The role of emotional intelligence and negative affect in bulimic symptomatology. *Comprehensive Psychiatry*, 48(5), 458-464.

- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 49(6), 554-564.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mayer, J. y Salovey, P. (2009). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, pp. 25-46. Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J., Roberts, R., y Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- McLaughlin, K., Hatzenbuehler, M., Mennin, D., y Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour research and therapy*, 49(9), 544-554.
- Melero M. y Palomera R. (2011). *Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social Sobre el Desarrollo Infanto-Juvenil*. Informe Fundación Botín.
- Mestre, J., Cumians, A., y Cumians, M. (2009). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, M., Samper, P., Frías, M., y Tur, A. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish journal of psychology*, 12(01), 76-83.
- Mikolajczak, M., Petrides, K., Coumans, N., y Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(3), 455-477.

- Molero C., Saiz, V., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Montoya-Castilla, Postigo, y González (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes: de la emoción al sentido*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, M., Risco, A., Cabaco, A., y Urchaga, J. (2010). Sentido de la vida: estudio empírico en estudiantes de educación secundaria. *Paideia*, 48, 95-116
- Moya-Albiol, L. (2014). *La empatía: entenderla para entender a los demás*. Barcelona: Plataforma.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé*, 12, 3-21.
- Musitu, G., y Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Noguera, J., Ruiz-Aranda, D., Martín, R., Berrocal, P., Pacheco, N., y González, R. (2014). *Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Overskeid, G. (2000). Why do we think? Consequences of regarding thinking as behavior. *The Journal of psychology*, 134(4), 357-374.
- Palomera, R., Salguero, J., y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 42.
- Papalia, M., Olds, M., y Feldman, M. (2010). *Psychologie du développement humain*. Groupe de Boeck.
- Pardo, P. y Martín, B. (2002). El desarrollo emocional. En A. Corral y F. Gutiérrez (Comps.), *Unidades Didácticas de Psicología Evolutiva* (pp. 207-234). Madrid: UNED.
- Parke, M., Seo, M., y Sherf, E. (2015). Regulating and facilitating: The role of emotional intelligence in maintaining and using positive affect for creativity. *Journal of Applied Psychology*, 100(3), 917-934.
- Parsons, T. y Bales, R. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, IL: Free Press.

- Pelechano, V., Peñate, W., Ramírez, G., y Díaz Cruz, F. (2005). Bienestar emocional e inteligencia en la pubertad y la adolescencia. *Análisis y modificación de conducta*, 31, 655-679.
- Penza-Clyve, S., y Zeman, J. (2002). Initial validation of the emotion expression scale for children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540-547.
- Pérez-González, J. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. *Cómo educar las emociones*, 56-69.
- Perry-Parrish, C., Waasdorp, T., y Bradshaw, C. (2012). Peer nominations of emotional expressivity among urban children: Social and psychological correlates. *Social Development*, 21(1), 88-108.
- Petrides, K., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.
- Poulou, M. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents?. *Educational Psychology*, 34(3), 354-366.
- Ramos, N., Fernandez-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.
- Randel, A. (2002). Identity salience: A moderator of the relationship between group gender composition and work group conflict. *Journal of Organizational behavior*, 23(6), 749-766.
- Reevy, G. y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex roles*, 44(7-8), 437-459.
- Resurrección, D., Salguero, J., y Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of adolescence*, 37(4), 461-472.
- Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud mental*, 26(1), 69-75.

- Rodrigo, M., Máiquez, M., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J.. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Emotional intelligence and acute pain: The mediating effect of negative affect. *The Journal of Pain*, 12(11), 1190-1196
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. 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. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., y Witherington, D. (2008). Principles of emotion and emotional competence. *Child and adolescent development: An advanced course*, 361-405.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2).
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T., Eggum, N., y Gaertner, B. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The journal of positive psychology*, 4(3), 223-233.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional (pp. 17-21). Madrid: Pirámide.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. Pennebaker (ed.): *Emotion, disclosure and health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sandhu, R. (2015). *Father attachment predicts adolescent girls; social and emotional development*. Doctoral dissertation, Antioch University.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 8(2), 173-182.

- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T., Santed, M., y Valiente, R. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, 44(4), 695-729.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N., y Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933.
- Seligman, M. (2003). Foreword: The past and future of positive psychology. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 15-36.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Sher, L. y Zalsman, G. (2005). Alcohol and adolescent suicide. *International journal of adolescent medicine and health*, 17(3), 197-204.
- Spear, L. (2009). Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for psychopathology. *Development and Psychopathology*, 21, 87-97.
- Staub, E. (1992). The origins of caring, helping, and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. *Embracing the other: Philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism*, 390-412.
- Steinberg, L. y Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Clinical Psychology*, 52, 83-110.
- Stenberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Penguin.
- Stewart, A., y McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 55, 519-544.
- Tajfel, J. y Turner, J. (1986) The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel y G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Takšić, V., Mohorić, T., y Duran, M. (2009). Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. A. Tuma, y J. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

- Tello, F., Egado, B., Ortiz, M., y Gandara, M. (2013). Interpersonal reactivity index: Analysis of invariance and gender differences in Spanish youths. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(2), 320-333.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. En *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva* (pp. 13-46).
- Villanueva, L. y Clemente, R. (2002). El desarrollo de las emociones. F. Palmero, EG Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz. *Psicología de la Motivación y la Emoción*, 109-123.
- Volbrecht, M., Lemery-Chalfant, K., Aksan, N., Zahn-Waxler, C., y Goldsmith, H. (2007). Examining the familial link between positive affect and empathy development in the second year. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 105-29.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological bulletin*, 98(2), 219.
- Watson, D., Clark, L. y Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of abnormal psychology*, 97(3), 346.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Wechsler, D. (1945). A standardized memory scale for clinical use. *The Journal of Psychology*, 19(1), 87-95.
- Wester, S., Vogel, D., Pressly, P., y Heesacker, M. (2002). Sex Differences in Emotion A Critical Review of the Literature and Implications for Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 630-652.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P., Welsh, J., y Fox, N. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 27-48.
- Zahn-Waxler, C., Schiro, K., Robinson, J., Emde, R., y Schmitz, S. (2001). Empathy and prosocial patterns in young MZ and DZ twins: Development and genetic and environmental influences. In R. N. Emde, & J. K. Hewitt (Eds.), *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change* (pp. 141-162). New York: Oxford University Press.
- Zuckerman, M., Hall, J., De Frank, R., y Rosenthal, R. (1976). Encoding and decoding of spontaneous and posed facial expressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 966.

## VII. ANEXOS

### ANEXO 1. VALORACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Código:

--	--	--	--	--	--	--

Nombra...

**A. Tres cosas que has **aprendido** con este programa**

- 1.
- 2.
- 3.

**B. Las **dos** cosas que más te han **gustado** del programa**

- 1.
- 2.

**C. Una cosa que se podría **mejorar** del programa**

- 1.

Señala del 1 al 5...

**D. ¿Cuánto has participado tú en el programa?**

1	2	3	4	5
No he participado <b>nunca</b> (0 veces)	He participado <b>pocas veces</b> (entre 1 y 2 veces)	He participado <b>algunas veces</b> (entre 3 y 5 veces)	He participado <b>bastantes veces</b> (entre 6 y 10)	He participado <b>muchas veces</b> (+ de 10 veces)

**E. ¿Cuánto te han gustado las sesiones?**

1	2	3	4	5
No me han gustado <b>nada</b>	Me han gustado <b>poco</b>	Me han gustado <b>a medias</b>	Me han gustado <b>bastante</b>	Me han gustado <b>mucho</b>

**F. ¿Cuánto de lo aprendido piensas aplicarlo (ponerlo en práctica) en tu vida?**

1	2	3	4	5
No voy a aplicar <b>nada</b>	Voy a aplicar <b>pocas cosas</b>	Voy a aplicar <b>algunas cosas</b>	Voy a aplicar <b>bastantes cosas</b>	Voy a aplicar <b>muchas cosas</b>