



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**Relación entre autoconcepto, ansiedad e
inteligencia emocional: eficacia de un programa
de intervención en estudiantes adolescentes**

DIANA M^a SOSA BALTASAR

2014

Conformidad de los directores:

**Fdo.: Eloísa Guerrero
Barona**

**Fdo.: Juan Manuel
Moreno Manso**

**Fdo.: Susana
Sánchez Herrera**

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han hecho posible la culminación de esta tesis doctoral. A todas les quedo profundamente agradecida.

A todos y cada uno de los chicos y chicas que participaron en este estudio, pues sin ellos este trabajo no se podría haber realizado.

A los directores de esta tesis doctoral, Eloísa, Juan Manuel y Susana, por su esfuerzo y sacrificio en este proyecto, por facilitarme el camino para la realización de esta tesis y por su cariño, respeto, confianza y amistad.

Agradezco también el tiempo y la ayuda recibida por parte de José Luis, que siempre me ayudó en los momentos de debilidad y me escuchó con una sonrisa e infinita paciencia.

A Javier, que gracias a sus sugerencias y revisiones ha contribuido a que esta tesis se culminara de un modo adecuado.

A mis amigos, compañeros de trabajo y a mi familia, por escucharme, aconsejarme y sacarme de la monotonía en más de una ocasión.

A mis padres, por su apoyo incondicional, por su eterna paciencia, por creer en mí en todo momento y enseñarme sin descanso y con mucho amor lo que realmente es importante en la vida.

A Juan, por la confianza que desde el principio ha depositado en mí para llegar a conseguir logros como el de este trabajo y por soportar mis agobios en los estudios. Esto no lo habría logrado sin tenerte como modelo.

A Juan y a Nacho por ser mi motor, por hacer que la vida sea especial a vuestro lado, por la comprensión y madurez que habéis demostrado a pesar de vuestra corta edad y sobre todo por el amor que recibo de vosotros cada día.

INDICE

JUSTIFICACIÓN	17
MARCO TEÓRICO	23
1. AUTOCONCEPTO	25
1.1. Delimitación conceptual.....	25
1.2. Dimensiones del autoconcepto	27
1.3. Instrumentos de evaluación del autoconcepto.	37
2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	41
2.1. Competencias emocionales.....	46
2.2. Evaluación de la Inteligencia Emocional.....	48
2.3. Ansiedad	50
2.4. Desarrollo actual de la Inteligencia Emocional en España	53
3. AUTOCONCEPTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL	59
3.1. Eficacia de los programas de educación emocional y autoconcepto	60
3.2. Estado actual de las investigaciones	65
3.2.1. Autoconcepto y Autoestima	65
3.2.2. Emociones	67
4. ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS IMPLICADOS EN LA ADOLESCENCIA	71
4.1. Etapa de la Adolescencia	71
4.2. El autoconcepto y su desarrollo en la adolescencia	76
5. LA ETAPA ACADÉMICA CORRESPONDIENTE A LA ADOLESCENCIA	79
5.1. Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).....	79
5.2. Programa de Diversificación Curricular (PDC)	80
5.3. Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).....	81

MARCO EMPÍRICO	83
6. OBJETIVOS.....	85
6.1. Objetivo General	85
6.2. Objetivos Específicos	85
7. HIPÓTESIS	87
8. MÉTODO	89
8.1. Muestra.....	90
8.2. Instrumentos	90
8.2.1. AF5	90
8.2.2. TMMS-24	92
8.2.3. STAI / STAI-C	93
8.3. Procedimiento	95
8.4. Diseño	96
8.5. Tratamiento Estadístico.....	96
9. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	97
9.1. Característica de la muestra.....	97
9.1.1. Sexo	97
9.1.2. Edad	99
9.1.3. Curso.....	102
9.1.4. Repeticiones.....	105
9.1.5. Número de repeticiones	108
9.1.6. Tratamiento.....	111
9.2. Análisis Descriptivo	112
9.2.1. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Autoconcepto en el pretest.	112
9.2.2. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Autoconcepto en el postest.	116
9.2.3. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Ansiedad en el pretest.	121

9.2.4. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Ansiedad en el postest.....	122
9.2.5. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Inteligencia Emocional en el pretest.	123
9.2.6. Análisis descriptivo de las puntuaciones Inteligencia Emocional en el postest ...	127
9.3. Análisis Correlacional e Inferencial	132
9.3.1. Hipótesis 1	132
9.3.2. Hipótesis 2	134
9.3.3. Hipótesis 3	137
9.3.4. Hipótesis 4	144
9.3.5. Hipótesis 5	146
9.3.6. Hipótesis 6	148
9.3.7. Hipótesis 7	151
9.3.8. Hipótesis 8	155
9.3.9. Hipótesis 9	158
9.4. Análisis de Regresión Múltiple	160
9.4.1. Hipótesis 10	160
10. RESUMEN DE RESULTADOS	163
11. DISCUSIÓN	167
11.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación	185
REFERENCIAS	189
ANEXOS	225
ANEXO 1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	227

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Definiciones de autoconcepto ordenados cronológicamente</i>	26
<i>Tabla 2: Instrumentos que evalúan el autoconcepto ordenados cronológicamente</i>	37
<i>Tabla 3: Instrumentos de evaluación del autoconcepto más empleados en España</i>	38
<i>Tabla 4: Modelos de inteligencia emocional</i>	44
<i>Tabla 5: Instrumentos que evalúan el autoconcepto ordenados cronológicamente</i>	49
<i>Tabla 6: Líneas de intervención del GROPE</i>	53
<i>Tabla 7: Líneas de trabajo de la educación emocional en la Universidad de Málaga</i>	54
<i>Tabla 8: Muestra de actividades académicas en España sobre IE</i>	57
<i>Tabla 9: Relación del autoconcepto con algunas variables socioemocionales</i>	60
<i>Tabla 10: Características de las etapas de la adolescencia</i>	75
<i>Tabla 11: Cuestionario AF5 estructurado en dimensiones</i>	91
<i>Tabla 12: Factores del TMMS-24</i>	92
<i>Tabla 13: Ítems pertenecientes al STAI / STAIR</i>	93
<i>Tabla 14: Ítems pertenecientes al STAIC / STAIC-R</i>	94
<i>Tabla 15: Porcentaje del total de los participantes en función del sexo</i>	97
<i>Tabla 16: Porcentaje de los sujetos del grupo experimental en relación al sexo</i>	98
<i>Tabla 17: Porcentaje de los sujetos del grupo de control en relación al sexo</i>	98
<i>Tabla 18: Porcentaje del total de los participantes en función de la edad</i>	99
<i>Tabla 19: Porcentaje de los sujetos del grupo experimental en relación a la edad</i>	100
<i>Tabla 20: Porcentaje de los participantes pertenecientes al grupo control en relación a la edad</i>	101
<i>Tabla 21: Porcentaje del total de los participantes en función del curso</i>	102
<i>Tabla 22: Porcentaje de los sujetos del grupo experimental distribuidos por curso</i>	103
<i>Tabla 23: Porcentaje de los participantes pertenecientes al grupo control en función del curso</i>	104
<i>Tabla 24: Porcentaje de la totalidad de los participantes en función de si han repetido en alguna ocasión o no</i> ..	105
<i>Tabla 25: Porcentaje de los participantes pertenecientes al grupo experimental en relación a si han repetido o no en alguna ocasión</i>	106
<i>Tabla 26: Porcentaje de los participantes pertenecientes al grupo de control en relación a si han repetido o no en alguna ocasión</i>	107

<i>Tabla 27: Porcentaje de los participantes pertenecientes a la totalidad de la población en función del número de repeticiones.</i>	108
<i>Tabla 28: Porcentaje de los sujetos pertenecientes al grupo experimental distribuidos en función del número de repeticiones.</i>	109
<i>Tabla 29: Porcentaje de los sujetos pertenecientes al grupo de control, distribuidos en función del número de repeticiones.</i>	110
<i>Tabla 30: Distribución de los participantes en función del tratamiento</i>	111
<i>Tabla 31: Estadísticos descriptivos. Autoconcepto-Grupo Experimental/Grupo control (Pretest)</i>	112
<i>Tabla 32: Estadísticos descriptivos. Autoconcepto-Grupo Experimental/Grupo control (Postest)</i>	116
<i>Tabla 33: Estadísticos descriptivos. AR – AE. Pretest</i>	121
<i>Tabla 34: Estadísticos descriptivos. AR – AR. Postest</i>	122
<i>Tabla 35: Frecuencias y porcentajes. Percepción Emocional-Grupo Experimental. Pretest</i>	124
<i>Tabla 36: Frecuencias y porcentajes. Percepción Emocional-Grupo Control. Pretest</i>	124
<i>Tabla 37: Frecuencias y porcentajes. Comprensión de Sentimientos-Grupo Experimental. Pretest</i>	125
<i>Tabla 38: Frecuencias y porcentajes. Comprensión de Sentimientos-Grupo Control. Pretest</i>	125
<i>Tabla 39: Frecuencias y porcentajes. Regulación Emocional-Grupo Experimental. Pretest</i>	126
<i>Tabla 40: Frecuencias y porcentajes. Regulación Emocional-Grupo Control. Pretest</i>	127
<i>Tabla 41: Frecuencias y porcentajes. Percepción Emocional-Grupo Experimental. Postest</i>	128
<i>Tabla 42: Frecuencias y porcentajes. Percepción Emocional-Grupo Control. Postest</i>	128
<i>Tabla 43: Frecuencias y porcentajes. Comprensión de Sentimientos-Grupo Experimental. Postest</i>	129
<i>Tabla 44: Frecuencias y porcentajes. Comprensión de Sentimientos-Grupo Control. Postest</i>	129
<i>Tabla 45: Frecuencias y porcentajes. Regulación Emocional-Grupo Experimental. Postest</i>	130
<i>Tabla 46: Frecuencias y porcentajes. Regulación Emocional-Grupo Control. Postest</i>	130
<i>Tabla 47: Correlaciones entre Autoconcepto y Ansiedad e IE</i>	132
<i>Tabla 48: Correlaciones entre Ansiedad e IE</i>	133
<i>Tabla 49: Prueba T de muestras independientes. Sexo - Autoconcepto</i>	134
<i>Tabla 50: Prueba T de muestras independientes. Sexo - Ansiedad</i>	135
<i>Tabla 51: Prueba T de muestras independientes. Sexo - IE</i>	136
<i>Tabla 52: ANOVA de un factor. Curso – Autoconcepto</i>	138
<i>Tabla 53: Prueba Post-Hoc. Cursos – Dimensiones de Autoconcepto</i>	138

<i>Tabla 54: ANOVA de un factor. Ansiedad-Curso.....</i>	<i>141</i>
<i>Tabla 55: Post-Hoc. Ansiedad-Curso</i>	<i>141</i>
<i>Tabla 56: Prueba de Subconjuntos Homogéneos. AE-Curso</i>	<i>142</i>
<i>Tabla 57: ANOVA de un factor. IE-Curso</i>	<i>143</i>
<i>Tabla 58: Correlaciones entre Edad y Autoconcepto.....</i>	<i>144</i>
<i>Tabla 59: Correlaciones entre Edad y Ansiedad e IE.....</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 60: Prueba T de muestras independientes. Autoconcepto Académico - Ansiedad</i>	<i>146</i>
<i>Tabla 61: Coeficiente de correlación de Pearson. Autoconcepto Académico – Ansiedad.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 62: Prueba T para muestras independientes. Autoconcepto – Repeticiones.....</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 63: Prueba T para muestras independientes. Ansiedad – Repeticiones</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 64: Prueba T para muestras independientes. IE – Repeticiones.....</i>	<i>150</i>
<i>Tabla 65: Prueba T de muestras relacionadas. Autoconcepto – GE - GC.....</i>	<i>152</i>
<i>Tabla 66: Prueba T de muestras relacionadas. Inteligencia emocional – GE - GC.....</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 67: Prueba T de muestras relacionadas. Ansiedad – GE – GC.....</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 68: Regresión. Autoconcepto</i>	<i>160</i>
<i>Tabla 69: Regresión. Ansiedad - IE</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 70: Dimensiones de la inteligencia emocional según Bar – On.....</i>	<i>227</i>
<i>Tabla 71: Estructura del programa de intervención.....</i>	<i>231</i>

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Modelo de Shavelson, Huebner & Stanton (1976)</i>	28
<i>Figura 2: Organización jerárquica de las autopercepciones físicas</i>	31
<i>Figura 3: Modelo de Mayer & Salovey</i>	43
<i>Figura 4: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes a la totalidad de los participantes en función del sexo</i>	97
<i>Figura 5: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental distribuidos en función del sexo</i>	98
<i>Figura 6: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control distribuidos en función del sexo</i>	99
<i>Figura 7: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes a la totalidad de los participantes en función de la edad</i>	100
<i>Figura 8: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental por edades</i>	101
<i>Figura 9: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control distribuidos en función de la edad</i>	102
<i>Figura 10: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes a la totalidad de los participantes en función de la edad</i>	103
<i>Figura 11: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental por cursos</i>	104
<i>Figura 12: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control distribuidos en función de los cursos</i>	105
<i>Figura 13: Gráfico de sectores que representa la totalidad de la muestra en función de si han repetido en alguna ocasión o no</i>	106
<i>Figura 14: Distribución de los sujetos pertenecientes al grupo experimental, en función de si han repetido en alguna ocasión o no</i>	107
<i>Figura 15: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control en función de si han repetido en alguna ocasión o no</i>	108

<i>Figura 16: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes a la totalidad de los participantes en función del número de repeticiones</i>	109
<i>Figura 17: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental en función del número de repeticiones</i>	110
<i>Figura 18: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control en función del número de repeticiones</i>	111
<i>Figura 19: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control</i>	112
<i>Figura 20: Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones en ambos grupos</i>	113
<i>Figura 21: Puntuaciones de la Dimensión Emocional obtenidas en el pretest en ambos grupos</i>	113
<i>Figura 22: Puntuaciones de la Dimensión Social obtenidas en el pretest en ambos grupos</i>	114
<i>Figura 23: Puntuaciones de la Dimensión Familiar obtenidas en el pretest en ambos grupos</i>	114
<i>Figura 24: Puntuaciones de la Dimensión Académica obtenidas en el pretest en ambos grupos</i>	115
<i>Figura 25: Puntuaciones de la Dimensión Física obtenidas en el pretest en ambos grupos</i>	115
<i>Figura 26: Puntuaciones obtenidas en el postest en cada una de las dimensiones en ambos grupos</i>	116
<i>Figura 27: Puntuaciones de la Dimensión Emocional obtenidas en el postest en ambos grupos</i>	117
<i>Figura 28: Puntuaciones de la Dimensión Social obtenidas en el postest en ambos grupos</i>	117
<i>Figura 29: Puntuaciones de la Dimensión Familiar obtenidas en el postest en ambos grupos</i>	118
<i>Figura 30: Puntuaciones del autoconcepto académico obtenidas en el postest en ambos grupos</i>	118
<i>Figura 31: Puntuaciones del Autoconcepto Físico obtenidas en el postest en ambos grupos</i>	119
<i>Figura 32: Resumen de las puntuaciones de autoconcepto en ambos grupos. Pretest-Postest</i>	120
<i>Figura 33: Puntuaciones de AE y AR en el pretest en ambos grupos</i>	121
<i>Figura 34: Puntuaciones de AE y AR en el postest en ambos grupos</i>	122
<i>Figura 35: Resumen de las puntuaciones de ansiedad en ambos grupos. Pretest-Postest</i>	123
<i>Figura 36: Puntuaciones de percepción emocional, en el pretest en ambos grupos</i>	125
<i>Figura 37: Puntuaciones de comprensión de sentimientos, en el pretest en ambos grupos</i>	126
<i>Figura 38: Puntuaciones de regulación emocional, en el pretest en ambos grupos</i>	127
<i>Figura 39: Puntuaciones de percepción emocional, en el postest en ambos grupos</i>	128
<i>Figura 40: Puntuaciones de comprensión de sentimientos, en el postest en ambos grupos</i>	129
<i>Figura 41: Puntuaciones de regulación emocional, en el postest en ambos grupos</i>	131

<i>Figura 42: Resumen de las puntuaciones de IE en ambos grupos. Pretest-Postest</i>	131
<i>Figura 43: Puntuaciones medias de las Dimensiones de Autoconcepto en función del sexo</i>	135
<i>Figura 44: Puntuaciones medias de Ansiedad en función del sexo</i>	136
<i>Figura 45: Puntuaciones medias de IE en función del sexo</i>	137
<i>Figura 46: Pretest Dimensiones del Autoconcepto en función del Curso</i>	140
<i>Figura 47: Ansiedad Rasgo y Ansiedad Estado en función del Curso</i>	143
<i>Figura 48: Pretest de Factores de IE en función del Curso</i>	144
<i>Figura 49: Puntuaciones medias de la Dimensión Académica de Autoconcepto y las Dimensiones de Ansiedad en función del tipo de programa que cursan</i>	147
<i>Figura 50: Puntuaciones medias de las Dimensiones de Autoconcepto en función de si los alumnos han repetido curso o no</i>	149
<i>Figura 51: Puntuaciones medias de Ansiedad en función de si los alumnos han repetido curso o no</i>	150
<i>Figura 52: Puntuaciones medias de los factores de IE en función de si los alumnos han repetido o no</i>	151
<i>Figura 53: Puntuaciones medias de la Dimensión Emocional de Autoconcepto en ambos grupos</i>	152
<i>Figura 54: Puntuaciones medias de la Dimensión Social de Autoconcepto en ambos grupos</i>	153
<i>Figura 55: Puntuaciones medias de la Dimensión Familiar de Autoconcepto en Ambos Grupos</i>	154
<i>Figura 56: Puntuaciones medias de la Dimensión Académica de Autoconcepto en ambos grupos</i>	154
<i>Figura 57: Puntuaciones medias de la Dimensión Física de Autoconcepto en ambos grupos</i>	155
<i>Figura 58: Puntuaciones medias del Factor Percepción Emocional de IE en ambos grupos</i>	156
<i>Figura 59: Puntuaciones medias del Factor Comprensión de sentimientos de IE en ambos grupos</i>	157
<i>Figura 60: Puntuaciones medias del Factor Regulación Emocional de IE en ambos grupos</i>	157
<i>Figura 61: Puntuaciones medias de Ansiedad Rasgo en ambos grupos</i>	159
<i>Figura 62: Puntuaciones medias de Ansiedad Estado en ambos grupos</i>	159

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los niveles de autoconcepto, de Inteligencia Emocional (IE) y el grado de ansiedad en estudiantes adolescentes, así como determinar la eficacia de un programa de educación emocional.

La adolescencia, es un período de constantes cambios e inestabilidades. Es importante que el individuo tenga recursos personales que permitan una adaptación psicosocial positiva a lo largo de dicha etapa. Es necesario que el adolescente viva en un contexto familiar y escolar que amortigüe posibles conflictos propios de esta etapa evolutiva y favorezca un autoconcepto más positivo y reorganizado, una vez asimilado el impacto físico de la pubertad (Sureda, 1998).

Las nuevas sensaciones que experimentan los adolescentes como la autonomía, la pertenencia al grupo de iguales, los cambios físicos o las nuevas formas de relacionarse con la autoridad influyen en la percepción que cada uno tiene de sí mismo (Parra, Oliva & Sánchez-Queija 2004; Ros, 2006; Silverio & García, 2007). Dicha percepción va a influir directamente en la consecución de recursos dirigidos a la protección contra riesgos de conductas desadaptadas, tanto a nivel individual como de los amigos, familia, escuela o comunidad y va a favorecer el bienestar psicológico del mismo (Gutiérrez & Gonçalves, 2013).

Es fundamental para el sujeto conseguir una adecuada visión de sí mismo; aquellas personas que no se valoran lo suficiente tienden a ser más vulnerables en una situación estresante, tienden a desarrollar estrategias de afrontamiento más pobres y cuentan con una competencia menor (Brandem, 1993; Morán, 2011).

En la adolescencia, se consolidan las competencias específicas y la capacidad general de las personas frente al mundo, prelude de su futura adaptación a la vida (Cingolani & Castañeiras, 2011). Es una etapa crítica de la vida porque se inician determinados comportamientos de riesgo (Vázquez et al. 2013), surgen muchos casos de adolescentes a los que les cuesta establecer relaciones sociales, se sienten mal consigo mismos, intuyen que no serán capaces de alcanzar las metas propuestas, no les gusta su cuerpo, etc. Todo ello conlleva altos niveles de inseguridad e insatisfacción que hacen que el autoconcepto se vea comprometido, lo que influirá a la hora de relacionarse con los demás y en el modo de enfrentarse al mundo. Este autoconcepto negativo se refleja en un excesivo temor a equivocarse, evitar los desafíos por miedo al

fracaso, tener un marcado sentido del ridículo, el temor a errar hace que sean poco creativos y prefieran ser descritos como perezosos mejor que como incapaces (Vargas & Barrera, 2005).

Las investigaciones desarrolladas en este campo ponen de manifiesto que son muchos y muy variados los factores que inciden en el autoconcepto: estilos educativos de los padres, logros académicos, modo de relacionarse en el grupo de iguales, etc. (Garaigordobil & Durá, 2006; Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011).

El desarrollo del autoconcepto en la adolescencia es fundamental para que la persona sea capaz de enfrentarse con éxito a las diferentes tareas que debe afrontar a diario, bien sea de forma cotidiana, como relacionarse con sus compañeros en el aula y en el patio, resolver temas académicos o bien de forma esporádica, como enfrentarse a un examen o dirigirse a un adulto para solicitar su ayuda. La persona que tiene un autoconcepto realista, integrado, extenso y adaptado se comporta generalmente de forma sana, confiada y constructiva, pues se siente menos amenazada por las tareas difíciles, los otros, etc. Además, se relaciona mejor, percibe la realidad más correctamente y es más respetuosa consigo mismo y con los demás (López, 2013; Rey, Extremera & Pena, 2011; Sieghart, 2012).

El autoconcepto positivo posibilita una relación social saludable y garantiza la proyección futura de la persona; favorece habilidades y estrategias que permiten sentimientos de seguridad, pertenencia, competencia social en su contexto escolar y familiar, un lenguaje interior positivo, una buena opinión y aceptación de sí mismo; y por consiguiente, un rendimiento académico óptimo (Pacheco, León & Ortiz, 2013).

Asimismo, existe una correlación significativa entre la autovaloración que hace la persona y el locus de control. A medida que aumenta la autoestima, mejorará la atribución causal (García & Doménech, 2002).

Entre las finalidades que se pretenden alcanzar tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, se encuentra el logro de un equilibrio socioafectivo en el alumnado a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008). Martínez (1997) afirma que el autoconcepto es una necesidad humana: podría ser como el sistema inmunológico de la conciencia que da al individuo resistencia y capacidad de regeneración. Los jóvenes con una baja visión sobre ellos

mismos, realizan comportamientos de riesgo para su salud, mientras que aquellos con alta autoestima llevan a cabo conductas saludables (Alcaide, 2009; Sieghart, 2012).

Estas razones justifican la necesidad de integrar programas transversales de educación emocional, especialmente en la adolescencia, con el fin de evitar conductas de riesgo (Álvarez, 2013; Lara, 2006). Asimismo, es recomendable promover actitudes y aptitudes emocionales y sociales que susciten la educación emocional en la institución educativa (De la Barrera, Donolo, Soledad & González, 2012), aunque no se debe olvidar que es en la familia donde el desarrollo de las habilidades emocionales debe comenzar (Jiménez & López-Zafra, 2009).

Otro aspecto muy vinculado al autoconcepto y que también consideramos en nuestra investigación está relacionado con la inteligencia emocional (IE), entendida como la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones (Rodríguez, 2013; Sieghart, 2012).

Cuando los niveles de IE son bajos en los estudiantes en el ámbito educativo, se manifiesta la aparición de uno o más de los siguientes problemas: déficit de bienestar y ajuste psicológico, disminución en el número y la calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas o consumo de sustancias psicoactivas (Cerón, Pérez-Olmos & Ibáñez, 2011). Un manejo inadecuado de las emociones de la vida supone un riesgo para la salud física y mental de la persona (Moreno-Jiménez, Gálvez, Rodríguez & Garrosa, 2010).

En los últimos años se ha incrementado el interés por relacionar IE y éxito académico, con el fin de integrar dicho tipo de inteligencia en los currículos escolares (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Diversos autores han sugerido la adecuación de favorecer la adquisición de estrategias emocionales que los alumnos han de tener interiorizadas antes de enfrentarse a las tareas académicas. Dentro de la práctica educativa, se considera a la escuela como el lugar idóneo para la promoción de la IE, debido a que es un entorno muy adecuado para experimentar habilidades emocionales y crear respuestas adaptativas (López, 2013). De ahí, que la formación de competencias socioemocionales de los estudiantes se esté convirtiendo en una tarea necesaria y que gran parte de los docentes la consideren primordial (Bisquerra & Pérez, 2007; Jiménez & López-Zafra, 2009; Pena & Repetto, 2008).

Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte (2006) concluyen que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y académica de los estudiantes a la escuela. Es importante la adquisición de habilidades emocionales en el contexto educativo en los adolescentes para que convivan, mejoren su rendimiento académico y prevengan conductas de riesgo (Adonicam, López, Navarro & Valadez, 2013).

Extremera & Fernández-Berrocal (2004) argumentan que los alumnos emocionalmente inteligentes poseen mejores niveles de bienestar psicológico, ajuste emocional, una mayor calidad y más redes interpersonales y de apoyo social, pudiendo llegar a obtener un rendimiento escolar superior, al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad.

El entrenamiento en IE en el ámbito educativo es de gran interés como vía para mejorar el estado socioemocional del alumnado (Echevarría & López-Zafra, 2011).

La comunidad educativa ha de ser consciente de la importancia de enseñar al alumnado a experimentar sentimientos, reconocer estados afectivos, reparar emociones negativas, etc., además de la adquisición de conocimientos meramente académicos (Extremera & Fernández, 2001).

En cuanto al estado emocional, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que adolescentes con bajos valores de IE muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Magallón, Megías & Bresó, 2011; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello & Extremera, 2006), mientras que aquellos que poseen mayor habilidad para reconocer los estados emocionales tienen mejores relaciones sociales y un mayor nivel de confianza y competencia percibida (López, 2013).

Las personas con competencias emocionales están más preparadas para no implicarse en el consumo de drogas o en comportamientos de riesgo como conducción temeraria, violencia, delincuencia, etc. (Bisquerra et al. 2012; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Niveles elevados de IE han mostrado estar asociados con el bienestar subjetivo y se relaciona con la felicidad y la satisfacción vital (Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo & Fuentes-Soto, 2013), mientras que niveles bajos han sido predictores de conductas psicológicamente desajustadas, entre las que se encuentran altos niveles de depresión,

ansiedad, estrés y conductas no saludables (Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Rey et al., 2011; Vázquez et al. 2013). Aquellos adolescentes que poseen mayor habilidad para reconocer los estados emocionales tienen mejores relaciones sociales y un mayor nivel de confianza y competencia percibida (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda & Palomera, 2011).

Otra variable a investigar en nuestro trabajo es la ansiedad, que aunque es una emoción más, los trastornos de ansiedad son uno de los problemas psicológicos con mayor prevalencia en la actualidad (Guillén-Riquelme & Buela-Casal, 2011).

Alonso et al. (2004a) han confirmado que un 13,6% de una muestra representativa de seis países europeos había sufrido algún trastorno de ansiedad a lo largo de su vida y un 6,4% en el último año. Paralelamente, Andlin-Sobocki & Witchen (2005) han obtenido también en Europa datos similares. En España un 6,8% de los encuestados habían tenido problemas por trastornos de ansiedad y emocionales en el último año (Wang et al., 2007 citado en Guillén-Riquelme & Buela-Casal, 2011). Además un 26,1% asistían a las consultas psiquiátricas formales por trastornos de ansiedad (Alonso et al., 2004b).

En cuanto a la intervención, algunas investigaciones han aplicado programas de prevención de ansiedad dirigidos a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), demostrando que tras intervenir, se obtuvieron reducciones estadísticamente significativas respecto al grupo de control (Ramos, Hernández & Blanca, 2009; Tortella-Feliu, Servera, Balle & Fullana, 2004).

Por todo ello, nuestro trabajo pretende optimizar el autoconcepto y determinadas competencias emocionales a través de la elaboración y aplicación de un programa de intervención.

El motivo que nos ha impulsado a llevar a cabo una investigación de estas características, se basa en un estudio preliminar realizado con anterioridad. En dicho estudio, realizado con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, Diversificación Curricular y Cualificación Profesional Inicial, evidenciamos un nivel bajo en el autoconcepto, asimismo su dimensión emocional fue la que obtuvo niveles inferiores (Sosa, Guerrero & Sánchez, 2012).

A raíz de los resultados obtenidos en el estudio preliminar nos planteamos, en primer lugar analizar el autoconcepto, las competencias emocionales y el nivel de

ansiedad de una muestra representativa de jóvenes. En segundo lugar, implementar y evaluar un programa de intervención, basado en el desarrollo de competencias emocionales.

Asimismo, en todo momento hemos pretendido que la implementación del programa estuviera integrada en la rutina del centro, de ahí que el desarrollo del mismo formara parte de la acción tutorial.

Por los motivos argumentados, consideramos fundamental diseñar y aplicar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en el autoconcepto y en competencias emocionales, pues se trata de una realidad dinámica que puede ser modificable en cualquier momento del desarrollo vital humano (Rodríguez, 2010; Veloso-Besio et al., 2013). Además, los programas de intervención son más eficaces mientras más jóvenes sean los sujetos (Leonard & Gottsdanker, 1987).

Una intervención encaminada a la mejora del autoconcepto y otras competencias emocionales del sujeto (autoestima, asertividad, empatía, autocontrol, toma de decisiones y responder a críticas) redundará en una mejora de las relaciones sociales y tenderá a la consecución de logros académicos y profesionales (Bisquerra & Pérez, 2007; Branden, 2010; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Goleman, 2008).

MARCO TEÓRICO

1. Autoconcepto

- 1.1. Delimitación conceptual
- 1.2. Dimensiones del autoconcepto
- 1.3. Instrumentos de evaluación del autoconcepto

2. Inteligencia Emocional

- 2.1. Competencias emocionales
- 2.2. Evaluación de la IE
- 2.3. Ansiedad
- 2.4. Desarrollo actual de la inteligencia emocional en España

3. Autoconcepto e Inteligencia Emocional

- 3.1. Eficacia de los programas de educación emocional y autoconcepto
- 3.2. Estado actual de las investigaciones

4. Aspectos socioafectivos implicados en la adolescencia

- 4.1. Etapa de la adolescencia
- 4.2. El autoconcepto y su desarrollo en la adolescencia

5. La etapa académica correspondiente a la adolescencia

- 5.1. Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)
- 5.2. Programa de Diversificación Curricular (PDC)
- 5.3. Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

1. AUTOCONCEPTO

1.1. Delimitación conceptual

La revisión de las diferentes investigaciones relacionadas con el autoconcepto, lleva a multitud de definiciones y diversidad de dimensiones que lo conforman. En primer lugar delimitaremos las características de los términos autoconcepto y autoestima, terminología con la que ha existido una gran confusión conceptual (Fleming & Courtney, 1984; Gorostegui & Dörr, 2005).

Se hace evidente que la delimitación entre ambos términos no es clara, algunos autores optan por la “no diferenciación” (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Otros sugieren la “diferenciación”, afirmando que el autoconcepto y la autoestima se pueden distinguir nítidamente (Watkins & Dhawan, 1989).

Nosotros, nos posicionamos en esta última línea que tomó fuerza a partir de 1980 y fue apoyada posteriormente por gran parte de los investigadores (García & Musitu, 2001; García-Torres, 1983; Lerner, Iwawaki, Chiara & Sorell, 1980; Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2001; Rodríguez, 2010; Rosenberg, 1985). De este modo, el término autoconcepto hace referencia exclusiva a los aspectos puramente cognitivos, mientras que el concepto autoestima, describiría las variables afectivas y/o evaluativas de uno mismo (Blascowich & Tomaka, 1991; Garaigordobil, Durá & Pérez, 2005; Lerner et al., 1980; Vera, Roselló & Toro-Alfonso, 2010).

Musitu, Román & Gracia (1988) afirman que la autoestima expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación. Ramos-Paúl & Torres (2007) entienden la autoestima como la valoración que uno tiene de sí mismo y se establece a través del propio grado de aceptación. En la medida en que la persona percibe que está actuando correctamente, se siente bien consigo misma y obtiene una autoestima superior, siendo ésta el resultado de un proceso afectivo autoevaluativo (Bednar, Wells & Peterson, 1989).

El autoconcepto remite a la dimensión cognitiva y descriptiva del yo: ¿quién soy?, ¿cómo me describo y me defino?. Necesita para complementarse una dimensión valorativa: ¿qué siento respecto a cómo soy?, ¿en qué medida valoro mis características?. A ese conjunto de sentimientos y valoraciones con respecto a uno

mismo es lo que se denomina autoestima (De Tejada, 2010; Galarza, 2013; Goñi, 2009; Fox, 1988).

Asociado a los constructos autoconcepto y autoestima aparece el concepto autoeficacia, elemento que juega un papel central en la teoría de Bandura (1982, 1989, 1997). La autoeficacia es una evaluación de las propias habilidades. El sujeto evalúa la efectividad de sus acciones y la compara con la eficacia percibida en los otros, a la vez que recibe información de los demás acerca de su propia competencia (Véliz, 2010).

En la tabla 1, se presenta una muestra de las definiciones más representativas de autoconcepto que han ido surgiendo desde los años 70 a la actualidad.

Tabla 1: Definiciones de autoconcepto ordenados cronológicamente

AUTOR	FECHA	DEFINICIONES DE AUTOCONCEPTO
Purkey	1970	Sistema complejo y dinámico de creencias, cada una con su valor propio, que un individuo mantiene acerca de sí mismo respecto de su ambiente.
Kalish	1983	Imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan.
Harter	1990	Conjunto de percepciones que tiene el sujeto sobre sí mismo.
García & Doménech	2002	Resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesores.
Fariña, García & Vilariño	2010	Conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo, en las dimensiones significativas para él: académica, social, emocional y familiar y que son críticas para la adquisición o protección frente al comportamiento antisocial y delictivo.
Rodríguez	2010	Percepciones que cada individuo tiene sobre sí mismo, y los atributos que utiliza para describirse. Se trataría de una apreciación descriptiva con un matiz cognitivo.
Salum-Fares, Marín & Reyes	2011	Concepto que el individuo tiene de sí mismo como persona. Consiste en un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, es decir, en él se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma.
Estévez	2012	Conocimiento y creencias que el sujeto tiene de sí mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona, esto es, en el aspecto corporal, psicológico, emocional, social, etc. Involucra una descripción objetiva y/o subjetiva de uno mismo, que contiene una multitud de elementos o atributos.
González, Leal, Segovia & Arancibia	2012	Se relaciona con conceptos cognitivos e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto.

El adecuado autoconcepto se corresponde con un mejor ajuste psicológico, una buena competencia personal así como un descenso de problemas comportamentales (Fuentes et al., 2011).

Branden (2010) afirma que una percepción adecuada del sujeto sobre sí mismo es la clave del éxito o el fracaso. Es fundamental trabajar para que la persona alcance la felicidad, que según Aristóteles es estar contento con uno mismo. En esta misma línea, en la medida en que la persona disfruta y se quiere, de igual modo disfruta de lo que la rodea (Montoya & Sol, 2004; Sieghart, 2012).

1.2. Dimensiones del autoconcepto

Históricamente, el estudio del autoconcepto estaba dominado por una perspectiva unidimensional, en la cual este constructo era típicamente representado por un único eje que hacía referencia al autoconcepto general, autoconcepto total, autoconcepto global o, en ocasiones, autoestima global (Véliz, 2010).

La tendencia a plantear una dimensión única, hacía hincapié en los aspectos más globales (Coopersmith, 1967; Marx & Wynne, 1978, citados en García & Musitu en 2001). Como señala Goñi (2009) el autoconcepto ha tendido a ser concebido durante décadas como un constructo unitario. De hecho, uno de los cuestionarios más utilizados es la Escala de Rosenberg (1965) en la que se concebía el autoconcepto de modo unidimensional.

A lo largo de la historia, la concepción unidimensional fue evolucionando. Esnaola et al. (2008), señalan que a mediados de los años setenta, se produce un notable cambio en la forma de entenderlo. Se reemplazó una visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional. Es en este momento cuando comienza a destacar su carácter pluridimensional y se considera como una estructura compuesta por varias dimensiones dispuestas jerárquicamente (Byrne & Shavelson, 1986; Epstein, 1974; Rodríguez, 2010).

García & Musitu (2001) y Goñi (2009) señalan que entre la multitud de modelos multidimensionales propuestos destaca el de Shavelson et al. (1976).

La figura 1, muestra como el autoconcepto global, según esta nueva concepción está compuesto por el autoconcepto general, que a su vez está formado por el autoconcepto académico y por el no académico. Éste último, incluye tanto el autoconcepto social como el personal y el físico (Núñez & González-Pienda, 1994).

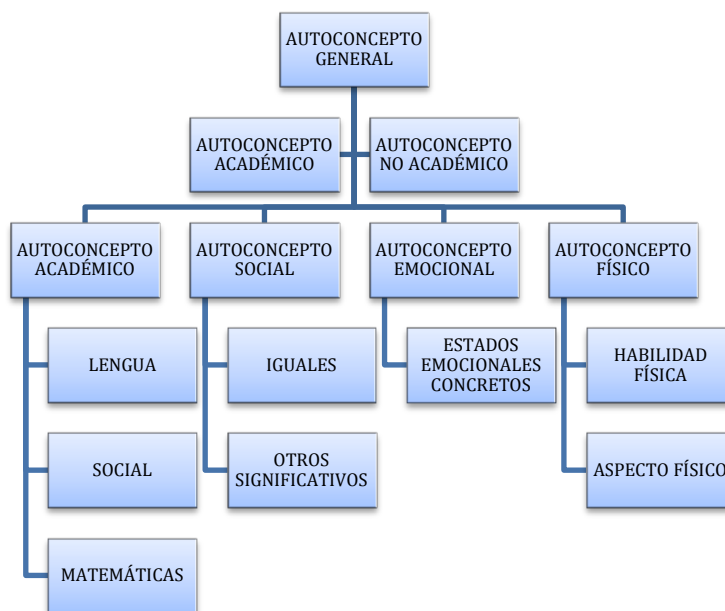


Figura 1: Modelo de Shavelson, Huebner & Stanton (1976)

En los últimos años, ésta es la línea en la que la mayoría de los investigadores coinciden. El autoconcepto es un constructo, formado por diferentes dimensiones. Ekelan, Heian, Hagen, Abbott & Nordheim (2008) señalan tras varios estudios, que el autoconcepto es nuestra propia percepción del ser. Diferentes investigaciones (García & Musitu, 2001; Núñez & González-Pienda, 1994; Shavelson et al., 1976) identifican diversas áreas de importancia: autoconcepto académico, social, emocional y físico. Esta teoría de pluridimensionalidad es la que a lo largo de los años ha tenido mayor apoyo empírico y es en la que nos fundamentamos. De acuerdo con este modelo, las personas tenemos una autoevaluación global de uno mismo, pero, al mismo tiempo, tenemos diferentes autoevaluaciones específicas; es decir, se puede afirmar que dicha naturaleza multidimensional del autoconcepto da pie a que la persona pueda lograr unos autoconceptos globales satisfactorios por vías bien distintas (Castro, 2013).

Estévez (2012) considera que no existe una autoimagen unificada y total, lo único que tenemos son imágenes parciales y momentáneas de nosotros mismos. Es por ello que el autoconcepto ha sido considerado como un constructo, puesto que el yo es

variado y fragmentado, por presentarse diferente en función de cada experiencia o momento.

Según Branden (2010), es necesario conocer las diferentes dimensiones que conforman al autoconcepto y ser conscientes de la posibilidad de evolución de dicho autoconcepto puesto que no es innato, sino adquirido y es de carácter dinámico por lo que puede mejorar o debilitarse. Es decir, la valoración que una persona hace de sí misma es algo que se aprende y, como todo lo aprendido, es susceptible de cambio y progreso (Guido, Mújica & Gutiérrez, 2011; Vargas & Barrera, 2005).

Para desarrollar de un modo más exhaustivo cada uno de los factores, seguiremos a García & Musitu (2001). Señalan que el autoconcepto cuenta con las siguientes dimensiones: emocional, física, social, académica y familiar.

La dimensión emocional, engloba todo lo que tiene que ver con cómo se ve la persona a sí misma y cómo define sus rasgos de personalidad. Está muy relacionada con la autoestima social, pero se refiere a la autopercepción de las características de la personalidad. Según Paúl & Torres (2007), la persona tiene que aprender a observarse, ser consciente de las propias emociones y aprender a expresarlas.

Esteve (2005) señala que la dimensión emocional del autoconcepto está compuesta por las percepciones que tiene el sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones cotidianas que conllevan algún tipo de compromiso o implicación personal.

En general, las características en la dimensión emocional se han descrito de forma dicotómica. Algunas que describen esta dimensión son:

Afectuoso – Frío, Simpático – Antipático, Pesimista – Optimista, Estable – Inestable, Valiente – Temeroso, Tímido – Asertivo, Tranquilo – Inquieto, de Buen – Mal carácter, Tierno – Agresivo, Generoso – Tacaño, Equilibrado – Desequilibrado.

Goñi, Fernández-Zabala e Infante (2012), determinan la existencia de diferencias en las puntuaciones en el autoconcepto emocional teniendo en cuenta el sexo, siendo claramente favorables a los hombres en todos los tramos de edad.

Tras nuestra investigación estaremos en condiciones de contrastar los resultados con los obtenidos por Garaigordobil et al. (2005). Sus estudios señalan que existen

diferencias negativas significativas entre autoconcepto emocional y determinadas escalas de inestabilidad emocional.

La dimensión física está relacionada con la valoración que el sujeto hace de todo lo que tiene que ver con su físico. Algunos autores consideran al autoconcepto físico como el conjunto de percepciones que los sujetos tienen sobre sus habilidades y apariencia física (Fernández, Contreras, González & Abellán, 2011; Fox; 1988; Esteve, 2005). El autoconcepto físico es una representación mental, compleja y multidimensional que poseen las personas de su realidad corporal, incluyendo elementos perceptivos, cognitivos, afectivos, emocionales, evaluativos, sociales y otras representaciones relacionadas con la salud, el atractivo físico, el peso, etc. (Marchago, 2002). Esteve (2005) lo define como “*una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce*” (p. 55). Esta representación mental es multidimensional y jerárquica y está conformada por dos grandes subdominios o áreas que son la apariencia física y la habilidad física. Cada una de estas áreas está dividida en subáreas de modo que según descendemos en su organización jerárquica vamos descubriendo autopercepciones progresivamente más específicas cuya potenciación incrementa el autoconcepto físico, el cual, a su vez, aumenta el autoconcepto general (García & Musitu, 2001; Esteve, 2005).

El autoconcepto físico es la faceta que tiene una correlación más alta con el autoconcepto global y el académico, lo que indica la relevancia que la imagen física tiene en la construcción de la identidad (Padilla, García, & Suárez, 2010).

Uno de los modelos más aceptados en lo que a autoconcepto físico se refiere, es el de Fox (Fox, 1988; Fox & Corbin, 1989). Estructuran la dimensión física del autoconcepto en tres niveles: la autoestima (Ápice) en el nivel superior, en el nivel intermedio la autovaloración física (Dominio), que tiene el papel de mediador entre el nivel superior y el inferior; y el último nivel compuesto por la competencia en el deporte, el atractivo del cuerpo, la fuerza física y la condición física (Figura 2).

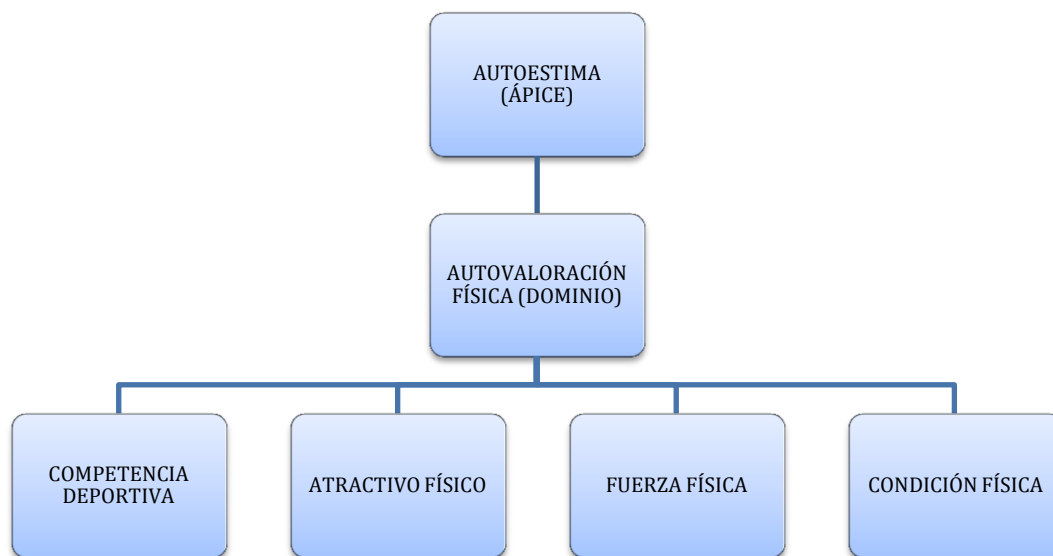


Figura 2: Organización jerárquica de las autopecepções físicas (Fox, 1988; Fox & Corbin, 1989).

Según Goñi e Infante (2010), la satisfacción con la vida y el autoconcepto físico son realidades estrechamente vinculadas. Sus conclusiones permiten identificar relaciones positivas de la actividad físico-deportiva con la autopecepção física y con la satisfacción con la vida en el siguiente sentido: a mayor práctica de actividad físico-deportiva, mejor autoconcepto y mejores niveles de satisfacción con la vida.

Por su parte Goñi, Rodríguez & Ruiz de Azúa (2004) señalan que la actividad física y la práctica deportiva guardan relación directa con el autoconcepto y dicha relación es bidireccional, pero esta afirmación debe ser matizada pues se han encontrado asociaciones entre la insatisfacción corporal y el ejercicio excesivo. De hecho, Fox & Corbin (1989) y Marsh (1997) desvelan que la práctica deportiva no suele tener excesivos beneficios en la percepción del atractivo físico y la satisfacción corporal.

No hay acuerdo a la hora de valorar los niveles del autoconcepto físico, entre otros motivos porque dichos niveles están muy condicionados por la práctica de alguna actividad físico-deportiva (Bakker, 1998; Esnaola, 2005; Ruiz de Azúa, Rodríguez, & Goñi, 2005), dado que los jóvenes activos muestran percepciones más positivas que los sedentarios en la percepción de sus facultades deportivas y la satisfacción con su aspecto físico (González & Alvariñas, 2004); por el tipo de instrumento que se utiliza

para evaluar (Esnaola, 2008) y por la evolución en el desarrollo de cada adolescente (Sureda, 1998).

Esnaola (2005) menciona que la práctica de alguna actividad deportiva tiene efectos beneficiosos en el autoconcepto físico, de tal manera que aquellos que no practican ningún tipo de deporte presentan niveles inferiores en dicha dimensión que los que realizan ejercicio físico. De igual modo, Candel, Olmedilla & Blas (2008) indican que las chicas que practican algún tipo de actividad física presentan mayor autoconcepto en todas las dimensiones, excepto en la emocional. A su vez, aquellas que practican actividades físicas con mayor frecuencia presentan unos niveles inferiores en ansiedad y depresión.

Asimismo, los chicos adolescentes que tienen un desarrollo puberal más rápido se sienten más satisfechos con su apariencia física. Este sentimiento de atractivo físico les favorece con las relaciones del sexo opuesto y en sus iniciales relaciones sexuales. Sin embargo, las chicas con un desarrollo físico más temprano tienden a tener una imagen menos favorable de su físico, predisponiéndolas a una peor interacción social (Sureda, 1998).

La dimensión social incluye el sentimiento de pertenencia a un grupo social y lo habilidosa que se considere la persona para relacionarse con los otros y para resolver problemas. Izquierdo (1996) afirma que el autoconcepto es el esquema desde el cual actuamos y el sujeto se comportará de acuerdo a lo que ha aprendido que es. Estas conductas o formas de actuar proceden del modo en el que hemos aprendido a relacionarnos con los otros desde niños.

Según Esteve (2005) la dimensión social del autoconcepto sería la opinión que las personas creen que los otros tienen sobre ellas, la popularidad entre los demás, etc. Un factor muy influyente en la dimensión social de los alumnos es el estilo de enseñanza de los docentes. Arancibia (1986) señala que se ha comprobado que cuando un profesor tiende a ser dominante, irritable, poco alegre, impersonal y formal, los alumnos tienden a comportarse de forma pasiva, respondiendo sólo cuando son requeridos. Asimismo, cuando el profesor tiende a ser activo, alegre, flexible y tranquilo, el clima afectivo que prevalece es alegre, estimulante y con gran comunicación entre profesor y alumno. Al mismo tiempo, se observa en el alumnado iniciativa, flexibilidad, seguridad en sí mismo, creatividad y entusiasmo por el aprendizaje.

Es necesario que el sujeto se sienta aceptado y valorado tal y como es, porque sólo una persona que se concibe de forma positiva y favorable, podrá desarrollar plenamente todo su potencial y su capacidad creadora (Franco, 2008). Asimismo, las habilidades sociales constituyen competencias claves para el desarrollo personal de los individuos y su interacción en un contexto interpersonal. Estas destrezas de comunicación - de opiniones, sentimientos, peticiones, etc.- son fundamentales para nuestra vida, ya que su carencia o mala ejecución influye negativamente en la autoestima, predispone al comportamiento agresivo y puede acarrear trastornos como ansiedad, estrés, depresión o fobia social (Gómez, Pomar, Fernández & Rey, 2011).

Fuentes et al. (2011) afirman que no hay unanimidad de criterios a la hora de relacionar la dimensión social del autoconcepto con otros constructos. De tal forma que Levy (1997) constata que el autoconcepto social ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas, pero otros lo señalan como un factor de riesgo de éstas (Androu, 2000; Fuentes et al., 2011; Jiménez, Murgui, Estévez & Musitu, 2007).

Idéntica inconsistencia se encuentra al relacionar autoconcepto social y consumo de sustancias. Téllez, Cote, Savogal, Martínez & Cruz (2003) han encontrado relaciones inversas, mientras que Cava, Murgui & Musitu (2008) y Musitu, Jiménez & Murgui (2007) lo cuestionan tras obtener relaciones significativas positivas en sus estudios.

La dimensión académica está basada en cómo percibe el sujeto el ámbito escolar, si cree que va a ser capaz de cumplir con las exigencias del centro en el que estudia, si tiene constancia, capacidad de superar los fracasos y/o de tener iniciativa. La variable que mayor peso tiene en el rendimiento académico es la dimensión académica del autoconcepto (Aguilar, Navarro, Rodríguez & Trillo, 2013; Carmona, Sánchez & Bakieva, 2011; Castejón & Pérez, 1998; González-Pienda et al., 2003; Gallardo, Garfella, Sánchez, Ros & Serra, 2009; Páez, Gutiérrez-Martínez, Fachinnelli & Hernández, 2007, Santos & Santos, 2013).

El autoconcepto académico es un componente más del autoconcepto general de la persona, constituyendo una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre los logros y las expectativas escolares del alumnado.

En general, los niños con buen rendimiento escolar tienen un adecuado autoconcepto, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos (García & Doménech, 2002; González-Pienda, Núñez, González & García, 1997;

Hausller & Milicic, 1996). La autoeficacia académica, es decir, cómo ellos se perciben a sí mismos en su actuación escolar, tiene un peso importante dentro de la autopercepción global.

Garaigordobil et al. (2005) señalaron que los programas de intervención que fomentan el autoconcepto y la autoestima pueden prevenir el desarrollo de problemas psicopatológicos asociados a la depresión y a la sensibilidad interpersonal, así como incidir positivamente sobre el rendimiento académico de los adolescentes y los jóvenes. Gutiérrez, Camacho, Martínez & Martínez (2007) reafirman dicha idea, explicando que un autoconcepto bajo y la disfuncionalidad familiar son factores de riesgo para un rendimiento escolar inferior.

Otros trabajos han demostrado que los adolescentes con alto autoconcepto académico muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico, y consecuentemente un promedio de notas más alto (Guay, Pantano & Boivin, 2003). Podría considerarse el autoconcepto académico como un factor predictor del éxito o fracaso escolar (Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa & Ruiz-Esteban, 2012).

Del mismo modo, Agapito, Calderón, Cobo & Rodríguez (2013) argumentan que el autoconcepto se relaciona de forma directamente proporcional con el resultado académico. Sin embargo, Orgilés, Johnson, Huedo-Medina & Espada (2012) han detectado factores influyentes en el autoconcepto académico y que a priori no parecen estar relacionados. Tal es el caso de adolescentes con padres divorciados que presentan inferior autoconcepto académico y se perciben menos competentes a nivel escolar.

Asimismo, la selección y utilización de destrezas de aprendizaje está condicionada por el nivel de autoconcepto que presenta el alumno, siendo de carácter recíproco la relación existente entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje (Núñez et al. 1998). Igualmente es necesario considerar la asociación entre expectativas académicas, autoconcepto y talento académico; dichos elementos conforman un círculo que permite a los alumnos obtener buenos resultados escolares tanto en lenguaje como en matemáticas (Costa & Tabernero, 2012; González et al., 2012); siendo conscientes de la existencia de diferencias significativas entre el autoconcepto y el rendimiento académico entre ambos sexos (Padilla et al., 2010).

Otra variable que influye en el rendimiento académico y por tanto en la dimensión académica del autoconcepto y en la dimensión física, es la práctica de algún tipo de deporte. Aquellos adolescentes deportistas presentan un rendimiento académico significativamente superior que quienes dedican su tiempo de ocio a actividades sedentarias (Capdevila, 2013).

La dimensión académica es uno de los factores relacionados con el autoconcepto y a su vez se considera una variable fundamental en el rendimiento escolar; de modo que el fracaso escolar aumenta la baja percepción que cada uno tiene de sí mismo, engrosando el número de frustraciones del sujeto (García, 2003).

Varios autores (González-Pienda et al., 2003; Gallardo, Garfella, Sánchez & Serra, 2008) afirman, la relación existente entre autoconcepto y rendimiento, mientras que otros no aseguran de forma tan contundente dicha relación, debido a la gran cantidad de variables que influyen en el rendimiento académico, como por ejemplo, los conocimientos previos del alumno o el nivel socioeconómico de los padres (Aguilar et al., 2013; Extremera & Fernández- Berrocal, 2004; Llibre, García & Prieto, 2012).

La Dimensión familiar hace referencia a la manera en que se percibe el sujeto como parte de una familia (Ramos-Paúl & Torres, 2007).

El autoconcepto familiar está relacionado con la percepción que tiene el sujeto acerca de su implicación, participación e integración en su familia. Según Esteve (2005) el autoconcepto familiar correlaciona positivamente con el rendimiento y la integración escolar/laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con los valores universales. Por otra parte, correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva y la ansiedad.

Cava et al. (2008) destacan el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamientos delictivos y el consumo de drogas. También, Ramos-Paúl & Torres (2007) han afirmado que algunas actitudes de los padres pueden ser negativas en la formación del autoconcepto de sus hijos, algunas de ellas son: las críticas constantes, no dejarles actuar solos, las comparaciones, la indiferencia o exigirles demasiado para su edad.

Los estudios llevados a cabo por Oliva, León & Rivera (2007) evaluaron el nivel de autovaloración en los adolescentes que cursaban secundaria o bachillerato, cuya condición era la de ser hijos de padres emigrantes. Los resultados mostraron que la

tercera parte de los jóvenes manifestaron unos resultados bajos en dos de las cuatro áreas valoradas, concluyendo que la autovaloración es multicausal. No es posible afirmar que una autovaloración baja, haya sido consecuencia de la emigración del padre, sin embargo, los sentimientos que se generan por la ausencia del progenitor pueden contribuir a su merma.

Otros autores (García, Ortega & Rivera, 2013; Parra & Oliva, 2002) afirman la influencia que las relaciones establecidas en el seno familiar ejercen en el autoconcepto de las personas. Igualmente García et al. (2013) atribuyen a la familia un papel muy importante para el aprendizaje de la regulación emocional pues es el sistema primario de vínculos y apegos.

El estudio realizado por Pequeña & Ecurra (2006) afirma que todos los niños desean complacer a sus padres, por lo que la posibilidad de una humillación debida a la crítica y a la negación del cariño producirá en ellos dos posibles reacciones:

- Una reacción es la apatía y la inhibición. En este caso, el niño se abstiene de realizar cualquier esfuerzo académico o de otro tipo porque sabe que el intentarlo conlleva el riesgo de una humillación o de un rechazo.
- La otra es la compensación. Esto se hace evidente en el niño que es trabajador, perfeccionista, que dedica muchas horas, etc.

En cuanto a los estilos disciplinarios de las familias, Lambon, Mounts, Steinberg & Dombush (1991) han destacado que los hijos de padres democráticos presentan niveles significativamente más altos en la propia estima que aquellos que provienen de hogares autoritarios o indiferentes. En la misma línea, Esteve (2005) afirma que el autoconcepto familiar correlaciona positivamente con estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente con coerción, indiferencia y negligencia.

Asimismo, Estévez, Martínez & Musitu (2006), indican que los adolescentes implicados en conductas agresivas tienen un autoconcepto familiar y académico más bajo que los adolescentes no implicados en este tipo de conductas.

1.3. Instrumentos de evaluación del autoconcepto.

La amplia aceptación por parte de la comunidad científica del modelo jerárquico del autoconcepto y sus diferentes dimensiones (física, personal, social y académica) produjo un incremento en la elaboración de nuevos instrumentos de medida a la vez que se fueron desestimando otros utilizados hasta la fecha.

En la tabla 2 presentamos una clasificación de los diferentes instrumentos que evalúan el autoconcepto atendiendo a los momentos en los que fueron apareciendo y en la tabla 3 quedan reflejados algunos de los instrumentos que miden el autoconcepto y suelen ser los más utilizados.

Tabla 2: Instrumentos que evalúan el autoconcepto ordenados cronológicamente.

Años 50	Clasificación Q de Stephenson (Stephenson, 1954). Self-Concept Scale (Lipsitt, 1958).
Años 60	Escala de Autoconcepto de Tenesse (Fitts, 1964). Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris (1969).
Años 70	Test de frases incompletas (Canfield & Wells, 1976). Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale for Children (Martinek & Zaichkowsky, 1977).
Años 80	Escala de Autoconcepto (Bhatnagar, 1984). Self Description Questionnaire (SQD) (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984). Dimensions of Self-Concept, Form H-College (Michael, Smith & Michael, 1985). The Self-Perception Profile for Children (Harter, 1986). Motivación y Actitud hacia el Estudio (AM) (Alonso & Sola, 1987).
Años 90	Self-Description Questionnaire II (SDQII) (Marsh, 1990). The Personal and Academic Self-concept inventory (Fleming & Qhalen, 1991). Self-Description Questionnaire III (SDQ III) (Marsh, 1992). Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI) (Villa & Auzmendi, 1992a). Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS) (Gresham, Elliott & Evans-Fernández, 1993).
Años 90	Physical Self-Concept Scale (PSCS) (Marsh, Richards, Johnson, Roche & Tremayne, 1994). Escala de Autoconcepto Forma – A (AFA) (Musitu, García & Gutiérrez, 1995). Student Self-Concept Scale (Gresham, 1995). Entrevista de Frases Incompletas para niños y adolescentes (Díaz Aguado, Segura & Royo, 1995). Academic Self-Concept Scale (Villar, Michael & Gribbons, 1995). Escala de Autoconcepto-Forma 5 (AF-5) (Musitu & García, 1999).
Años 2000 - 2012	Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) (García, 2001). Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents (OSIQ-R) (Offer, Ostrov, Howard & Dolan, 2005). Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) (Goñi, 2009). Escala Tetradsimensional de Autoconcepto para Adolescentes (ETAA) (Guido et al., 2011).

Fuentes: (Goñi, 2009; Guido et al., 2011; Ramos, 2008).

Tabla 3: Instrumentos de evaluación del autoconcepto más empleados en España.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO	
Título	Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris.
Autor	Piers-Harris, 1964
Objetivo	Autoconcepto en niños
Administración	Individual y colectiva
Rango de aplicación	Niños
Ámbito de aplicación	Educativo y clínico
Tiempo estimado	20 minutos
Descripción	80 ítems de respuestas dicotómicas. Valora las siguientes dimensiones: autoconcepto conductual, autoconcepto intelectual, autoconcepto físico, falta de ansiedad, autoconcepto social y felicidad – satisfacción.
Título	Escala de Autoconcepto Tenesse (EAT)
Autor	William-Fitts, 1965 Adaptado en España por Garantazo (1984) y Oñate (1989).
Objetivo	Autoconcepto del individuo
Administración	Individual y colectiva
Rango de aplicación	Sujetos de 12 años en adelante
Ámbito de aplicación	Clínico
Tiempo estimado	45 minutos
Descripción	Son 100 enunciados auto descriptivos con cinco opciones de respuesta. Posee tres dimensiones (autoconcepto, autoestima y autocomportamiento) que permiten obtener una puntuación total y ocho puntuaciones más: identidad, autosatisfacción, comportamiento, físico, ético-moral, personal, familiar y social.
Título	Motivación y Actitud hacia el Estudio (AM)
Autor	Alonso & Sola (1990).
Objetivo	Autoconcepto del logro
Ámbito de aplicación	Educativo
Descripción	Evalúa mediante frases el tipo de mensaje que los sujetos se dirigen a sí mismos antes, durante y después de una tarea relacionada con el logro. Sus escalas son tres: autoconcepto negativo, autoconcepto positivo y orientación al aprendizaje.
Título	Autoconcepto (AFA)
Autor	García & Musitu (1995)
Objetivo	Autoconcepto
Administración	Individual y colectiva
Rango de aplicación	Personas entre 12 y 18 años
Ámbito de aplicación	Clínico y educativo
Tiempo estimado	10 - 15 minutos
Descripción	Evaluación del autoconcepto. 36 ítems. Evalúa 4 dimensiones: social, académico, emocional y familiar.
Título	Autoconcepto Forma 5 (AFA-5)
Autor	García & Musitu, 2001
Objetivo	Autoconcepto
Administración	Individual y colectiva
Rango de aplicación	Desde 5º de primaria a universitarios y adultos.
Ámbito de aplicación	Educativo y clínico
Tiempo estimado	15 minutos
Descripción	El instrumento mide el concepto y valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco facetas personales y relacionales (académica/laboral, social, emocional, familiar y física).

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO	
Título	Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG)
Autor	García & Torres (2001)
Objetivo	Autoconcepto
Administración	Individual y colectiva
Rango de aplicación	Se puede aplicar a niños y adolescentes desde que pueden leer con fluidez (7-8 años) hasta el final de la escolarización.
Ámbito de aplicación	Clínico y educativo
Tiempo estimado	15 - 20 minutos
Descripción	Cuestionario de evaluación de autoconcepto.
Título	Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)
Autor	Goñi, Ruiz & Rodríguez, 2004
Objetivo	Autoconcepto físico
Administración	Individual y colectiva
Rango de aplicación	Desde los 12 años hasta la edad adulta
Ámbito de aplicación	Clínico y educativo
Tiempo estimado	15 minutos
Descripción	El cuestionario está formado por 36 ítems (6 ítems para cada escala). Las dimensiones que se evalúan son: habilidad física, condición física, atractivo físico, fuerza, autoconcepto físico general y autoconcepto general.
Título	Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)
Autor	Goñi, 2009
Objetivo	Autoconcepto personal
Administración	Individual y colectiva
Rango de aplicación	Entre 15 y 34 años
Ámbito de aplicación	Educativo
Descripción	Evalúa cuatro dimensiones: autonomía, autorrealización, el autoconcepto moral y el autoconcepto emocional.

Fuente: Gabinete de psicometría y testoteca, 2010.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Antes de definir el término IE, es necesario destacar que existe un debate en el que todavía no hay acuerdo a la hora de tratar términos relacionados con las emociones y el modo de desarrollarlas.

En primer lugar aclararemos qué se entiende por IE y educación emocional.

Por IE se entiende la habilidad para comprender emociones y equilibrarlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y procesos de pensamiento, con el objetivo de obtener mejores resultados (Villanueva, 2012). Según el autor, el desarrollo de la IE genera habilidades internas de autoconocimiento, como conciencia propia, motivación y gestión emocional; y habilidades externas, como empatía y destreza social, que engloban aptitudes relacionadas con la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

En cuanto a la educación emocional, es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitar para la vida teniendo como finalidad aumentar el bienestar personal y social Bisquerra (2005; 2013). Sus objetivos van dirigidos a adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; regularlas; identificarlas en los demás, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; adoptar una actitud positiva ante la vida, etc. Todo ello con una metodología eminentemente práctica.

Berastegi (2008) añade que la educación emocional pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento indispensable del desarrollo cognitivo, a fin de lograr su objetivo primordial, el desarrollo integral de la persona. Asimismo, Collel (2003) argumenta que desde el punto de vista educativo se suele hablar de educación emocional, acentuando que es una capacidad que se aprende y que tiene por finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Nosotros, utilizaremos ambos términos, IE y educación emocional, siendo conscientes que la IE se suele aplicar a todos los niveles de la vida de la persona. Coincidimos con Vivas (2004) en la definición de IE, que según ella es el uso inteligente de las emociones, y estamos de acuerdo con algunos autores que señalan que

la educación emocional está más relacionada con el ámbito educativo (Prat, 2013; Soler, 2005)

En cuanto a la evolución del término IE, fue acuñado por Salovey & Mayer (1990). Se define como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resulte beneficiosa para nosotros mismos y para la cultura a la que pertenecemos.

Posteriormente, Bar-On (1997) define la IE como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Utiliza el término IE y social para denominar un tipo específico de inteligencia que difiere de la inteligencia cognitiva (Gabel, 2005).

Existen multitud de definiciones de IE y desde un punto de vista conceptual su estudio se ha diversificado en distintas perspectivas, pero a todas subyace la misma idea central y es que las competencias emocionales son cruciales a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en las áreas de la vida (Jiménez & López-Zafra, 2009).

Algunas de las definiciones más recientes como la de Bisquerra et al. (2012) entienden por IE la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas y la capacidad para regularlas. También Rodríguez (2013) la interpreta como la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

El término IE es un constructo psicológico que aún siendo conceptualizado de modos muy diferentes, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre emoción y cognición (Salovey & Grewal, 2005).

Asimismo, el carácter moral y los valores éticos influyen profundamente en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal (Bisquerra, 2002). De tal modo que la habilidad para procesar la información de naturaleza emocional y de relacionar el procesamiento emocional con el pensamiento varían de un individuo a otro (Rey et al., 2011).

Los modelos sobre IE han sido muy variados, incluyendo concepciones y habilidades muy diferentes (Belmonte, 2013; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Guerra, 2013). Los tres modelos teóricos con más apoyo científico, según Fernández-Berrocal & Extremera (2005) son:

- El modelo de habilidad de Mayer y Salovey.
- El modelo de Bar-On de inteligencia emocional-social.
- El modelo de competencias emocionales de Goleman.

El modelo de Mayer & Salovey (1997), define la IE a partir de cuatro habilidades emocionales que quedan reflejadas en la figura 3.

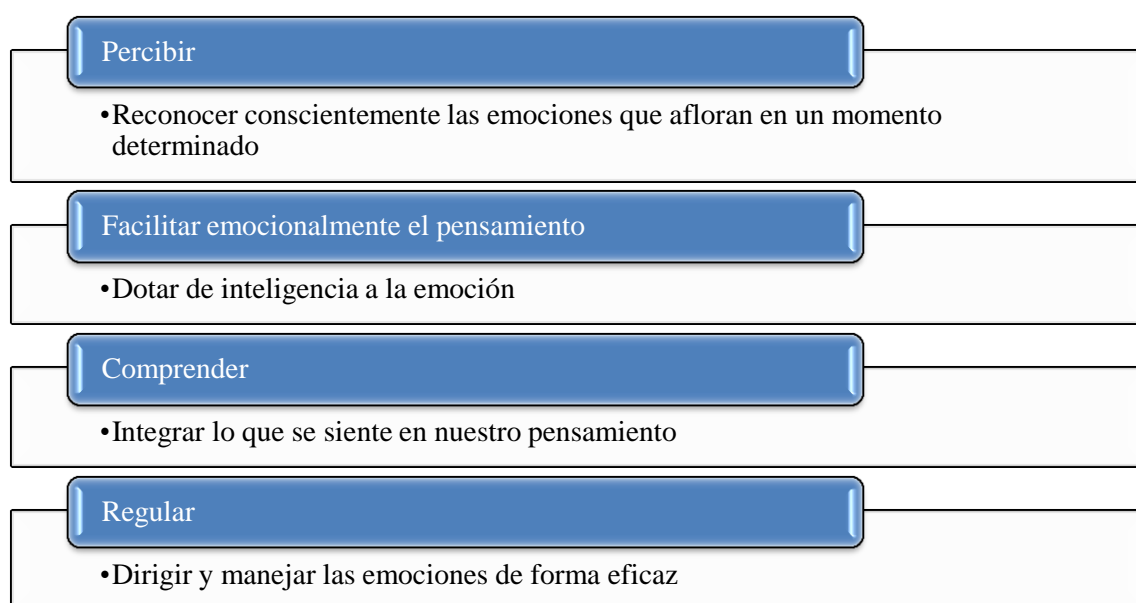


Figura 3: Modelo de Mayer & Salovey. Fuente: Rodríguez (2013)

El segundo modelo es el Multifactorial de Bar On. Se realiza una conceptualización multifactorial de la IE, conformada por los siguientes componentes factoriales (Madrid, 2000; Fernández, Blázquez, Moreno & García-Baamonde, 2012):

- 1) Intrapersonales: autoconcepto, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.
- 2) Interpersonales: empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.
- 3) Adaptabilidad: prueba de realidad, flexibilidad y solución de problemas.
- 4) Manejo del Estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos.
- 5) Estado de Animo y Motivación: optimismo y felicidad.

El tercer modelo es el de competencias de Goleman (1995). Este modelo entiende la IE como el conjunto de habilidades que contribuyen al buen funcionamiento

y al éxito y que son diferentes al CI (Roca, 2013). En el modelo de competencias se engloba la IE intrapersonal así como la IE interpersonal.

La IE intrapersonal o habilidad para comunicarse eficazmente con uno mismo y para manejar en forma óptima las propias emociones, está compuesta por: autoconciencia emocional, autorregulación y automotivación.

Por otro lado, la IE interpersonal, o habilidad para comprender y manejar eficazmente las emociones ajenas, se divide a su vez, en empatía y habilidades sociales.

Pena & Repetto (2008) señalan, que los tres modelos citados se pueden clasificar en dos: de tal manera que uno sería el de Mayer y Salovey, basado en el procesamiento de la información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas y aquellos fundamentados en rasgos de personalidad, que corresponderían a los modelos de Bar-On y de Goleman (tabla 4).

Tabla 4: Modelos de Inteligencia Emocional.

	Definición de IE	Habilidades Integradas
Modelo de habilidades Mayer & Salovey (1997)	“Es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas” (Mayer & Salovey, 1997. P. 10)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción, evaluación y expresión de emociones. • Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento. • Comprensión y análisis de las emociones. • Regulación reflexiva de las emociones.
Modelo Mixto Bar-On (1997)	“Es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997, p. 14)	<ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonales. • Interpersonales. • Adaptabilidad. • Manejo del estrés. • Estado anímico general.
Modelo Mixto Goleman (1995)	“IE Incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo...hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter” (Goleman, 1995, p.28).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las propias emociones. • Manejo emocional. • Automotivación. • Reconocimiento de las emociones en otros. • Manejo de las relaciones intrapersonales.

Fuente: Modelos actuales de Inteligencia Emocional. Adaptado de Mayer, Salovey & Caruso (2000). Extraído de Extremera & Fernández-Berrocal (2001).

Bajo todos los modelos, hay una misma idea central que los sustenta: las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en la totalidad de las áreas vitales (Jiménez & López-Zafra, 2009).

La IE parece aportar cierto grado explicativo en el ajuste socioescolar del alumnado, especialmente en lo referente al rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos (Pena & Repetto, 2008). En esta misma línea destacan las aportaciones de Pegalajar & Colmenero (2013), afirmando que la dimensión afectiva y la IE impregnan muchos elementos de la vida escolar, por lo que resulta necesario tenerlo en cuenta para el aprendizaje y la socialización del alumno.

En general, se confirma que aquellas personas que presentan una IE elevada, son capaces de afrontar mejor las demandas ambientales que quienes obtienen bajas puntuaciones en esta variable (Jiménez & López-Zafra, 2008; Rey et al., 2011). Los sujetos que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son aquéllos que menos faltas por indisciplina y por agresión tienen, son menos hostiles en clase y además obtienen mejor rendimiento académico (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Guil & Gil-Olarte, 2007; Mestre, Guil & Gil-Olarte, 2004). Asimismo, la IE percibida es un predictor estable de ajuste de los adolescentes y puede servir como un recurso útil para las intervenciones preventivas (Salguero, Palomera & Fernández-Berrocal, 2011).

Garaigordobil et al. (2013) exploran las relaciones existentes entre la conducta antisocial (autoevaluada y evaluada por los padres) y variables como empatía, IE, autoestima y dimensiones de personalidad. A su vez, tratan de identificar variables que predicen la conducta antisocial. Los resultados muestran que los adolescentes y jóvenes de ambos sexos, con altas puntuaciones en conducta antisocial tenían significativamente: menor capacidad de empatía; menor capacidad de regulación emocional; menor nivel de amabilidad; menor nivel de responsabilidad; mayor nivel de neuroticismo y mayor nivel de extraversión. Las relaciones entre conducta antisocial y autoestima no fueron concluyentes.

Asimismo, Salguero et al. (2011) destacan que los adolescentes que prestan demasiada atención a sus propios sentimientos pueden llegar a una excesiva autoreflexión sobre sus estados de ánimo y actuaciones para mejorar, consiguiendo como consecuencia un grado de estrés que les limita a la hora de elegir estrategias

adecuadas de actuación (Salguero & Irruarrizaga, 2006; Salguero et al., 2011).

2.1. Competencias emocionales

En este apartado recopilamos información sobre qué se entiende por competencia y emociones. Posteriormente se aclararán los términos competencia emocional y competencia socioemocional.

En primer lugar, comenzamos definiendo el término competencia que es la capacidad para utilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra & Pérez, 2007). Esto implica activar todo un conjunto de saberes, derivados de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

El concepto de competencia ha pasado a formar parte del lenguaje educativo desde la aparición de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE).

El currículo de las diferentes etapas educativas obligatorias se ha diseñado de manera que cada una contribuya, en mayor o menor medida, al desarrollo y adquisición de ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Las competencias se refieren a aquellas habilidades que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Otros autores, como Campos & Chinchilla (2009) definen competencia como un complejo de capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe promover en las personas para que puedan desempeñarse como sujetos autónomos, conscientes y responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social, personal y profesional. En definitiva, en el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas.

Las competencias se han clasificado en genéricas o específicas. Las primeras sirven para cualquier actividad profesional, dada su posible transferibilidad a diferentes contextos y situaciones, como dominio de idiomas, uso de informática y una amplia gama de competencias socio-personales: automotivación, autoestima, autocontrol, regulación de la impulsividad, capacidad de tomar decisiones, empatía, etc. Las competencias específicas son aquellas cuyo contenido está ligado a un área específica de trabajo, como competencias específicas de ingeniería, derecho, fontanería, etc. Son poco transferibles y se adquieren en la especialización profesional (Pena, 2013).

En segundo lugar, vamos a centrarnos en el término emoción. Este hace referencia a las respuestas del organismo ante aquellas situaciones que son placenteras o displacenteras (Bisquerra et al., 2012).

Martínez (2013) afirma que la emoción se considera un sentimiento interno, natural, que aparece al margen de la voluntad personal. Tiene un papel importante en nuestras vidas, existe una relación constante entre emoción, comportamiento y pensamiento, de tal forma que van retroalimentándose entre ellos constantemente.

Según el Centro de Capacitación y Adiestramiento (2013), las emociones son mecanismos que nos permiten adaptarnos a nuestro mundo, nos ayudan a reaccionar con rapidez en situaciones inesperadas, tomar decisiones con prontitud y acierto, facilitan la comunicación en forma no verbal y nos ayudan a reconocer las emociones de los demás y a desarrollar la empatía.

En tercer lugar, y tras definir qué se entiende por competencia y emoción, vamos a aclarar dos términos que ya han aparecido anteriormente y con los que se polemiza frecuentemente. Son los términos competencia emocional y competencia socioemocional. Algunos autores son partidarios del término competencia emocional (Saarni, 1997) para referirse a un conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2002), mientras otros prefieren utilizar el término competencia socioemocional (Payton et al., 2000).

El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (1997) contribuye a clarificar el dilema. Trabajan las competencias emocionales y señalan que pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar. La diferencia

entre ambos conceptos estriba en que la competencia emocional abarca más que la competencia socioemocional, ya que esta última es más específica.

Jadue (2003) afirma que la competencia emocional y social es la habilidad para comprender, dirigir y expresar los aspectos emocionales de nuestra propia vida, de tal manera que seamos capaces de manejar las tareas cotidianas como aprender, establecer relaciones interpersonales y sociales, resolver los problemas de cada día y adaptarnos a las complejas demandas del crecimiento y del desarrollo.

Nosotros, seguiremos a Bisquerra (2002) a la hora de definir las competencias emocionales: son un conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y añade que pueden denominarse igualmente competencias socioemocionales.

2.2. Evaluación de la Inteligencia Emocional

Para la medición y evaluación de la IE y de las competencias que la forman, existen diferentes tipos de instrumentos para su valoración (González, Peñalver & Bresó, 2011). Estos pueden ser clasificados en tres modalidades (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2003; Suberviola-Ovejas, 2011).

- Cuestionarios y auto-informes: son instrumentos compuestos por enunciados que informan de las creencias de los propios sujetos sobre si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones. Las medidas de autoinforme fueron las primeras herramientas desarrolladas para evaluar las habilidades de IE y son hasta el momento las más utilizadas, entre otros motivos por su fácil administración y la rapidez para obtener puntuaciones (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).
- Medidas para observadores externos: se solicita la evaluación por parte de los compañeros o profesores para que informen sobre como el sujeto interacciona con los demás, la forma de resolución de conflictos, así como su manera de afrontar una situación de estrés.
- Medidas de habilidad o de ejecución de IE: evalúa como el sujeto resuelve determinadas dificultades emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados.

Guerra (2013) trata la evaluación de la IE desde una doble perspectiva: la IE entendida como rasgo y como capacidad.

Desde la perspectiva de rasgo, la IE se entiende como una serie de características internas y consistentes relacionadas con la personalidad. Sin embargo desde la perspectiva de capacidad, la IE se entiende como una serie de habilidades que presenta el individuo.

En la tabla 5 se muestran los instrumentos que se utilizan con más frecuencias para medir la IE. Están clasificados según se entienda la IE como rasgo o como capacidad.

Tabla 5: Instrumentos que evalúan el autoconcepto ordenados cronológicamente

Medida de la Inteligencia Emocional como Rasgo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>TMMS</i>; Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995) - <i>TMMS-24</i>. Adaptación al castellano del TMMS (Fernández Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos & Ravira, 1998) - <i>EQ-i</i>; Bar-On Emocional Quotient Inventory (Bar-On, 1997) - <i>SEIS</i>; Schutte Emocional Intelligence Scale (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998) - <i>ECI</i>; Emocional Competente Inventory (Boyatzis, Goleman & Hay/McBer, 1999) - <i>EISRS</i>; Emocional Intelligence Self-Regulation Scale (Martínez-Pons, 2000) - <i>EI-IPIP</i>; Emocional Intelligence IPIP Scales (Barchard, 2001) - <i>DHEIQ</i>; Dulewicz and Higgs Emocional Intelligence Questionnaire (Higgs & Dulewicz, 1999; Dulewicz & Higgs, 2001) - <i>TEIQue</i>; Trait Emocional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2001; Petrides & Furnham, 2003; Petrides, Pérez & Furnham, 2003) - <i>SPTB</i>; Sjöberg Personality Test Battery (Sjöberg, 2001) - <i>TEII</i>; Tapia Emocional Intelligence Inventory (Tapia, 2001) - <i>WEIP</i>; Workgroup Emocional Intelligence Profile (Jordan, Eshkanasy, Härtel & Hooper, 2002) - <i>SUEIT</i>; Work-place Swinburne University Emocional Intelligence Test (Palmer & Stough, 2002) - <i>VEIS</i>; Van de Zee Emocional Intelligence Scale (Van der Zee, Schakel & Thies, 2002) - <i>WLEIS</i>; Wong & Law Emocional Intelligence Scale (Wong & Law, 2002) - <i>LEIQ</i>; Lioussine Emocional Intelligence Questionnaire (Lioussine, 2003)
---	---

Medida de la Inteligencia Emocional como Capacidad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>EARS</i>. Emotional Accuracy Research Scale (Mayer & Geher, 1996) - <i>EISC</i>. Emotional Intelligence Scale for Children (Sullivan, 1999) - <i>MEIS</i>. Multi-factor Emotional Intelligence Scale (Mayer Caruso & Salovey, 1999) - <i>MSCEIT</i>. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) - <i>FNEIPT</i>. Freudenthaler & Neubauer Emotional Intelligence Performance Test
---	--

Fuente: (Pérez-González, Petrides & Furnham, 2007, citado en Guerra, 2013)

Bisquerra, Martínez, Obiols & Pérez (2006) indican lo dificultoso que resulta la evaluación de competencias emocionales. Partiendo de dicha premisa, presentan una alternativa para la evaluación de la educación emocional, tanto para la valoración de programas como de personas.

Estos autores la denominan la evaluación de 360° y consiste en valorar las competencias de una persona utilizando varias fuentes (observadores). El sujeto que va a ser evaluado: a) deberá realizar una autodescripción de sus competencias; b) otras personas que le conocen (compañeros, profesores, padres, hermanos, etc.) efectuarán una descripción de sus competencias; c) se establece una comparación entre dichas descripciones entre sí, como con su autodescripción y posteriormente se contrastan los resultados considerando todas las fuentes.

2.3. Ansiedad

Entre las variables que vamos a evaluar en nuestra investigación, se encuentra la ansiedad. Spielberger, Pollans & Worden (1984) la definen como una reacción emocional que consiste en sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, así como activación del sistema nervioso autónomo. Gran parte de los investigadores coinciden al determinar la ansiedad como una respuesta emocional involuntaria (Goleman, 1996; Caballero, 2013).

A nivel somático, se manifiesta pudiendo implicar la pérdida de control del cuerpo, con las palmas sudorosas, dolor en el cuello o dolor de estómago, lo que implica la pérdida de concentración, teniendo diálogos negativos internos, sentimientos de duda o distracciones (Nolting, 2002; Yara, 2009 citados en Caballero, 2013).

Spielberger (1979) afirma que la ansiedad en determinados momentos puede incluso ser adaptativa, al contrario que en otras ocasiones. Es por lo que establece diferencias entre la ansiedad como respuesta normal y necesaria, y la ansiedad desadaptativa o clínica. En el primer caso, la ansiedad leve puede cumplir una función útil o favorecedora en el individuo, en cuanto que genera un estado de alerta y de tensión que puede mejorar el rendimiento. Por el contrario, altos niveles de ansiedad pueden afectar directamente a la salud, predecir problemas emocionales que acompañan a ciertas patologías (Candel et al., 2008). La ansiedad perturba en general el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido (Contreras et al., 2005; Rains, 2004; Sue, 1996; Víctor & Ropper, 2002).

Extremera & Fernández Berrocal (2003) en sus investigaciones con alumnos de 3º y 4º ESO, obtienen como resultado que a mayor nivel de IE percibida, menor sintomatología ansiosa. En esta misma línea se encuentran las investigaciones en las que se ha concluido la existencia de una relación entre IE con ansiedad y estrés en adolescentes (Repetto, Pena & Lozano, 2006; Rey et al., 2011).

Existen evidencias para pensar que unos niveles elevados de ansiedad dificultan el rendimiento de cualquier tarea ya que la atención, concentración y el esfuerzo no estarían en pleno funcionamiento. Por el contrario, unos niveles moderados de ansiedad producirían en la persona un estado de alerta o tensión que mejoraría su rendimiento en cualquier tarea que lo requiera (Rains, 2004; Fernández-Castillo & Gutiérrez, 2009).

Fernández-Castillo & Gutiérrez (2009) señalan que aquellos que obtienen una puntuación alta en los niveles de ansiedad, presentan bajos niveles de atención selectiva. Es decir, a menor ansiedad rasgo, mayor capacidad atencional.

En esta línea, García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés (2013), en su estudio con alumnos de 1º ESO a 2º de bachillerato, comprobaron que aquellos estudiantes con éxito académico general presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la evaluación social, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica, que los estudiantes con fracaso escolar. Lo que apuntaría que la ansiedad juega un rol facilitador del rendimiento hasta un determinado punto, pero si el nivel de ansiedad sobrepasa ese punto, el rendimiento empieza a verse obstaculizado.

Otros trabajos han mostrado que los sujetos optimistas sienten menos ansiedad estado, tanto fisiológica como cognitivamente y una mayor autoconfianza (Ortín-Montero, De la Vega & Gonçalvez-Botella, 2013).

Las investigaciones que evaluaron ansiedad e IE obtuvieron altas correlaciones negativas entre los valores de ansiedad del Cuestionario Factorial del Personalidad (16PF) y las puntuaciones del Inventario de Cociente Emocional (EQ-I), es decir, concluyeron que los estudiantes con una baja IE tendían a ser mucho más ansiosos que el resto de sus compañeros (Newsome, Day & Catano, 2000).

Según Fernández-Berrocal & Extremera (2003) existe una tendencia superior a la sintomatología depresiva en la mujer, aunque no se desarrolla desde el nacimiento. Es en la adolescencia, a partir de los 13 años cuando aparece una mayor prevalencia de síntomas depresivos que van incrementándose hasta los 18 años. Asimismo, las mujeres y los estudiantes con una alta atención a sus emociones, pero baja claridad y reparación de sus estados emocionales, muestran mayores niveles de estrés (Extremera & Durán, 2007). Además, aquellas personas que se autoperiben como poco competentes a la hora de controlar y regular sus emociones presentan altas puntuaciones en la escala ansiedad (Jiménez & López-Zafra, 2008).

Sin embargo, los adolescentes que muestran mayor capacidad para discriminar entre sus sentimientos y regular sus emociones presentan menor ansiedad (Fernández-Berrocal, Alcaide & Extremera, 2006). Extremera & Durán (2007) afirman que altas puntuaciones en IE se relacionan negativamente con agotamiento y con una menor percepción de estrés. Además, las personas con altos niveles de IE, desarrollan menos comportamientos no adaptativos, mayores conductas saludables y niveles superiores de bienestar psicológico (Pegalajar & Colmenero, 2013).

Asimismo, Extremera, Durán & Rey (2007) confirman que adolescentes con alta percepción de habilidades emocionales, muestran mayor grado de satisfacción y menor estrés. Por el contrario, aquellos que están confundidos acerca de su conocimiento emocional y sin confianza en sus propias habilidades de regulación emocional, es poco probable que sientan el control ante situaciones de estrés.

Paralelamente, diversas investigaciones destacan que los recursos personales derivados de las competencias emocionales y de las variables de personalidad del sujeto

juegan un papel importante a la hora de explicar los niveles de estrés (Extremera et al., 2010; Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003).

2.4. Desarrollo actual de la Inteligencia Emocional en España

Dado que el concepto de IE es relativamente nuevo, resulta interesante conocer la evolución que dicho término ha tenido en nuestro país. Por un lado consideraremos qué tipo de iniciativas se llevaron a cabo para su expansión y difusión y por otro, qué actuaciones se están desarrollando en la actualidad sobre el tema.

La IE en España es prácticamente una innovación (Bisquerra, 2012), pues hasta los últimos 15 años, apenas se había hablado de ella en nuestro país. A partir del 2000 se comenzaron a celebrar conferencias, jornadas y a publicar documentos relacionados con dicho tema. A continuación se presentan algunos aspectos destacables de la IE en cada una de las comunidades autónomas, recogido de las investigaciones realizadas por Bisquerra (2012).

En Cataluña, en 1997, en la Universidad de Barcelona se crea el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) con el fin de investigar sobre IE. Las principales líneas de intervención se recogen en la tabla 6.

Tabla 6: Líneas de intervención del GROP

Líneas de intervención del GROP
• Establecer un marco teórico de la educación emocional
• Diseñar programas de educación emocional
• Crear materiales curriculares para la educación emocional
• Formación del profesorado en educación emocional
• Establecer las estrategias más adecuadas para implantar programas de educación emocional en múltiples contextos
• Evaluación del impacto de la educación emocional
• Institucionalización del cambio
• Optimización permanente de la educación emocional
• Difusión de la educación emocional entre el profesorado y la sociedad en general

Fuente: (Prat, 2013).

En Lérida, se desarrolló desde el marco teórico de la educación emocional y desde el modelo de consulta colaborativa, el asesoramiento con la finalidad de formar al profesorado para la implementación de un programa de educación emocional en todos los ciclos de infantil y primaria (Argull , Filella, Soldevila & Ribes, 2011; Filella, Ribes, Agulló & Soldevila, 2002).

En la comunidad andaluza, Extremera & Fernández-Berrocal han realizado una labor muy rica y fructífera sobre el tema en Málaga. En 2007 se organizó en dicha ciudad el I Congreso de Inteligencia Emocional. Actualmente es digno de destacar el Laboratorio de las Emociones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. En el curso académico 2013/2014 se imparte el ‘‘II Máster Propio en Inteligencia Emocional’’, organizado por la Universidad de Málaga y dirigido por los profesores Pablo Fernández Berrocal & Natalio Extremera. La tabla 7, muestra las líneas de trabajo que se están desarrollando actualmente en dicha Universidad.

Tabla 7: Líneas de trabajo de la educación emocional en la Universidad de Málaga

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y validación de programas de entrenamiento de la inteligencia emocional en el ámbito académico
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de medidas de evaluación de la inteligencia emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional, regulación emocional y salud
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional, regulación emocional y bienestar
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional, regulación emocional y funcionamiento social
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional, regulación emocional y consumo de sustancias
<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la inteligencia emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional y toma de decisiones

Fuente: (Prat, 2013; Universidad de Málaga).

En Madrid, diversas universidades se han sumado a la formación en IE y destacan entre otros investigadores Repetto, Pérez-González, o Fernández-Abascal.

En 2004 se crea El Instituto Superior de Inteligencia Emocional (ISIE) que es una organización multidisciplinar. Nació del interés de un grupo de profesionales de distintas disciplinas con el objetivos de fomentar el desarrollo emocional en actividades y profesiones que poseían una gran densidad de relación humana. Desde entonces, la labor del Instituto se ha ido desarrollado en distintas áreas como la educación, la salud o

el voluntariado, y más recientemente en el sector empresarial y en el del Coaching personal. La formación que se ofrece está adaptada a las necesidades de la persona o a la organización a la que va dirigida.

En el País Vasco, a inicios de 2005, el departamento para la innovación de la sociedad del conocimiento de la diputación de Guipúzkoa, pone en marcha un plan de innovación educativa consistente en la formación del profesorado en educación emocional. Dicho plan fue el origen de varios proyectos que se están desarrollando en la actualidad.

En Cantabria, concretamente en Santander se creó el programa de educación responsable, del cual surgió en 2011 un Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad.

En la comunidad de Castilla-La Mancha, se añade a las ocho competencias básicas incluidas en la LOE (2006), una más. La competencia emocional, consistente en el conocimiento de emociones y su regulación.

En Extremadura se crea la Red Extremeña de Escuelas de IE. Es una red de apoyo social e innovación educativa que pretende desarrollar tres de los principios claves de la Ley Orgánica de Educación:

- El esfuerzo compartido entre alumnado, familias, profesorado, centros educativos, administración educativa, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- El fomento de la promoción de la investigación, de la experimentación y de la innovación educativa.

El programa se inició durante el curso 2007/2008 en cuatro escuelas, y ante los frutos cosechados, se decidió ampliar la experiencia de aprendizaje social y emocional a otros 27 institutos y colegios de Infantil, Primaria y Secundaria.

Los centros que se integran en la Red de Escuelas de Inteligencia Emocional desarrollan Programas de Aprendizaje Social y Emocional.

En las Palmas de Gran Canarias, se encuentra la Sociedad de Investigación Científica de las Emociones, que organiza diferentes actividades, entre ellas, Congresos Internacionales de IE en Educación.

Juan Antonio Planas, como presidente de la Confederación de Organizaciones en Psicopedagogía y Orientación en España, está realizando en Aragón una gran contribución en la difusión de la educación emocional a través de la orientación educativa.

En la Universidad de Oviedo, Raquel Amaya Martínez González se ha centrado en el desarrollo de las competencias emocionales parentales.

En la Universidad de la Coruña, se están promoviendo actividades y publicaciones sobre educación emocional.

En la Universidad de Navarra, Concha Iriarte ha impulsado diversos trabajos relacionados con el crecimiento emocional y moral, así como con la educación para la ciudadanía.

En Valencia, concretamente en Alicante, Antonio Vallés Arándiga, elabora múltiples publicaciones prácticas para uso del profesorado sobre IE.

En la zona del levante se pone en marcha, la Asociación Nacional de Inteligencia Emocional (ASNIE), con página web y sede en Valencia, aunque desde el 16 de octubre de 2013 cuenta con nuevo local en Alicante. Mediante dicha asociación se pretende formar e informar a personas interesadas sobre el tema de la IE.

En toda España se imparten cursos, jornadas, postgrados, etc. relacionados con la IE.

En la tabla 8, se presenta una muestra de actividades que se están desarrollando sobre IE en España en el curso académico 2013-2014.

Tabla 8: Muestra de actividades académicas en España sobre IE.

DENOMINACIÓN	LUGAR EN EL QUE SE IMPARTE
Máster en Educación Emocional Organizado por el "Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica"	Universidad de Barcelona
Experto universitario en Educación Emocional	Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida
Experto universitario en Inteligencia Emocional en las Organizaciones	Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida
Postgrado en Inteligencia Emocional	Universidad de Alcalá de Henares
Postgrado en Coaching y Liderazgo Personal	Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.
Curso "Inteligencia Emocional en la Vida Cotidiana"	Organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga
Programa de Doctorado: "Cognición, Emoción y Estrés"	Lugar: Universidad Complutense de Madrid
Curso "Especialista en Inteligencia Emocional"	Impartido por la Universidad Camilo José Cela - Madrid.
Curso "Inteligencia Emocional y Autoestima"	Impartido por el centro Espai Ludic - Barcelona.
Máster en Inteligencia Emocional	Impartido por la Escuela de Inteligencia, Madrid
Curso "Especialista en Inteligencia Emocional"	Impartido por la Escuela de Inteligencia, Madrid
Máster en Coaching, Inteligencia Emocional y Tecnologías Aplicadas	Impartido por la Universidad Pontificia de Salamanca (España).
Master en Coaching e Inteligencia Emocional	Impartido por la Asociación para el desarrollo del Coaching y la Inteligencia Emocional. Madrid.
Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones	Universidad de Barcelona
Grupo de trabajo y formación en Constelaciones Familiares y Sistémicas	Impartido por Rosa Farrés i Vilarrasa y Carmen Boix i Casas. (Gerona-Cataluña).
Curso de Pedagogía Sistémica, Coaching y Educación Emocional	Impartido por Marta Albaladejo i Mur. (Gerona- Cataluña).
Postgrado de especialista en Inteligencia Emocional en el ámbito educativo	Certificado por CES Don Bosco (Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)
Máster en Formación de Asesores Personales (Especialistas en Counselling)	Escuela Andaluza de Salud Pública, (Granada).
Máster en Inteligencia Emocional	Valencia
Curso de Inteligencia Emocional	www.escoladeinteligencia.com
Máster en Inteligencia Emocional y Coaching en el entorno laboral	Instituto de Formación Continua, Universidad de Barcelona.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la página web, portal de inteligencia emocional.

3. AUTOCONCEPTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Es evidente que existe relación entre IE y autoconcepto, pues las cinco dimensiones del autoconcepto se relacionan positivamente con los indicadores que evalúan ajuste psicosocial y negativamente con los que miden desajuste (Fuentes et al., 2011).

Los adolescentes con alto autoconcepto y alta autoestima tienen bajo nivel de síntomas psicopatológicos y problemas de conducta. Prueba de ellos son los estudios que han detectado como variables predictoras de alto autoconcepto-autoestima: pocos síntomas de depresión, escasos problemas escolares y pocos indicios de sensibilidad interpersonal (Garaigordobil et al., 2005).

Fernández-Berrocal et al. (2006), señalaron que la capacidad de reparación emocional en adolescentes, está relacionada directamente con la autoestima. Tanto la valoración que hace el sujeto de sí mismo, como la capacidad de suprimir pensamientos negativos son predictores de ansiedad y depresión.

Los adolescentes con alto autoconcepto-autoestima tienen buena adaptación social manifestando muchas conductas prosociales de ayuda y de respeto social (Garaigordobil et al., 2005; Rey et al., 2011).

Garaigordobil et al. (2005) revisan diferentes investigaciones en las que se relaciona el autoconcepto con ciertas variables relacionadas con la IE (tabla 9).

Tabla 9: Relación del autoconcepto con algunas variables socioemocionales

<p>CONDUCTA ANTISOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none">•Existen correlaciones inversas de la conducta antisocial con autoconcepto positivo y autoconcepto-autoestima. Los adolescentes con alto autoconcepto positivo y alto autoconcepto-autoestima manifiestan pocas conductas antisociales (Calvo, González & Martoril, 2001).•Los adolescentes con baja autoestima tienen más conductas amenazantes e intimidatorias hacia otros (O'Moore & Kirkham, 2001; Rigby & Slee, 1993) y presentan mayores niveles de conductas delictivas (Weist, Paskewitz, Jackson & Jones, 1998).•En relación con la conducta agresiva, Marsh, Parada, Yeung & Healey (2001) estudian las características de sujetos agresivos (considerados problemáticos, protagonistas de peleas, habitualmente castigados por este motivo) confirmando que tienen bajo autoconcepto.
<p>CONDUCTAS DE RETRAIMIENTO SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none">•Las conductas de retraimiento social, de aislamiento con los demás y de timidez presentan relaciones negativas con autoconcepto-autoestima y se pone de manifiesto que los adolescentes con alto autoconcepto-autoestima muestran pocas conductas de retraimiento, de aislamiento y de timidez en las relaciones sociales (Lawrence & Bennett, 1992; Neto, 1992).•El bajo nivel de conductas de ansiedad-timidez y de retraimiento. Son variables predictoras del autoconcepto global. Además muchas conductas sociales de ansiedad-timidez y de retraimiento predicen un alto autoconcepto negativo (Garaigordobil et al. 2003).
<p>ADAPTACIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none">•Los sujetos con alto autoconcepto tienen buena adaptación social, realizando muchas conductas prosociales, de ayuda y de respeto social. Las investigaciones evidencian que los adolescentes que presentan muchas conductas prosociales tienen bajo autoconcepto negativo, alto autoconcepto positivo y alto autoconcepto-autoestima (Calvo et al. 2001), alto autoconcepto académico, social y familiar (Gutiérrez & Clemente, 1993) y alta autoestima (Rigby & Slee, 1993).•Los adolescentes que muestran consideración con los demás tienen alto autoconcepto social y los que realizan muchas conductas altruistas tienen alto autoconcepto social, académico y global (Garaigordobil et al, 2003).•Existen relaciones significativas entre alto autoconcepto y mayor nivel de conductas de defensa a una víctima agredida (Salmivalli, 1998) y más conductas de respeto social (Yelsman & Yelsman, 1998).

Fuente: Garaigordobil et al. (2005).

3.1. Eficacia de los programas de educación emocional y autoconcepto

En primer lugar, antes de implantar un programa es necesario tener en cuenta varios aspectos que vamos a considerar a continuación.

El diseño de un programa se tendría que adaptar al contexto, curso y condición del centro escolar, así como a los intereses y nivel de desarrollo del alumno. Posteriormente, partiendo de un diagnóstico previo que indique, cómo se encuentran los alumnos en cada una de las habilidades, se elaboraría el programa dedicando mayor tiempo a las habilidades menos desarrolladas (Fregoso, López, Navarro & Valadez, 2013).

El estudio realizado por Rosa et al. (2002) sobre la eficacia de programas dirigidos al entrenamiento de habilidades sociales en adolescentes, concluye que en ocasiones los logros son moderados. La eficacia está condicionada por el tipo de variable utilizada y por el número de sesiones que se dediquen a trabajar los objetivos propuestos. Son más eficaces las intervenciones con mayor número de horas de tratamiento. Otro dato a considerar es que el programa resulta más productivo cuando los modelos a imitar son como sus iguales y no personas adultas o niños, que en el caso de adolescentes nada tienen que ver con sus características personales.

Asimismo, el autoconcepto tiene la capacidad de permanecer cambiante y estable al mismo tiempo. Es estable en sus aspectos más nucleares y profundos, a la vez que varía en sus aspectos más dependientes del contexto (García & Musitu, 2001; Guido et al., 2011). Estévez (2012) indica que se construye a través del proceso de socialización y tiene una gran importancia a lo largo del período educativo, debido a su estrecha conexión con los aspectos motivacionales dirigidos hacia el aprendizaje escolar.

En los diferentes programas dirigidos a la mejora del autoconcepto, se trata de intervenir en los aspectos modificables, dando al sujeto estrategias y herramientas con las que poder enfrentarse a las dificultades, a sus iguales, a los retos que debe ir superando en la vida. Se pretende conseguir que la persona se enfrente a las situaciones con posibilidades de éxito, de tal modo que los logros obtenidos le reporten motivación y pensamientos adecuados sobre sí mismo que redundará en mayor seguridad (Cava & Musitu, 1999; Garaigordobil et al., 2013; Mestre & Frías, 1996).

Leonard & Gottsdanker (1987), señalan que la intervención mediante programas será más efectiva mientras más jóvenes sean los sujetos, pues el autoconcepto de los estudiantes de menor edad puede ser cambiado más fácilmente que el de los estudiantes mayores. Dichos autores afirman que los niños han experimentado

menos derrotas y son más fácilmente influenciados por las figuras de autoridad, tales como profesores y padres (Naranjo, 2006).

A medida que el alumnado presenta mayor edad, como es el caso de los universitarios, van aumentando los valores de todas las dimensiones del autoconcepto, por lo que Veliz-Burgos & Apocada (2012) aconsejan que se priorice el trabajo con los estudiantes más noveles.

A continuación, se presenta una muestra de programas de intervención basados en las investigaciones de Aguilar et al. (2013), así como los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

Mestre & Frías (1996) desarrollan un programa dirigido a mejorar la autoestima y reducir la ansiedad en una muestra formada por alumnos de 11 a 14 años. Los fines que se persiguen en general son: evaluar situaciones problemáticas en el ámbito escolar, reducir la ansiedad mediante técnicas de relajación y autocontrol, desarrollar técnicas de solución de problemas para mejorar la adaptación al entorno, adaptar las expectativas y aspiraciones a éxitos reales. Tras la intervención se consiguen resultados exitosos en el autoconcepto/autoestima. Sin embargo, la ausencia de efectos significativos en el resto de variables implica que las sesiones orientadas al tratamiento de la ansiedad y percepción de situaciones estresantes no son suficientes para las edades analizadas.

Posteriormente, Olmedo (1997) presenta un programa dirigido a adolescentes de 12 a 16 años, denominado “Prevención de Emociones Negativas”. El objetivo es conseguir un incremento de la autoestima mediante auto-observación y reestructuración cognitiva. Se entrena a los participantes en habilidades de relajación física y mental, aprendizaje de habilidades sociales, conducta asertiva y técnicas de solución de problemas. Tras la intervención se mejora de forma significativa la autoestima.

Cava & Musitu (1999) diseñan y ponen en práctica el programa “GALATEA”, dirigido a potenciar la autoestima y mejorar la integración social de niños con dificultades socioafectivas. El programa está constituido por 53 actividades agrupadas en 7 módulos. La duración del programa no es fija, pues puede oscilar entre tres y cinco meses en función del número de actividades que se realicen y su proximidad en el tiempo. Los resultados muestran la mejora en dos de las dimensiones evaluadas, la autoestima familiar y la autoestima física.

Otra iniciativa es el programa de “Entrenamiento en autoestima y habilidades cognitivas” diseñado por Barret, Webster & Wallis (1999). Va dirigido a sujetos de 13 a 16 años y está encaminado a conseguir el entrenamiento en habilidades para generar un estilo más positivo de pensamiento, comunicación, percepción y solución de problemas. Además, se pretende moldear y reforzar nuevas habilidades y mejorar las existentes, favorecer la utilización de tareas para casa semanales y reforzar habilidades desarrolladas en grupo e incrementar su generalización. Tras la aplicación del programa concluyen que se obtienen mejores resultados en autoestima.

De la misma manera, Garaigordobil (2000, 2001, 2005, 2012) desarrolla varios programas para distintas edades (10-12 años) y (12-14 años) con unos objetivos en general dirigidos a la mejora del autoconcepto, la conducta asertiva y la promoción de la conducta prosocial. Tras la aplicación de los programas se constata en términos generales que en el autoconcepto surgen diferencias positivas significativas en la dimensión social, se produce un aumento de las conductas asertivas, disminución de las agresivas y una reducción de las conductas antisociales, así como un incremento de las conductas de autocontrol. Además, mejoran las relaciones intragrupos amistosas y prosociales, disminuyen los prejuicios, se incrementa la capacidad de empatía y aumenta la capacidad para analizar sentimientos.

Otra experiencia que ha destacado es el taller de mediación de Del Álamo & Gómez (2005) para adolescentes de 13 a 17 años. Diseñado para 15 días a razón de dos sesiones semanales de tres horas de duración, está estructurado en cuatro bloques que tratan la comunicación, la interacción amistosa y cooperativa, la expresión y comprensión de emociones, la identificación de percepciones y prejuicios así como el aprendizaje prosocial. Los resultados sugieren un positivo impacto de la intervención. Se confirma un incremento del conocimiento sobre técnicas de resolución de conflictos y una disminución de patrones conductuales violentos.

Paralelamente, Obiols (2005) desarrolla un programa para trabajar con los alumnos en las tutorías, así como una preparación dirigida a la formación del profesorado y de las familias. Los objetivos están encaminados a conocer mejor las propias emociones y las de los demás, desarrollar una mayor competencia emocional, regular las propias emociones, además de desarrollar la habilidad de auto motivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida. Tras la aplicación del programa se observa una mejora en las relaciones interpersonales, tanto entre los alumnos como con el

profesorado. Igualmente, los resultados demuestran el crecimiento emocional y una mejora en su rendimiento global a lo largo del proceso de intervención.

Asimismo, Muñoz de Morales (2005) implementa un programa de educación emocional dirigido a la formación del profesorado. Se pretende instruirles para posteriormente poner en práctica programas de educación emocional en sus centros. Dicha formación se estructura en cuatro módulos: sensibilización y formación básica en educación emocional, desarrollo de competencias emocionales, la educación emocional en la práctica educativa y experto en educación emocional. Al finalizar la intervención, aumenta la sensación de bienestar del profesorado y según su visión, mejora el afrontamiento de la conflictividad en el aula.

Del mismo modo, Pérez-Escoda, Filella, Soldevila & Fondevila (2013) aplican un programa de educación emocional a profesores de primaria y concluyen que, a la vez que se desarrollan las competencias emocionales del profesorado, se detecta un impulso positivo en la calidad de vida del centro como consecuencia de la mejora en la percepción del clima institucional producido, además de una reducción del estrés docente.

Paralelamente, Caballero (2013) diseña y aplica un programa dirigido a futuros maestros sobre las emociones en las matemáticas. Algunos de los objetivos son: gestionar las respuestas fisiológicas, cognitivas y emocionales que pudieran surgir ante la resolución de problemas matemáticos, instruirse en el diseño, descripción y selección de las posibles estrategias, además de reflexionar acerca del estado de ánimo en las diferentes fases de la resolución del problema. Tras aplicar el programa, los resultados muestran una mayor reflexión y toma de conciencia emocional, se produce un incremento de las expectativas de contingencia, autoeficacia y de éxito y una disminución de las de indefensión. Además, se potencia la aparición de actitudes positivas, disminuyendo los bloqueos y abandonos y aumentando la persistencia.

Finalmente, Fregoso et al. (2013) diseña e implementa un programa educativo de IE para favorecer las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones en los adolescentes basándose en el modelo de Mayer & Salovey (1997). La muestra está compuesta por alumnos entre 12 y 14 años. Los resultados revelan que, fundamentalmente en los alumnos de primer grado, dos habilidades obtuvieron mayores valores: la percepción emocional y la habilidad de

facilitación emocional. Los autores concluyen que es necesario dar importancia a la habilidad de facilitación emocional en los programas educativos.

3.2. Estado actual de las investigaciones

En este apartado, se recogen algunas investigaciones recientes sobre autoconcepto y autoestima así como artículos relacionados con IE, realizadas a nivel internacional que se han desarrollado en los últimos años y que son un referente para nuestra investigación.

3.2.1. Autoconcepto y Autoestima

Centrándonos en cómo afecta el autoconcepto a todos los ámbitos de la vida de una persona destacamos la investigación realizada por Krueger, Vohs & Baumeister (2008) en la que se analiza cómo la percepción que la persona tiene de sí misma influye en conductas beneficiosas tanto para el sujeto como para la sociedad en general. Tras el estudio de los resultados afirman que es fundamental fomentar el autoconcepto de las personas, pues con una adecuada percepción personal, el sujeto estará más capacitado para alcanzar sus metas, lo cual redundará en una mejora social.

El modo de evaluar el autoconcepto físico ha sido fruto de múltiples investigaciones (Esnaola, 2008; Fox & Corbin, 1989; García & Musitu, 2001). El estudio realizado por Esnaola, Infante & Zulaika (2011) aporta claridad en el modo de evaluar la dimensión física del autoconcepto. Analizan la dimensionalidad del autoconcepto físico comparando dos modelos: a) un modelo cuatridimensional en el que el autoconcepto físico se compone de los subdominios de habilidad, condición, atractivo y fuerza y b) un modelo de tres factores en el que los ítems de habilidad y condición se agrupan en uno. Los resultados indican que el modelo cuatridimensional se ajusta mejor que el modelo de tres factores.

Haciendo referencia a la relación rendimiento escolar – autoconcepto, destacamos la investigación de Pullman (2008). Su objetivo es conocer hasta qué punto el autoconcepto académico es un predictor fuerte y preciso del rendimiento escolar. Los resultados indican que existen dos mecanismos de compensación cuando la autoestima

del sujeto no es alta. Por un lado el pesimismo y estar a la defensiva, por el otro la auto-protección. Los estudiantes académicamente exitosos, tienen una visión más crítica de sí mismos, mientras que los estudiantes con las habilidades académicas más modestas son capaces de compensar su fracaso escolar mediante la elevación de su autoconcepto.

En la misma línea que el estudio anterior y con la intención de analizar la influencia que el autoconcepto ejerce en el rendimiento académico, se encuentran las investigaciones de Pacheco et al. (2013). Para ello utilizan una muestra de alumnos del tercer grado de la Licenciatura en Psicología. Tras la investigación se confirma la existencia de una correlación significativa positiva entre autoconcepto académico y rendimiento académico. Por otra parte, los resultados muestran que el autoconcepto familiar tiene influencia sobre los rendimientos obtenidos por los alumnos.

Paralelamente, Preckel, Niepel, Schneider & Brunner (2013) investigan el autoconcepto en la adolescencia, concretamente en la dimensión académica y social. Se concluye que el autoconcepto académico y los dominios sociales son aspectos compatibles para los adolescentes, aunque en el caso de algunos estudiantes necesitan un apoyo para saber gestionar el desafío de los objetivos sociales y académicos.

A continuación, se revisan algunos trabajos que tratan de detectar si el autoconcepto puede verse modificado por cuestiones sociales, de género, edad o cultura.

El primero corresponde a los estudios de Murillo & Hernández-Castilla (2013), que trataron de determinar la relación existente entre expectativas, autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria de Iberoamérica. Los resultados muestran que los estudiantes de familias con nivel socio-económico y cultural bajo, los inmigrantes y aquellos con lengua materna indígena, obtienen inferiores resultados, hay menores expectativas hacia ellos y su autoconcepto es peor. A su vez, se confirma la estrecha relación existente entre los tres factores: expectativas, autoconcepto y rendimiento académico.

El segundo estudio, realizado por Mine (2010) se propone comprobar si el autoconcepto académico y la motivación pueden variar en función de aspectos socioculturales en postgraduados turcos y americanos. Considera una variable relevante, los años que llevan los sujetos estudiando en la universidad. Los resultados indican un efecto estadísticamente significativo entre la nacionalidad y el número de años invertidos en la universidad para las puntuaciones de motivación intrínseca, extrínseca y autoconcepto. Los estudiantes turcos puntúan más alto en motivación intrínseca

mientras que los americanos puntúan más en extrínseca y muestran un autoconcepto superior que los estudiantes turcos. En cuanto a la motivación extrínseca, los estudiantes americanos presentan un descenso en sus puntuaciones a medida que aumenta el nivel de estudios, mientras que las puntuaciones extrínsecas de los postgraduados turcos disminuye en la segunda mitad del año, aunque posteriormente se ve incrementada entre el tercer y cuarto año de estudios universitarios.

El tercer estudio es una investigación realizada por Arens & Hasselhorn (2013). El objetivo es analizar si el género y las diferencias de edad influyen en la autoestima y autoconcepto. Las conclusiones indican que no existen diferencias en las relaciones del autoconcepto-autoestima entre los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grado, ni entre niños y niñas.

3.2.2. Emociones

Con respecto al ámbito educativo, diferenciaremos las investigaciones dirigidas al profesor y aquellas cuyo protagonista es el alumno.

Considerando al docente, destacamos las investigaciones de Chiappe & Cuesta (2013) que estudian el fortalecimiento de la IE en los profesores y su desarrollo a través de las TIC, para identificar oportunidades de mejora en el autocontrol y la empatía. Tras la investigación concluyen que la interacción en los ambientes virtuales de aprendizaje, sobre todo aquellos diseñados bajo escenarios de colaboración, contribuyen al fortalecimiento de habilidades emocionales relacionadas con la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Asimismo, Loachamin (2014) vincula la IE en el proceso de enseñanza aprendizaje como facilitadora para alcanzar destrezas y conseguir aprendizajes significativos. Mediante técnicas dirigidas a mejorar la IE, pretende implementar un programa para lograr una mejora en la interacción afectiva y emocional de la comunidad educativa y contribuir a la adquisición de los aprendizajes.

En cuanto a los alumnos, las investigaciones efectuadas por Ferragut & Fierro (2012), analizan la relación existente entre IE y bienestar personal y la posible predicción del rendimiento académico. Los resultados evidenciaron correlaciones significativas entre IE y bienestar, así como entre rendimiento académico y bienestar,

pero no entre IE y rendimiento académico. Gaeta & López (2013) en una muestra de universitarios mexicanos, tratan de determinar la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico. Los resultados muestran niveles adecuados en la percepción y comprensión emocional, pero no en su regulación. Existe una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales. Asimismo se enfatiza la relevancia de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, que contribuyan a su bienestar y equilibrio emocional.

Otro aspecto fundamental cuando hablamos de IE y más aun si lo concretamos en adolescentes es el tema de los conflictos, en esta línea vamos a destacar dos trabajos. El primero es de Gázquez, Pérez-Fuentes, Molero & Ruiz (2012). El objetivo es analizar la relación existente entre IE y conductas violentas en el aula. Los resultados indican puntuaciones inferiores en los componentes de IE en el grupo de agresores.

El segundo trabajo pretende analizar la influencia de las variables emocionales que rodean los conflictos (Montes, Rodríguez & Serrano, 2014). Los resultados sugieren que los estados de ánimo influyen sobre la elección de estrategias de gestión de conflicto, de tal manera que el afecto positivo predice la estrategia de integración, mientras que el afecto negativo predice la estrategia de dominación, incluyendo la influencia interpersonal de las emociones especialmente cuando las personas se encuentran en estados de elevada activación emocional.

En el contexto universitario resultan muy interesantes las investigaciones sobre el síndrome de burnout, consideramos que el trabajo académico es una actividad que puede ocupar gran parte del tiempo y aunque se pueden obtener logros, frecuentemente aparece agotamiento que sería adecuado saber mitigar. El trabajo de Extremera et al. (2007) muestra que altos niveles de IE en los alumnos universitarios se relacionan con menores niveles de agotamiento, percepción de estrés, mayores puntuaciones en vigor, dedicación a la tarea, etc. Sugieren como futuras líneas, favorecer el desarrollo de habilidades emocionales como factor amortiguador. Carvalho & Magalhães (2013) realizan estudios sobre la influencia de la IE en el síndrome de burnout y concluyen que el desarrollo de unas adecuadas habilidades emocionales contribuyen a la prevención de dicho síndrome.

Asimismo, Peñalva, López & Landa (2013) exploran las competencias emocionales de alumnos de primer curso de magisterio tras constatar sus carencias en cuanto a IE. Los autores concluyen que la intervención dirigida a que estos adquieran

competencias emocionales y sociales puede traducirse en habilidades de manejo del estrés que disminuyan la vulnerabilidad del profesorado al burnout y en habilidades docentes que permitan transmitir a sus futuros alumnos competencias emocionales y sociales.

4. ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS IMPLICADOS EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia, es una etapa peculiar de la evolución humana. Es considerado como el período que marca la asimilación de la imagen corporal del sujeto adulto y desemboca en la estructuración de la personalidad (Sousa, Mata & Antão, 2013). Dicha etapa, se diferencia de otras fases por la multitud de cambios a los que los chicos deben hacer frente. Erikson (1968) afirma que la adolescencia es diferenciada de otros períodos evolutivos por su característica crisis de identidad. La transformación que se manifiesta, se articula en cuatro grandes áreas: desarrollo físico o biológico, cognitivo, emocional y social (Ramos, 2010).

La adolescencia supone la maduración biológica, que culmina con la capacidad de ambos sexos para engendrar. Se caracteriza por una hipersensibilidad psicológica: grandes cambios de ánimo y de criterio, inestabilidad emocional, rebeldía, sentimientos de incompreensión, etc. (Rojas, 2009). El desarrollo de la adolescencia no es siempre igual ni la duración idéntica, pues su evolución va a depender en gran medida de la manera en que cada individuo experimente este período de la vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2011).

Sureda (1998) recoge las principales teorías que han dado explicación al término adolescencia y señala que las dos grandes perspectivas más destacadas son la teoría psicoanalítica y la sociológica. Ambas, coinciden en plantear el desarrollo adolescente como un proceso madurativo dirigido a alcanzar la etapa adulta. Sin embargo, mientras que la teoría psicoanalítica prioriza sobre las variables personales del joven, la sociológica insiste en la importancia del ambiente social y cultural, no contemplando los factores biológicos.

4.1. Etapa de la Adolescencia

En términos generales, la adolescencia se extiende desde el momento de la madurez sexual hasta la edad en la que se asegura por vía legislativa la independencia de la autoridad adulta. Por lo tanto, debemos considerar los veintiún años como edad legal de la madurez y del final de la adolescencia (Bonilla & Galdámez, 2013).

López, Camuñas, Pascual & Llopis (2011) conciben la adolescencia como el período que separa a la infancia de la adultez. El comienzo de la adolescencia viene marcado por unos cambios físicos muy visibles y aparentes que constituyen lo que se conoce como pubertad. La adolescencia forma parte de un sistema social determinado, sin embargo la pubertad es un período regulado por funciones hormonales que provocan el desarrollo de cambios físicos y sexuales característicos de esta etapa y que suelen aparecer en el mismo momento evolutivo en todas las sociedades (Senabre, 2011).

Esta etapa de la vida es una de las transiciones más complejas de la existencia. El desarrollo cognitivo en la adolescencia es una de las áreas menos patentes para los observadores, pero en esta esfera se están produciendo cambios constantemente (Echevarría & López-Zafra, 2011). Dicha inestabilidad no es debida a una, sino a muchas causas: desarrollo rápido e irregular, faltas de conocimiento y experiencia, exigencias contradictorias, etc. (Bonilla & Galdámez, 2013).

El proceso es gradual, emocional y a veces, perturbador. Un joven puede sentirse desilusionado, decepcionado y herido en un determinado momento y poco después, eufórico, optimista y enamorado. Es un período problemático y de alto riesgo, convirtiéndose en una de las etapas más vulnerables de la vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002). Es un momento complicado para la familia, debido al proceso de adaptación al que van a tener que hacer frente por las peculiaridades propias de la etapa (Soler, 2011). El desarrollo de la personalidad depende de múltiples factores como son los aspectos hereditarios, las experiencias en la etapa infantil y las condiciones sociales, familiares y ambientales en las que se desenvuelve el adolescente (Salom, Moreno & Blázquez, 2012).

En su lucha por la independencia, el adolescente protesta de forma vehemente contra las decisiones protectoras de los adultos; pero cuando es incapaz de administrar su independencia, solicita protección en términos que no se le escuchaban desde la época de la infancia; su palabra y su conducta real son típicamente contradictorias: es un idealista, pero su comportamiento no siempre lo demuestra (Bonilla & Galdámez, 2013).

El grupo de iguales pasa a un primer plano. Por tanto, la opinión del mismo puede fomentar o no, la autoconfianza y favorecer o disminuir el desarrollo de la autoestima (Moreno-Murcia & Vera, 2011). De hecho, entre los valores más notorios

para ellos se encuentran la amistad y la confianza (Jiménez, Torregrosa, Burgos & Uitzil, 2013).

La mayoría de los estudios contemplan tres momentos o fases, aunque las edades presentan leves variaciones de unos a otros autores (Castillo, 2004; Muñoz & Martí, 2008; Ramos 2010):

- Pubertad o adolescencia inicial, que se extiende desde los once a los trece años en las chicas y de los doce a los catorce en los chicos. En la que se producen la mayor parte de los cambios físicos y biológicos.
- Adolescencia media, de los trece a los dieciséis años en las chicas y de los catorce a los diecisiete en los chicos. El desarrollo se centra sobre todo en los planos mental, afectivo y social. Suelen ser frecuentes los cambios de estado de ánimo bruscos y se incrementan las conductas de riesgo.
- Adolescencia superior que abarca de los dieciséis a veinte años en las chicas y de los diecisiete a veintiuno en los chicos. Es una etapa importante para la toma de decisiones. Se plantean su futuro, empiezan a proyectar su vida y presentan un mayor autodomínio.

Aunque las edades son orientativas, hay acuerdo al afirmar que existen diferencias entre sexos, manifestando un avance evolutivo más rápido en las chicas que en los chicos, tanto a nivel físico como en la formación de la propia identidad (Zacarés, Iborra, Tomás & Serra, 2009).

Goosens (2006) señala que hay prolongación en el número de años pues el inicio es cada vez más precoz y el final, cada vez más tardío. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008), los inicios de la pubertad más temprana pueden estar asociados en gran medida, a las mejores condiciones de salud y nutrición. Con respecto a la finalización tardía de la adolescencia, Arnett (2000) incluye una cuarta etapa entre los 20 y 30 años que la denomina adultez emergente, surgida por la prolongación de los últimos años de la permanencia cada vez mayor en el hogar parental y lejos aún de asumir roles y responsabilidades de adultos. Sería la consecuencia de la confluencia de tres procesos: la prolongación de la fase formativa, el retraso de la independencia económica y la tardanza en la creación de nuevas unidades de convivencia y parentesco, que tienden a realizarse después del logro de una cierta consolidación de la inserción laboral.

La dependencia económica del adolescente respecto de la familia hace que la situación sea aún más compleja, hecho que provoca problemas a nivel social y familiar (Antolín, 2011; López et al., 2011). En cuanto a los temas de conflicto, los que aparecen con mayor frecuencia e intensidad son: calificaciones, quehacer doméstico, hora de volver a casa (Luna, Laca & Cruz, 2013). Además, los otros desempeñan un papel importante en la actividad cognitiva y conductual del adolescente (Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007). Así, esta etapa evolutiva representa el período de mayor vulnerabilidad para iniciarse en conductas de riesgo para la salud mental o la inadaptación social.

A pesar de ser seres únicos e irrepetibles, los adolescentes quieren ser como alguien más, pues no están conformes y no aceptan ser altos, pequeños, gordos, flacos... y comparten todo el tiempo con sus semejantes, sin darse cuenta que siendo seres únicos no tienen la misma evolución física, puesto que unos se desarrollan más rápido que otros y que hay determinadas partes del cuerpo que crecen antes (León, 2013).

Silverio & García (2007) concluyeron en sus investigaciones que existen diferencias en la autopercepción de los adolescentes con respecto a algunos aspectos de la vida, uno de ellos es la tristeza, que la viven con mayor intensidad que adultos y niños.

A continuación, en la tabla 10, se muestran las características más sobresalientes de las tres fases de la adolescencia.

Tabla 10: Características de las etapas de la adolescencia

ADOLESCENCIA INICIAL O PUBERTAD 11-13 AÑOS CHICAS 12-14 AÑOS CHICOS	ADOLESCENCIA MEDIA 13-16 AÑOS CHICAS 14-17 AÑOS CHICOS	ADOLESCENCIA SUPERIOR 19-20 AÑOS CHICAS 17-21 AÑOS CHICOS
DIMENSIÓN FÍSICA - Aumento de estatura. - Aparición caracteres sexuales primarios y secundarios. - Crecimiento corporal brusco y desarmonía en las proporciones.	DIMENSIÓN FÍSICA - Disminución del crecimiento físico. - El cuerpo va adquiriendo forma y proporciones propias de un adulto.	DIMENSIÓN FÍSICA - Considerable aumento de fuerza y destreza. - Apenas hay aumento de crecimiento. - La madurez física llega a su plenitud.
DIMENSIÓN MENTAL - Desarrollo del pensamiento abstracto. - Cierta sistematización de las ideas. - Cambio y versatilidad de intereses y opiniones. - Radical en sus juicios y dogmático en las afirmaciones.	DIMENSIÓN MENTAL - Consecución de operaciones mentales más complejas. - Mayor reflexión y sentido crítico. - Todavía presenta falta de objetividad. - Vive con mucha intensidad.	DIMENSIÓN MENTAL - No surgen capacidades nuevas. - Mayor profundización en el pensamiento. - Paso de reflexión sobre sí mismo a la reflexión sobre las ideas y valores. - Mayor autodominio en el pensamiento.
DIMENSIÓN AFECTIVA - Desequilibrio emocional. - Falta de autodominio en la conducta general. - Falta de voluntad. - Tendencia a lo fácil y a lo inmediato. - Se desanima ante las dificultades.	DIMENSIÓN AFECTIVA - Fase de la timidez. - Temor exagerado a la opinión ajena. - Muestra gran desconfianza en sí mismo y en los demás.	DIMENSIÓN AFECTIVA - Mayor interés por los adolescentes del otro sexo. - Aumenta la capacidad de identificar y expresar sus sentimientos. - Mejoran las habilidades sociales.
DIMENSIÓN SOCIAL - Surgen las “pandillas”, son grupos estructurados de modo formal. - Comunicación entre su grupo de iguales de forma superficial. - Se comunican a través de bromas, gritos, etc. - Se alejan de la familia.	DIMENSIÓN SOCIAL - Paso de la amistad en grupo a la amistad personal. - La amistad ya no es una mera unión formal, sino una unión íntima basada en valores compartidos. - Las amistades juegan un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad. Motivan, dan confianza recíproca, fortalecen la estima, etc.	DIMENSIÓN SOCIAL - Progreso significativo en la superación de la timidez y la inadaptación social. - Tendencia a ampliar las relaciones sociales. - Relaciones más constructivas con su familia. - Manifestación de intereses profesionales y conciencia de responsabilidad ante el propio futuro.

Fuentes: Braconnier (2003); Castillo (2004); López et al. (2011); Pastor, García & Balaguer (2003); Rojas (2009).

4.2. El autoconcepto y su desarrollo en la adolescencia

El autoconcepto es muy importante en la construcción de la identidad personal durante la adolescencia. Es un indicador de bienestar psicológico y un mediador de la conducta, ya que favorece la consecución de metas tales como el rendimiento académico, los logros sociales, las conductas saludables y la satisfacción con la vida (Estévez, 2012).

Sin embargo, un autoconcepto negativo se interpreta como un factor de vulnerabilidad que predispone al sujeto a un desajuste en el comportamiento y en el plano afectivo, incluyendo actuaciones antisociales y delictivas (Fariña et al., 2010).

Llegar a esta etapa sin herramientas emocionales para enfrentarla puede conducir a grandes conflictos anímicos, pues se manifiesta un momento de inestabilidad emocional, debido a la búsqueda de identidad generada por cambios no sólo físicos sino también psíquicos (León, 2013).

En ocasiones, aquellos adolescentes con baja autoestima para evitar nuevos juicios y autorechazos, levantan barreras defensivas. Se inculpan, se sumergen en un empeño perfeccionista o en otras ocasiones recurren al alcohol o las drogas (Alcaide, 2009).

Debido a los continuos cambios de humor, al sentirse invencibles, es posible encontrarse con adolescentes que realizan actos delictivos simplemente por no tener unos límites claros ni un autoconcepto ajustado. Dichos actos, se inician a edades tempranas. De este modo, la adolescencia se considera un período clave para la implementación de programas preventivos y reeducativos del comportamiento antisocial y delictivo. Así lo demuestran las investigaciones realizadas por Vilariño, Amado & Alves (2013), que ponen de manifiesto que los menores infractores presentan problemas de socialización, déficits en IE y tienden a emplear estrategias de afrontamiento improductivas.

De Tejada (2010) afirma que la valoración que el individuo hace de sí mismo está sujeta a oscilaciones circunstanciales, relacionadas con experiencias concretas que cada persona tiene en un momento determinado y que son significativas para el sujeto. Además, su estabilidad varía en función del ciclo vital (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003).

Palacios (2000), señala que el modo de valorarse a uno mismo presenta oscilaciones:

- Se muestra elevado de manera irreal en las edades tempranas.
- Se sitúa de manera real en torno a los 8 años; edad a partir de la cual tiende a bajar.
- Poco después aumenta, pero al llegar a los 11-13 años tiende a disminuir coincidiendo ello con las transformaciones de la pubertad.
- Durante la adolescencia mejora, con un nuevo descenso alrededor de la segunda década.

Varios estudios se centran en la valoración que los adolescentes hacen de sí mismos (Parra et al., 2004; Ros, 2009; Silverio & García, 2007). Dicha etapa evolutiva resulta tan interesante por la cantidad de cambios que se producen a todos los niveles en la persona, es el período de transición de la infancia a la edad adulta y es por ello que está marcada por la inestabilidad y la provisionalidad (Fierro, 1991). Es precisamente en esta etapa del desarrollo en la que los adolescentes pueden ser más vulnerables, ya que están en un proceso de reconstrucción y readaptación de conceptos; por tanto, una cimentación adecuada de la personalidad dependerá de las influencias positivas y negativas (León, 2013).

Las nuevas sensaciones que experimentan los adolescentes como autonomía, pertenencia al grupo de iguales, cambios físicos o nuevas formas de relacionarse con la autoridad, influyen en la percepción que cada uno tiene de sí mismo (González, Montoya, Casullo & Bernabeu, 2002; Parker, 2000; Pérez, Díaz & Vinet, 2005). Los jóvenes de estas edades suelen manifestar fuertes fluctuaciones en el modo de verse a sí mismos (Sieghart, 2012), pero tienden a disminuir a medida que avanzan en la adolescencia y alcanzan la edad adulta (Caño, 2012).

Cada una de las dimensiones del autoconcepto va a influir directa e inevitablemente en todos los ámbitos de la vida. Martínez, Musitu, Amador & Monreal (2012) destacan, que cuando los adolescentes son aceptados socialmente y cuentan con el apoyo de sus padres, disminuye la probabilidad de implicación en actos violentos y, paralelamente, potencian la autovaloración escolar.

En definitiva, los aspectos estrechamente vinculados a esta etapa evolutiva son: cambio fisiológico, relaciones familiares, relación con los pares del mismo y distinto sexo, crecimiento cognitivo o intelectual e identidad personal. Las transformaciones que se producen a lo largo de la adolescencia se traducen en aumentos graduales de la conciencia de sí mismo. El sujeto reelabora su propio autoconcepto para adecuarse a cambios físicos inesperados y a una posición social diferente a la que tenía durante la niñez (Sureda, 1998).

El crecimiento desproporcionado de sus extremidades, el cambio de voz en los chicos y el resto de transformaciones que se experimentan en la adolescencia les hace sentir su cuerpo como ajeno. Además, dicha situación se ve reforzada por los medios de comunicación que presentan un cierto ideal físico, necesario para triunfar en la vida, según los cánones de belleza del momento (Sieghart, 2012).

5. LA ETAPA ACADÉMICA CORRESPONDIENTE A LA ADOLESCENCIA

En este capítulo se describen las características de cada una de las modalidades educativas a las que pertenecen los adolescentes de nuestra investigación. Los participantes de nuestro estudio estaban escolarizados entre 1º y 4º ESO, contando también con aquellos que asistían a los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

El tipo de alumnado que cursa cada uno de los programas presenta edades y características diferentes; por esta razón parece oportuno dedicar un espacio a las características de cada programa, títulos a los que dan acceso y finalidades que se persiguen.

5.1. Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)

Según la Orden de 24 de mayo de 2007, los alumnos se incorporan a la ESO con carácter general, tras haber cursado la Educación Primaria, en el año natural en el que cumplen los 12 años de edad. Aquellos que hayan permanecido un año más en Educación Infantil o Educación Primaria por necesidades educativas especiales o por haber repetido un curso, se incorporarán en el año natural en el que cumplan los trece años de edad.

El Decreto 83/2007, de 24 de abril, establece que la ESO tiene como finalidad lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos; desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores o para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Tiene carácter gratuito, comprende cuatro cursos académicos que ordinariamente se cursarán entre los doce y los dieciséis años. El alumnado tiene derecho a permanecer en esta etapa en régimen ordinario hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso.

Los alumnos que al terminar la ESO alcancen las competencias básicas y los objetivos de la etapa, obtendrán el título de graduado en ESO. Dicho título, permitirá acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de Grado Medio, a los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño, a las enseñanzas deportivas de grado medio y al mundo laboral.

5.2. Programa de Diversificación Curricular (PDC)

La Orden de 11 de septiembre (2007) regula los PDC en la etapa de ESO. Constituye una medida extraordinaria de atención a la diversidad del alumnado y tiene como finalidad la titulación al terminar el último curso. Se pretende que el alumno alcance los objetivos y las competencias básicas y obtenga el título de graduado, a través de una organización de contenidos y materias diferentes a las establecidas con carácter general y de actividades prácticas, además de una metodología adecuada a sus características y necesidades.

En cuanto a los requisitos de acceso, aquellos que se incorporen a los PDC deberán ser alumnos que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje, es decir, sin ser alumnos con necesidades educativas especiales, a juicio del Equipo Educativo y del Departamento de Orientación, el alumno se encuentra en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa ni de adquirir las competencias básicas cursando el currículo ordinario a pesar de mostrar interés por conseguirlo.

El alumnado podrá incorporarse a estos programas desde el tercer curso de la ESO. Asimismo, podrán hacerlo quienes, una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa.

Las ventajas que encuentran los alumnos de este programa con respecto a los alumnos de los grupos ordinarios son fundamentalmente:

Grupo reducido (entre 8 y 15 alumnos), menor número de materias y de profesores, mayor adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos, mejor atención individual a cada alumno, métodos de trabajo más diversos, activos y motivantes para el alumno, así como un seguimiento y apoyo tutorial más cercano.

5.3. Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Dichos programas se desarrollan en la comunidad extremeña a través de la Orden de 16 de junio de 2008. En dicha legislación se recoge que el PCPI tiene como finalidad la adquisición por parte del alumno de las competencias necesarias para favorecer la inserción social, educativa y laboral, facilitar la obtención de la titulación de graduado en ESO y potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Se podrá incorporar a estos programas el alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no haya obtenido el título de graduado en ESO. Excepcionalmente, en los centros educativos sostenidos con fondos públicos autorizados para impartir la ESO, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince años para quienes, una vez hayan cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa.

El programa estará destinado a jóvenes, preferentemente escolarizados que se encuentran en grave riesgo de abandono escolar y desean una inserción profesional temprana, pudiendo continuar con su formación a través de programas impartidos en los centros educativos ordinarios.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se publicó en el Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre de 2013. Dicha Ley, modifica varios aspectos de las etapas y programas educativos explicados anteriormente pero no nos parece oportuno comentarlos debido a que los alumnos de nuestra investigación realizaban sus estudios bajo el marco de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

MARCO EMPÍRICO

6. Objetivos

- 6.1. Objetivo general
- 6.2. Objetivos específicos

7. Hipótesis

8. Método

- 8.1. Muestra
- 8.2. Instrumentos
- 8.3. Procedimiento
- 8.4. Diseño
- 8.5. Tratamiento estadístico

9. Análisis de los resultados

- 9.1. Características de la muestra
- 9.2. Análisis descriptivo
- 9.3. Análisis correlacional e inferencial
- 9.4. Análisis de regresión múltiple

10. Resumen de resultados

11. Discusión

- 11.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

6. OBJETIVOS

6.1. Objetivo General

Analizar los niveles de autoconcepto, las competencias emocionales y el nivel de ansiedad en jóvenes de ESO y determinar la eficacia de un programa de IE.

6.2. Objetivos Específicos

1. Analizar el autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico), la ansiedad (ansiedad estado y ansiedad rasgo) y la IE (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional) del alumnado de ESO.
2. Comprobar la existencia de relaciones entre sexo, edad, niveles educativos, modalidades de escolarización (programas específicos/ordinarios) y repetición de curso, con ansiedad, IE y autoconcepto.
3. Establecer las relaciones del autoconcepto con otros constructos relacionados tales como la IE y ansiedad estado/rasgo.
4. Comprobar si pertenecer a programas de diversificación curricular o de cualificación profesional inicial afecta al autoconcepto, IE y ansiedad.
5. Establecer las posibles diferencias en los tres constructos entre varones y mujeres.
6. Elaborar e implementar un programa para la mejora de la IE en el alumnado de ESO.
7. Analizar la eficacia del programa en el autoconcepto, ansiedad e IE.
8. Determinar los predictores del autoconcepto, ansiedad e IE, en relación a las variables sexo, edad, niveles educativos, modalidades de escolarización (programas específicos/ordinarios) y repetición de curso.

En base a estos objetivos, nos planteamos las siguientes hipótesis:

7. HIPÓTESIS

H1. Existe relación entre las dimensiones del autoconcepto, el nivel de ansiedad y las competencias emocionales en los adolescentes. De forma que a menor autoconcepto, mayor ansiedad estado/rasgo y menor competencia emocional.

H2. Existen diferencias en el autoconcepto, competencias emocionales y ansiedad de los adolescentes según el sexo.

H3. Existen diferencias en el autoconcepto, competencias emocionales y ansiedad de los alumnos de ESO según el nivel educativo.

H4. La edad se relaciona con el autoconcepto, las competencias emocionales y la ansiedad en los adolescentes.

H5. Los alumnos que cursan programas específicos para obtener el título de graduado en ESO obtendrán niveles inferiores en autoconcepto académico y superiores en ansiedad, que aquellos que cursan sus estudios en los programas ordinarios.

H6. Las repeticiones de curso influirán en las dimensiones del autoconcepto, así como en la ansiedad y en IE.

H7. La implementación de un programa de educación emocional supone una mejora en el autoconcepto de los adolescentes.

H8. La implementación de un programa de educación emocional supone una mejora en percepción, comprensión y regulación emocional de los adolescentes.

H9. La implementación de un programa de educación emocional disminuye la ansiedad estado y rasgo de los adolescentes.

H10. Sexo, edad, cursos, tipos de programas (específicos/ordinarios) y repetición de cursos predicen algunas de las dimensiones del autoconcepto, la IE y los niveles de ansiedad.

8. MÉTODO

La propuesta de este trabajo se desarrolla en el marco de las funciones del orientador, dentro de las cuales destacan tres ámbitos claramente diferenciados:

- Comunitario. Se trata de establecer lazos de relación y cooperación entre familias-centro, así como la orientación a las familias ante las necesidades que se planteen como medidas a desarrollar ante dificultades de aprendizaje. Además contempla informar sobre el modo de actuar en la orientación académica de sus hijos, estrategias a aplicar para resolución de conflictos, etc.
- Institucional. Abarca los siguientes aspectos: 1) El apoyo psicopedagógico dirigido a la participación y asesoramiento en la elaboración de proyectos pedagógicos y de innovación; 2) El apoyo a la atención a la diversidad, dentro del cual se encuentran: medidas ordinarias como respuestas organizativas, respuestas curriculares, respuestas didácticas, etc. y medidas extraordinarias entre las que destacan adaptaciones curriculares significativas, recursos específicos o los programas de diversificación curricular. Dichas actuaciones tienen como objetivo mejorar las competencias de los alumnos y fundamentalmente de aquellos que presentan dificultades de aprendizaje; 3) Apoyo al plan de acción tutorial, dirigido a su dinamización, elaboración y desarrollo.
- Personal. Este ámbito está centrado directamente en el alumno y abarca el apoyo psicopedagógico en el que se incluye la prevención, detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, la orientación académica y profesional y la acción docente.

El RD. 83/96 recoge entre las funciones del orientador la de elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, plan que acogería la intervención propuesta en nuestra investigación y que para su buen desarrollo es fundamental partir de las necesidades de los alumnos, datos que se ponen de manifiesto en las características de la muestra.

8.1. Muestra

La selección de los participantes se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia, ya que se aplicó el cuestionario a todos los alumnos asistentes a los cursos en los que se realizó la recogida de datos.

La muestra está compuesta por alumnos de dos Institutos de Enseñanza Secundaria ubicados en localidades rurales. Ambos centros acogen a alumnos de la propia localidad así como los que viven en pedanías y fincas colindantes que asisten mediante el transporte escolar.

Los dos centros se encuentran en zonas geográficas distantes de los núcleos urbanos importantes de la región. Los otros lugares desde donde asiste el resto de alumnado están diseminados y distanciados entre sí. Destaca la escasez de recursos y servicios socioculturales y la precariedad laboral. El nivel socioeconómico es de clase media, media-baja; siendo los trabajos más usuales de la zona los relacionados con la agricultura, ganadería, construcción, así como el sector servicios.

La muestra estuvo formada por un total de 402 alumnos, 191 mujeres (47.51%) y 211 hombres (52.49%). En cuanto a la edad, 90 alumnos tenían 12 años (22.4%), 76 de 13 años (18,9%), 92 de 14 años de edad (22.9%), 66 de 15 (16.4%), 46 participantes de 16 años (11.4%), 26 con una edad de 17 años (6.5%) así como 5 alumnos de 18 años (1.2%) y 1 de 19 años (0.2%).

La muestra se dividió en dos grupos, en el experimental se intervino con el programa que diseñamos para la investigación y el grupo de control se utilizó para contrastar los resultados. El grupo experimental estuvo compuesto por 85 mujeres (44.27%) y 107 hombres (55.73%) y el grupo de control lo formaron 106 mujeres (50.48%) y 104 hombres (49.52%).

8.2. Instrumentos

8.2.1. AF5

Para valorar el autoconcepto, se utilizó “Autoconcepto forma 5” (AF5; García & Musitu, 2001), de aplicación individual y colectiva. Consta de 30 ítems y va dirigido a alumnos de 5º y 6º de primaria, ESO, Bachillerato, Universitarios y adultos no escolarizados

en el momento de la aplicación. La duración de la prueba es de 15 minutos aproximadamente, incluyendo la aplicación y la corrección.

El instrumento mide el concepto y valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco facetas personales y relacionales (académica/laboral, social, emocional, familiar y física). Para valorar cada una de estas dimensiones, el cuestionario cuenta con 6 preguntas para cada una de ellas. Los ítems se evaluaron con una escala de tipo Likert de 100 puntos (de 0 a 99). La consistencia interna de la escala es satisfactoria ($\alpha=0,81$).

En la siguiente tabla se muestran los ítems que miden cada una de las dimensiones del Autoconcepto.

Tabla 11: Cuestionario AF5 estructurado en dimensiones

1. Hago bien los trabajos escolares. 6. Mis profesores me consideran un buen trabajador. 11. Trabajo mucho en clase 16. Mis profesores me estiman. 21. Soy un buen estudiante. 26. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador.	Dimensión Académica
2. Hago fácilmente amigos. 7. Soy una persona amigable. 12. Es difícil par mí hacer amigos. 17. Soy una persona alegre. 22. Me cuesta hablar con desconocidos. 27. Tengo muchos amigos.	Dimensión Social
3. Tengo miedo de algunas cosas. 8. Muchas cosas me ponen nervioso. 13. Me asusto con facilidad. 18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso. 23. Me pongo muy nervioso cuando me pregunta el profesor. 28. Me siento nervioso	Dimensión Emocional
4. Soy muy criticado en casa. 9. Me siento feliz en casa. 14. Mi familia está decepcionada conmigo. 19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas. 24. Mis padres me dan confianza. 29. Me siento querido por mis padres.	Dimensión Familiar
5. Me cuido físicamente. 10. Me buscan para realizar actividades deportivas. 15. Me considero elegante. 20. Me gusta como soy físicamente. 25. Soy bueno haciendo deporte. 30. Soy una persona activa.	Dimensión Física

8.2.2. TMMS-24

Para evaluar la IE en nuestra investigación, se utilizó la versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). El objetivo de dicha escala es medir la IE intrapersonal percibida, es decir, un índice que evalúa el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales (Guerra, 2013). Se trata de una medida de autoinforme y está constituida por 24 ítems (valoración 1 a 5) y 3 subescalas (percepción o atención a los sentimientos, comprensión de sentimientos o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones), configurando cada una de las subescalas en 8 ítems. La consistencia interna en cada una de las escalas: percepción o atención a los sentimientos ($\alpha=0.90$), comprensión o claridad emocional ($\alpha=0.90$) y regulación o reparación de las emociones ($\alpha=0.86$) (Molero, Ortega & Moreno, 2010).

En la tabla 12, se muestran los ítems que miden cada uno de los factores.

Tabla 12: Factores del TMMS-24

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	Percepción
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	
9	Tengo claros mis sentimientos.	
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	
11	Casi siempre sé cómo me siento.	
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	Comprensión
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	Regulación
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	

8.2.3. STAI / STAI-C

Para medir la ansiedad utilizamos la versión española de la prueba State Trait Anxiety Inventory (STAI) de Spielberger, Gorsuch & Lushene (1970), está constituido por dos escalas de 20 ítems cada una, que miden dos dimensiones de la ansiedad: rasgo y estado. La ansiedad rasgo (A/R) permite que los sujetos describan cómo se sienten de manera global, mientras que la ansiedad estado (A/E) hace referencia a cómo se sienten en una situación más específica. La prueba va dirigida a adolescentes y adultos, la duración de la misma oscila entre los 15 – 20 minutos y su aplicación puede ser colectiva o individual. La escala de respuesta es de tipo Likert, puntuando desde 0 (nada) hasta 3 (mucho), correspondiendo puntuaciones más elevadas con mayor ansiedad detectada. Según Guillén-Riquelme & Buela-Casal (2011), tras realizar la adaptación española en 1982, se realizó un análisis de fiabilidad mediante alfa de Cronbach en el que se obtuvo ($\alpha=0.90$ para ansiedad rasgo y $\alpha=0.94$ para ansiedad estado). En la tabla 13, se muestran los ítems que evalúan la AE y AR.

Tabla 13: Ítems pertenecientes al STAI / STAIR

1. Me siento calmado	
2. Me siento seguro	
3. Estoy tenso	
4. Estoy contrariado	
5. Me siento cómodo (estoy a gusto)	
6. Me siento alterado	
7. Estoy preocupado por posibles desgracias futuras	
8. Me siento descansado	
9. Me siento angustiado	
10. Me siento confortable	Ansiedad
11. Tengo confianza en mí mismo	Estado
12. Me siento nervioso	
13. Estoy desasosegado	
14. Me siento muy “atado” (como oprimido)	
15. Estoy relajado	
16. Me siento satisfecho	
17. Estoy preocupado	
18. Me siento aturdido y sobre excitado	
19. Me siento alegre	
20. En este momento me siento bien	

1. Me siento bien	
2. Me canso rápidamente	
3. Siento ganas de llorar	
4. Me gustaría ser tan feliz como otros	
5. Pierdo oportunidades por no decidirme pronto	
6. Me siento descansado	
7. Soy una persona tranquila, serena y sosegada	
8. Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas	
9. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	
10. Soy feliz	Ansiedad
11. Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	Rasgo
12. Me falta confianza en mí mismo	
13. Me siento seguro	
14. Evito enfrentarme a las crisis o dificultades	
15. Me siento triste (melancólico)	
16. Estoy satisfecho	
17. Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	
18. Me afectan tanto los desengaños, que no puedo olvidarlos	
19. Soy una persona estable	
20. Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso y agitado.	

Para valorar la ansiedad estado y la ansiedad rasgo en los participantes de menor edad, se utilizó el STAI-C. El Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAIC), creado por Spielberger et al. (1973, 1982) en California, fue adaptado a la población española por Seisdedos (1989). Es una prueba con características similares a la anterior pero la edad a la que va dirigida oscila entre los 8 y 15 años. La escala de respuesta es de tipo Likert, puntuando desde 1 (nada), 2 (algo) y 3 (mucho), correspondiendo puntuaciones más elevadas con mayor ansiedad detectada. En la tabla 14 se recogen los ítems pertenecientes al STAIC y STAIC-R.

Tabla 14: Ítems pertenecientes al STAIC / STAIC-R

1. Me siento calmado	
2. Me encuentro inquieto	
3. Me siento nervioso	
4. Me encuentro descansado	
5. Tengo miedo	
6. Estoy relajado	
7. Estoy preocupado	
8. Me encuentro satisfecho	
9. Me siento feliz	
10. Me siento seguro	Ansiedad
11. Me encuentro bien	Estado
12. Me siento molesto	
13. Me siento agradablemente	
14. Me encuentro atemorizado	
15. Me encuentro confuso	
16. Me siento animoso	
17. Me siento angustiado	
18. Me encuentro alegre	
19. Me encuentro contrariado	
20. Me siento triste	

1. Me preocupa cometer errores	
2. Siento ganas de llorar	
3. Me siento desgraciado	
4. Me cuesta tomar una decisión	
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	
6. Me preocupo demasiado	
7. Me encuentro molesto	
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan	
9. Me preocupan las cosas del colegio	Ansiedad
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	Rasgo
11. Noto que mi corazón late más rápido	
12. Aunque no lo digo; tengo miedo	
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	
14. Me cuesta quedarme dormido por las noches	
15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago	
16. Me preocupa lo que otros piensen de mí	
17. Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlo durante un tiempo	
18. Tomo las cosas demasiado en serio	
19. Encuentro muchas dificultades en mi vida	
20. Me siento menos feliz que los demás chicos	

8.3. Procedimiento

Para realizar el presente trabajo, se contactó con los directores de los Institutos para informarles sobre la investigación y se solicitó el consentimiento de los padres. La administración de los instrumentos se llevó a cabo en horario lectivo, previa información al tutor implicado en cada uno de los cursos para concretar fecha y hora para realizar las pruebas. Los tutores, tras haber sido formados, fueron los encargados de aplicar los cuestionarios.

A los alumnos se les garantizó el anonimato y se les pidió sinceridad y colaboración en todo momento. La duración de la aplicación de todas las pruebas fue de 50 minutos aproximadamente.

Los instrumentos fueron administrados de forma colectiva, es decir, a todo el grupo clase. Durante la aplicación de las pruebas, en el aula estuvo presente el tutor para realizar la actividad del modo más natural posible.

Para controlar que los resultados obtenidos no fueran alterados por agentes externos tuvimos en cuenta los siguientes aspectos. En primer lugar, los tutores que aplicaron las pruebas e intervinieron en sus aulas, tenían idéntica formación. En segundo lugar, se evaluó a todos los alumnos en sus aulas habituales para que respondieran a la prueba con la mayor naturalidad posible. Finalmente, con la intención de que diferentes aspectos como el clima o la época del año no influyera, se evaluó a la totalidad de los participantes en la misma

semana, concretamente la preevaluación en las primeras semanas de septiembre de 2012 y la postevaluación en la primera semana de junio de 2013, dos meses después de finalizar la intervención con el programa.

8.4. Diseño

Se trata de un diseño cuasiexperimental con grupo de control, pretest y postest.

Este tipo de diseño se suele desarrollar en aquellas situaciones sociales en las que el investigador no puede presentar los valores de la Variable Independiente a voluntad ni puede crear los grupos experimentales por aleatorización pero sí puede, en cambio, introducir algo similar al diseño experimental en su programación de procedimientos para la recogida de datos (Campbell & Stanley, 1982). Asimismo se utilizó un grupo de control para poder tener referencias sobre la evolución natural de la variable dependiente.

En cuanto al modo de evaluar, se valoró la variable dependiente antes y después de introducir la variable independiente (el programa), tanto en el grupo experimental como en el de control.

8.5. Tratamiento Estadístico

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos mediante los instrumentos, se utilizó el programa informático de estadística SPSS versión 21. Se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de los datos. Posteriormente, procedimos a realizar un análisis inferencial para poder contrastar las hipótesis establecidas en el estudio. El nivel de confianza que se consideró fue de un 95%.

Dada la naturaleza de las variables y debido a las diferentes hipótesis que vamos a contrastar, se aplicaron las pruebas T de Student para muestras independientes, correlaciones de Pearson, análisis de varianza y análisis de regresión múltiple.

9. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

9.1. Característica de la muestra

9.1.1. Sexo

La distribución del conjunto de participantes en función del sexo fue de 191 mujeres (47,5%) y 211 varones (52,5%) (tabla 15).

Tabla 15: Porcentaje del total de los participantes en función del sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
mujer	191	47.51
varón	211	52.49
Total	402	100

Estos datos se plasman de forma más clara en la figura 4, donde el color azul representa a las chicas con un 47.51% y el 52.49% a los chicos identificados con el color verde.

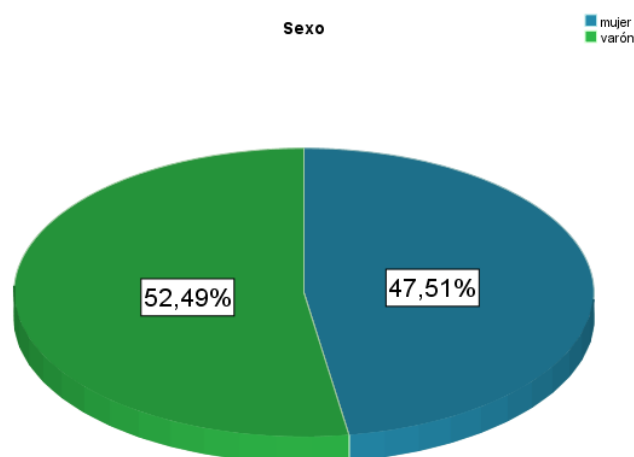


Figura 4: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes a la totalidad de los participantes en función del sexo.

El grupo experimental estuvo compuesto por 192 alumnos, de ellos 85 eran mujeres (44.27%) y 107 varones (55.73%) (tabla 16).

Tabla 16: Porcentaje de los sujetos del grupo experimental en relación al sexo.

Sexo - GE	Frecuencia	Porcentaje
mujer	85	44.27
varón	107	55.73
Total	192	100

La figura 5 representa la distribución del grupo experimental en función del sexo. Refiriéndose el color azul a las mujeres (44.27%) y el color verde a los varones (55.73%).

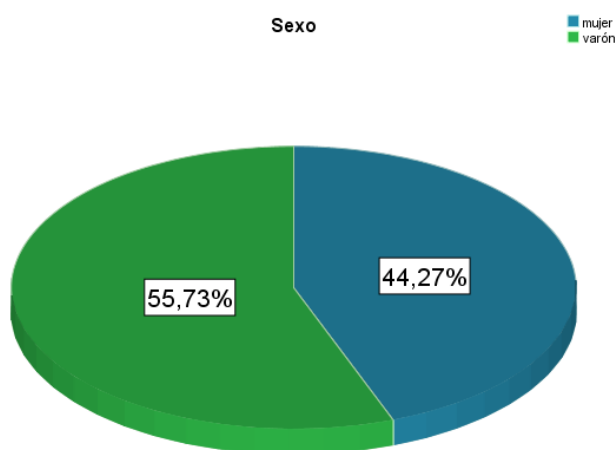


Figura 5: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental distribuidos en función del sexo.

La tabla 17 muestra los datos referidos a la distribución por sexos en el grupo de control, existiendo una frecuencia de 106 mujeres (50.48%) y un total de 104 hombres (49.52%).

Tabla 17: Porcentaje de los sujetos del grupo de control en relación al sexo.

Sexo - GC	Frecuencia	Porcentaje
mujer	106	50,48
varón	104	49,52
Total	210	100

En la gráfica que se muestra en la figura 6, queda representada la distribución del grupo de control en función del sexo, siendo un 49.52% mujeres y 50.48% varones.

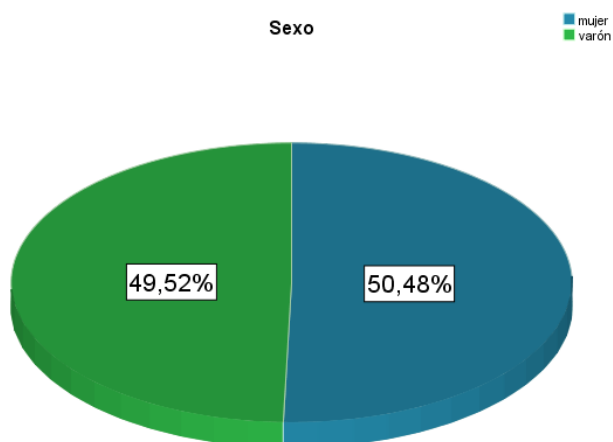


Figura 6: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control distribuidos en función del sexo.

9.1.2. Edad

La distribución de la totalidad de la población por edades fue la siguiente: 90 alumnos (22.4%) tenían 12 años, 76 (18.9%) tenían 13, un total de 92 alumnos (22.9%) tenían 14 años, en el grupo de 15 años hubo 66 alumnos (16.4%), 46 sujetos (11.4%) contaban con 16 años de edad, el grupo de 17 años estuvo compuesto por 26 alumnos (6.5%), con 18 años había 5 alumnos (1.2%) y 1 solo alumno (0.2%) de 19 años (tabla 18).

Tabla 18: Porcentaje del total de los participantes en función de la edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	90	22.4
13	76	18.9
14	92	22.9
15	66	16.4
16	46	11.4
17	26	6.5
18	5	1.2
19	1	.2
Total	402	100

En la figura 7 se observa la distribución de la totalidad de los participantes en función de la edad, mostrando que el intervalo oscila entre los 12 y 19 años.

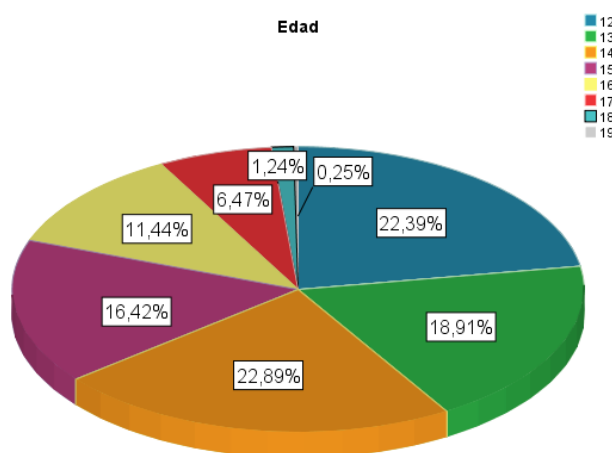


Figura 7: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes a la totalidad de los participantes en función de la edad.

El grupo experimental estuvo compuesto por participantes de edades comprendidas entre 12 y 18 años. Las edades eran las que a continuación citan: 40 alumnos de 12 años (20.83%), 36 de 13 (18.75%), 39 sujetos de 14 años de edad (20.31%), 35 de 15 (18.23%), 25 participantes de 16 (13.02%), así como 14 alumnos de 17 (7.29%) y 3 de 18 (1.56%), (tabla 19).

Tabla 19: Porcentaje de los sujetos del grupo experimental en relación a la edad.

Edad - GE	Frecuencia	Porcentaje
12	40	20.8
13	36	18.8
14	39	20.3
15	35	18.2
16	25	13.0
17	14	7.3
18	3	1.6
Total	192	100

A continuación presentamos la figura 8, en la que se han utilizados los porcentajes relativos a la distribución de los participantes del grupo experimental en función de la edad.

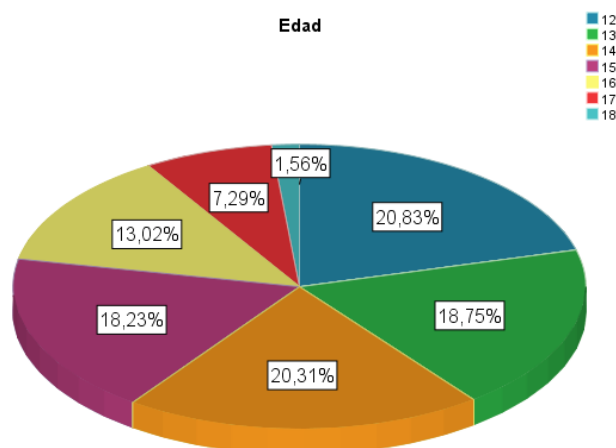


Figura 8: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental por edades.

Las edades de los sujetos del grupo de control oscilan entre 12 y 19 años, de los cuales, 50 cuentan con 12 años (23.8%), 40 tienen 13 (19%), 53 presentan 14 años (25.2%), 31 de 15 años (14.8%), 21 de 16 (10%), 12 de 17 (5.7%), 2 de 18 (1%) y 1 de 19 años (0.5%), (tabla 20).

Tabla 20: Porcentaje de los participantes pertenecientes al grupo control en relación a la edad.

Edad - GC	Frecuencia	Porcentaje
12	50	23.8
13	40	19.0
14	53	25.2
15	31	14.8
16	21	10.0
17	12	5.7
18	2	1.0
19	1	.5
Total	210	100

En la figura 9 se representa la distribución de los participantes pertenecientes al grupo de control en función de las edades.

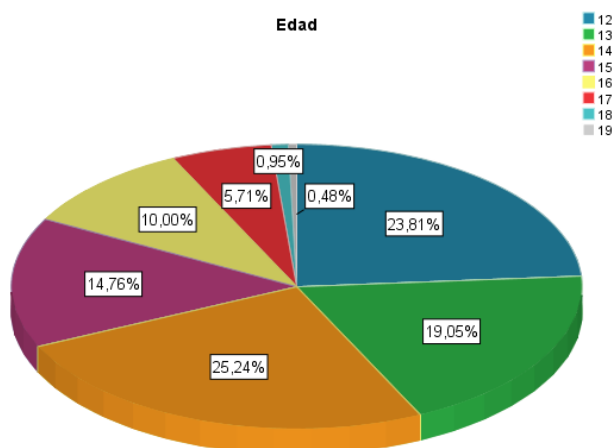


Figura 9: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control distribuidos en función de la edad.

9.1.3. Curso

La muestra está distribuida, según los cursos académicos de la siguiente forma: 126 alumnos de 1º ESO (31.34%), 105 alumnos de 2º ESO (26.12%), 50 alumnos de 3º ESO (12.44%) y 64 alumnos de 4º ESO (15.92%). En cuanto al PCPI, hubo un total de 27 alumnos (6.72%) y en diversificación 30 alumnos (7.46%).

Tabla 21: Porcentaje del total de los participantes en función del curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1 ESO	126	31.3
2 ESO	105	26.1
3 ESO	50	12.4
4 ESO	64	15.9
PCPI	27	6.7
Diversificación	30	7.5
Total	402	100.0

En la gráfica 10 queda reflejada la distribución de los participantes pertenecientes a la totalidad de la muestra en función del curso.

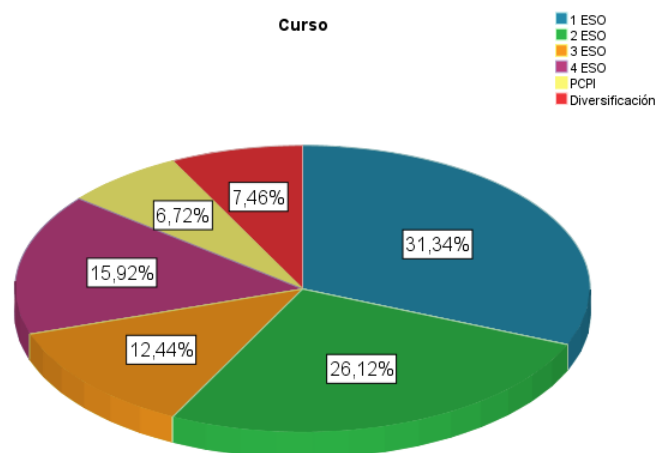


Figura 10: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes a la totalidad de los participantes en función de la edad.

El grupo experimental lo conforman 59 alumnos de 1º ESO (30.73%), 45 de 2º ESO (23.44%), 24 alumnos de 3º ESO (12.50%) y 27 de 4º ESO (14.06%). Participaron 18 sujetos pertenecientes a (PCPI) (9.38%) y 19 estudiantes (9.9%) de diversificación, (tabla 22).

Tabla 22: Porcentaje de los sujetos del grupo experimental distribuidos por curso.

Curso - GE	Frecuencia	Porcentaje
1 ESO	59	30.7
2 ESO	45	23.4
3 ESO	24	12.5
4 ESO	27	14.1
PCPI	18	9.4
Diversificación	19	9.9
Total	192	100.0

En la figura 11 se representa gráficamente la distribución del grupo experimental en función del curso en el que estudian los participantes.

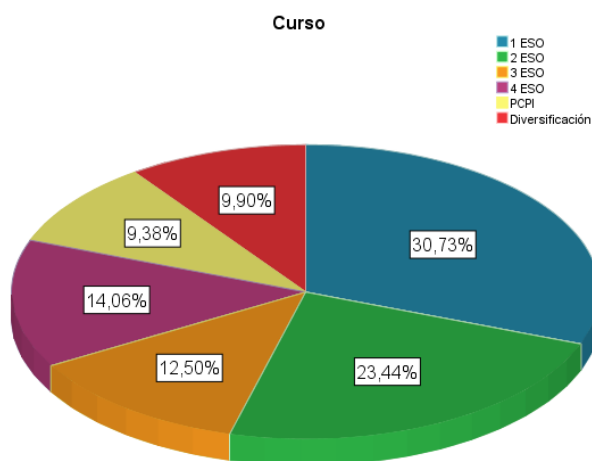


Figura 11: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental por cursos.

En el grupo de control, la distribución según los niveles educativos fue la siguiente: 67 alumnos pertenecían a 1º ESO (31.90%), 60 estudiantes a 2º ESO (28.51%), 26 alumnos eran de 3º ESO (12.38%) y 37 sujetos (17.62%) cursaban 4º ESO; además de 9 alumnos (4.29%) que estudiaban PCPI y 11 alumnos (5.24%) de diversificación curricular (tabla 23).

Tabla 23: Porcentaje de los participantes pertenecientes al grupo control en función del curso.

Curso - GC	Frecuencia	Porcentaje
1 ESO	67	31.9
2 ESO	60	28.6
3 ESO	26	12.4
4 ESO	37	17.6
PCPI	9	4.3
Diversificación	11	5.2

La figura 12 representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control en función del curso en el que estudia.

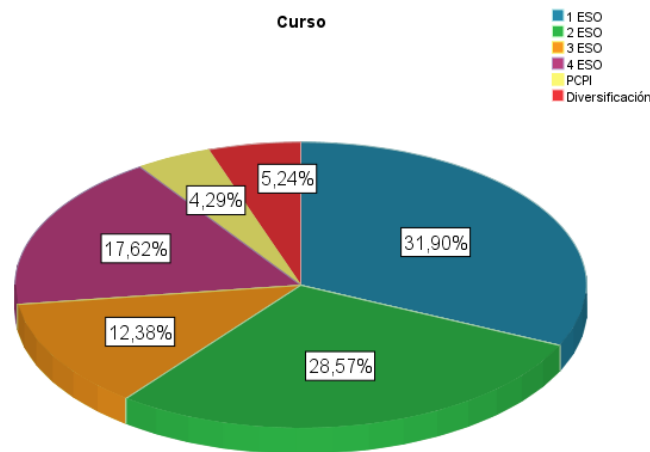


Figura 12: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control distribuidos en función de los cursos.

9.1.4. Repeticiones

En cuanto a si habían repetido alguna vez en su historia escolar, 223 alumnos (55.5%) de la totalidad de los participantes no habían repetido en ninguna ocasión, mientras que 179 (44.5%) lo habían hecho en alguna ocasión (tabla 24).

Tabla 24: Porcentaje de la totalidad de los participantes en función de si han repetido en alguna ocasión o no.

Repeticiones	Frecuencia	Porcentaje
No	223	55.5
Si	179	44.5
Total	402	100

La figura 13, representa la distribución de la totalidad de los participantes en función de si han repetido o no en alguna ocasión. El color verde muestra el 44.53% correspondiente a aquellos alumnos que han repetido en alguna ocasión y el color azul al 55.47% que son aquellos que no han repetido nunca.

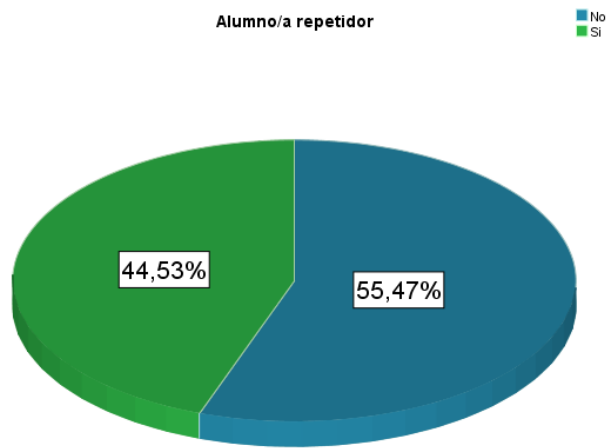


Figura 13: Gráfico de sectores que representa la totalidad de la muestra en función de si han repetido en alguna ocasión o no.

En el grupo experimental, un total de 94 alumnos no habían repetido nunca (48.96%) mientras que 98 sujetos (51.04%) habían repetido curso al menos una vez desde que se escolarizaron en primaria (tabla 25).

Tabla 25: Porcentaje de los participantes pertenecientes al grupo experimental en relación a si han repetido o no en alguna ocasión.

Repeticiones - GE	Frecuencia	Porcentaje
No	94	49.0
Si	98	51.0
Total	192	100.0

La figura 14 representa los porcentajes del grupo experimental teniendo en cuenta si los alumnos han repetido en alguna ocasión o no, mostrando un 51.04% aquellos que si han repetido y un 48.96% los que no.

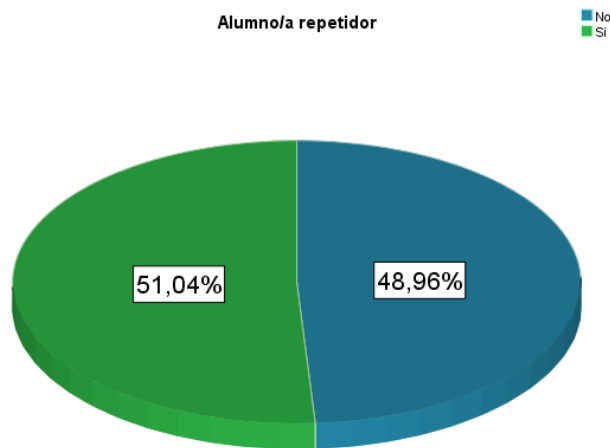


Figura 14: Distribución de los sujetos pertenecientes al grupo experimental, en función de si han repetido en alguna ocasión o no.

En relación a si los participantes del grupo de control habían repetido en alguna ocasión (tabla 26), 129 alumnos (61.43%) no habían repetido nunca, mientras que 81 alumnos (38.57%) lo había hecho al menos una vez.

Tabla 26: Porcentaje de los participantes pertenecientes al grupo de control en relación a si han repetido o no en alguna ocasión.

Repeticiones - GC	Frecuencia	Porcentaje
No	129	61.43
Si	81	38.57
Total	210	100.0

La figura 15, representa en color azul aquellos alumnos pertenecientes al grupo de control que no han repetido nunca (61.43%) y el color verde a aquellos que han tenido que repetir curso al menos en una ocasión (38.57%)

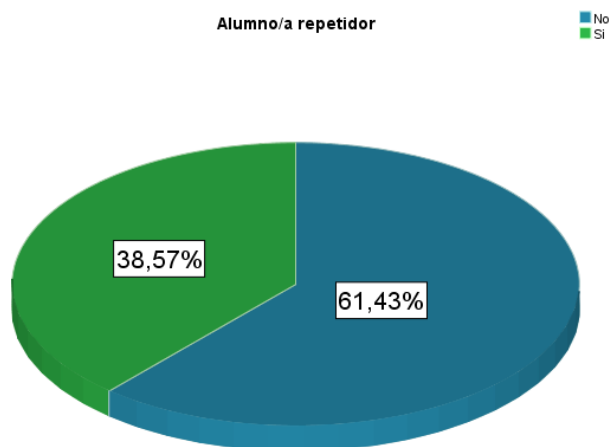


Figura 15: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control en función de si han repetido en alguna ocasión o no.

9.1.5. Número de repeticiones

La distribución de la totalidad de los participantes, teniendo en cuenta el número de repeticiones fue la siguiente: 222 alumnos (55.36%) no habían repetido en ninguna ocasión, 116 estudiantes (28.93%) habían repetido 1 vez, 59 alumnos (14.71%) llevaban dos cursos repetidos y 5 alumnos (1%) habían repetido en 3 ocasiones (tabla 27).

Tabla 27: Porcentaje de los participantes pertenecientes a la totalidad de la población en función del número de repeticiones.

Número de repeticiones	Frecuencia	Porcentaje
No ha repetido	222	55.36
Ha repetido en 1 ocasión	116	28.93
Ha repetido en 2 ocasiones	59	14.71
Ha repetido en 3 ocasiones	5	1
Total	402	100

En la figura 16 quedan reflejados los porcentajes de la totalidad de los participantes considerando el número de repeticiones acumuladas a lo largo de su historia escolar.

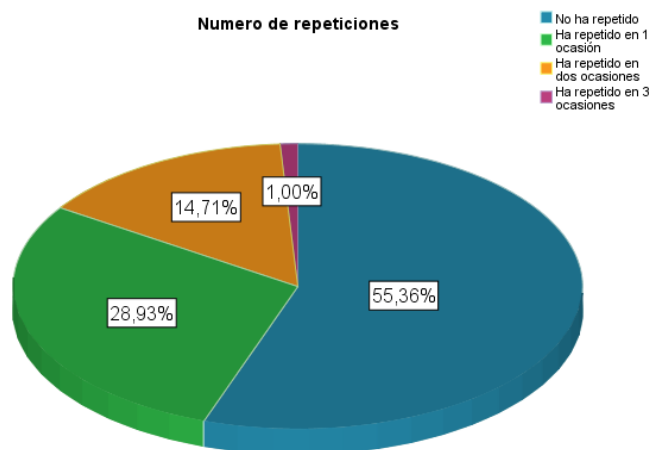


Figura 16: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes a la totalidad de los participantes en función del número de repeticiones.

En el grupo experimental, 92 estudiantes (48.17%) no habían repetido en ninguna ocasión; 61 participantes (31.94%) habían repetido una vez; aquellos que habían repetido a lo largo de su escolaridad dos veces fueron 35 alumnos (18.32%) y 3 estudiantes (1.57%) habían repetido en 3 ocasiones (tabla 28).

Tabla 28: Porcentaje de los sujetos pertenecientes al grupo experimental distribuidos en función del número de repeticiones.

Número de repeticiones - GE	Frecuencia	Porcentaje
No ha repetido	92	48.17
Ha repetido en 1 ocasión	61	31.94
Ha repetido en 2 ocasiones	35	18.32
Ha repetido en 3 ocasiones	3	1.57
Total	192	100

La figura 17 representa a los participantes del grupo experimental distribuidos en función del número de repeticiones académicas.

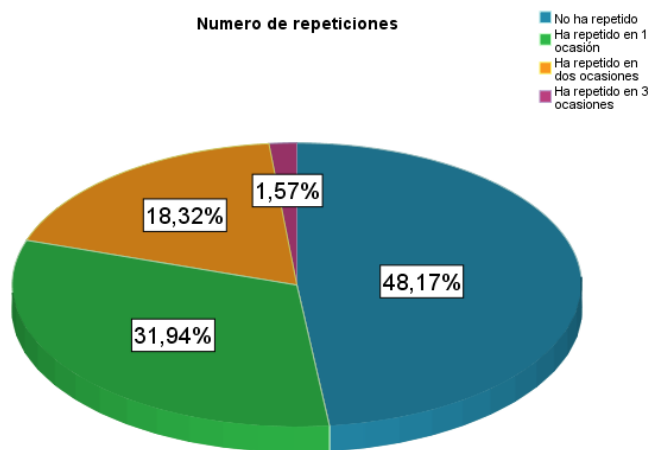


Figura 17: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental en función del número de repeticiones.

En el grupo de control, la distribución de los sujetos en función del número de repeticiones fue el siguiente: 130 alumnos no habían repetido nunca (61.90%), 55 estudiantes había repetido en una ocasión (26.2%), 24 de ellos (11.44%) habían repetido curso dos veces y 1 alumno (.48%) había repetido en 3 ocasiones (tabla 29).

Tabla 29: Porcentaje de los sujetos pertenecientes al grupo de control, distribuidos en función del número de repeticiones.

Repeticiones - GC	Frecuencia	Porcentaje
No ha repetido	130	61.90
Ha repetido en 1 ocasión	55	26.2
Ha repetido en dos ocasiones	24	11.44
Ha repetido en 3 ocasiones	1	.48
Total	210	100.0

La figura 18, representa los datos correspondientes al grupo de control distribuidos en función del número de repeticiones que han ido acumulando a lo largo de su historia escolar.

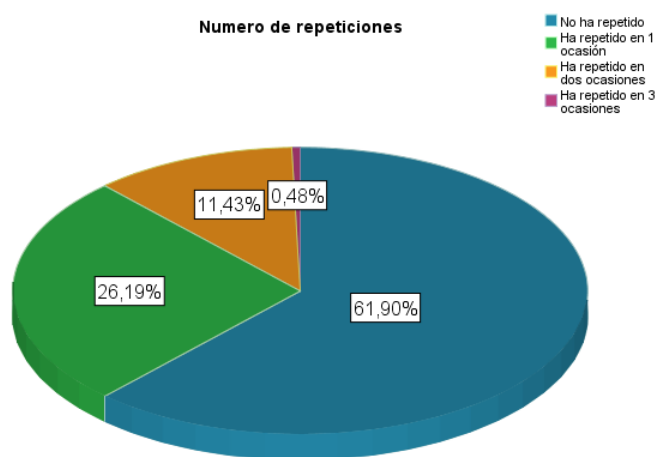


Figura 18: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo de control en función del número de repeticiones.

9.1.6. Tratamiento

A continuación se muestra la tabla 30, en la que se presenta la totalidad de la muestra, distribuida en función del tratamiento. Es decir, si el alumno pertenece al grupo de control o al experimental.

Tabla 30: Distribución de los participantes en función del tratamiento

Tratamiento	Frecuencia	Porcentaje
Grupo Experimental	192	47.76
Grupo de Control	210	52.24
Total	402	100.0

En la figura 19 están representados con el color verde los sujetos pertenecientes al grupo experimental (47.76%) y con color rojo los correspondientes al grupo de control (52.24%).

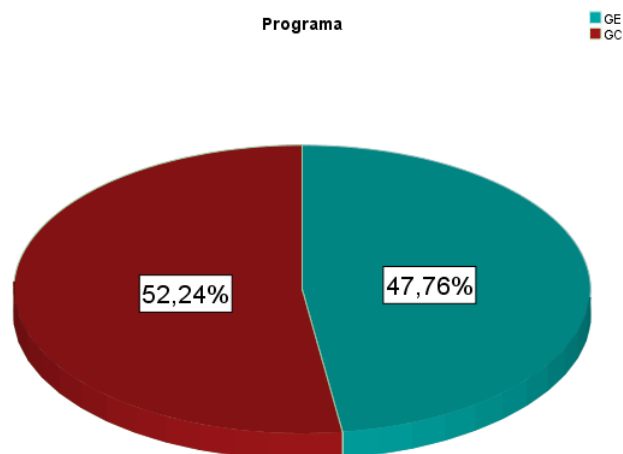


Figura 19: Gráfico de sectores que representa el porcentaje de alumnos pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control.

9.2. Análisis Descriptivo

9.2.1. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Autoconcepto en el pretest.

En la tabla 31 quedan reflejados la media y la desviación típica obtenidos en el pretest del cuestionario AF5, considerando el grupo experimental y el grupo de control.

Tabla 31: Estadísticos descriptivos. Autoconcepto-Grupo Experimental/Grupo control (Pretest)

Dimensiones del Autoconcepto	Programa	Media	Desviación típica
Pretest- Autoconcepto emocional	G. Experimental	59	24
	G. Control	60	26
Pretest- Autoconcepto social	G. Experimental	54	29
	G. Control	62	26
Pretest- Autoconcepto familiar	G. Experimental	49	28
	G. Control	58	29
Pretest- Autoconcepto académico	G. Experimental	61	30
	G. Control	60	27
Pretest- Autoconcepto físico	G. Experimental	68	25
	G. Control	69	24

La figura 20, muestra la puntuación media obtenida en el pretest por cada una de las dimensiones del autoconcepto en el grupo de control y en el experimental. Se observa cómo

la dimensión que menor puntuación ha obtenido es la familiar, mientras que la que ha alcanzado los niveles superiores ha sido la dimensión física.

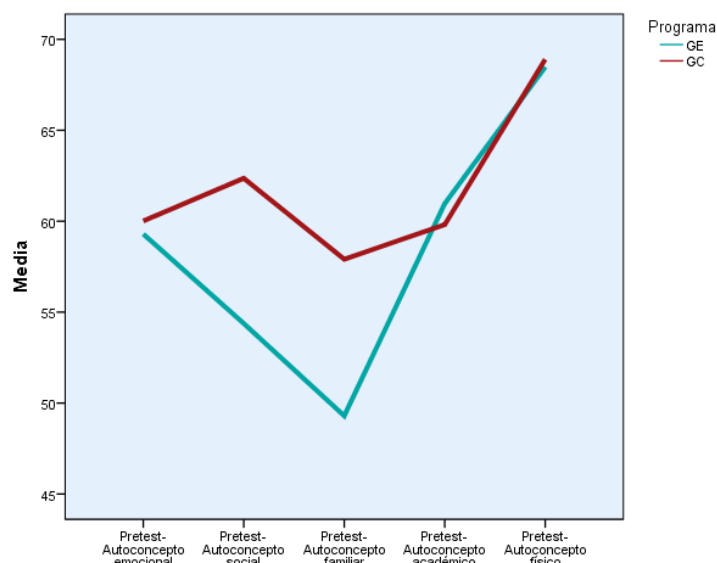


Figura 20: Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones en ambos grupos

A continuación, se analizarán de forma individual cada una de las dimensiones.

Los resultados en la dimensión emocional del autoconcepto por ambos grupos quedan reflejados gráficamente en la figura 21, en la que se observa que las puntuaciones obtenidas son: 59.3 en el grupo experimental y 60.01 en el grupo de control.

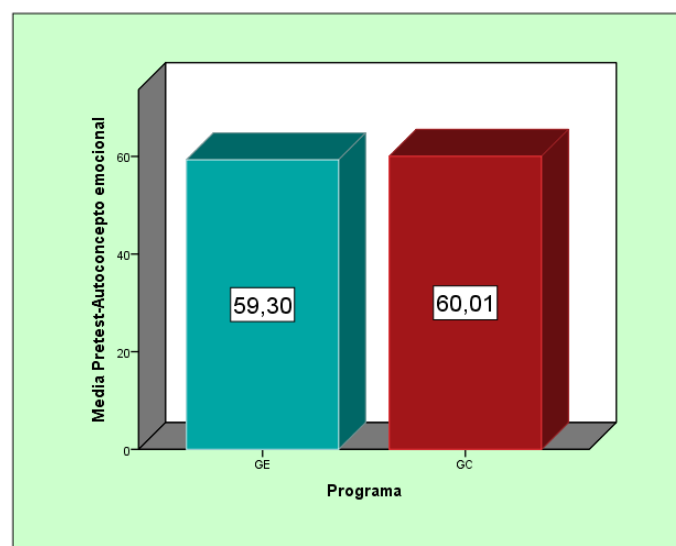


Figura 21: Puntuaciones de la Dimensión Emocional obtenidas en el pretest en ambos grupos

En la figura 22 quedan representados gráficamente los resultados del pretest de la dimensión social del autoconcepto, en la que se observa que las puntuaciones son: 54.37 en el grupo de experimental y 62.36 en el grupo de control. Por tanto, el grupo de control en el pretest, alcanza valores superiores en la dimensión social del autoconcepto que el grupo experimental.

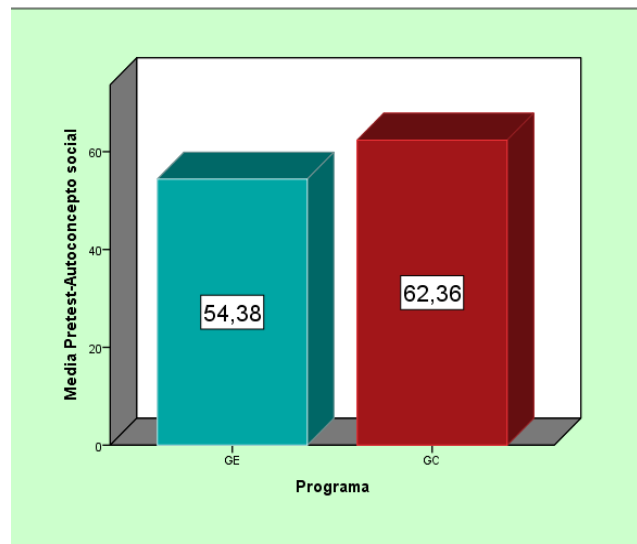


Figura 22: Puntuaciones de la Dimensión Social obtenidas en el pretest en ambos grupos.

En el diagrama de barras representado en la figura 23, se muestran los resultados obtenidos por los sujetos en la dimensión familiar. En el que se puede observar que el grupo experimental obtiene una puntuación de 49.30 y el de control 57.91. Al igual que en el caso anterior, en la dimensión familiar del autoconcepto el grupo de control en el pretest, obtiene resultados superiores que el grupo experimental.

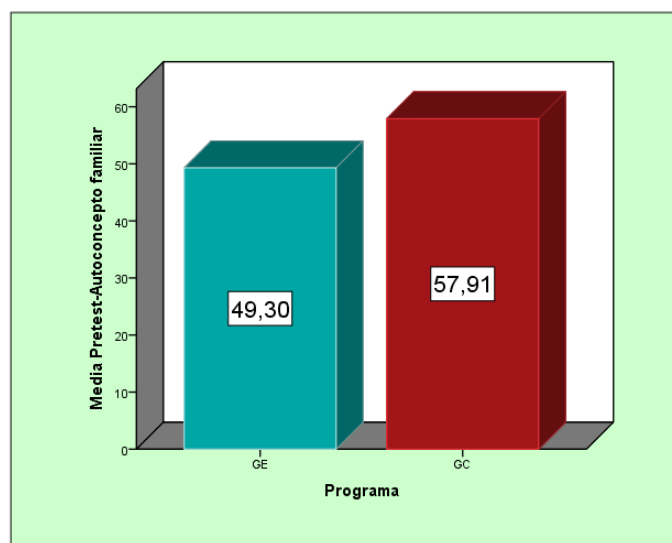


Figura 23: Puntuaciones de la Dimensión Familiar obtenidas en el pretest en ambos grupos.

En la figura 24, se observa que las puntuaciones obtenidas en la dimensión académica del autoconcepto en el pretest, son muy similares en ambos grupos, aunque se obtienen valores ligeramente superiores en el grupo experimental. Los valores obtenidos son: 60.97 en el grupo experimental y 59.81 en el grupo de control.

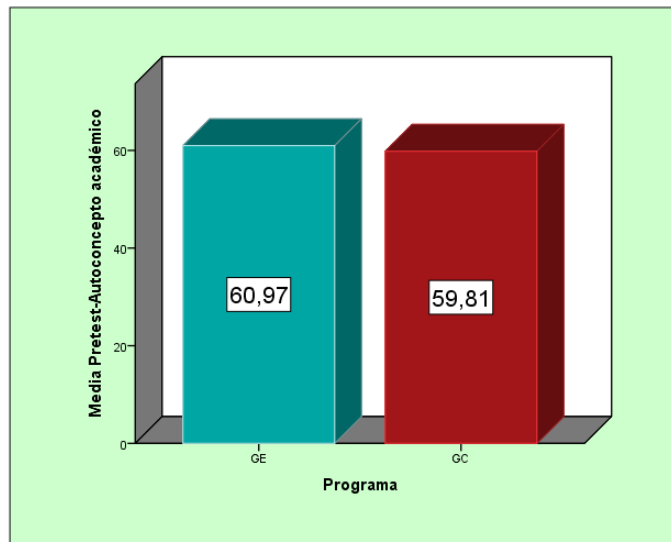


Figura 24: Puntuaciones de la Dimensión Académica obtenidas en el pretest en ambos grupos

La figura 25 representa un diagrama de barras en el que las puntuaciones obtenidas en el pretest en la dimensión física del autoconcepto son: 68.48 en el grupo experimental y 68.90 en el grupo de control. Por tanto, a nivel descriptivo las puntuaciones de ambos grupos son muy similares en la dimensión física del autoconcepto.

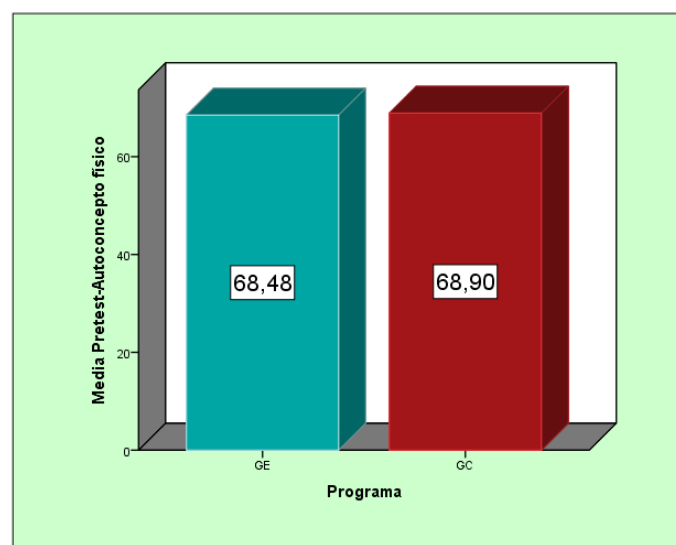


Figura 25: Puntuaciones de la Dimensión Física obtenidas en el pretest en ambos grupos.

9.2.2. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Autoconcepto en el postest.

En la tabla 32 quedan reflejados la media y la desviación típica obtenidos en el postest del AF5, considerando el grupo experimental y el grupo de control.

Tabla 32: Estadísticos descriptivos. Autoconcepto-Grupo Experimental/Grupo control (Postest)

Dimensiones del Autoconcepto	Programa	Media	Desviación típica
Postest- Autoconcepto emocional	G. Experimental	55	27
	G. Control	54	27
Postest- Autoconcepto social	G. Experimental	61	30
	G. Control	56	28
Postest- Autoconcepto familiar	G. Experimental	59	27
	G. Control	56	29
Postest- Autoconcepto académico	G. Experimental	58	30
	G. Control	53	30
Postest- Autoconcepto físico	G. Experimental	69	26
	G. Control	72	24

La figura 26, muestra la puntuación media obtenida en el postest, por cada una de las dimensiones del autoconcepto en el grupo de control y en el experimental. Se observa que los datos obtenidos por el grupo experimental son mayores que los alcanzados por el grupo de control, en todas las dimensiones del autoconcepto excepto en la dimensión física.

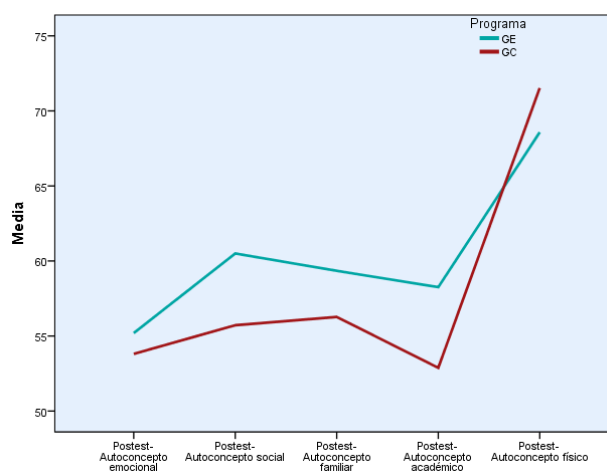


Figura 26: Puntuaciones obtenidas en el postest en cada una de las dimensiones en ambos grupos.

En cuanto a los resultados obtenidos en el postest los analizamos a continuación.

Los resultados del postest en la dimensión emocional del autoconcepto quedan reflejados gráficamente en la figura 27, en la que se observa que las puntuaciones obtenidas en la dimensión emocional del autoconcepto son: 55.2 en el grupo de experimental y 53.8 en el grupo de control. Por lo que deducimos que a nivel descriptivo el grupo experimental presenta valores superiores que el de control pero dichas diferencias son mínimas.

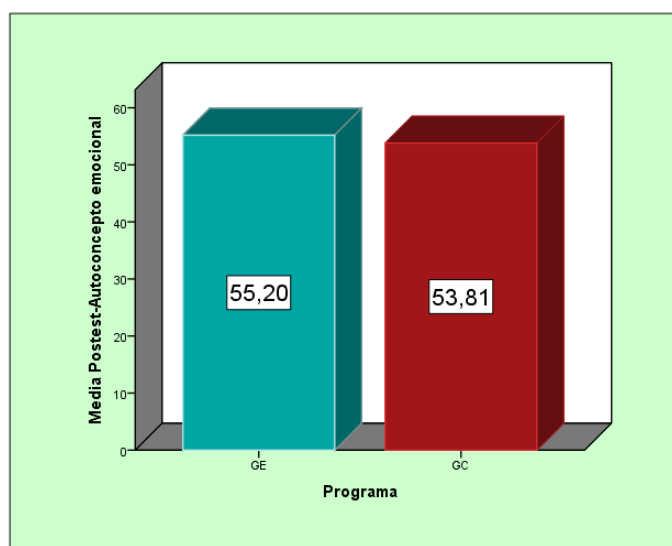


Figura 27: Puntuaciones de la Dimensión Emocional obtenidas en el postest en ambos grupos

En la figura 28, se observa que las puntuaciones obtenidas en la dimensión social del autoconcepto son: 60.50 en el grupo de experimental y 55.72 en el grupo de control. Por tanto, el grupo experimental alcanza niveles superiores de autoconcepto social que los pertenecientes al grupo de control.

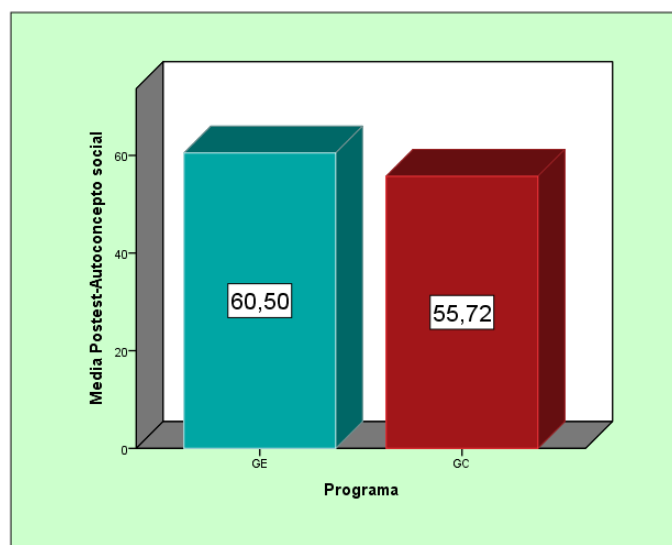


Figura 28: Puntuaciones de la Dimensión Social obtenidas en el postest en ambos grupos.

En el diagrama de barras representado en la figura 29, se muestran los resultados obtenidos por los sujetos en la dimensión familiar. En el que se puede observar que el grupo experimental obtiene una puntuación de 59.34 y el de control 56.27, alcanzando a nivel descriptivo valores superiores el grupo experimental que el de control.

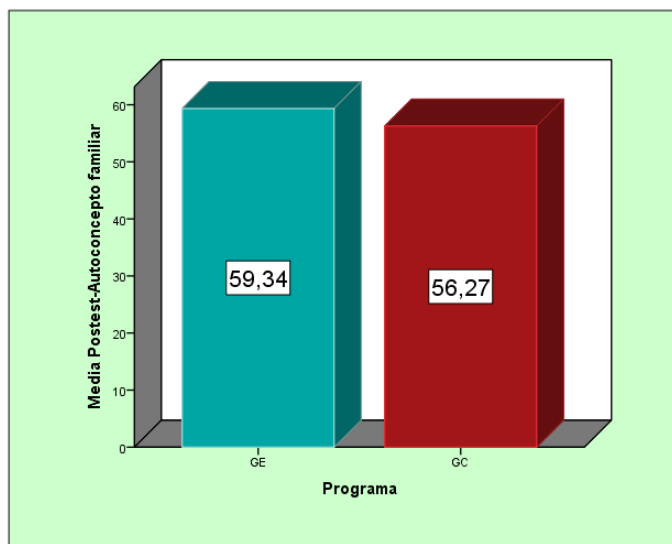


Figura 29: Puntuaciones de la Dimensión Familiar obtenidas en el postest en ambos grupos.

La figura 30, refleja las puntuaciones obtenidas en el postest de ambos grupos en la dimensión académica del autoconcepto: 58.26 en el grupo experimental y 52.88 en el grupo de control. De aquí se deduce que a nivel descriptivo, los valores obtenidos en la dimensión académica por el grupo experimental son superiores a los alcanzados por el grupo de control.

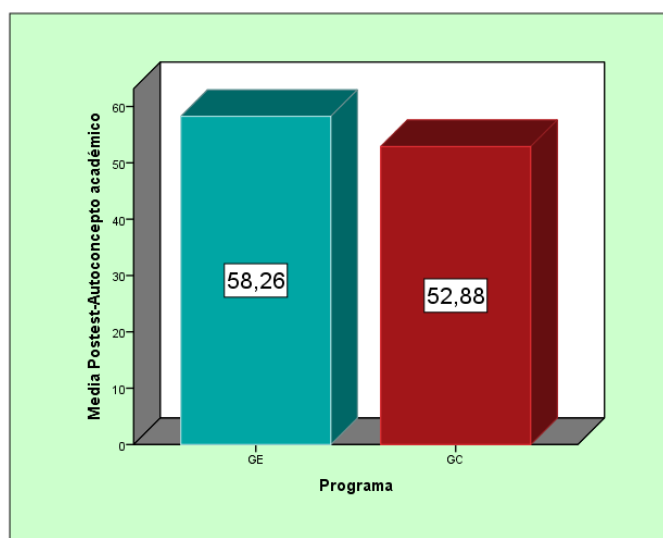


Figura 30: Puntuaciones del autoconcepto académico obtenidas en el postest en ambos grupos.

En la figura 31, se observa en el diagrama de barras que las puntuaciones obtenidas son: 68.58 en el grupo experimental y 71.52 en el grupo de control. Por tanto, a nivel descriptivo, el grupo de control supera los niveles del experimental.

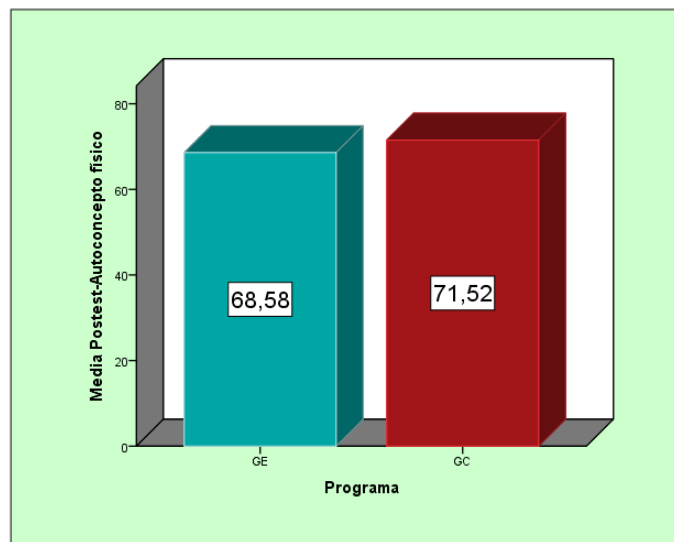


Figura 31: Puntuaciones del Autoconcepto Físico obtenidas en el postest en ambos grupos.

En la figura 32 se recogen a modo de resumen, las medias obtenidas tanto en el pretest como en el postest por el grupo experimental y por el de control en cada una de las dimensiones del autoconcepto.

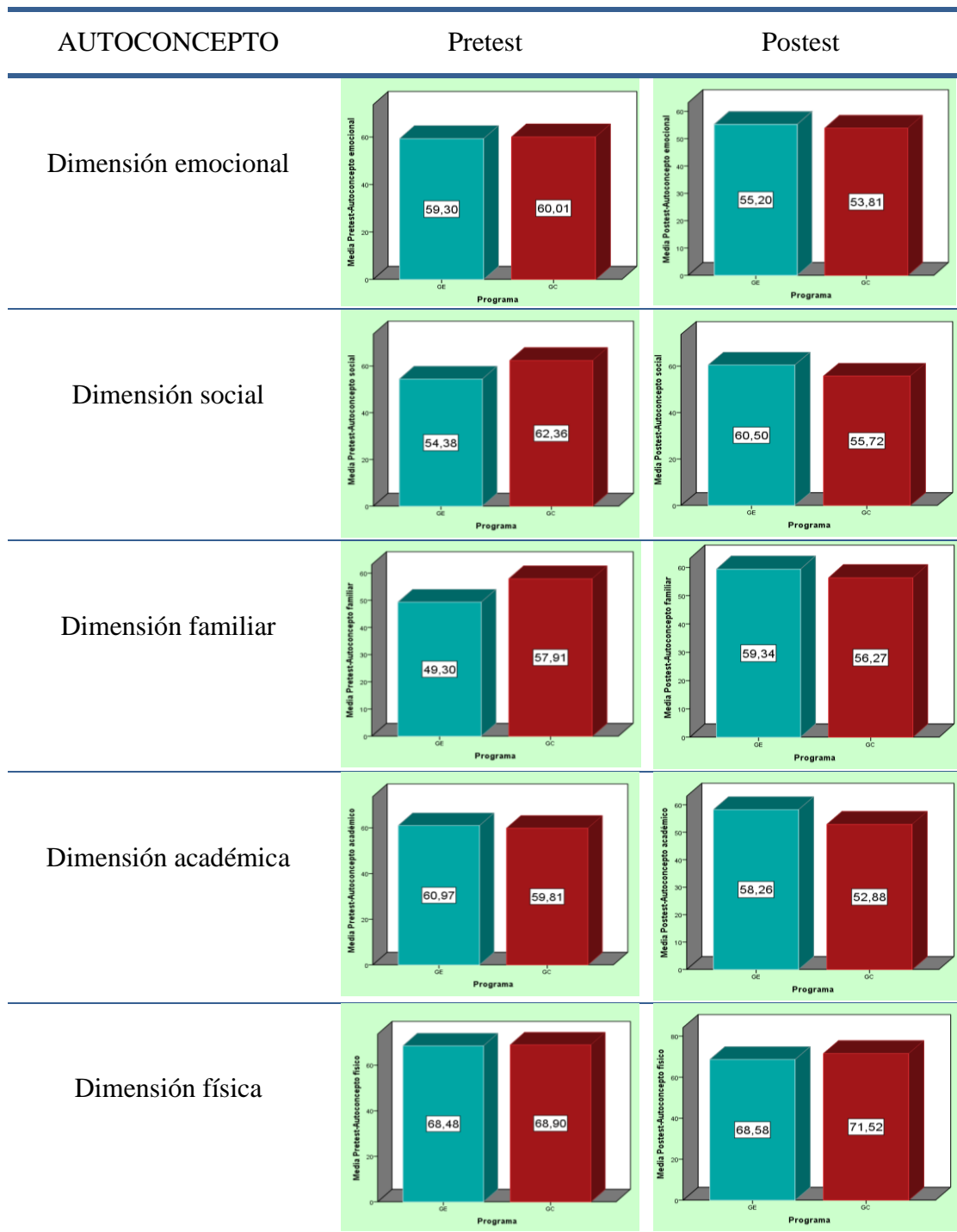


Figura 32: Resumen de las puntuaciones de autoconcepto en ambos grupos. Pretest-Postest.

9.2.3. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Ansiedad en el pretest.

La tabla 33 muestra los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en el pretest que evalúan la ansiedad rasgo y la ansiedad estado respectivamente. Se observa que el grupo experimental obtiene una puntuación media de 34 en Ansiedad Rasgo y el grupo de control consigue 31. En cuanto a la Ansiedad Estado, el grupo experimental alcanza una puntuación media de 44, mientras que el grupo de control obtiene 43.

Tabla 33: Estadísticos descriptivos. AR – AE. Pretest

Ansiedad Pretest	Programa	Media	Desviación típica
AR	G. Experimental	34	31
	G. Control	31	29
AE	G. Experimental	44	31
	G. Control	43	30

En la figura 33, se muestran los valores obtenidos en el pretest en ansiedad rasgo y ansiedad estado en ambos grupos y se deduce que a nivel descriptivo tanto en Ansiedad Rasgo (AR) como en Ansiedad Estado (AE), el grupo de control es el que obtiene valores superiores.

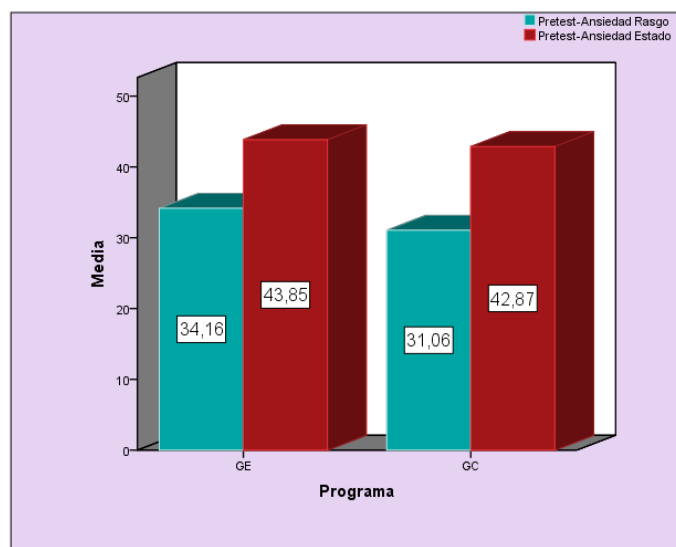


Figura 33: Puntuaciones de AE y AR en el pretest en ambos grupos.

9.2.4. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Ansiedad en el postest.

La tabla 34 muestra los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en el postest que evalúan la ansiedad rasgo y la ansiedad estado respectivamente. Se observa que el grupo experimental obtiene una puntuación media de 35 en Ansiedad Rasgo y el grupo de control consigue 37. En cuanto a la Ansiedad Estado, el grupo experimental alcanza una puntuación media de 44, mientras que el grupo de control obtiene 42.

Tabla 34: Estadísticos descriptivos. AR – AR. Postest

Ansiedad Postest	Programa	Media	Desviación típica
AR	G. Experimental	35	31
	G. Control	37	32
AE	G. Experimental	44	29
	G. Control	42	30

En la figura 34 se observa que al igual que sucedía en el pretest, los resultados del postest son superiores en el grupo de control que en el experimental, tanto en ansiedad rasgo como en ansiedad estado.

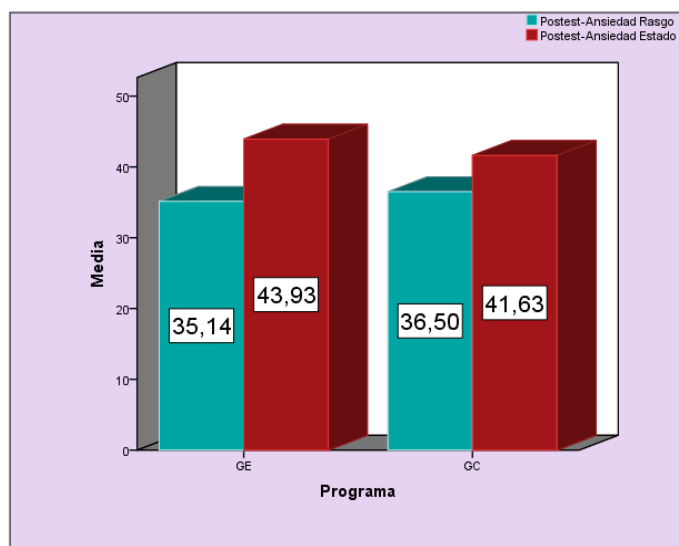


Figura 34: Puntuaciones de AE y AR en el postest en ambos grupos.

En la figura 35 se recogen a modo de resumen, las medias obtenidas en ansiedad tanto en el pretest como en el postest por el grupo experimental y por el de control.

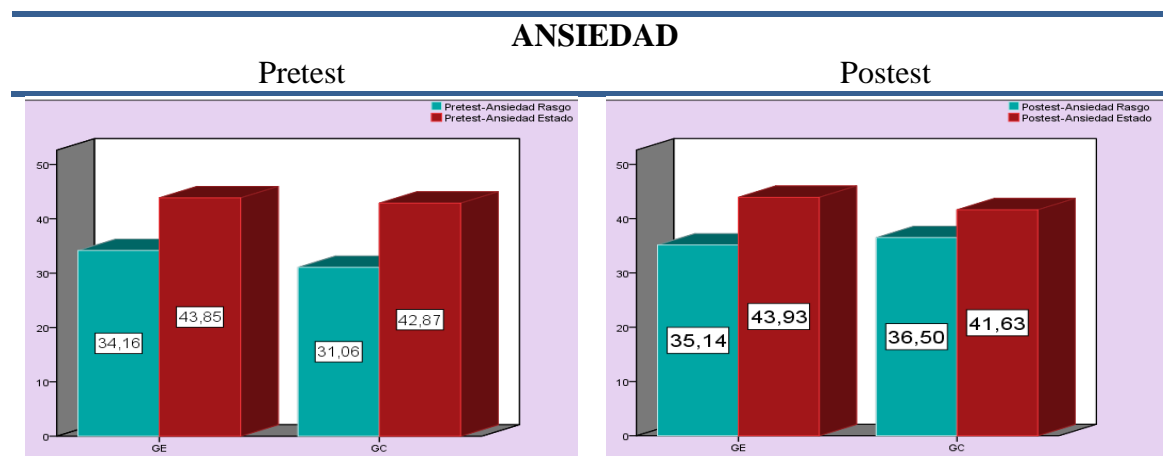


Figura 35: Resumen de las puntuaciones de ansiedad en ambos grupos. Pretest-Postest.

A partir de la gráfica anterior se deduce que tanto en el pretest como en el postest, los valores inferiores corresponden a AR. Además, los alumnos del grupo de control presentaron menores valores con respecto al grupo experimental en el pretest. Sin embargo, los resultados obtenidos en el postest fueron en la dirección opuesta.

En cuanto a los resultados de AE son superiores en ambos grupos comparándolos con AR, aunque destaca el incremento que se produce en el postest en el grupo experimental y el descenso del grupo de control. Dichos resultados pueden deberse a muchas variables.

9.2.5. Análisis descriptivo de las puntuaciones de Inteligencia Emocional en el pretest.

En las tablas 35 y 36 se muestran las frecuencias y los porcentajes de los valores obtenidos en percepción emocional del TMMS-24 en el pretest. Se puede observar que tanto en el grupo experimental como en el de control las mayores puntuaciones corresponden a una adecuada percepción de las emociones. Los valores inferiores corresponden a presta demasiada atención.

La escala del TMMS-24 no se presta a hacer medias ni desviaciones típicas, por ello presentamos los porcentajes de cada categoría: 1) Presta poca atención, 2) Adecuada y 3)

Presta demasiada atención. Como son variables nominales, no tiene sentido hallar la media, es por ello que solamente mostramos frecuencias y porcentajes.

Tabla 35: Frecuencias y porcentajes. Percepción Emocional-Grupo Experimental. Pretest

Percepción emocional Grupo Experimental	n	%
Presta poca atención	80	41.7
Adecuada percepción	95	49.5
Presta demasiada atención	17	8.9

Tabla 36: Frecuencias y porcentajes. Percepción Emocional-Grupo Control. Pretest

Percepción emocional Grupo de Control	n	%
Presta poca atención	79	37.6
Adecuada percepción	108	51.4
Presta demasiada atención	23	11.0

En el diagrama de barras representado en la figura 36 se muestran los datos pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control en el pretest de la dimensión percepción emocional del TMMS-24. El color verde (adecuada percepción) obtiene los niveles superiores, seguido del color rojo (presta poca atención) y las puntuaciones inferiores corresponden al color morado (presta demasiada atención).

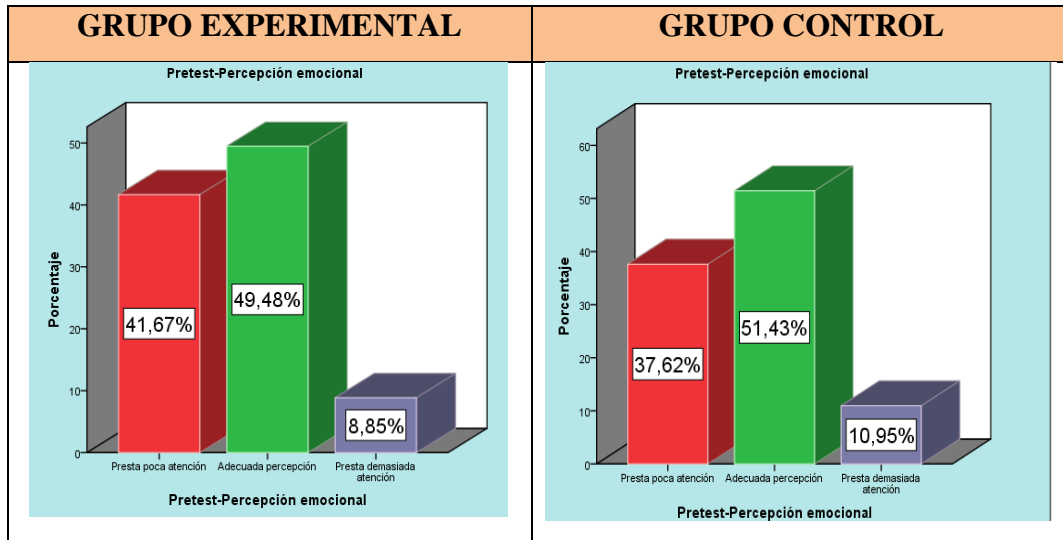


Figura 36: Puntuaciones de percepción emocional, en el pretest en ambos grupos.

En las tablas 37 y 38 se muestran las frecuencias y los porcentajes de los valores obtenidos en comprensión de sentimientos del TMMS-24 en el pretest, tanto para el grupo experimental como en el de control. Se puede observar que en ambos grupos las mayores puntuaciones corresponden a una adecuada comprensión de sentimientos, 95 en el grupo experimental y 117 en el grupo de control. Sin embargo, excelente comprensión en ambos casos, obtiene los valores inferiores.

Tabla 37: Frecuencias y porcentajes. Comprensión de Sentimientos-Grupo Experimental. Pretest

Comprensión de sentimientos	n	%
Grupo Experimental		
Debe mejorar su comprensión	81	42.2
Adecuada comprensión	95	49.5
Excelente comprensión	16	8.3

Tabla 38: Frecuencias y porcentajes. Comprensión de Sentimientos-Grupo Control. Pretest

Comprensión de sentimientos	n	%
Grupo de Control		
Debe mejorar su comprensión	74	35.2
Adecuada comprensión	117	55.7
Excelente comprensión	19	9.0

En el diagrama de barras representado en la figura 37 se muestran los datos pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control en el pretest en comprensión de sentimientos del TMMS-24. El color verde (adecuada comprensión) obtiene los niveles superiores, seguido del color rojo (debe mejorar su comprensión) y las puntuaciones inferiores corresponden al color morado (excelente comprensión).

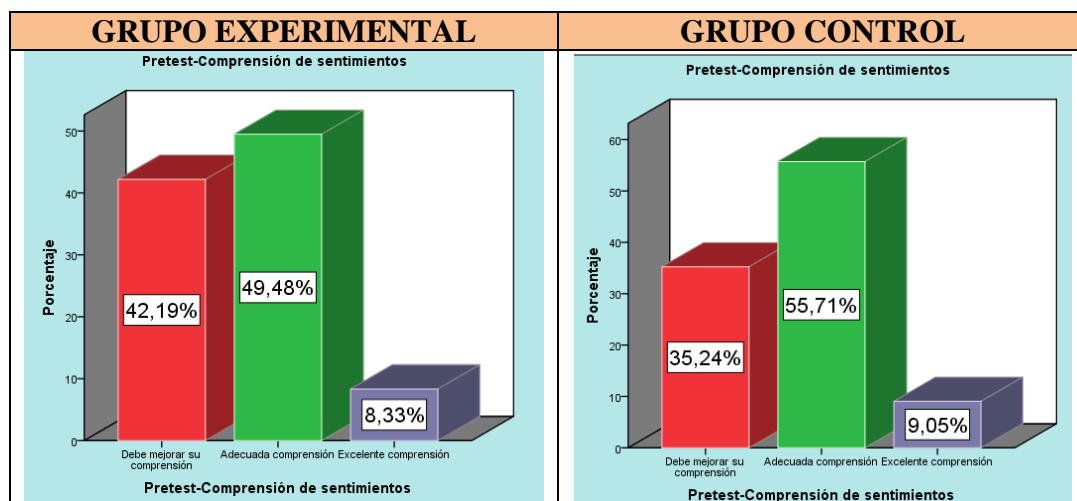


Figura 37: Puntuaciones de comprensión de sentimientos, en el pretest en ambos grupos.

En las tablas 39 y 40 se muestran las frecuencias y los porcentajes de los valores obtenidos en regulación emocional del TMMS-24 en el pretest. Se puede observar que tanto en el grupo experimental como en el de control las mayores puntuaciones corresponden a una adecuada percepción de las emociones y presta demasiada atención, en ambos casos obtienen los valores inferiores.

Tabla 39: Frecuencias y porcentajes. Regulación Emocional-Grupo Experimental. Pretest

Regulación emocional	n	%
Grupo Experimental		
Debe mejorar su regulación	44	22.9
Adecuada regulación	109	56.8
Excelente regulación	39	20.3

Tabla 40: Frecuencias y porcentajes. Regulación Emocional-Grupo Control. Pretest

Regulación emocional	n	%
Grupo de Control		
Debe mejorar su regulación	44	21.0
Adecuada regulación	128	61.0
Excelente regulación	38	18.1

En el diagrama de barras representado en la figura 38 se muestran los datos pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control en el pretest de la dimensión regulación emocional del TMMS-24. El color verde (adecuada regulación) obtiene los niveles superiores, seguido del color rojo (debe mejorar su regulación) y las puntuaciones inferiores corresponden al color morado (excelente regulación).

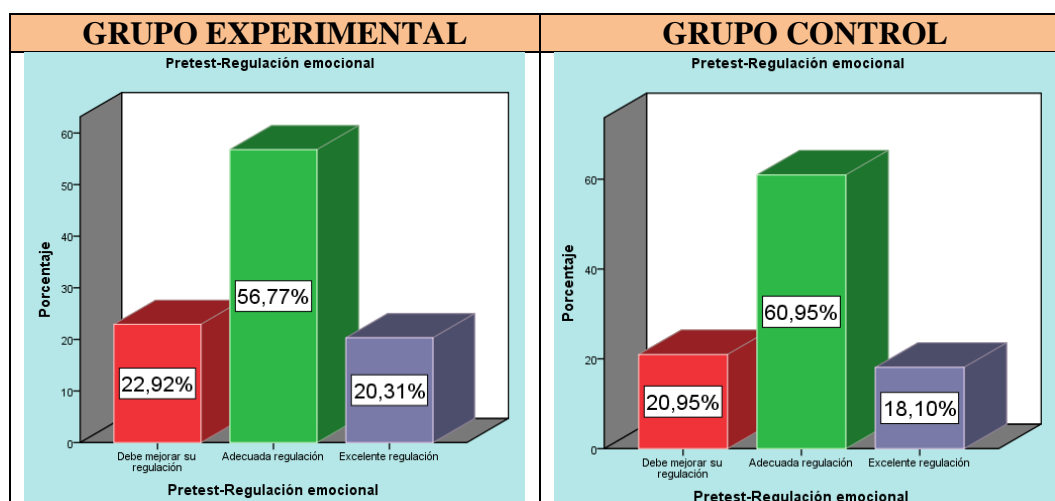


Figura 38: Puntuaciones de regulación emocional, en el pretest en ambos grupos.

9.2.6. Análisis descriptivo de las puntuaciones Inteligencia Emocional en el postest

En las tablas 41 y 42 se muestran las frecuencias y los porcentajes de los valores obtenidos en percepción emocional en el postest, tanto para el grupo experimental como en el de control. En ambos grupos las mayores puntuaciones corresponden a presta poca atención a la percepción de las emociones. Sin embargo, presta demasiada atención en ambos casos obtiene los valores inferiores.

Tabla 41: Frecuencias y porcentajes. Percepción Emocional-Grupo Experimental. Posttest

Percepción emocional Grupo Experimental	n	%
Presta poca atención	90	46.9
Adecuada percepción	82	42.7
Presta demasiada atención	20	10.4

Tabla 42: Frecuencias y porcentajes. Percepción Emocional-Grupo Control. Posttest

Percepción emocional Grupo de Control	n	%
Presta poca atención	107	51.0
Adecuada percepción	90	42.9
Presta demasiada atención	13	6.2

En el diagrama de barras representado en la figura 39 se muestran los datos pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control en el posttest de la dimensión percepción emocional del TMMS-24. El color rojo (presta poca atención) obtiene los niveles superiores, seguido del color verde (adecuada percepción) y las puntuaciones inferiores corresponden al color morado (presta demasiada atención).

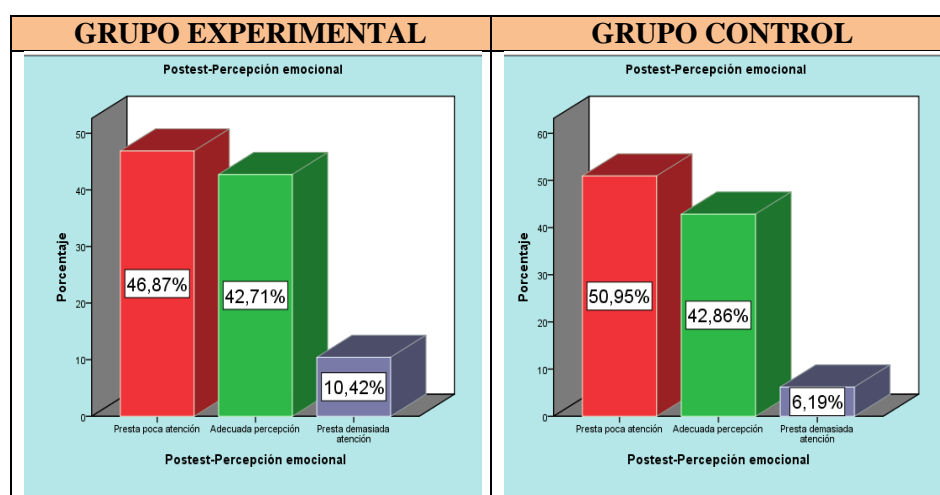


Figura 39: Puntuaciones de percepción emocional, en el posttest en ambos grupos

En las tablas 43 y 44 se muestran las frecuencias y los porcentajes de los valores obtenidos en comprensión de sentimientos en el posttest, tanto para el grupo experimental

como en el de control. Se puede observar que ambos grupos obtienen los valores inferiores en excelente comprensión.

Tabla 43: Frecuencias y porcentajes. Comprensión de Sentimientos-Grupo Experimental. Postest

Comprensión de sentimientos	n	%
Grupo Experimental		
Debe mejorar su comprensión	88	45.8
Adecuada comprensión	89	46.4
Excelente comprensión	15	7.8

Tabla 44: Frecuencias y porcentajes. Comprensión de Sentimientos-Grupo Control. Postest.

Comprensión de sentimientos	n	%
Grupo de Control		
Debe mejorar su comprensión	104	49.5
Adecuada comprensión	98	46.7
Excelente comprensión	8	3.8

En el diagrama de barras representado en la figura 40 se muestran los datos pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control en el postest en comprensión de sentimientos del TMMS-24. El color verde (adecuada comprensión) obtiene los niveles superiores en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control los niveles más altos se encuentran en (debe mejorar su comprensión) representado en la gráfica con el color rojo. Las puntuaciones inferiores corresponden al color morado (excelente comprensión) en ambos grupos.

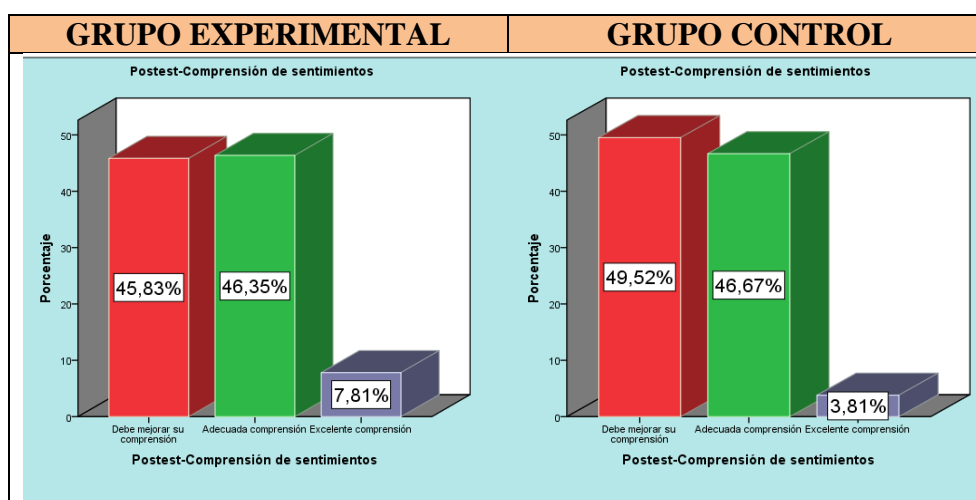


Figura 40: Puntuaciones de comprensión de sentimientos, en el postest en ambos grupos.

En las tablas 45 y 46 se muestran las frecuencias y los porcentajes de los valores obtenidos en regulación emocional en el posttest, tanto para el grupo experimental como en el de control. Se puede observar que en ambos grupos las mayores puntuaciones corresponden a una adecuada regulación emocional; mientras que excelente regulación emocional en ambos casos, obtiene los valores inferiores.

Tabla 45: Frecuencias y porcentajes. Regulación Emocional-Grupo Experimental. Posttest.

Regulación emocional Grupo Experimental	n	%
Debe mejorar su regulación	61	31,8
Adecuada regulación	97	50,5
Excelente regulación	34	17,7

Tabla 46: Frecuencias y porcentajes. Regulación Emocional-Grupo Control. Posttest.

Regulación emocional Grupo de Control	n	%
Presta poca atención	64	30,5
Adecuada percepción	116	55,2
Presta demasiada atención	30	14,3

En el diagrama de barras representado en la figura 41 se muestran los datos pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control en el posttest de la dimensión regulación emocional del TMMS-24. El color verde (adecuada regulación) obtiene los niveles superiores, seguido del color rojo (debe mejorar su regulación) y las puntuaciones inferiores corresponden al color morado (excelente regulación).

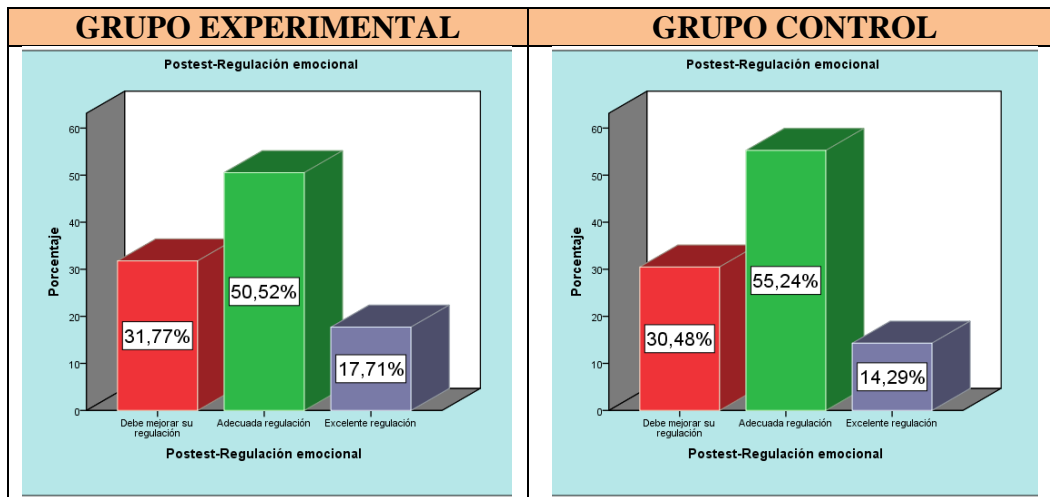


Figura 41: Puntuaciones de regulación emocional, en el postest en ambos grupos

La figura 42 representa a modo de resumen la totalidad de las puntuaciones alcanzadas por ambos grupos en el TMMS-24 tanto en el pretest como en el postest.

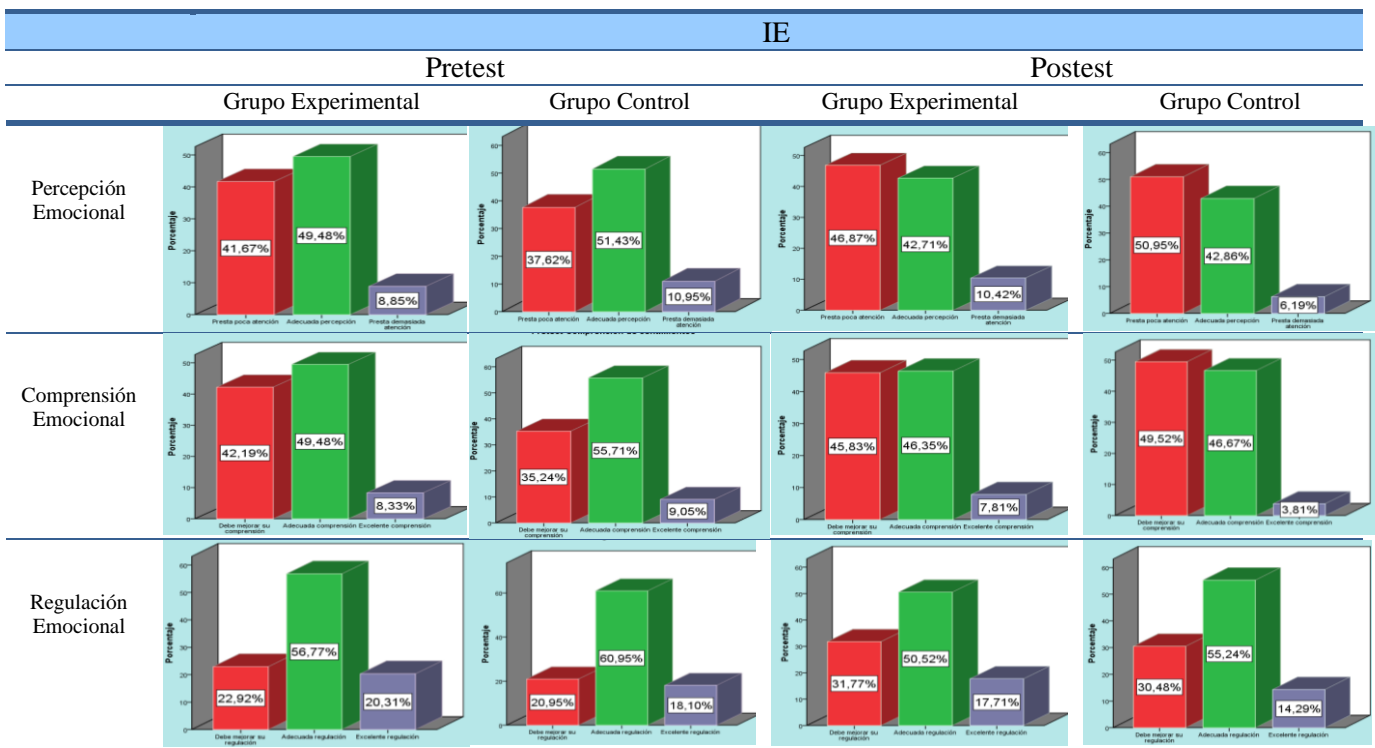


Figura 42: Resumen de las puntuaciones de IE en ambos grupos. Pretest-Postest

9.3. Análisis Correlacional e Inferencial

9.3.1. Hipótesis 1

Existe relación entre las dimensiones del autoconcepto, el nivel de ansiedad y las competencias emocionales en los adolescentes. De forma que a menor autoconcepto, mayor ansiedad estado/rasgo y menor competencia emocional.

A continuación presentamos las relaciones existentes entre el autoconcepto (emocional, social, familiar, académico y físico), la ansiedad (AE y AR) y la IE (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional).

Para comprobar esta hipótesis utilizaremos el *coeficiente de correlación de Pearson* y podremos observar cómo se relacionan las variables entre sí. De tal modo que estaremos en condiciones de valorar si existe alguna correlación significativa entre ellas.

Tabla 47: Correlaciones entre Autoconcepto y Ansiedad e IE.

	Autoconcepto emocional		Autoconcepto social		Autoconcepto familiar		Autoconcepto académico		Autoconcepto físico	
	P	Sig	P	Sig	P	Sig	P	Sig	P	Sig
Ansiedad										
AR	-.265**	.000	-.175**	.000	-.239**	.000	-.317**	.000	-.154**	.002
AE	-.121*	.015	-.236**	.000	-.376**	.000	-.300**	.000	-.204**	.000
IE										
Percepción	-.022	.658	.075	.134	-.194**	.000	-.066	.189	.044	.379
Comprensión	.059	.237	.117*	.019	.042	.403	.096	.055	.187**	.000
Regulación	.153**	.002	.090	.071	.008	.868	.143**	.004	.134**	.007

**($p < 0.01$) *($p < 0.05$)

Teniendo en cuenta la tabla anterior y observando los datos, hallamos correlaciones negativas entre AR y la totalidad de las dimensiones del autoconcepto, todas ellas a un nivel de significación de $p < 0.05$. Es decir, a mayor ansiedad rasgo, menor autoconcepto. Del mismo modo, vemos que a mayor ansiedad estado, menor autoconcepto; puesto que aparecen de nuevo correlaciones negativas ($p < 0.05$).

En el caso de las correlaciones existentes entre autoconcepto e IE, destacamos que existe una correlación negativa a un nivel de significación $p < 0.05$, entre la percepción emocional y el autoconcepto familiar.

Por otra parte, las correlaciones significativas positivas que encontramos aparecen entre regulación emocional y autoconcepto emocional, académico y físico con un nivel de significación de $p < 0.05$. Lo mismo ocurre con comprensión de sentimientos y autoconcepto físico; mientras que la correlación positiva que encontramos entre comprensión de sentimientos y autoconcepto social es de un nivel de significación $p < 0.05$.

En definitiva, tras el análisis correlacional deducimos que los adolescentes con puntuaciones elevadas en comprensión de sentimientos, presentan un adecuado autoconcepto físico y social. Asimismo, aquellos jóvenes que manifiestan un autoconcepto emocional, académico y físico apropiados, obtienen valores aceptables en regulación emocional.

Mediante la observación de la tabla 48, comprobaremos si existen relaciones significativas entre ansiedad e IE y si se dan dichas relaciones, podremos determinar de qué signo son.

Tabla 48: Correlaciones entre Ansiedad e IE

	Percepción		Comprensión		Regulación	
	P	Sig	P	Sig	P	Sig
AR	.081	.104	-.060	.232	-.200**	.000
AE	.209**	.000	.005	.927	-.144**	.004

**($p < 0.01$) *($p < 0.05$)

A tenor de la tabla anterior, encontramos una correlación negativa significativa entre regulación emocional y ambos tipos de ansiedad con un nivel de significación de $p < 0.05$.

Por otra parte, se establece una relación positiva entre ansiedad estado y percepción emocional con valor $p < 0.05$.

Del análisis inferencial deducimos que aquellos adolescentes que presentan bajos valores de regulación emocional, obtendrán altos niveles de AE y AR. Es decir, a menor regulación emocional, mayor AE y AR. En cambio, aquellos que obtengan puntuaciones

elevadas en AE, adquirirán altos valores en percepción emocional y a la inversa. Es decir, a mayor AE, mayor percepción emocional y mientras más bajo puntúe el adolescente en AE, inferiores serán los valores obtenidos en percepción emocional.

Tras realizar el análisis inferencial determinamos que la hipótesis de trabajo se cumple parcialmente.

9.3.2. Hipótesis 2

Existen diferencias en el autoconcepto, competencias emocionales y ansiedad de los adolescentes según el sexo.

Para determinar si existen diferencias significativas entre la variable independiente sexo y las variables dependientes: autoconcepto, ansiedad e IE, aplicaremos la *prueba T para muestras independientes*; de este modo podremos comparar las diferencias de las medias entre las variables estudiadas. Los resultados de las variables sexo y ansiedad, se muestran en la Tabla 51.

Tabla 49: Prueba T de muestras independientes. Sexo - Autoconcepto

	t	gl	Sig.
Autoconcepto emocional	-.198	400	.843
Autoconcepto social	-.442	400	.659
Autoconcepto familiar	-1.667	400	.096
Autoconcepto académico	.765	400	.445
Autoconcepto físico	1.758	400	.079

Como puede observarse, si consideramos autoconcepto y sexo, se obtiene $p > 0.05$, lo que indica que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones del autoconcepto.

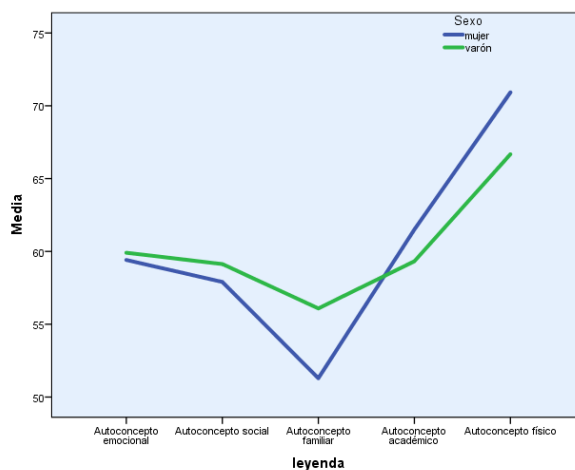


Figura 43: Puntuaciones medias de las Dimensiones de Autoconcepto en función del sexo.

A continuación, vamos a comprobar si existe alguna diferencia significativa entre AE y AR con el sexo. Para ello, procedemos a aplicar la *prueba T para muestras independientes*.

Tabla 50: Prueba T de muestras independientes. Sexo - Ansiedad

	t	gl	Sig.
AR	2.457	400	.014
AE	2.077	400	.038

A tenor de los resultados anteriores, afirmamos que existen diferencias significativas entre AE y AR en función del sexo ($t = 2.077$; $p < .05$; $t = 2.457$; $p < .05$). Observando la figura 44 deducimos que son las mujeres las que muestran una mayor ansiedad rasgo y ansiedad estado que los varones.

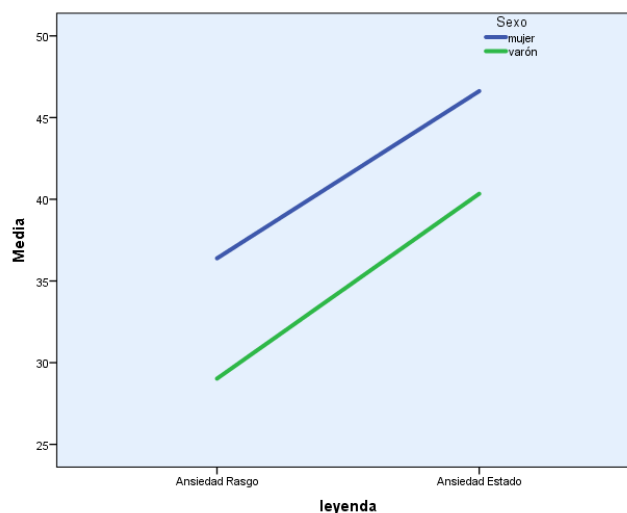


Figura 44: Puntuaciones medias de Ansiedad en función del sexo.

Del mismo modo, para comprobar si el sexo de los sujetos influye en la IE, aplicamos la *prueba T para muestras independientes*.

Tabla 51: Prueba T de muestras independientes. Sexo - IE

	t	gl	Sig.
Percepción emocional	.912	400	.363
Comprensión de sentimientos	2.978	400	.003
Regulación emocional	-.739	400	.460

En este caso, sólo encontramos diferencias significativas en la dimensión Comprensión de Sentimientos ($t = 2.97$; $p < .05$). La figura 45 muestra que las mujeres son las que puntuarían de forma significativamente más favorable.

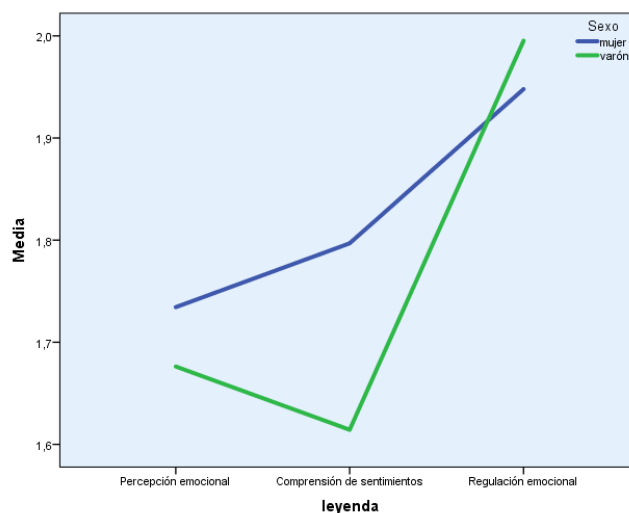


Figura 45: Puntuaciones medias de IE en función del sexo

En resumen, las puntuaciones de autoconcepto son similares considerando la variable sexo, por tanto no influye en el autoconcepto de los adolescentes. En cuanto a la ansiedad, las mujeres puntúan significativamente por encima de los hombres tanto en AR como en AE y los valores obtenidos en IE muestran que solamente existen diferencias significativas en comprensión de sentimientos, obteniendo las mujeres puntuaciones más favorables.

9.3.3. Hipótesis 3

Existen diferencias en el autoconcepto, competencias emocionales y ansiedad de los alumnos de ESO según el nivel educativo.

Para contrastar esta hipótesis realizamos un contraste de medias. Al contar con más de dos categorías en la variable independiente, aplicamos el *análisis de varianza factorial* (ANOVA).

En primer lugar, contrastamos las dimensiones del autoconcepto y el curso académico (tabla 52).

Tabla 52: ANOVA de un factor. Curso – Autoconcepto

		gl	F	Sig.
Autoconcepto emocional	Inter-grupos	3	1.694	.168
	Intra-grupos	341		
Autoconcepto social	Inter-grupos	3	2.473	.062
	Intra-grupos	341		
Autoconcepto familiar	Inter-grupos	3	.908	.437
	Intra-grupos	341		
Autoconcepto académico	Inter-grupos	3	3.084	.027
	Intra-grupos	341		
Autoconcepto físico	Inter-grupos	3	2.920	.034
	Intra-grupos	341		

Tal y como se observa en el ANOVA, sólo encontramos diferencias significativas entre los distintos cursos y las dimensiones Autoconcepto Académico y Autoconcepto Físico ($F = 3.084$; $p < .05$; $F = 2.920$; $p < .05$). La **prueba Post-Hoc**, está indicada para detectar en qué combinaciones de los valores de las variables se establecen diferencias significativas.

Tabla 53: Prueba Post-Hoc. Cursos – Dimensiones de Autoconcepto

Comparaciones múltiples
Scheffé

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Autoconcepto emocional		2 ESO	5.343	3.273	.447	-3.85	14.54
	1 ESO	3 ESO	-2.319	4.140	.957	-13.95	9.31
		4 ESO	4.850	3.802	.654	-5.83	15.53
		1 ESO	-5.343	3.273	.447	-14.54	3.85
	2 ESO	3 ESO	-7.662	4.255	.357	-19.62	4.29
		4 ESO	-.493	3.928	.999	-11.53	10.54
		1 ESO	2.319	4.140	.957	-9.31	13.95
	3 ESO	2 ESO	7.662	4.255	.357	-4.29	19.62
		4 ESO	7.169	4.675	.504	-5.96	20.30
		1 ESO	-4.850	3.802	.654	-15.53	5.83
	4 ESO	2 ESO	.493	3.928	.999	-10.54	11.53
		3 ESO	-7.169	4.675	.504	-20.30	5.96

		2 ESO	3.373	3.597	.830	-6.73	13.48
	1 ESO	3 ESO	4.433	4.550	.814	-8.35	17.22
		4 ESO	11.342	4.179	.063	-.40	23.08
		1 ESO	-3.373	3.597	.830	-13.48	6.73
	2 ESO	3 ESO	1.060	4.678	.997	-12.08	14.20
		4 ESO	7.969	4.317	.335	-4.16	20.10
Autoconcepto social		1 ESO	-4.433	4.550	.814	-17.22	8.35
	3 ESO	2 ESO	-1.060	4.678	.997	-14.20	12.08
		4 ESO	6.909	5.139	.614	-7.53	21.35
		1 ESO	-11.342	4.179	.063	-23.08	.40
	4 ESO	2 ESO	-7.969	4.317	.335	-20.10	4.16
		3 ESO	-6.909	5.139	.614	-21.35	7.53
		2 ESO	-2.365	3.862	.945	-13.21	8.48
	1 ESO	3 ESO	-6.941	4.885	.569	-20.66	6.78
		4 ESO	1.252	4.486	.994	-11.35	13.86
		1 ESO	2.365	3.862	.945	-8.48	13.21
	2 ESO	3 ESO	-4.576	5.021	.842	-18.68	9.53
Autoconcepto familiar		4 ESO	3.618	4.634	.894	-9.40	16.64
		1 ESO	6.941	4.885	.569	-6.78	20.66
	3 ESO	2 ESO	4.576	5.021	.842	-9.53	18.68
		4 ESO	8.194	5.516	.531	-7.30	23.69
		1 ESO	-1.252	4.486	.994	-13.86	11.35
	4 ESO	2 ESO	-3.618	4.634	.894	-16.64	9.40
		3 ESO	-8.194	5.516	.531	-23.69	7.30
		2 ESO	10.019	3.751	.070	-.52	20.56
	1 ESO	3 ESO	1.478	4.745	.992	-11.85	14.81
		4 ESO	9.035	4.357	.233	-3.21	21.28
		1 ESO	-10.019	3.751	.070	-20.56	.52
	2 ESO	3 ESO	-8.541	4.877	.383	-22.24	5.16
Autoconcepto académico		4 ESO	-.984	4.502	.997	-13.63	11.66
		1 ESO	-1.478	4.745	.992	-14.81	11.85
	3 ESO	2 ESO	8.541	4.877	.383	-5.16	22.24
		4 ESO	7.557	5.358	.575	-7.50	22.61
		1 ESO	-9.035	4.357	.233	-21.28	3.21
	4 ESO	2 ESO	.984	4.502	.997	-11.66	13.63
		3 ESO	-7.557	5.358	.575	-22.61	7.50
		2 ESO	6.203	3.147	.276	-2.64	15.04
	1 ESO	3 ESO	2.532	3.981	.939	-8.65	13.72
		4 ESO	10.047	3.656	.058	-.22	20.32
Autoconcepto físico		1 ESO	-6.203	3.147	.276	-15.04	2.64
	2 ESO	3 ESO	-3.671	4.092	.848	-15.17	7.83
		4 ESO	3.844	3.777	.793	-6.77	14.46
		1 ESO	-2.532	3.981	.939	-13.72	8.65
	3 ESO	2 ESO	3.671	4.092	.848	-7.83	15.17

	4 ESO	7.516	4.495	.425	-5.11	20.15
	1 ESO	-10.047	3.656	.058	-20.32	.22
4 ESO	2 ESO	-3.844	3.777	.793	-14.46	6.77
	3 ESO	-7.516	4.495	.425	-20.15	5.11

Como puede observarse, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los cursos académicos y las dimensiones del autoconcepto (tabla 53).

Sin embargo, en la gráfica 46 se observa que los alumnos de 2º ESO son los que obtienen niveles inferiores en autoconcepto emocional, mientras que los que alcanzan niveles superiores en dicha dimensión son los de 3º. En autoconcepto social, los valores superiores corresponden a 1º ESO, mientras que los inferiores pertenecen a 4º ESO. En la dimensión familiar del autoconcepto se observa que los niveles inferiores vuelven a recaer en 4º ESO y los superiores corresponden al grupo de 3º ESO. En lo que se refiere a autoconcepto académico, los alumnos que puntúan más alto son los de 1º ESO, seguidos de 3º, 4º y 2º ESO. La dimensión física del autoconcepto es en general, la que obtiene niveles superiores de todas las que componen el autoconcepto y los alumnos que obtienen valores mayores, son los pertenecientes a 1º ESO mientras que quienes puntúan más bajo son los de 4º ESO.

En síntesis, la figura 46 refleja las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del autoconcepto considerando el curso en el que estudian los alumnos. Aunque se aprecian algunas diferencias, son solo a nivel gráfico. Es decir, al no ser significativas no se pueden inferir a la población.

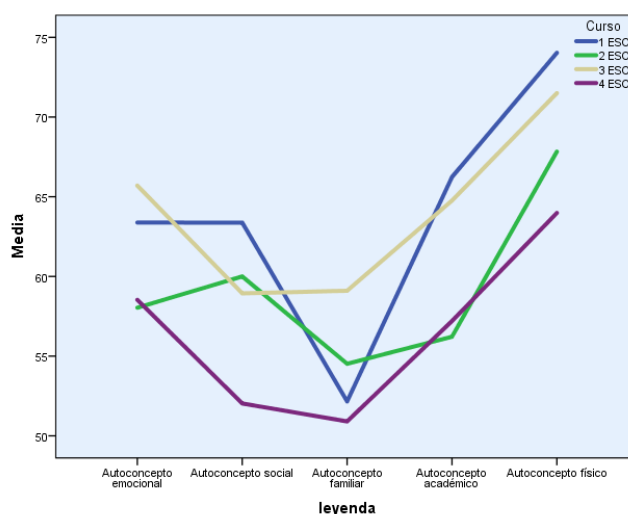


Figura 46: Pretest Dimensiones del Autoconcepto en función del Curso

En segundo lugar, se contrastan las medias de AE y AR con el curso académico en el que está matriculado el alumno (tabla 54).

Tabla 54: ANOVA de un factor. Ansiedad-Curso

		gl	F	Sig.
AR	Inter-grupos	3	1.284	.280
	Intra-grupos	341		
AE	Inter-grupos	3	5.301	.001
	Intra-grupos	341		

Los resultados tras aplicar el ANOVA, indican que existen diferencias entre los cursos en AE ($F = 5.301$; $p < 0.05$), mientras que en AR no se muestran diferencias significativas ($F = 1.28$; $p > 0.05$).

En este caso, con el fin de conocer en qué cursos se daban estas diferencias, se utilizó como análisis complementario al ANOVA la *prueba post-hoc* (o de comparaciones múltiples). Solamente aplicamos la prueba a la dimensión AE, puesto que AR no aparecían diferencias significativas (tabla 55).

Tabla 55: Post-Hoc. Ansiedad-Curso

Variable dependiente	Comparaciones múltiples. Scheffé					
	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
						Límite inferior Límite superior
Ansiedad Estado	1 ESO	2 ESO	-.183	3.916	1.000	-11.18 10.82
		3 ESO	16.622*	4.953	.011	2.71 30.54
		4 ESO	-4.028	4.549	.853	-16.81 8.75
	2 ESO	1 ESO	.183	3.916	1.000	-10.82 11.18
		3 ESO	16.805*	5.092	.013	2.50 31.11
		4 ESO	-3.845	4.700	.880	-17.05 9.36
	3 ESO	1 ESO	-16.622*	4.953	.011	-30.54 -2.71
		2 ESO	-16.805*	5.092	.013	-31.11 -2.50
		4 ESO	-20.650*	5.594	.004	-36.37 -4.93
	4 ESO	1 ESO	4.028	4.549	.853	-8.75 16.81
		2 ESO	3.845	4.700	.880	-9.36 17.05
		3 ESO	20.650*	5.594	.004	4.93 36.37

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Los resultados indican que el curso 3º ESO presenta unos niveles de AE significativamente inferiores al resto de cursos, entre los que no se establece ninguna diferencia en este tipo de ansiedad. Los datos de esta tabla determinan que apliquemos la *prueba de subconjuntos homogéneos* que sirve para aclarar qué grupos tienen diferentes medias entre sí.

Tabla 56: Prueba de Subconjuntos Homogéneos. AE-Curso

Ansiedad Estado			
Pretest-Ansiedad Estado			
Scheffé ^{a,b}			
Curso	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
3 ESO	50	27.10	
1 ESO	126		43.72
2 ESO	105		43.90
4 ESO	64		47.75
Sig.		1.000	.874

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 75.350.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Como resultado de la Prueba de Subconjuntos Homogéneos, los alumnos de 3º ESO muestran una AE estadísticamente más baja ($m = 27.10$) que los otros tres cursos restantes, entre los que no se establece ninguna diferencia significativa. Por su parte, entre estos tres cursos no se establece ninguna diferencia significativa ($p = 0.874$).

En la figura 47 se observan las puntuaciones obtenidas por cada uno de los cursos en AE y AR. En la que se corrobora que las puntuaciones de 3º ESO son inferiores que en el resto de los cursos, fundamentalmente en AE.

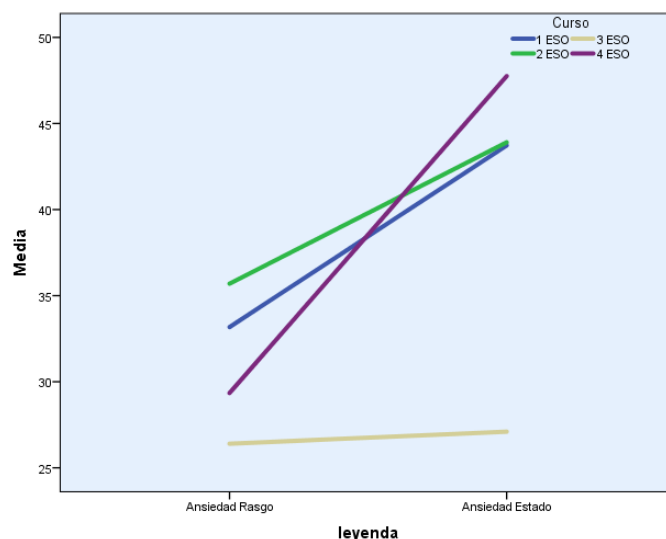


Figura 47: Ansiedad Rasgo y Ansiedad Estado en función del Curso

En tercer lugar, del mismo modo que hemos procedido con las dos variables dependientes anteriores, se empleó nuevamente el análisis de varianza factorial (*ANOVA*) para conocer si el hecho de estudiar en un curso o en otro, coincide con una mayor o menor puntuación en la IE (tabla 57).

Tabla 57: ANOVA de un factor. IE-Curso

		gl	F	Sig.
Percepción emocional	Inter-grupos	3	2.469	.062
	Intra-grupos	341		
Comprensión de sentimientos	Inter-grupos	3	.204	.894
	Intra-grupos	341		
Regulación emocional	Inter-grupos	3	2.305	.077
	Intra-grupos	341		

Tras aplicar el ANOVA observamos que no existen diferencias significativas entre los 4 cursos de la ESO en relación a las tres dimensiones del cuestionario, por lo que no tiene sentido analizar las pruebas Post-Hoc y de Subconjuntos Homogéneos de este contraste. En la figura 48 se recogen los datos referentes a IE y los cursos.

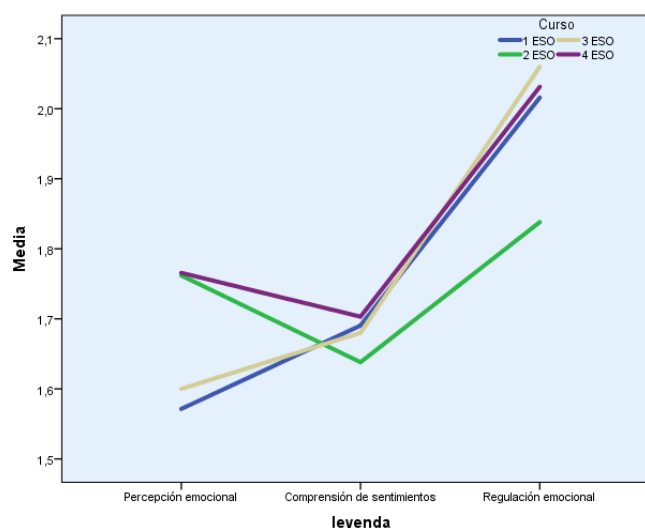


Figura 48: Pretest de Factores de IE en función del Curso

En definitiva, a modo de resumen se confirma que el nivel educativo no influye ni en el autoconcepto ni en la IE. Sin embargo, si se encuentran diferencias entre AE y el grupo de 3º ESO cuando se compara con el resto de los grupos.

9.3.4. Hipótesis 4

La edad se relaciona con el autoconcepto, competencias emocionales y ansiedad en los adolescentes.

Para conocer cual es la relación existente entre edad y autoconcepto, procedemos a aplicar el *coeficiente de correlación de Pearson*, obteniendo en la tabla 58 los siguientes resultados:

Tabla 58: Correlaciones entre Edad y Autoconcepto

		Aut. Emocional	Aut. Social	Aut. Familiar	Aut. Académico	Aut. Físico
Edad (12-19)	P	-.302**	-.152**	.060	-.201**	-.161**
	Sig	.000	.002	.228	.000	.001

** . La correlación es significativa al nivel 0.01

Tras la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, encontramos una correlación negativa significativa entre la edad y las puntuaciones en las diferentes dimensiones del Autoconcepto $p < 0.05$, salvo en la Dimensión de Autoconcepto Familiar.

De esta forma, afirmamos que al aumentar la edad, disminuye el autoconcepto en las dimensiones emocional, social, académica y física.

Para conocer las correlaciones entre edad y ansiedad e IE, hallamos la matriz que aparece en la tabla 59.

Tabla 59: Correlaciones entre Edad y Ansiedad e IE

		Ansiedad			IE	
		AR	AE	Percepción	Comprensión	Regulación
Edad (12-19)	P	-.013	.023	.140**	.097	-.022
	Sig	.789	.641	.005	.052	.666

** La correlación es significativa al nivel 0.01

En el caso de la ansiedad, todos los valores obtenidos son $p > 0.05$, por lo que no encontramos ninguna relación significativa entre las variables contrastadas.

En cuanto a la IE, existe una correlación positiva significativa entre la edad y la Percepción Emocional ($r_{xy} = .140$; $p < 0.05$). Sin embargo, no existe correlación alguna al remitirnos a las dimensiones restantes del TMMS-24.

En definitiva, la edad influye en el autoconcepto del adolescente, existe una correlación negativa significativa con todas las dimensiones del autoconcepto excepto en la dimensión familiar. De modo que a mayor edad, menor autoconcepto físico, social, emocional y académico tendrá, y a la inversa.

En cuanto a la ansiedad, no existen diferencias significativas en función de la edad. Sin embargo, la IE se ve afectada por la edad en la dimensión percepción emocional, en la que se encontraron correlaciones positivas significativas. De modo que a mayor edad, mayor percepción emocional.

Con respecto a la hipótesis, existen diferencias en las dimensiones del autoconcepto y en una de la IE aunque la edad no ejerce ninguna influencia sobre la ansiedad. La hipótesis de trabajo se cumple parcialmente.

9.3.5. Hipótesis 5

Los alumnos que cursan programas específicos para obtener el título de graduado en ESO, obtendrán niveles inferiores en autoconcepto académico y superiores en ansiedad, que aquellos que cursan sus estudios en los programas ordinarios.*

Para conocer si existen diferencias significativas entre autoconcepto académico, AE y AR en función de si el alumno pertenece a un grupo específico o a un grupo ordinario, procedemos a la aplicación de la prueba T para muestras independientes cuyos resultados quedan reflejados en la tabla 60.

Tabla 60: Prueba T de muestras independientes. Autoconcepto Académico - Ansiedad

	t	gl	Sig.
Autoconcepto Académico	1.615	400	.107
AR	-.474	400	.636
AE	-1.990	400	.047

Tras aplicar la Prueba T para Muestras Independientes observamos que no existen diferencias en el autoconcepto académico ni en AR aunque si existen diferencias en el alumnado que cursa programas específicos quienes muestran una mayor AE ($t=1.99$; $p < .05$).

La figura 49 representa las puntuaciones obtenidas en la dimensión académica del autoconcepto, así como en AE y AR por los alumnos pertenecientes a grupos ordinarios y específicos. En ella se puede observar que los pertenecientes al grupo ordinario obtienen niveles superiores en autoconcepto académico y presentan niveles inferiores en AE y AR.

* Grupos Ordinarios: Alumnos de 1º a 4º ESO. Grupos Específicos: Alumnos de PDC y PCPI.

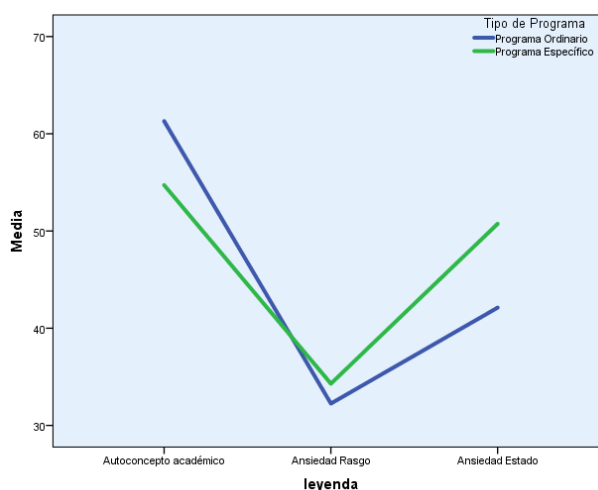


Figura 49: Puntuaciones medias de la Dimensión Académica de Autoconcepto y las Dimensiones de Ansiedad en función del tipo de programa que cursan.

A continuación, procedemos a aplicar el coeficiente de correlación de Pearson para conocer la relación existente entre la dimensión académica autoconcepto y ansiedad. Los resultados quedan reflejados en la tabla 61.

Tabla 61: Coeficiente de correlación de Pearson. Autoconcepto Académico – Ansiedad

		AR	AE
Autoconcepto	P	-.317**	-.300**
Académico	Sig	.000	.000

** . La correlación es significativa al nivel 0.01

Una vez aplicado el Coeficiente de Correlación de Pearson observamos que se establece una correlación negativa significativa entre el autoconcepto académico y ambos tipos de ansiedad. A mayor autoconcepto, menor ansiedad.

En síntesis, no existen diferencias significativas entre la dimensión académica del autoconcepto en función del tipo de programa educativo al que pertenece el alumno. En cambio, los pertenecientes a programas específicos obtienen niveles superiores de AE. Existe una correlación negativa significativa entre autoconcepto académico y AE y AR.

Con respecto a la hipótesis de trabajo de la que partimos, se acepta parcialmente, pues aunque no se cumple la totalidad de lo planteado en los inicios, se han obtenido resultados en la línea de lo esperado.

9.3.6. Hipótesis 6

Las repeticiones de curso influirán en las dimensiones del autoconcepto, así como en la ansiedad y en IE.

Para determinar si existen diferencias significativas entre la variable independiente repeticiones y las variables dependientes: autoconcepto, ansiedad e IE, aplicaremos la *prueba T para muestras independientes*; de este modo podremos comparar las diferencias de las medias entre las variables estudiadas. Los resultados se muestran en la tabla 62.

Tabla 62: Prueba T para muestras independientes. Autoconcepto – Repeticiones

	t	gl	Sig.
Autoconcepto emocional	11.136	400	.000
Autoconcepto social	1.502	400	.134
Autoconcepto familiar	-2.043	400	.042
Autoconcepto académico	5.618	400	.000
Autoconcepto físico	2.171	400	.031

A tenor de lo anterior, se observa que el hecho de que el alumnado sea repetidor influye en todas las dimensiones del autoconcepto, salvo en el autoconcepto social. Estos resultados se muestran gráficamente en la figura 50.

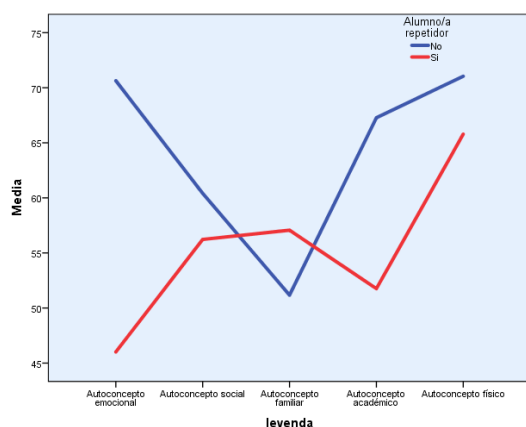


Figura 50: Puntuaciones medias de las Dimensiones de Autoconcepto en función de si los alumnos han repetido curso o no.

Para detectar relaciones entre repeticiones y AE – AR, aplicamos la prueba T para muestras independientes (tabla 63).

Tabla 63: Prueba T para muestras independientes. Ansiedad – Repeticiones

	t	gl	Sig.
AR	-.932	400	.352
AE	.153	400	.878

Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre AR y AE basándonos en si el alumno es o no repetidor, puesto que el nivel de significación obtenido es $p > 0.05$. La ansiedad no guarda relación significativa con el hecho de repetir curso.

La figura 51 representa los valores conseguidos en ansiedad en función de si el alumno ha repetido. En ambos casos, los valores de AR son inferiores a los de AE. Asimismo, los alumnos que han repetido en alguna ocasión puntúan más en AR que los que no han repetido. Sin embargo en AE, ocurre lo contrario.

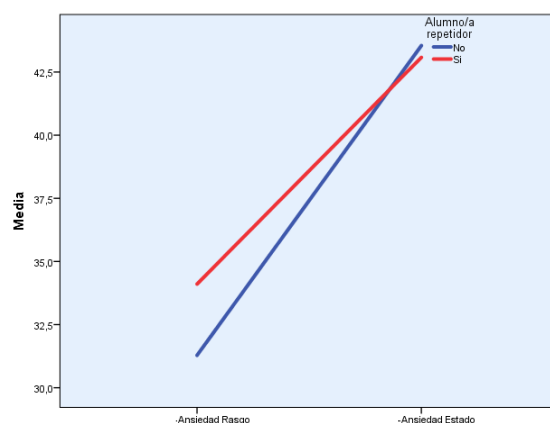


Figura 51: Puntuaciones medias de Ansiedad en función de si los alumnos han repetido curso o no.

Del mismo modo, realizamos un nuevo análisis para conocer la existencia o no de diferencias significativas entre IE y repeticiones, procedemos a aplicar la Prueba T para muestras independientes cuyos resultados quedan reflejados en la tabla 64.

Tabla 64: Prueba T para muestras independientes. IE – Repeticiones

	t	gl	Sig.
Percepción emocional	-1.413	400	.158
Comprensión de sentimientos	-1.041	400	.298
Regulación emocional	1.427	400	.154

En base a los resultados obtenidos por la T de Student para Muestras Independientes, comprobamos que no existen diferencias significativas entre las tres dimensiones del TMMS-24, en relación a si el alumno es o no repetidor.

En la figura 52 quedan representados los valores obtenidos en IE en función de si el alumno ha repetido en alguna ocasión o no. Aquellos alumnos que no han repetido en ninguna ocasión presentan menor percepción emocional y comprensión de sentimientos pero alcanzan valores superiores en regulación emocional.

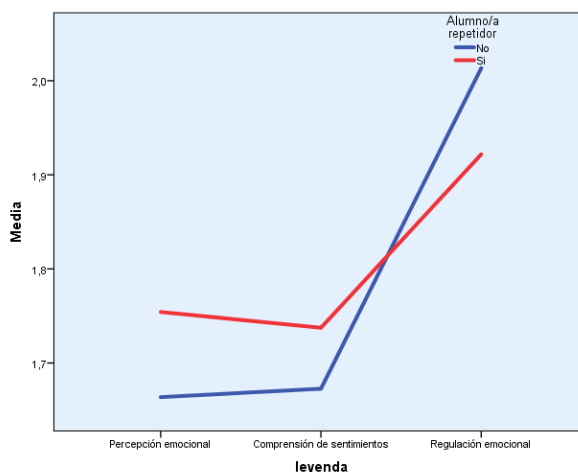


Figura 52: Puntuaciones medias de los factores de IE en función de si los alumnos han repetido o no.

En síntesis, la repetición de curso influye en todas las dimensiones del autoconcepto, salvo en la dimensión social. Sin embargo no ejerce influencia en ansiedad ni IE.

Con respecto a la hipótesis de trabajo que nos planteamos en un principio, se cumple parcialmente, pues aunque las repeticiones no ejercen influencia en la totalidad de los constructos evaluados, en alguno de ellos si los determina.

9.3.7. Hipótesis 7

La implementación de un programa de educación emocional supone una mejora en el autoconcepto de los adolescentes.

Para comprobar si la intervención en el grupo experimental ha sido eficaz a nivel de autoconcepto, contrastaremos las medias de ambas poblaciones. En esta ocasión utilizamos la *prueba T para muestras relacionadas* porque los sujetos están siendo valorados en dos condiciones diferentes. La tabla 65 representa los datos obtenidos tras la aplicación de dicha prueba.

Tabla 65: Prueba T de muestras relacionadas. Autoconcepto – GE - GC.
Pretest - Postest

	D. Emocional		D. Social		D. Familiar		D. Académica		D. Física	
	G. E.	G. C.	G. E.	G. C.	G. E.	G. C.	G. E.	G. C.	G. E.	G. C.
Media	4.099	6.205	-6.125	6.643	-10.047	1.638	2.719	6.929	-.094	-2.624
D.T.	30.788	33.150	36.913	35.644	34.060	38.552	39.386	38.431	33.805	30.009
t	1.845	2.712	-2.299	2.701	-4.087	.616	.956	2.613	-.038	-1.267
gl	191	209	191	209	191	209	191	209	191	209
Sig.	.067	.007	.023	.007	.000	.539	.340	.010	.969	.207

De la tabla anterior deducimos que en la dimensión emocional del autoconcepto a nivel estadístico se obtiene en el grupo experimental un valor $p > 0.05$, por tanto no existen diferencias significativas entre el pretest y el postest. En cambio, sí aparecen diferencias significativas en el grupo de control ($t = 2.712$; $p < .007$).

La figura 53 representa los valores obtenidos en la dimensión emocional del autoconcepto en el pretest y en el postest por ambos grupos. Los valores en el pretest de autoconcepto emocional son superiores en ambos grupos en el pretest. Además, a nivel descriptivo se observa que la diferencia entre el pretest y el postest en el grupo de control fue mayor que en el grupo experimental.

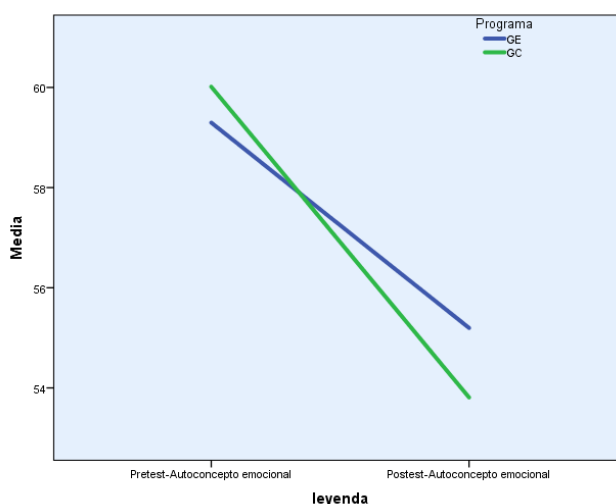


Figura 53: Puntuaciones medias de la Dimensión Emocional de Autoconcepto en ambos grupos

Tras la aplicación del programa en el grupo experimental, la dimensión social del autoconcepto ha aumentado significativamente ($t = -2.299$; $p = 0.023$). Por otra parte, el grupo de control también ha obtenido diferencias ($t = 2.701$; $p = 0.007$) pero a la inversa. Es decir, sus puntuaciones fueron superiores en el pretest que en el postest.

A continuación, en la figura 54 quedan representados los valores obtenidos en la dimensión social del autoconcepto en el pretest y en el postest por ambos grupos. En ella se puede observar que en el grupo de control hay un descenso de la puntuaciones, mientras que en el grupo experimental ocurre lo contrario.

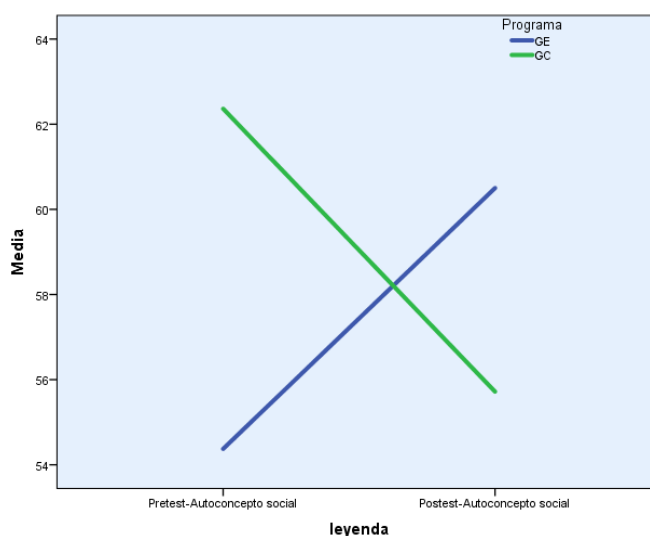


Figura 54: Puntuaciones medias de la Dimensión Social de Autoconcepto en ambos grupos

En la dimensión familiar del autoconcepto observamos ($t = -4.087$; $p = 0.00$) en el grupo experimental, por tanto existen diferencias significativas. Sin embargo en el grupo de control no existen diferencias.

La figura 55, representa que los alumnos del grupo de control obtienen una leve disminución en sus puntuaciones, mientras que en el grupo experimental los valores resultantes son muy superiores en el postest.

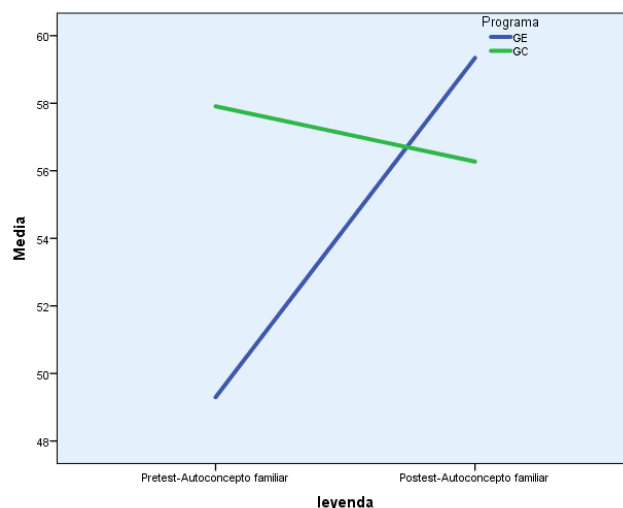


Figura 55: Puntuaciones medias de la Dimensión Familiar de Autoconcepto en Ambos Grupos

En cuanto a la dimensión académica del autoconcepto, los niveles son estadísticamente similares en el grupo experimental, sin embargo en el grupo de control aparecen diferencias significativas ($t = 2.613$; $p = 0.010$).

La figura 56 muestra los valores obtenidos en el autoconcepto académicos por ambos grupos tanto en el pretest como en el postest.

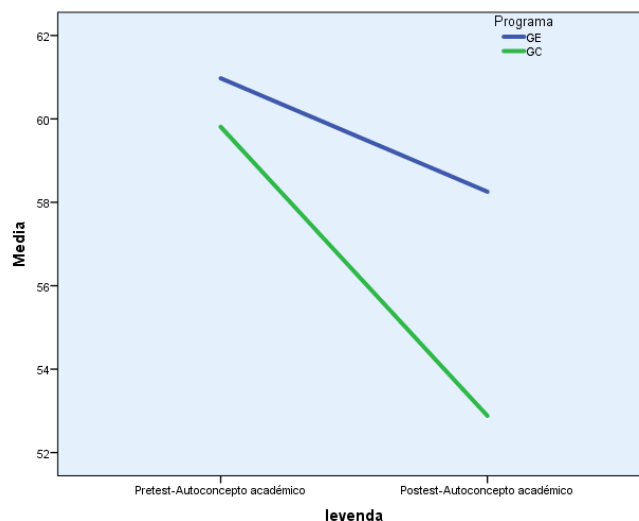


Figura 56: Puntuaciones medias de la Dimensión Académica de Autoconcepto en ambos grupos

La dimensión física del autoconcepto según el análisis inferencial de la tabla 65, obtiene valores $p > 0.05$ en ambos grupos. Por tanto, las diferencias no son significativas.

La figura 57 representa los valores de la dimensión física y muestra un ascenso superior en las puntuaciones del grupo de control frente al experimental.

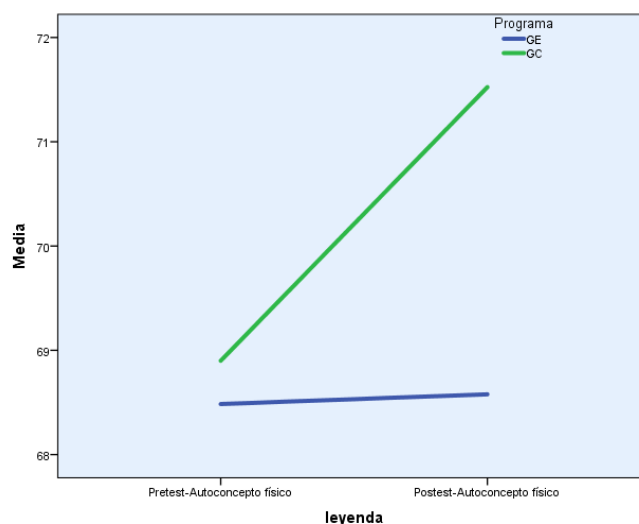


Figura 57: Puntuaciones medias de la Dimensión Física de Autoconcepto en ambos grupos

En síntesis, el programa ha sido eficaz en la dimensión familiar y social del autoconcepto, mientras que en el resto los cambios no han sido significativos a nivel estadístico. A nivel descriptivo se ha detectado un descenso en los niveles de las dimensión académica y emocional, así como un leve aumento en la dimensión física. Por tanto, se acepta parcialmente la hipótesis de trabajo planteada.

9.3.8. Hipótesis 8

La implementación de un programa educación emocional supone una mejora en percepción, comprensión y regulación emocional de los adolescentes.

Al igual que en la hipótesis anterior, aplicamos la *prueba T para muestras relacionadas*. Los datos obtenidos de dicha prueba quedan reflejados en la tabla 66.

Tabla 66: Prueba T de muestras relacionadas. Inteligencia emocional – GE - GC. Pretest – Postest

	Percepción Emocional		Comprensión de Sentimientos		Regulación Emocional	
	G. E.	G. C.	G. E.	G. C.	G. E.	G. C.
Media	.036	.181	0.42	.195	.115	.133
D.T.	.888	.786	.867	.821	.908	.831
t	.569	3.336	.666	3.445	1.749	2.326
gl	.191	209	191	209	191	209
Sig.	.570	.001	.506	.001	.082	.021

Como se puede observar, no existen diferencias significativas a nivel estadístico ($p > 0.05$) en percepción emocional entre el pretest y el postest en el grupo experimental aunque no ocurre lo mismo con el grupo de control ($t = 3.336$; $p = 0.001$).

En la figura 58 se observa una disminución de valores entre el pretest y el postest en dicha dimensión por parte del grupo experimental y el de control.

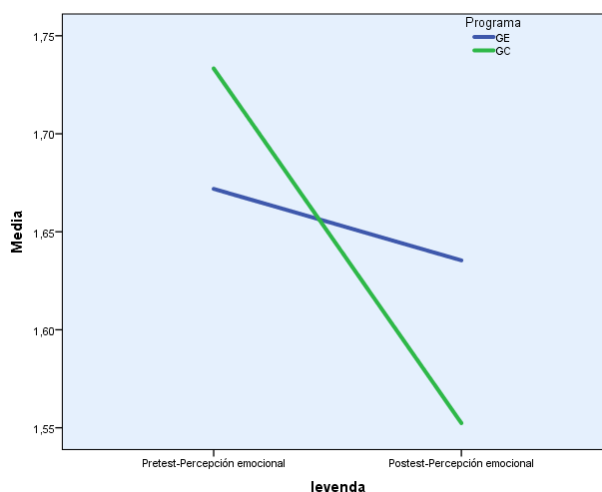


Figura 58: Puntuaciones medias del Factor Percepción Emocional de IE en ambos grupos

En comprensión de sentimientos el grupo experimental obtiene unos valores en el análisis inferencial ($p > 0.05$). Por tanto, no existen diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo experimental. En cambio, el grupo de control si obtiene diferencias significativas ($t = 3.445$; $p = 0.001$).

La figura 59 muestra que los valores de ambos grupos en comprensión de sentimientos siguen una línea descendente.

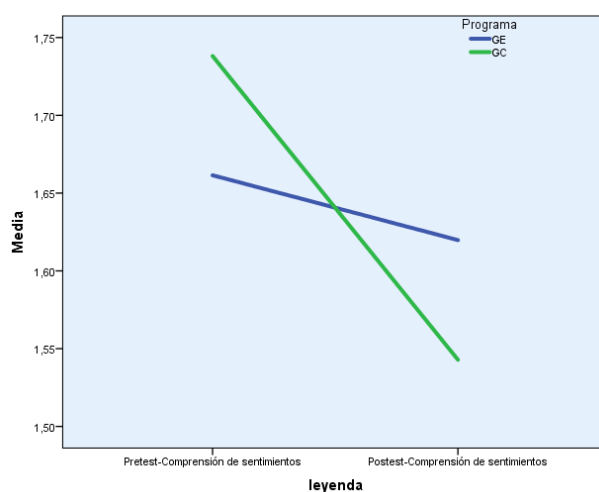


Figura 59: Puntuaciones medias del Factor Comprensión de sentimientos de IE en ambos grupos

En regulación emocional existen diferencias significativas ($t = 2.326$; $p = 0.021$) entre el pretest y el posttest del grupo de control, no hallándose ninguna en el grupo experimental.

La figura 60 muestra que los niveles de ambos grupos disminuyen en regulación emocional, siendo superiores las diferencias en el grupo de control.

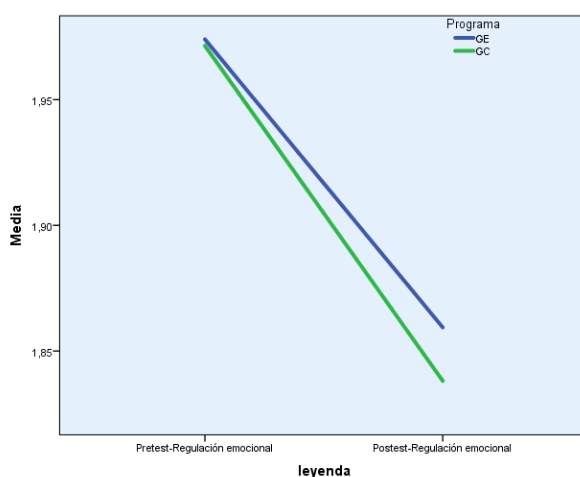


Figura 60: Puntuaciones medias del Factor Regulación Emocional de IE en ambos grupos

En síntesis rechazamos la hipótesis de trabajo, al no encontrar diferencias entre el pretest y el posttest del grupo experimental en ninguna de las tres dimensiones de la IE.

9.3.9. Hipótesis 9

La implementación de un programa de educación emocional disminuye la ansiedad estado y rasgo de los adolescentes.

Para comprobar si la intervención en el grupo experimental ha sido eficaz a nivel de ansiedad, contrastaremos las medias de ambas poblaciones. Para ello, al igual que en hipótesis anteriores, aplicaremos la *prueba T para muestras relacionadas*, cuyos resultados se reflejan en la tabla 67.

Tabla 67: Prueba T de muestras relacionadas. Ansiedad – GE – GC.
Pretest - Postest

	AR		AE	
	G. E.	G. C.	G. E.	G. C.
Media	-984	-5.438	-0.78	1.243
D.T.	44.770	40.394	41.116	40.536
t	-.305	-1.951	-.026	.444
gl	191	209	191	209
Sig.	.761	.052	.979	.657

Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre el pretest y el postest del GC y del GE en AR y AE, ya que todos los valores son $p > 0.05$.

La figura 58 muestra los valores obtenidos por el grupo experimental y el grupo de control en AR. El grupo experimental obtiene puntuaciones superiores tanto en el pretest como en el postest que el grupo de control.

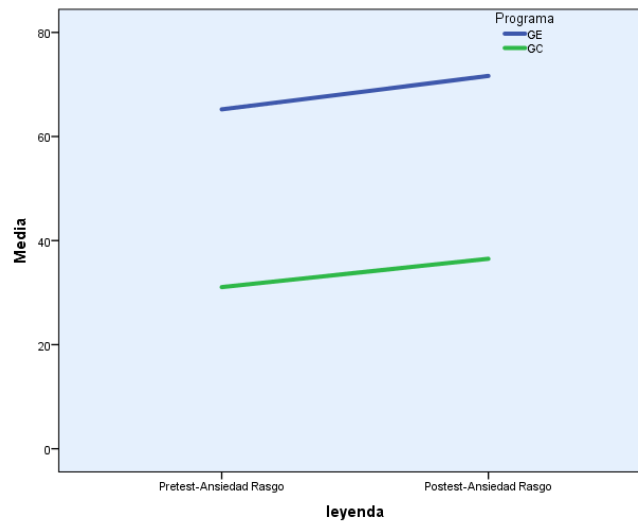


Figura 61: Puntuaciones medias de Ansiedad Rasgo en ambos grupos

En la figura 62 se representan los valores obtenidos en AE por ambos grupos y se comprueba como el grupo experimental obtiene puntuaciones ligeramente superiores en el posttest, mientras que el grupo de control experimenta un detrimento importante desde el pretest hasta el posttest.

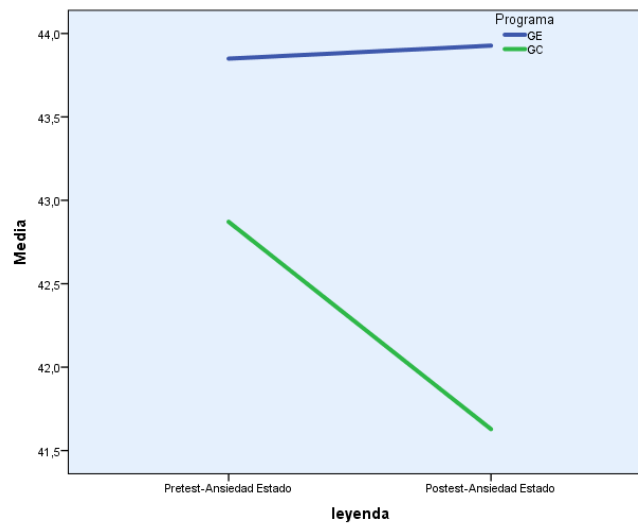


Figura 62: Puntuaciones medias de Ansiedad Estado en ambos grupos

A modo de síntesis, destacamos que se rechaza la hipótesis de trabajo, al no encontrar diferencias significativas en los niveles de AE y AR tras la aplicación del programa de intervención, aunque en el grupo experimental hay un ligero aumento. Sin embargo, el grupo de control muestra inferiores resultados de AE en el posttest frente al pretest.

9.4. Análisis de Regresión Múltiple

9.4.1. Hipótesis 10

Sexo, edad, cursos, tipos de programas (específicos/ordinarios) y repetición de cursos predicen algunas de las dimensiones del autoconcepto, la IE y los niveles de ansiedad.

A continuación, para comprobar el valor predictivo de sexo, edad, curso, tipo de programas y repetición de cursos sobre las dimensiones de autoconcepto, ansiedad e IE, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal (tabla 68).

Tabla 68: Regresión. Autoconcepto

AUTOCONCEPTO															
	Emocional			Social			Familiar			Académico			Físico		
	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.
Curso	.358	2.752	.006	-.207	-1.378	.169	-.126	-.837	.403	.017	.119	.905	-.218	-1.457	.146
Sexo	.100	2.299	.022	.023	.455	.650	.065	1.290	.198	.004	.088	.930	-.084	-1.677	.094
Edad	-.385	-3.096	.002	.007	.047	.963	.141	.978	.329	-.138	-.990	.323	.044	.309	.757
Repetición	-.402	-5.962	.000	-.045	-.576	.565	.056	.719	.473	-.242	-3.205	.001	-.064	-.832	.406
Tipo de programa	.004	.048	.961	.076	.904	.367	-.011	-.125	.901	.103	1.255	.210	.045	.538	.591
	$R^2 = .270$			$R^2 = .029$			$R^2 = .018$			$R^2 = .083$			$R^2 = .038$		

Teniendo en cuenta la tabla 68, se encuentran predicciones en las dimensiones emocional y académica del autoconcepto. Según los datos contribuyen a predecir el autoconcepto emocional: curso ($\beta = .358$; $p = 0.006$), sexo ($\beta = .100$; $p = 0.022$), edad ($\beta = -.385$; $p = 0.002$) y repetición ($\beta = -.402$; $p = 0.000$). En cuanto a la dimensión académica, se desvela un resultado muy interesante y es que las repeticiones ($\beta = -.242$; $p = 0.001$), predicen de forma significativa dicha dimensión.

En cuanto a la capacidad predictiva que tienen las variables que nos ocupan con la ansiedad y la IE quedan recogidas en la tabla 69.

Tabla 69: Regresión. Ansiedad - IE

	ANSIEDAD									IE								
	AR			AE			Percepción			Comprensión			Regulación					
	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.			
Curso	-.090	-.597	.551	.064	.425	.671	.084	.562	.574	-.230	-1.542	.124	.110	.724	.470			
Sexo	-.139	-2.746	.006	-.101	-2.006	.046	-.050	-.981	.327	-.161	-3.210	.001	.054	1.068	.286			
Edad	-.023	-.160	.873	-.099	-.689	.491	.036	.248	.804	.240	1.689	.092	-.080	-.555	.579			
Repetición	.081	1.034	.302	-.010	-.132	.895	.007	.089	.929	-.055	-.708	.479	-.073	-.937	.349			
Tipo de programa	.075	.889	.375	.123	1.451	.148	.046	.545	.586	.156	1.864	.063	.006	.066	.947			
	$R^2 = .025$			$R^2 = .025$			$R^2 = .027$			$R^2 = .042$			$R^2 = .11$					

El análisis de regresión evidencia que el sexo es un predictor de AR ($\beta = -1.39$; $p = .006$), AE ($\beta = -.101$; $p = .046$) y comprensión de sentimientos ($\beta = -1.61$; $p = .001$). Sin embargo, ninguna de las otras variables tiene capacidad de predicción.

En síntesis, destacamos que sexo, edad, curso, tipo de programa y repeticiones escolares no tienen capacidad predictiva en autoconcepto social, familiar, físico, percepción ni regulación emocional. Por otra parte, el sexo predice el autoconcepto emocional, AR y AE. La edad y el curso tienen capacidad de predicción en autoconcepto emocional. Los tipos de programas no tienen capacidad de predicción, sin embargo las repeticiones predicen el autoconcepto emocional y el autoconcepto académico.

En cuanto a la hipótesis de trabajo se acepta parcialmente, puesto que algunas variables tienen capacidad de predicción pero otras no.

10. RESUMEN DE RESULTADOS

En el análisis descriptivo, concretamente en el **autoconcepto**, se obtuvieron los valores superiores en la *dimensión física* tanto en el pretest como en el postest en el grupo experimental y en el de control. Los valores inferiores correspondieron en ambos grupos a la *dimensión familiar* en el pretest, aunque al realizar el postest los valores inferiores del grupo experimental correspondieron a la *dimensión emocional* y el grupo de control los obtuvo en la *dimensión académica*.

En **ansiedad**, encontramos que tanto en el pretest como en el postest, los niveles de *ansiedad estado*, superan a los de *ansiedad rasgo* en ambos grupos.

En cuanto a las **emociones**, en *percepción emocional* en el pretest, ambos grupos obtienen puntuaciones superiores en “adecuada percepción” e inferiores en “presta demasiada atención a sus emociones”. En el postest los dos grupos obtienen valores superiores en “presta poca atención” e inferiores en presta demasiada atención a sus emociones.

En la *dimensión comprensión de sentimientos*, el grupo experimental y el grupo control obtienen resultados superiores en “adecuada comprensión” y los inferiores se dan en “excelente comprensión” en el pretest. Sin embargo, en el postest “debe mejorar su comprensión” y “adecuada comprensión” igualan las puntuaciones en los dos grupos.

En *regulación emocional*, ambos grupos y tanto en el pretest como en el postest los mayores resultados se obtuvieron en “adecuada regulación” y los inferiores en “excelente regulación”.

Las conclusiones que se obtienen del análisis inferencial de la presente investigación son las siguientes:

- En cuanto a la relación entre los tres constructos:

Obtenemos que existe una correlación negativa entre:

- AE y AR con todas las dimensiones de autoconcepto. Es decir, a mayor AE/AR, menor autoconcepto.
- Percepción emocional y autoconcepto familiar. A mayor percepción emocional, menor autoconcepto familiar.
- Regulación emocional y los dos tipos de ansiedad. A mayor regulación emocional, menos AE y menor AR.

Detectamos correlaciones significativas positivas entre:

- Comprensión de sentimientos y la dimensión social y física del autoconcepto.
- Regulación emocional y la dimensión emocional, académica y física del autoconcepto. A mayor regulación emocional, mayor autoconcepto emocional, académico y físico.
- En cuanto a la influencia del sexo en los tres constructos evaluados:
 - El sexo no ejerce ninguna influencia sobre el autoconcepto. Es decir, el tener un mayor o menor autoconcepto no depende del sexo.
 - En cuanto a la ansiedad, si hay diferencias entre hombres y mujeres, obteniendo puntuaciones superiores las chicas, tanto en AE como en AR.
 - La IE también se ve afectada por el sexo de los sujetos pero solo parcialmente, pues la dimensión que depende del sexo es comprensión de sentimientos, en la que las mujeres obtienen valores superiores.
- En cuanto al curso académico y autoconcepto, ansiedad e IE:
 - No influye ni en el autoconcepto ni en la IE, aunque se aprecian diferencias en AE en 3º ESO.
- En relación a la edad:
 - Existe una correlación negativa significativa con las dimensiones del autoconcepto académico, físico, emocional y social. Sin embargo, no correlaciona con la dimensión familiar. También existe una correlación positiva entre edad y percepción emocional y no se encuentra ninguna asociación con ansiedad.
- En cuanto al tipo de programa cursado:
 - El tipo de programa afecta a la AE. Sin embargo, no influye ni en el autoconcepto académico ni en AR.
 - Existe una correlación negativa significativa entre autoconcepto académico y ambos tipos de ansiedad.
- Con respecto al modo en el que afectan las repeticiones de los alumnos a los tres constructos valorados:
 - Observamos que si el alumno ha repetido alguna vez a lo largo de su historia escolar influye en todas las dimensiones del autoconcepto, excepto en la social.

- En cambio, las repeticiones no parecen influir ni en la ansiedad ni en las dimensiones valoradas de la IE.
- Con respecto a la eficacia de nuestra intervención, los resultados fueron los siguientes:
 - De los tres constructos evaluados, solamente se produjeron cambios significativos en el grupo experimental, en la dimensión social del autoconcepto. En el resto de dimensiones no se encontraron diferencias, al igual que ocurrió con ansiedad e IE.
- En cuanto a la capacidad de predicción de unas variables con otras, obtuvimos los siguientes resultados:
 - El sexo es un predictor del autoconcepto emocional, AE, AR y comprensión de sentimientos.
 - La edad y el curso son predictores del autoconcepto emocional.
 - Los tipos de programa no tienen capacidad predictiva.
 - Las repeticiones predicen el autoconcepto emocional y el académico.

11. DISCUSIÓN

Con la presente investigación nos planteamos determinar la eficacia de la implementación de un programa para la mejora del autoconcepto, la IE y la disminución de la ansiedad en un centro de Educación Secundaria Obligatoria. También se pretende reconocer cuales son los impactos de la intervención en autoconcepto, emociones, ansiedad y determinar si la edad, el sexo, el nivel educativo, el número de repeticiones y el tipo de programa que cursa el alumno predicen significativamente las variables dependientes analizadas (autoconcepto, IE y ansiedad).

Relación entre Autoconcepto, Ansiedad y Emociones

Los datos obtenidos en nuestra investigación sobre la existencia o ausencia de correlación entre los tres constructos, muestran que no existen relaciones entre ellos. Aunque comprobamos que entre algunas dimensiones del autoconcepto, IE y ansiedad sí existe una relación. Hemos obtenidos resultados interesantes como la existencia de una correlación negativa entre Ansiedad Rasgo (AR) y las diferentes dimensiones del autoconcepto. Es decir, a mayor AR, menor autoconcepto en todas sus dimensiones. Del mismo modo, se detectó que a mayor Ansiedad Estado (AE) menor autoconcepto, puesto que aparecen también correlaciones negativas. Nuestros resultados están en la línea de algunos estudios que confirman la relación inversa entre la autovaloración que hace el sujeto de sí mismo y la ansiedad, sugiriendo que los adolescentes con alta autoestima muestran bajos niveles de ansiedad-estado y ansiedad-rasgo (Fickova, 1999; Garaigordobil, Cruz & Pérez, 2003; Garaigordobil et al., 2005; Newbegin & Owens, 1996; Yang, 2002).

Nuestros resultados coinciden con los de algunas investigaciones que muestran la existencia de una correlación inversa entre estima del cuerpo y ansiedad (Bohne, Keuthen, Wilhelm, Deckersback & Jenike, 2002; Dowd, 2002). En la misma línea, Garaigordobil et al. (2005) evidencian que los adolescentes de ambos sexos que muestran alto autoconcepto global y alta autoestima tienen menos síntomas psicopatológicos en todas las escalas, entre ellas la ansiedad. Igualmente Fernández-Berrocal et al. (2006) determinaron que la valoración que hace el sujeto de sí mismo es predictora de ansiedad y depresión.

De la misma manera, muchas conductas, como ansiedad-timidez y retraimiento, predicen un bajo autoconcepto (Garaigordobil et al., 2003).

En lo referente a las relaciones existentes entre autoconcepto e IE, en nuestros resultados aparecen correlaciones significativas positivas entre comprensión de sentimientos y autoconcepto social y físico. Además, la existencia de una correlación entre regulación emocional y la dimensión física, emocional y académica, nos lleva a pensar que el autoconcepto si está relacionado con la IE, al menos en lo que se refiere a regulación emocional. Estos resultados estarían en la misma línea de otras investigaciones en las que se señala que los adolescentes con alto autoconcepto tienen buena adaptación social y manifiestan muchas conductas prosociales de ayuda y de respeto (Calvo, González & Martorell, 2001; Garaigordobil, 2005; Garaigordobil et al., 2003; Salvimalli, 1998; Yelsman & Yelsman, 1998).

Nuestros resultados se acercan a los estudios de Fuentes et al. (2011) quienes señalan que existe una evidente relación entre autoconcepto e IE, pues las cinco dimensiones del autoconcepto se relacionan positivamente con los indicadores que miden el ajuste psicosocial y negativamente con los que miden el desajuste. En esta línea Fernández-Berrocal et al. (2006) señalaron que la capacidad de reparación emocional está relacionada directamente con la valoración que hace el sujeto de sí mismo. Por otra parte, Rey et al. (2011) concluyeron que los adolescentes que mostraron una mayor habilidad para distinguir sus estados de ánimo y una alta habilidad de recuperación emocional expresaron una mejor autovaloración.

Vallés & Vallés (2000) proponen que el método de actuación para que la IE influya en el rendimiento escolar, es incidir sobre el autoconcepto académico, tratando que dicha intervención afecte a las percepciones de eficacia, control, competencia, etc. ya que existe una fuerte relación entre autoeficacia y autorregulación emocional, con el rendimiento académico.

Los resultados obtenidos en las investigaciones de Fuentes et al. (2011), señalan que el mayor autoconcepto se corresponde con el mejor ajuste psicológico, una buena competencia personal y menos problemas comportamentales. Bracket & Mayer (2006) argumentan que la IE está asociada de forma significativa con la autoestima. Sin embargo, los resultados de las investigaciones de Calvo et al. (2001), señalan la existencia de correlaciones inversas de la conducta antisocial con el autoconcepto positivo y autoconcepto-autoestima.

Con respecto a la relación existente entre IE y ansiedad, nuestros datos indican una correlación positiva entre percepción emocional y AE, es decir, que aquellas personas que

reflexionan mucho sobre sus emociones tienden a presentar mayor ansiedad. En sus investigaciones, Extremera & Durán (2007) obtuvieron conclusiones similares en una muestra de universitarios, en la que se comprobó que aquellas personas que dedicaban mayores niveles de atención a sus emociones, en su caso fueron las chicas, presentaban una mayor percepción de estrés.

Por otra parte, en nuestra investigación encontramos correlaciones negativas entre la regulación emocional y ambos tipos de ansiedad. Concluimos que a mayor regulación emocional, menor ansiedad. Nuestros resultados se aproximan en gran medida a los datos obtenidos por Salguero e Iruarrizaga (2007), dichos autores argumentan que la tendencia a atender a los estados emocionales se relaciona de forma positiva con AR. Asimismo señalan que tanto la claridad emocional como la regulación emocional mostraron un patrón opuesto; es decir, aquellas personas que se percibían capaces de poder comprender y regular sus estados emocionales informaban igualmente de menores síntomas de ansiedad.

Son varios los estudios que encuentran relaciones entre ansiedad e IE, concluyendo que aquellos estudiantes que presentan una baja IE, tienden a ser mucho más ansiosos que el resto de sus compañeros (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Jiménez & López-Zafra, 2008; Newsome et al., 2000; Repetto et al., 2006).

En nuestra investigación, la relación entre regulación emocional y A/E y A/R es negativa. Sin embargo, en otros estudios dichas diferencias se amplían a todas las dimensiones de la IE.

La investigación realizada por Fernández-Berrocal et al. (2006), desarrollada con adolescentes, concluyó que la relación IE – ansiedad era negativa. Los sujetos con mayor capacidad para discriminar entre sus sentimientos y regular sus emociones, mostraron menor ansiedad. Estas conclusiones coinciden con las que destacan que, a mayor IE por parte de los estudiantes, menor percepción del estrés (Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer & Salovey, 2004; Extremera & Durán, 2007; Pegalajar & Colmenero, 2013).

Asimismo, los adolescentes con alta percepción de habilidades emocionales, muestran mayor grado de satisfacción y menor estrés; mientras que las personas sin confianza en sus propias habilidades de regulación emocional y con baja percepción de habilidades emocionales, presentan mayor dificultad de autocontrol ante situaciones de estrés (Extremera et al., 2007; Montañés & Latorre, 2004).

Vale la pena destacar que las diferencias existentes entre ansiedad e IE obtenidas en nuestro estudio coinciden con las observadas por Mayer, Caruso & Salovey (1999) que

indican que a mayor IE, menor manifestación de sintomatología depresiva y/o ansiosa, menor frecuencia de comportamientos no adaptativos, mayor índice de conductas saludables y niveles más elevados de bienestar psicológico en la persona.

En cuanto a las relaciones positivas obtenidas en nuestra investigación entre ansiedad estado y percepción emocional o atención de los sentimientos, van en la misma línea de los estudios de Jiménez & López-Zafra (2008) que detectan que aquellas personas que se perciben a sí mismas como competentes, controlando y regulando sus emociones, presentan altas puntuaciones en la escala de ansiedad.

Uno de los razonamientos para explicar estos resultados se basa en la posibilidad de que una constante atención a nuestras emociones y estados de ánimo, si no se acompaña de la adecuada comprensión y regulación, puede facilitar la puesta en marcha de un efecto reflexivo, dirigido a averiguar el porqué de las emociones, cuáles son sus causas, sus consecuencias de tal modo que puede llegar a intensificar un estado emocional no agradable para la persona (Salguero & Iruarrizaga, 2006).

Por otro lado, las mujeres obtienen un mayor índice de IE que los hombres, pero su autopercepción tiende a ser más baja (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, & Latorre, 2008). Una posible explicación de estos resultados puede estar relacionada con la amenaza que el estereotipo de las mujeres puede tener sobre su propia percepción, que quizás es considerado como más frágil de lo que realmente muestran los resultados de las pruebas. De tal forma que algunos estudios han demostrado el impacto que el estereotipo sexual ejerce sobre los niveles de ansiedad específica en una situación concreta (Osborne, 2006; Sánchez et al., 2008).

Sexo

El género no es una variable que influya en el autoconcepto según nuestra investigación, pero sí está relacionado con la ansiedad y comprensión de sentimientos, siendo los resultados superiores en las chicas en ambos casos. Además, en el análisis de regresión, observamos que existe capacidad predictiva entre sexo y autoconcepto emocional de la misma forma que existe en la comprensión de sentimientos.

Los resultados de los estudios que han analizado las diferencias de género en el autoconcepto muestran datos contradictorios. Mientras unas investigaciones encuentran diferencias entre sexos, observando que en las mujeres es peor el autoconcepto global

(Amezcuca & Pichardo, 2000; Pantoja & Alcalde, 2013; Ugarriza, 2001; Wilgenbush & Merrel, 1999) otras, indican que el autoconcepto de las adolescentes obtiene puntuaciones superiores al de ellos (Esnaola et al., 2008; Luscombe, 2001; Tamayo, 1981). Pacheco et al. (2013) han encontrado diferencias significativas cuando se comparan varones y mujeres: los primeros obtienen mayores niveles de autoconcepto global y emocional, mientras que las mujeres destacan en autoconcepto familiar, no existiendo diferencias significativas de género en autoconcepto social ni autoconcepto académico.

Sin embargo, otras investigaciones, no han detectado diferencias significativas entre sexos (Arens & Hasselhorn, 2013; Crain & Bracken, 1994; Garaigordobil et al., 2003; Garaigordobil et al., 2005).

Una explicación a las contradicciones entre los datos de las investigaciones existentes con respecto al género podrían tener su origen en los estereotipos sociales. Piers (1984) comprobó que algunas de las diferencias en las dimensiones del autoconcepto entre sexos, están influidas por los roles de género tradicionalmente establecidos.

Otro motivo que podría explicar las diferencias encontradas en el autoconcepto en función del sexo es la variable edad. De Tejada (2010) afirma que no aparecen diferencias significativas entre sexos en los estudios realizados con alumnos de educación primaria ni en el caso de adultos con edades comprendidas entre 63 y 85 años (Herrera et al., 2003). Goñi et al. (2012) concluyeron que los adolescentes de ambos sexos, presentan puntuaciones distintas en las dimensiones de autoconcepto en función de las edades. Por su parte, Moreno, Moreno & Cervelló (2007) afirman que en las chicas, a medida que aumenta su edad, el grado de satisfacción con su cuerpo disminuye.

Sin embargo, algunos autores (Garaigordobil et al., 2003) insisten en que la edad no es determinante.

A continuación vamos a considerar los datos obtenidos en el análisis descriptivo de nuestro estudio en función del sexo, que a pesar de no existir diferencias significativas en el análisis inferencial, sirven para revelar los niveles que presentan los adolescentes de nuestra muestra. Los varones obtuvieron valores superiores en las dimensiones emocional, social y familiar, mientras que las adolescentes puntuaron más alto en la dimensión física y académica.

Estos resultados se acercan a los obtenidos por Padilla et al. (2010) que afirman la existencia de diferencias según el sexo. Del mismo modo que en nuestra investigación, los chicos de su estudio destacan en el autoconcepto emocional y social, mientras que ellas, lo

hacen en el plano académico. Sin embargo, sus resultados difieren del nuestro en la dimensión física, que, según ellos, es superior en el género masculino y en la dimensión familiar, en la que obtiene valores superiores el género femenino.

Comparando los datos de nuestro análisis descriptivo con los de otras investigaciones, encontramos resultados opuestos, como los obtenidos por Nelson (1996) en los que se afirma que las mujeres presentan inferior autoconcepto físico y académico. Lo mismo ocurre con los datos de Amezcua & Pichardo (2000) en los que destacan un mejor autoconcepto social y familiar en las adolescentes.

Las conclusiones obtenidas en nuestra investigación no coinciden con las de otros autores (Amezcúa & Pichardo, 2000; Garaigordobil et al., 2005; Nelson, 1996) que en sus estudios encuentran diferencias entre sexos, observando en las mujeres peor autoconcepto global, físico y académico, pero mejor autoconcepto social y familiar.

Es interesante destacar las diferencias obtenidas por las adolescentes que han participado en nuestro estudio. De todas las dimensiones del autoconcepto, los valores superiores los obtuvieron en la dimensión física, logrando incluso niveles superiores que ellos. Estos datos discrepan de otros trabajos que muestran la superioridad de los varones en autopercepciones físicas (Esnaola, 2008; Catalina, Fraile, Arias & Gutiérrez, 2011; Padilla et al., 2010; Revuelta et al., 2013). En la misma línea, otras investigaciones concluyen que los chicos obtienen puntuaciones superiores en la valoración que hacen de su imagen corporal y añaden que dichos niveles van elevándose con la edad (Moreno, Cervelló & Moreno, 2008; Ortega et al., 2013). De igual manera, otros estudios revelan que existe mayor disconformidad con respecto a su imagen por parte de las chicas, presentando mayor insatisfacción con su cuerpo que los chicos (Rodríguez & Cruz, 2006; Soriano, Navas & Holgado, 2011).

El autoconcepto físico se puede ver condicionado no solo por el sexo (Fernández, María & De Gracia, 1999) sino también por la práctica de algún tipo de deporte (Molero, Ortega, Valiente & Zagalaz, 2010). Estos trabajos muestran la superioridad de los varones en: habilidad física, condición física, fuerza y autoconcepto físico general. Además, los que practican alguna actividad física de manera habitual obtienen resultados superiores en autoconcepto físico. Guido et al. (2011), corroboran estos resultados y añaden que la correlación entre las cuatro dimensiones que ellos analizaron (físicas, deportiva, social y académica) es positiva y significativa. Es decir, a medida que cualquiera de las puntuaciones de las dimensiones aumenta, las demás siguen la misma tendencia y viceversa.

Continuando con la importancia que tiene el autoconcepto físico, destacamos que la autoestima general de las adolescentes, está muy influenciada por el rendimiento académico aunque la imagen corporal les influye más aun (Malo, Bataller, Casa, Gras & González, 2011; Parra et al., 2004; Pullman, 2008). Además, en la dimensión física del autoconcepto, se observa una estrecha relación entre la imagen corporal y la autovaloración, sobre todo con mujeres de 15 y 23 años (Crocker, Eklund & Kowalski, 2000).

No referiremos ahora a las relaciones existentes entre ansiedad y sexo. En nuestra investigación se hallaron diferencias significativas, las chicas alcanzaron valores superiores en AE y en AR. Tal y como han puesto de manifiesto otras investigaciones (Cole, Martín, Peeke, Seroczynsky & Fier, 1999; Locker & Cropley, 2004) las mujeres muestran grandes niveles de ansiedad inmediatamente antes de hacer un examen, al igual que un incremento de afecto negativo. Del mismo modo, existen diferencias de género en la competencia académica percibida, donde las adolescentes presentan niveles superiores de ansiedad y depresión mientras que subestiman su competencia académica, en comparación con ellos que muestran una tendencia opuesta y tienden a sobreestimar su competencia.

En la misma línea y coincidiendo con nuestros resultados, Posada-Villa, Buitrago-Bonilla, Medina- Barreto & Rodríguez-Ospina (2006) verificaron que tres de cada diez mujeres y dos de cada diez hombres han presentado trastorno de ansiedad alguna vez en la vida. Igualmente Arenas & Puigcerver (2009) constatan que la edad es un factor que influye en la ansiedad, fundamentalmente en el género femenino, pues las mujeres en edad reproductiva son más vulnerables a desarrollar trastornos de ansiedad, aproximadamente de 2 a 3 veces más que los hombres.

Inglés et al. (2010) determinan las diferencias de género en ansiedad social en adolescentes. Los resultados muestran que las chicas presentaron puntuaciones más altas en la escala de fobia social y en todos sus factores, excepto en evitación y escape, en la que los chicos obtienen mayores puntuaciones.

Con respecto a la ansiedad académica, García-Fernández et al. (2011) verificaron, en una muestra de adolescentes entre 12 y 18 años, que las chicas presentaron puntuaciones significativamente superiores que los chicos en ansiedad escolar, aunque las diferencias fueron de pequeña magnitud.

Los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación coinciden con los de Páez et al. (2007) que encontraron menor ansiedad en los adolescentes que en ellas, argumentando que una de las razones puede deberse a la influencia ejercida por los

estereotipos tradicionales en los cuales el varón está orientado a conseguir el liderazgo, el logro y el éxito en su proceso de socialización a la vez que se les enseña a inhibir la expresión de sentimientos de inseguridad y debilidad.

Con respecto a la IE y el género, la mayoría de los estudios se han centrado en analizar las diferencias que surgen entre hombres y mujeres, mostrando resultados contradictorios (Gartzia, Aritzeta, Balluerka & Barberá, 2012).

Los resultados obtenidos por los participantes de nuestro estudio muestran que existe una diferencia significativa en comprensión de sentimientos, siendo superior en las chicas. En cambio, el sexo no influye ni en la regulación emocional ni en la percepción de sentimientos.

No obstante, otros estudios obtienen resultados contrarios a los nuestros, por ejemplo, Chan (2003) destaca la ausencia de influencia del género sobre las dimensiones de la IE autopercibidas. Sin embargo, (Abdullah, Elias, Mayuddin & Jegak, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Gartzia et al., 2012; Jiménez & López-Zafra, 2008; Joseph & Newman, 2010; Kaur, 2013) afirman que las chicas presentan puntuaciones superiores en IE, datos que coinciden con los resultados de nuestra investigación.

Otros autores (Extremera & Durá, 2007; Fernández-Berrocal & Extremera, 2003) argumentan estos resultados explicando que las chicas tienden a focalizar y a atender más que los chicos a sus sentimientos y son más reflexivas. Por otro lado, ellos tienen mayor capacidad para regular sus estados de ánimo. Por su parte, Extremera & Fernández-Berrocal (2004) añaden que las mujeres en varias etapas de su desarrollo, obtienen puntuaciones más elevadas en bienestar personal y en “atención a los sentimientos” que los hombres. Como consecuencia son más propensas a síntomas de ansiedad y por ello a una peor salud mental (Rodríguez, 2013).

También Cantero (2009) concluye que las chicas prestan mayor atención a las emociones que los varones. Por el contrario, Extremera & Durán (2007) afirman que los varones cuentan con mayor capacidad para reparar sus estados emocionales.

Otros trabajos como el de Jiménez & López-Zafra (2008) confirman que las mujeres presentan puntuaciones superiores a los hombres en depresión, ansiedad, inutilidad y problemas de pensamiento, mientras que en irritabilidad, los hombres obtienen puntuaciones superiores. La intensidad emocional es mayor en las mujeres que en los hombres aunque algunas emociones, como el orgullo y la rabia, son experimentadas con mayor frecuencia e intensidad por los varones (Cova, 2004; Fujita, Diener & Sandvik, 1991).

Para interpretar correctamente las diferencias halladas en IE en función del sexo, nos basamos en las investigaciones de Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo & Extremera (2012) que indican que las diferencias están mediadas por la edad, en las dimensiones facilitación y comprensión, el área estratégica y la puntuación total y, de forma parcial, en manejo emocional. Estos autores recomiendan ser cautelosos a la hora de concluir que el sexo es determinante en la IE de las personas y proponen examinar las interacciones que el sexo puede tener con otras variables.

También, el tipo de medida utilizada –autoinforme o prueba de habilidad- puede explicar las diferencias observadas en función del género (Extremera et al., 2006; Sánchez et al., 2008). Algunos autores (Gartzia et al., 2012; Mayer et al., 2000; Salovey & Mayer, 1990) que han utilizado para la evaluación de la IE el MSCEIT, que es una medida de habilidad, obtienen niveles superiores en mujeres. Sin embargo, cuando se aplican instrumentos basados en medidas autopercebidas, no se encuentran diferencias tan claras. Por tanto, los instrumentos utilizados podrían influir en los niveles de IE, considerando fundamentalmente que en las pruebas de habilidad los resultados tienden a ser superiores en las mujeres (Gartzia et al., 2012; Platero, 2012).

Además, varios estudios indican que las diferencias de género con respecto a la IE se están reduciendo en las nuevas generaciones y señalan que dicho cambio puede ser debido a la influencia de la cultura y la educación (Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005; Bindu & Thomas, 2006; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal et al., 2005; Tannous & Matar, 2010).

Curso y Edad

En nuestra investigación, han aparecido resultados muy similares entre los cuatro grupos de la ESO, tanto en el autoconcepto como en la IE, de modo que no observamos diferencias significativas entre ambos constructos en función de los cursos. En cuanto al análisis de regresión, pudimos comprobar cómo la edad y el curso son predictores del autoconcepto emocional.

En el análisis descriptivo destacan los datos de 4º ESO, que obtienen los valores inferiores en autoconcepto social, familiar y físico. Las mejores puntuaciones en autoconcepto emocional y autoconcepto físico, corresponden a 3º y 1º ESO respectivamente.

El curso no es una variable que intervenga en la ansiedad. Aunque en la muestra destacan los altos niveles de AR en 4º ESO y la baja puntuación de AE que presentan los alumnos de 3º ESO; estos últimos coinciden con los resultados de Mestre et al. (2004).

Las investigaciones de García-Fernández et al. (2011) con alumnos de 12 a 18 años, confirman que los de 1º ESO presentan mayor ansiedad que el resto de los grupos de la ESO. Comparándolos con los alumnos de bachillerato, Méndez, García-Fernández y Olivares (1996) y Tejero (1996) explican que las diferencias pueden ser debidas al cambio de etapa educativa, a los nervios provocados por la incertidumbre sobre futuro y otros factores.

A pesar del interés del tema, no hemos podido contrastar muchos estudios, ya que la mayoría de las investigaciones publicadas hacen más referencia a la edad que al curso.

Con respecto a la edad, en la hipótesis dirigida a contrastar la influencia que ejerce esta en los tres constructos analizados, encontramos una correlación negativa significativa entre edad y las dimensiones del autoconcepto, salvo en la dimensión familiar. De esta forma, afirmamos que el autoconcepto disminuye con la edad, por tanto, la edad no favorece el autoconcepto. En cuanto al análisis de regresión realizado, muestra la existencia de predicciones entre edad y autoconcepto emocional.

Nuestros resultados coinciden con los de Lekue (2010) que afirma la existencia de diferencias negativas entre autoconcepto y edad. Además concuerdan con las investigaciones de Esnaola (2008) que observó puntuaciones descendentes desde la adolescencia hasta la vejez.

De igual modo Novo & Silva (2003) analizaron el autoconcepto de adultos entre los 18 y 82 años y determinaron que el autoconcepto físico disminuye desde los jóvenes adultos (18 – 29 años) hasta los sujetos mayores de 64 años que son los sujetos que menor puntuación obtienen. Por tanto, al igual que nuestros resultados, las investigaciones muestran que existe una relación negativa significativa entre edad y autoconcepto.

Sin embargo, en los estudios de Goñi et al. (2004) dirigidos a investigar la dimensión física del autoconcepto en una muestra de estudiantes de 13 a 16 años, no se encontraron diferencias significativas asociadas a la edad. Las chicas suelen tener resultados inferiores en algunas dimensiones del autoconcepto, sobre todo a partir de los 12 años de edad, cuando descende su autoconfianza y la aceptación de su imagen (Aubrey, Gay, Romo & Joffre, 2004; Fuentes et al., 2010; Trujano et al., 2010).

Moreno et al. (2008) concluyen que tanto la edad como la práctica de actividades físico-deportivas condicionan en gran medida la valoración que hace el sujeto de sí mismo, obteniendo niveles superiores aquellos individuos que tienen mayor edad y practican actividades físicas. Este resultado puede explicar algunas de las diferencias encontradas en las distintas investigaciones realizadas (Aubrey et al., 2004; Fuentes et al., 2010; Trujano et al., 2010). Podemos concluir que la relación observada entre género y autoestima global es diferente en distintas edades (Major, Barr, Zubek & Babey, 1999, citado en Padilla et al., 2010).

De la misma forma, Wilgenbusch & Merrell (1999) confirman la existencia de variaciones en el autoconcepto en función de las edades:

- Hasta los 6 años, las puntuaciones más altas de los varones se encuentran en el autoconcepto global, académico general, matemático, relación con los padres/madres y coordinación motora; las niñas puntúan más alto en autoconcepto verbal y musical.
- Entre los 7 y los 12 años, los chicos tienen mayor nivel de autoconcepto global, matemático, musical, competencia en el trabajo, apariencia física, coordinación psicomotora, emocional o afectivo. Las chicas obtienen mayores niveles en el autoconcepto verbal, de amistad, de honestidad y de religiosidad-moralidad; es decir, en cuatro dimensiones frente a las siete en las que sus compañeros muestran medias superiores.

En relación a la edad y sus efectos sobre la ansiedad, en nuestro trabajo no se observaron diferencias significativas, al igual que ocurrió con los datos obtenidos por Inglés et al. (2010).

Sin embargo, frente a nuestros resultados, hay otras investigaciones en las que sí aparecen diferencias entre ansiedad y la edad de los sujetos. En el caso de universitarios, Jiménez & López-Zafra (2008) han concluido que los alumnos de mayor edad presentan inferiores niveles de ansiedad que los más jóvenes. Igualmente, Arnaiz & Guillén (2012) concluyen que ante el aprendizaje de una lengua extranjera la edad muestra una correlación negativa con la ansiedad.

Finalmente, con respecto a la edad y la IE, los resultados de nuestro estudio indican una correlación positiva entre edad y percepción emocional. Sin embargo, cuando los comparamos con otros trabajos dicha relación no es tan clara. Chan (2003) considera que la edad del alumnado no ejerce influencia sobre las dimensiones de la IE autopercibida. Sin embargo Bar-On (1997) afirma que la IE se modifica tendiendo a mejorar a lo largo de la

vida y Blanchard-Fields (2007) argumenta que el incremento de la capacidad para regular emociones es debido a que los sujetos las han aprendido y mejorado a lo largo del ciclo vital.

Otras investigaciones, tales como la de Jiménez & López-Zafra (2008) señalaron que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos establecidos –de 18 a 21 años y de 22 a 30 años- lo que indica que el efecto de la edad no es tan influyente.

Nuestros resultados apoyan los obtenidos por Aciego, Domínguez & Hernández (2003) que pusieron de manifiesto que cuanto mayor es la edad en los participantes, más significativos son los cambios en las emociones que se manifiestan en un proceso de evaluación.

Las investigaciones de Ugarriza (2001) mostraron que los valores de la IE se incrementan con la edad a partir de los 25 años, disminuyendo ligeramente después de los 55. En cambio, los estudios realizados por Fregoso et al. (2013), fueron en la otra dirección, pues los mejores resultados se encontraron en las edades más jóvenes, estando compuesta la muestra por adolescentes entre 12 y 14 años.

Más recientemente, Gartzia et al. (2012) encuentran una relación negativa entre la edad y la regulación de las emociones ajenas, en oposición a las investigaciones de Márquez-González, Izal, Montorio & Losada (2008) que mostraron que, al menos en el caso de la regulación de las emociones propias, las personas con mayor edad tienden a desarrollar más habilidades.

Programas específicos versus programas ordinarios

Uno de los objetivos que nos propusimos en esta investigación ha sido conocer como afecta al alumnado el cursar sus estudios en un programa de escolarización ordinaria (alumnos que estudian cualquier curso de ESO) o realizarlos en programas con medidas de atención a la diversidad en un grupo (PCPI o Diversificación). Los resultados indican que en relación a los programas educativos no existen variaciones en autoconcepto académico ni en AR, aunque los alumnos del grupo ordinario presentaron niveles significativamente inferiores en AE.

De igual manera, hemos detectado que el tipo de programa que cursa el alumno no es predictor del autoconcepto, al igual que tampoco los es de la ansiedad ni de la IE.

Algunos autores (Amezúa & Fernández, 2000; Castejón & Pérez, 1998; Pastor, Balaguer & Benavides, 2002) afirman que los estudiantes que cursan programas especiales para alcanzar la certificación académica y/o han repetido curso, obtienen niveles inferiores en su autoconcepto que aquellos que no están en dicha situación. Maganto (1988), realiza aportaciones en la misma línea: las características de los estudios a los que asisten los adolescentes, fundamentalmente en el caso de las chicas, pueden ser causa de fluctuaciones en su autopercepción.

La ausencia de diferencias significativas en nuestros resultados entre el autoconcepto de ambos grupos, se puede explicar porque cada uno de los sujetos está situado en el programa ajustado a sus necesidades y capacidades, por tanto se encuentran cómodos y se sienten más eficaces en esos cursos. Gargallo et al. (2009) destacan que el autoconcepto académico presenta una gran influencia en el rendimiento; el sentirse bueno académicamente, retroalimenta las conductas del estudiante que se siente competente y capaz de tener éxito.

El rendimiento, configura en gran medida el autoconcepto del sujeto (Aguilar et al., 2013; Esnaola et al., 2008; Martínez, 1997). Cuando el sujeto confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas sobre su eficacia, el proceso de aprendizaje aumenta (Núñez et al., 1998). Además, el autoconcepto se va modificando (Gargallo et al., 2009), varía en función de la consecución de los éxitos y la información que sobre sí mismo le llega de los otros (Amezúa & Fernández, 2000; Burns, 1982; Santana, Feliciano & Jiménez, 2009). Un mayor rendimiento académico y la idoneidad de los programas educativos, pueden ser la clave para que el autoconcepto de los alumnos de programas específicos no sea inferior que el del grupo ordinario.

Influencia de las repeticiones de curso en las tres variables evaluadas.

Otro de los objetivos que nos marcamos ha sido comprobar si la repetición escolar era una variable que podía influir en el autoconcepto y en las emociones de los estudiantes. Los resultados muestran que el número de repeticiones no influye en la ansiedad ni en las emociones, aunque sí en todas las dimensiones del autoconcepto, excepto en la social y fundamentalmente en el autoconcepto emocional y familiar. Además, los análisis de regresión confirman que las repeticiones predicen la dimensión emocional y el autoconcepto académico.

Existen multitud de estudios en los que se investiga la relación del rendimiento académico con el autoconcepto, la ansiedad o las emociones (González-Pienda et al., 1997; González-Pienda et al., 2003; Núñez et al., 1998). Nosotros, hemos contrastado estos constructos, no con el rendimiento, sino considerando si el alumno ha repetido o no, a lo largo de su vida escolar. Aparentemente dicha variable puede estar vinculada al rendimiento escolar aunque no es una relación causa-efecto.

Nuestros resultados apoyan los de Maganto (1988) que afirma la existencia de una relación entre las repeticiones y la autopercepción y determina que una de las causas de las fluctuaciones es la visión que tienen de sí mismas las chicas, puede ser debido al número de veces que repitan. El nivel de autoconcepto académico de los sujetos repetidores en relación a los sujetos no repetidores es significativamente inferior en todos los cursos estudiados (Maganto, 1988; Soriano, 2005).

Algunos trabajos han encontrado que existe una estrecha correspondencia entre autoconcepto y rendimiento académico (Páez et al., 2007). Así como una relación entre rendimiento y la dimensión académica del autoconcepto (Amezcúa & Fernández, 2000; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros & Serra, 2009; Herrera, Ramírez, Roa & Herrera, 2004). Estos resultados se ven confirmados por Marsh, Trautwein, Ludtke, Kollr & Baumert (2005). Dichos autores concluyen que la relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico es más fuerte que la relación entre autoconcepto general y rendimiento académico.

Nuestra investigación confirma los resultados de Núñez et al. (1998) que afirman que aquellas personas que perciben una valoración negativa de su rendimiento, presentan bajos niveles académicos y disponen de menos recursos cognitivos y motivacionales que los alumnos con autoconcepto positivo.

Con respecto a la influencia de las repeticiones en la IE, nuestros datos coinciden con los obtenidos por Llibre et al. (2012) que ponen de manifiesto la imposibilidad de establecer predicciones entre IE y rendimiento. No obstante, numerosos estudios apoyan la relación existente entre IE y éxito académico (Extremera & Fernández, 2001; Llibre et al., 2012; Mestre et al., 2004; Parker, Summerfeld, Hogan & Majeski, 2004).

Asimismo, las investigaciones realizadas por Extremera & Fernández-Berrocal (2004), con una muestra de estudiantes pertenecientes a 3º y 4º ESO, pusieron de relieve conexiones entre IE y rendimiento escolar. Igualmente (Gil-Olarte et al., 2005; Lam & Kirbi, 2002) detectaron que los estudiantes con altos niveles de IE tienden a obtener mejores

calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad para regular emociones, lo que les permite conseguir que los estados de ánimo negativos (ansiedad, ira y frustración) interfieran menos en sus tareas a la hora de enfrentarse a los estudios y, por tanto, los resultados sean mejores.

Mayer et al. (1999) consideran que los estudiantes con puntuaciones altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las diferentes materias debido a su mayor capacidad para regular las emociones. En la misma línea Ugarriza (2001) corrobora en sus estudios que a medida que los valores de IE son más altos, se predice un éxito general en afrontar las demandas y presiones del ambiente.

En las investigaciones realizadas por Extremera & Durán (2007) con alumnado universitario, se detectó que las mayores puntuaciones en IE se asociaron positivamente con los mayores niveles de eficacia académica. Otros estudios realizados con niños talentosos (González et al., 2012) muestran que estos alumnos presentan una menor vulnerabilidad emocional, posiblemente por sus altas habilidades cognitivas a la hora de enfrentarse a estímulos emocionales. Mayer et al. (1999) verifican que los estudiantes con puntuaciones altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de regulación emocional.

Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestra investigación coinciden con los de Humphrey, Curran, Morris, Farrel & Woods (2007) en los que afirman que la relación IE- rendimiento no es tan clara.

Una postura intermedia es la de Pérez & Castejón (2006), que evidencian relaciones moderadas, aunque significativas entre variables relativas a la IE y al rendimiento académico, poniendo de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico.

Un estudio longitudinal con una muestra de alumnos universitarios determinó la existencia de una relación significativa entre las puntuaciones de la IE y el rendimiento académico de los alumnos (Extremera & Fernández- Berrocal, 2004; Schutte et al., 1998). Estas conclusiones contradicen las nuestras.

Sin embargo, otras investigaciones con las que coinciden nuestros resultados, son las que concluyen que la relación entre el éxito académico y la competencia emocional y social, han aportado resultados inconsistentes e incluso contradictorios (Chico, 1999; Humphrey et al., 2007).

No hay consenso sobre la existencia o no de relaciones significativas entre IE y rendimiento académico. Algunas investigaciones señalan una correlación significativa entre ambas variables (Drago, 2005; Extremera & Fernández-Berrocal, 2001, 2004; Gil-Olarte et al., 2005; Herrera, Herrera & Ramírez, 2007; Pérez & Castejón, 2006) mientras que otras no encuentran relación (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005, citados en Pérez & Castejón, 2006; Ferragut & Fierro, 2012). De la misma manera Sánchez, Rodríguez & Padilla (2007), señalan que los factores de claridad y reparación de la IE en la forma que se miden con el TMMS-24 no tienen una correlación significativa, ni positiva ni negativa con el rendimiento académico general.

Es importante considerar que existen varios componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos. Según algunos autores el rendimiento es un constructo multidimensional, determinado por una gran número de variables como inteligencia, motivación, personalidad, etc. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Llibre et al., 2012).

Con todo lo expuesto hasta ahora, resulta evidente la ausencia de unanimidad de criterios. Algunos autores señalan que no aparecen relaciones significativas entre IE y rendimiento académico (Barchard, 2003; Chico, 1999). Sin embargo, otros consideran que la IE general correlaciona con el rendimiento académico (Parker et al., 2004) y aquellos estudiantes con problemas de aprendizaje difieren de manera significativa de sujetos sin dificultades en las subescalas manejo del estrés y adaptabilidad de la escala del EQ-I.

Los estudios realizados por Extremera & Fernández (2001) ponen de relieve las conexiones existentes entre rendimiento escolar e IE, señalando que un estado afectivo adecuado, influirá en la salud mental de los estudiantes, obteniendo así un adecuado equilibrio psicológico que finalmente influirá en el rendimiento académico. Dichos datos pueden ser extrapolados a otras edades. Gabel (2005) señala que las emociones son fundamentales en la vida laboral de las personas, pues las investigaciones han demostrado que la IE es un factor que influye en la efectividad organizativa, el liderazgo, el desarrollo de carreras y el trabajo grupal. Asimismo Landa, López & Pulido (2011) concluyen que aquellas personas con alta claridad y reparación emocional utilizan estrategias de afrontamiento activo en las situaciones estresantes.

En cuanto a la relación existente entre repetición y ansiedad, en nuestro estudio los datos indican que las repeticiones no ejercen influencia alguna en la ansiedad del alumnado.

Nuestros resultados no coinciden con los obtenidos por Petriz, Barona, López & Quiroz (2010) que mostraron que unos niveles moderados de ansiedad, se relacionaban con un mejor rendimiento académico. Los estudiantes que alcanzaron una puntuación alta en los niveles de ansiedad, presentaban bajos niveles de atención selectiva, además la menor ansiedad como rasgo se correspondía con una mayor capacidad de atención (Fernández-Castillo & Gutiérrez, 2009).

En el estudio realizado por Contreras et al. (2005), se concluyó que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma directa a la autoeficacia y no a la ansiedad. Además, se observó una relación inversa entre autoeficacia y ansiedad estado y ansiedad rasgo. Estos resultados podrían indicar que la ansiedad ejerce un efecto indirecto en el rendimiento académico debido a su relación con la autoeficacia, que lo ejerce de manera directa.

Nuestros resultados no siguen la dirección de las investigaciones en las que aparecen relaciones entre rendimiento académico y ansiedad, quizás debido a la influencia que ejercen otras variables no controladas. Benítez, Giménez & Osicka (2000) consideran que el rendimiento académico ha de abordarse desde un enfoque multidimensional, ya que se interrelaciona con múltiples variables. Alguno de los factores son los socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos.

Eficacia del programa en los tres constructos analizados

Los resultados encontrados no han sido los esperados. No hemos obtenido una mejora en IE ni los niveles de ansiedad han disminuido, aunque la dimensión social del autoconcepto si se ha beneficiado, produciendo cambios significativos.

No ocurrió así con otras intervenciones recientes, como la de Pacheco et al. (2013), cuyos resultados de autoconcepto global demostraron la efectividad del programa de intervención que utilizaron para la mejora del autoconcepto y del rendimiento académico.

Por el contrario, en cuanto a la intervención en IE, otros trabajos como el de Adonicam et al. (2013) obtuvieron mejorías significativas fundamentalmente en la habilidad de facilitación emocional. A su vez Garaigordobil (2001) llevó a cabo un programa dirigido a adolescentes de 12 a 14 años, enfocado a fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir

la violencia. El programa estuvo constituido por 60 actividades distribuidas en 7 módulos y su efecto resultó significativamente positivo, al contrario del nuestro con el que no obtuvimos mejores resultados en IE.

Sin embargo, los datos obtenidos por Mestre & Frías (1996) fueron similares a los conseguidos en nuestra investigación. En su programa se plantearon como objetivo mejorar la autoestima y reducir la ansiedad, pero los mejores resultados se obtuvieron en el autoconcepto aunque no ocurrió lo mismo en la percepción de situaciones estresantes ni en el tratamiento de la ansiedad.

No existe unanimidad de criterios a la hora de determinar los efectos de la intervención mediante programas. Aciego, Domínguez & Hernández (2003) señalan que cuanto mayor es la edad en los participantes, más significativos son los cambios en las emociones. Sin embargo, en la investigación de Fregoso et al. (2013), los resultados fueron en la dirección contraria.

Por el momento, existen algunas evidencias a favor de la susceptibilidad de la intervención educativa de ciertas dimensiones de la IE capacidad y de la IE rasgo (Pérez-González, 2008), de manera que aunque la IE es educable, no en todos los casos se consiguen los resultados deseados, tras la aplicación de programas dirigidos a tal fin.

No basta sólo con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la IE, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez, como para detectar aquellos aspectos de las intervenciones que sean susceptibles de mejora (Pérez-González, 2008).

Pérez-González (2008) sugiere la necesidad de evaluar los programas para asegurar la validez de los mismos. Según el autor, hasta la fecha no se conocen programas de educación de la IE cuya validez en términos de eficacia hayan sido probados rigurosamente. En la misma línea, Pena & Repetto (2008), señalan que falta una mayor sistematización, control riguroso y validez de los programas de educación en las emociones, siendo complicado encontrar investigaciones sobre su evaluación y eficacia.

Es posible que las diferencias entre la eficacia o no de las intervenciones estén condicionadas por aspectos como los objetivos que se priorizan en cada uno de los programas, el número de sesiones que se dedican al tema u otros elementos no menos importantes como los agentes implicados en la intervención.

11.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una vez realizados los análisis y extraídas las conclusiones, procedemos a realizar algunas propuestas de mejora para estudios posteriores.

La primera limitación se relaciona con la representatividad de la muestra. Nuestra intervención se ha realizado en un único centro de Enseñanza Secundaria, y por tanto, aunque se ha utilizado una muestra representativa para dicho instituto, resulta muy pequeña para extrapolar los resultados a poblaciones mayores.

Hubiese sido interesante haber realizado un estudio de correlación entre autoconcepto, IE y estructuras familiares y posteriormente haberlos contrastados con investigaciones como las realizadas por Orgilés et al. (2012) o las de Orgilés, Vicente, Espada, Piqueras, Carballo & Carratalá (2011), en las que se estudia cómo puede afectar la desestructuración familiar al autoconcepto y a la IE de los adolescentes (Gisbert, Gisbert, Vicent, González & Gómez, 2013).

Asimismo, podríamos haber considerado no solo la ansiedad y la dimensión académica en función del tipo de programa, puesto que habría sido interesante conocer si en la IE y en el resto de dimensiones del autoconcepto influye el tipo de programa que cursa el alumno.

Una debilidad de nuestro programa, es que no se diseñaron sesiones para las familias, pues al vivir una gran parte de ellas en fincas y pueblos alejados, apenas se puede contar con su participación, se realicen fuera o dentro del horario escolar. La educación socioemocional no tiene como único contexto de intervención el sistema educativo, sino que se debe ampliar a los ámbitos familiar, comunitario y organizacional, de igual forma que su aplicación no se limita a un rango de edad o etapa evolutiva, puesto que la educación socioemocional es recomendable a lo largo de todo el ciclo vital (Pérez-González, 2008). Reforzando dicha idea, destacamos las aportaciones de Fregoso et al. (2013), quienes señalan que para que un programa en educación emocional tenga relevancia, es necesario involucrar a los padres y personal de una escuela, pues el contexto familiar y escolar contribuye o entorpece el trabajo desarrollado con los adolescentes.

Nuestro programa estaba dirigido a trabajar competencias emocionales en general, y aunque a los docentes implicados les resultó muy interesante y se contó con su disponibilidad en todo momento, estuvimos limitados por el tiempo y no pudimos realizar un programa más exhaustivo, ya que pretendíamos realizarlo dentro del horario escolar.

Intentamos no romper la dinámica del centro educativo, por ese motivo las sesiones fueron de 55 minutos, coincidiendo con la duración habitual de las clases en dicho centro.

El escaso número de sesiones en cada curso y puesto que no se priorizó ninguno de los constructos evaluados, nos han llevado a la ausencia de mejoras en la mayoría de las variables estudiadas. Probablemente, con un programa más extenso y centrándonos en las actividades y objetivos para mejorar un solo constructo, los resultados serían superiores en las variables consideradas.

Otra limitación, esta vez a la hora de evaluar el autoconcepto, es el instrumento. Se considera que el autoconcepto físico tiene una estructura multidimensional que abarca numerosos subdominios como la condición física, la competencia deportiva y en otras actividades físicas, el atractivo del cuerpo y la apariencia física (Fox, 1990). Hay que señalar que la escala AF5, concretamente para la dimensión física, está compuesta por los siguientes ítems: me cuido físicamente; me buscan para realizar actividades deportivas; me considero elegante. me gusta como soy físicamente; soy bueno haciendo deporte; soy una persona activa. Dichas cuestiones miden la actividad deportiva y el atractivo conjuntamente, por lo que no resulta del todo satisfactorio, pues según Esnaola (2008), sería más esclarecedor analizar cada uno de los subdominios de manera específica e independiente. El AF5 tiene como positivo que es rápido, pero como negativo, que profundiza poco en cada dimensión del autoconcepto.

Con respecto al TMMS-24, según López (2013) podemos encontrarnos con las limitaciones propias de medidas de auto-informe, en las que se suelen reflejar fenómenos de deseabilidad social: los participantes tienden a responder con la finalidad social de dar una imagen distorsionada, ya sea positiva o negativa especialmente cuando existe una diferencia de rango social, por ejemplo, profesor – alumno. Fernández-Berrocal & Extremera (2005) añaden que puede darse sesgos en la percepción y en la memoria derivados de la evaluación subjetiva que hace el propio sujeto sobre su capacidad de manejar las emociones.

En conclusión, una de las aportaciones de este estudio ha sido la delimitación terminológica: autoconcepto y autoestima o inteligencia emocional y educación emocional.

Hemos encontrado relaciones negativas entre ansiedad - autoconcepto y entre edad y las dimensiones académica, física, emocional y social de dicho constructo. Además se han detectado relaciones positivas entre comprensión de sentimientos y la dimensión social y física del autoconcepto. También deducimos que a mayor regulación emocional, mayor autoconcepto académico, emocional y físico. Asimismo, los hallazgos encontrados han

permitido conocer que las variables sexo, edad, curso y repeticiones son predictoras de varias de las dimensiones de los constructos evaluados.

Finalmente, la eficacia del programa mostró una mejoría en la dimensión social del autoconcepto y aunque en el resto de dimensiones así como en IE y ansiedad no se produjeron cambios, creemos que este resultado da pie a plantear la importancia de implicar en mayor grado a las familias en este tipo de intervención. Además es conveniente estudiar la adecuación y el número de sesiones.

Todos estos resultados y otros encontrados a lo largo de nuestra investigación, aportan datos para posteriores estudios y se abren las puertas a otras investigaciones dirigidas a optimizar los programas de intervención para conseguir los objetivos propuestos.

Para finalizar, en cuanto a posibles líneas de investigación que pueden derivarse de este trabajo y debido a la importancia que tiene el autoconcepto y las emociones en la vida de las personas, todavía existen muchos aspectos por investigar, los cuales serían muy interesantes para conocer mejor el problema y poder intervenir en él de forma eficaz.

A continuación, proponemos una serie de líneas de investigación que sería interesante llevar a cabo en un futuro.

1. Ampliar la muestra a una población mayor, revisando y adaptando el programa de intervención.
2. Considerar la estructura familiar a la hora de medir el autoconcepto.
3. Valorar el rendimiento académico de forma más exhaustiva, como por ejemplo teniendo en cuenta las notas de los dos últimos cursos en cada una de las asignaturas.
4. Considerar todas las dimensiones del autoconcepto, así como la IE al estudiar el tipo de programa en el que estudia el alumno.
5. Valorar el autoconcepto físico con un prueba más específica y realizando preguntas sobre el ejercicio físico, qué tipo de deporte practican, cuánto tiempo le dedican a la semana, si están satisfechos con su cuerpo, etc. De este modo obtendríamos más datos relevantes para conocer el motivo por el que el autoconcepto físico es la dimensión más valorada del autoconcepto en este grupo de estudiantes.

6. Intervenir con un programa en el que existan actividades tanto para las familias como para el resto de la comunidad educativa; con un mayor número de sesiones e incidiendo de forma más explícita en los objetivos que nos proponemos mejorar.
7. Con el fin de valorar qué tipo de intervención es más eficaz, se podrían aplicar varios programas en muestras diferentes y posteriormente valorar los resultados para poder decidir cuál de ellos es el más eficaz en función de los objetivos que se pretenden alcanzar.
8. Realizar un estudio longitudinal para comprobar si los resultados obtenidos se mantienen o varían a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS

- Abad, M. T., Castillo, E. & Orizia, A. C. (2013). Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 13-22.
- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic assessment among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3/4), 105-121.
- Aciego, M. R., Domínguez, M. R. & Hernández, H. P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Adonicam, O., López, J., Navarro, G. & Valadez, M. D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
- Agapito, M., Calderón, A., Cobo, B. & Rodríguez, L. (2013). Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 181-187.
- Aguilar, B. R., Navarro, A. M., Rodríguez, R. & Trillo, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 169-173.
- Alonso, J., Angermeyer, M.C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T.S., Bryson, H., et al. (2004a). 12-Month comorbidity patterns and associated factors in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMED) Project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (420), 28-37.
- Alonso, J., Angermeyer, M.C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T.S., Bryson, H. et al. (2004b). Use of mental health services in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMED) Project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (420), 47-54.
- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, junio, 27-44. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf>

- Álvarez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los museos de pedagogía, enseñanza y educación. *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació*, 22 (julio-diciembre), 93-116.
- Amezúa, J. A. & Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5, 1-6.
- Amezua, J. A. & Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Andlin-Sobocki, P. & Wittchen, H.U. (2005). Cost of anxiety disorders in Europe. *European Journal of Neurology*, 12 (1), 39-44.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 2, 49-56.
- Antolín, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://fondos digitales.us.es/media/thesis/1519/la-conducta-antisocial-en-la-adolescencia-una-aproximacion-ecologica/>
- Arancibia, V. (1986). Diagnóstico psicoeducacional. *Revista de Tecnología Educativa*, 9, 21-24.
- Arenas, M. C. & Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicología*, 3(1), 20-29.
- Arens, A. K. & Hasselhorn, M. (2013). Age and gender differences in the relation between self-concept and self esteem. *The Journal of Early Adolescence*. doi: 10.1177/0272431613503216
- Argulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-785.
- Arnaiz, P. & Guillén, F. (2012). La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto universitario: diferencias interpersonales. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-27.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Asociación Nacional de Inteligencia Emocional. Recuperado de <http://www.asnie.org>

- Aubrey, C., Gay, M. C., Romo, L. & Joffre, S. (2004). The alcoholic's self-image: a comparative study between men and women *Encephale*. 30(1), 24-31.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395–1405.
- Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and nondancers. *Personality and Individual Differences*, 9, 121-131.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emocional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Barrett, P. M., Webster, H. M. & Wallis, J. R. (1999). Adolescent self-esteem and cognitive skills training: A school-based intervention. *Journal of Chile and Family Studies*, 8, 217-227.
- Bednar, R. L., Wells, M- G. & Petersona, S- R. (1989). *Self-steem: paradoxes and innovationas in clinical theory and practice*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10201/35772>
- Berastegi, J. (29 de septiembre de 2008). Inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional. [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2008/09/29/inteligencia-emocional-competencias-emoc/>

- Benítez, M. E, Giménez, M. C. & Osicka, R. M. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿Existe alguna relación? Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <http://www1.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf>
- Bindu, P. & Thomas, I. (2006). Gender differences in Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 51 (4), 261–268.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. *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*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional.html> Recuperada el 19 de septiembre de 2013.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. & Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, E., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Aguilera, P., Segovia, N., Planllis, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Santa Joao de Déu.
- Bisquerra, R. (2013). *Inteligencia emocional para afrontar los retos*. XV Jornada de la Asociación Proyecto Hombre, 81, 5-9. Recuperado de http://proyectohombre.es/wp-content/uploads/2013/07/Revista-PH_81_BAJA.pdf
- Blachard-Fields, F. (2007). Everyday problema solving and emotion. An adult developmental perspectiv. *Current Directionas in Psychological Science*, 16, 26-31.
- Blascovich, J. & Tomaka J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson & P. R. Shaver (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115–160). San Diego, CA: Academic Press.

- Bohne, A., Keuthen, N. J., Wilhelm, S., Deckersback, T. & Jenike, M. A. (2002). Prevalence of symptoms of body dysmorphic disorder and its correlates: A cross-cultural comparison. *Psychosomatics: Journal of Consultation Liaison Psychiatry*, 43 (6), 486-490.
- Bonilla, B. E. & Galdámez, C. C. (2013). *Estudio comparativo de género sobre la vulnerabilidad emocional de los adolescentes de tercer ciclo ante la influencia de las redes sociales*. (Informe final del trabajo de graduación) Universidad de El Salvador. Recuperado de <http://www.core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/17044392.pdf>
- Braconnier, A. (2003). *Guía del adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M.A., Lopes, P.N., Ivcevic, Z., Mayer, J.D., & Salovey, P. (2004). Integrating Emotion and Cognition: The role of Emotional Intelligence. En D.Y. Day y R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (pp. 175-194). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart & Winston, London.
- Byrne; B. M. & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.
- Caballero, A. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención en control emocional y resolución de problemas matemáticos para maestros de formación inicial* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.dialnet.unirioja.es>
- Calvo, A. J., González, R., y Martorell, M. C. (2001) Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.

- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- Campos, J. & Chinchilla, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-20.
- Candel, N., Olmedilla, A. & Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 61-77.
- Cantero, M. P. (2009). ¿Son la inteligencia emocional, la empatía, la personalidad y el optimismo una cuestión de género? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera y cols. (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional (443-449). España: Fundación Marcelino Botín.
- Cantero, M. P. (2012). *Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.rua.ua.es/dspace/>
- Carmona, C., Sánchez, P. & Bakieva, M. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico: Diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Carvalho, C. & Magalhães, S. (2013). Inteligencia emocional como estrategia de prevención contra a síndrome de burnout. *Revista de Universidade Vale do Rio Verde*, 11(2), 540-550. Doi: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v11i2.540550>
- Caño, A. (2012) Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Capdevila, A. (2013). *El rendimiento académico de adolescentes de 2º ciclo de ESO: diferencias entre deportistas y no-deportistas*. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/119771>
- Castejón, J. L. & Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50, 171-185.
- Castillo, G. (2004). *Tus hijos adolescentes* (8ª ed.). Madrid: Palabra.

- Castro, R. (2013). *Diferencias de personalidad, autoconcepto, ansiedad y trastornos de alimentación en deportistas de musculación: patrones psicológicos asociados a la vigorexia*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10953/530>
- Catalina, J., Fraile, A., Arias, B. & Gutiérrez, L. (2011). Diferencias en autoconcepto físico en escolares de primaria y secundaria. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*. 5359-5373.
- Cava, M. J., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20, 389-395.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Centro de Capacitación y Adiestramiento (CENCADE). (Extraído el 22 de septiembre de 2013) *Inteligencia emocional. Manual de contenidos*. Recuperado de <http://www.cencadedigital.com>
- Cerón, D., Pérez-Olmos, I. & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64.
- Cingolani, J. & Castañeiras, C. (2011). Diseño y aplicación de un programa de Intervención Psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 11(1), 43-54.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationship with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Chiappe, A. & Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D. & Fier, J. (1999). Children's over and underestimation of academic competence: a longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development*, 70, 459-473.

- Collel, E. C. (2003). La educación emocional. *Traq. Revista dels mestres de la Garrotes*, 19 (37), 8-10.
- Comas, R., Moreno, G. & Moreno, J. (2002). *Programa Ulises*. Plan Nacional Sobre Drogas. Madrid. Ed.: Gobierno de España. Recuperado de http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/Ulises_monitor.pdf
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikai, A., Polanía, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2).
- Costa, S. & Taberner, M. C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Cova, F. (2004). Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. *Terapia Psicológica*, 22(2), 165-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78522207>
- Crain, R. M. & Bracken, B. A. (1994). Age, race and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.
- Crespo, I. M., Kato, M., Lemos, R., Dantas, S. R., Ramos, V. C. & Martínez, J. E. (2013). Avaliação da imagem corporal em uma mostra de estudantes de medicina. Evaluation of body image in a sample of medical students. *Revista Faculdade Ciência Médica. Sorocaba*, 15(3), 64-67.
- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C. & Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Science*, 18, 383-394.
- Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *DOE*, 51, Mayo 5, 2007.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Santillana
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. S., Soledad, L. & González, M. M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 17(1) 63-81.
- De Tejada, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. *Revista de Psicología*, 16(1), 95-103.

- Del Álamo, L. & Gómez, J. C. (2005) Impacto de un taller de mediación para formar mediadores educativos para la resolución de conflictos interpersonales en contextos de educación secundaria obligatoria. Proyecto de Innovación 2004-2005. IES Zorrilla. Valladolid-España.
- Dowd, S. A. (2002). Internalizing symptoms in adolescents: Assessment and relationship to self- concept. *Dissertation Abstract International Section B: The Sciences and Engineering*, 62 (8-B), 3796.
- Echevarría, A. & López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K. B., Abbott, J. & Nordheim, L. (2008). Ejercicios para mejorar la autoestima en niños y personas jóvenes. *La Biblioteca Cochrane Plus*, 2.
- Epstein, S. (1974). The self concept revised. *American Psychologist*, 28, 403-416.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 2º trimestre, 5-12.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24, 1-8.
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I., Infante, G. & Zulaika, L. (2011). The multidimensional structure os physical self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 304-312. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.27.
- Esnaola, I. & Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción Psicológica*, 6(2), 31-43.
- Espinoza, L., Rodríguez, F., Gálvez, J., Vargas, P. & Yáñez, R. (2011). Valoración del autoconcepto físico en estudiantes universitarios y su relación con la práctica deportiva. *Revista Motricidad Humana*, 12(1), 22-26.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/esteve.pdf?sequence=1>

- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado en el segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante*. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/21453743>
- Estévez, M., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Extremera, N. & Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16 (1), 47-60.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2001). *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor de rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Psicopedagógicas. Inteligencia Emocional. 146-157.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001, marzo 24). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey. Implicaciones educativas para padres y profesores*. III Jornadas de Innovación Pedagógica. Granada, España.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado el 15 de febrero de 2013 en: <http://redieu.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish versión of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Versión 2.0: reliabilities, Age and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- FAD & Fundación Reina Sofía. *Construye tu mundo. Programa de prevención escolar de conductas de riesgo*. Recuperado el 1 de julio d 2012 de <http://www.construyetumundo.org>
- Fariña, F., García, P. & Vilariño, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.
- Fernández, M., Blázquez, M., Moreno, J. M. & García-Baamonde, M. E. (2012). *Inercia psicológica. Entrenamiento emocional para la igualdad de género*. Madrid: EOS.
- Fernández, M. J., Contreras, O. R., González, I. & Abellán, J. (2011). El autoconcepto físico en educación secundaria. Diferencias en función del género y la edad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 19(1), 199-212.
- Fernández, M. J., María, J. J. & De Gracia, M. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra adolescente. *Psiquis. Revista de Psiquiatría, Psicología Médica y Psicosomática*, 20 (1), 27-38.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. & Extremera, N. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Difference Resear*, 4(1).
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. & Extremera, N. (2012). Diferencias de sexo en la inteligencia emocional: efecto de mediación de la edad. *Psicología Conductual*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema, 18*, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology, 18*, 91-107
- Fernández-Castillo, A. & Gutiérrez, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17*(7), 49-76.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(3), 95-104.
- Fickova, E. (1999). Personality dimensions and self- esteem indicators relationships. *Studia Psychologica, 41* (4), 323-328.
- Fierro, A. (1991). Autoestima en adolescentes. Estudio sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología, 45*, 85-108.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J. & Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar 30*, 159-167.
- Fleming, J. & Courtney, B. (1984). The dimensionality of self-esteem: Hierarchical facet model for revised measurement scaled. *Journal of Personality and Social Psychologist, 46*(2), 404-421.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002). Adolescencia: Una etapa fundamental. *Estado Mundial de la Infancia 2002*. Nueva York: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008). Salud maternal y neonatal. *Estado Mundial de la Infancia 2009*. Nueva York: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). La adolescencia, una época de oportunidades. *Estado Mundial de la Infancia 2011*. Nueva York: UNICEF.

- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness, *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. (1990). The physical self-perception profile manual. Dekalb: Northern Illinois University Office for Health Promotion.
- Fox, K. R. & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sports & and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45(1).
- Fregoso, O. A., López, J., Navarro, G. & Valadez, M. D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-1-2.
- Fuentes, M., García, J. F., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fujita, F., Diener, E. & Sandick, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-434.
- Gabel, R. (2005). Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales. *Documentos de Trabajo*, 16. Recuperado de <http://www.esan.edu.pe/publicaciones/2009/12/07/DocTrab16>
- Gabinete de psicometría y testoteca. (2010). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/153040366/5-Inventario-de-Testoteca-2010-I>
- Gaeta, M. L. & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Galarza, A. J. (2013). *Niveles de autoestima y su relación con estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes de primer año de bachillerato de los centros educativos fiscales de la parroquia Celiano Monge del Cantón Ambato durante el año lectivo 2012-2013*. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/5528>
- Gallardo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F. & Serra, B. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20(1), 1º Trimestre, 16-28.

- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica en adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. & Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5(2), 205-218.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. & Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31, 123-133.
- Garaigordobil, M., Durá, A. & Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 359-374.
- García, F. J. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reflexiones Pedagógicas*, 16.
- García, F. & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid. Ediciones TEA.
- García, R., Ortega, N. A., & Rivera, A. M. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 9(32)

- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteaudo, M. C. & Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- García-Torres, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. (Tesis Doctoral) Universidad Complutense. Madrid.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gartzía, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M. & Ruiz, B. (2012). *Análisis de la inteligencia emocional y conductas violentas en el aula: El agresor*. II Seminario Internacional “Contributos de Psicología em Contextos Educativos. Braga. Universidad de Milho.
- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M. & Nuñez I. (2005). *La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico*. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social (Vol 5, pp.351-357).
- Gisbert, B., Gisbert, A., Vicent, M., Gonzávez, C. & Gómez, I. (2013). *¿Existe relación entre la inteligencia emocional de los alumnos de 3º ESO y el estado civil de sus padres?* Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante, España.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid, España: Kairos.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairos, S. A.
- Gómez, D., Pomar, C., Fernández, M. & Rey, P. (2011). Taller USC-ASAC-Galicia para preadolescentes y adolescentes: habilidades sociales a través del cine. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*. 9195-9206.
- González, M. A. & Alvariñas, M. (2004). Relación entre la práctica físico-deportiva extraescolar y el autoconcepto físico en la adolescencia. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y Práctica*, 94, 5-8.

- González, C., Leal, D., Segovia, C. & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. & Bernabé, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- González, A., Peñalver, J. & Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de Recerca*, 16, 699-712.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S. & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González, S. & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.ehu.es/>
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*. 40(1), 39-50.
- Goñi, E. & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal o Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Goñi, A., Rodríguez, A., & Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25 (4), 141- 151.
- Goossens, L. (2006). Theories of adolescence. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 11-29). Nueva York, NY, EE. UU.: Psychology Press.
- Gorostegui, M. & Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias de sexo en una muestra de niños de educación General Básica. *Psyke* 14(1), 151-163.
- Guay, F., Pantano, H. & Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.

- Guerra, J. (2013). Inteligencia emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio intercultural entre España y Argentina. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/718>
- Guido, P., Mújica, A. & Gutiérrez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Liberabit*, 17(2), 139-146.
- Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales- En Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (eds): *Manual de Inteligencia Emocional*, (pp.189-215). Madrid: Pirámide.
- Guillén-Riquelme, A. & Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23(3), 510-515.
- Gutiérrez, P. Camacho, N. Martínez, M. & Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39 (11), 597-601.
- Gutiérrez, M. & Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- Harter, S. (1990). Identity and self-development. In S. Feldman and G. Elliott (Eds). *At the threshold: The developing adolescent*, (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Hausller, I. & Millicic, N. (1996). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Chile: Dolmen Educación.
- Herrera, J. M., Barranco, C., Melián, Ch., Herrera, R. M., Rodríguez, M. I. & Mesa, M. N. (2003). La Autoestima Como Predictor De La Calidad De Vida En Los Mayores. *Portularia* 4, 171-178.
- Herrera, M. I., Herrera, F. & Ramírez, M. I. (2007). ¿Qué ocurre entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto pluricultural? *REOP*, 18(2), 201-213.
- Herrera, F.; Ramírez, Ma. I.; Roa, J. Ma. & Herrera, I, (2004). “¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Informes de Investigación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF>.

- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel P. & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Inglés, C., Martínez-González, A., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. & Ruiz-Esteban, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-157.
- Inglés, C., Piqueras, J. A., García-Fernández, J. M., García-López, L. J., Delgado, B. & Ruiz-Esteban, C. (2010). Diferencias de género y edad en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras de ansiedad social en la adolescencia. *Psicothema*, 22(3), 376-381.
- Izquierdo, J. (1996). *La autoestima como metro: reflejo de la verdad y el bien*. Puerto Rico: Idhi.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez, T.I., Murgui, S., Estévez, E., & Musitu, G. (2007). Family communication and delinquent behavior among Spanish adolescents: The mediating role of self-esteem. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 473-485
- Jiménez, C. J., Torregrosa, E. M., Burgos, J. C. & Uitzil, L. A. (2013). Conformación de valores entre adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16, (3).
- Joseph, D.L. & Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Kalish, R. (1983). *La vejez: perspectiva sobre el desarrollo humano*. Madrid Pirámide.
- Kaur, N. (2013). Gender differences on different dimensions of emotional intelligence among prospective management personnel. *International Conference on Management and Information Systems*, septiembre 22-24.

- Krueger, I., Vohs, D. & Baumeister, R. (2008). Is self-esteem a mirage after all?. *American Psychologist*, 63(1), 64-65.
- Lam L.T. & Kirby S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Lambon, S. D., Mounks, N. S., Steinberg, N. L. & Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Landa, J. M., López, E. & Pulido, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425.
- Lara, H. A. (2006). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 413-416.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 4 de mayo.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, 10 de diciembre.
- Lekue, P. (2010). *El autoconcepto social y el rendimiento académico en la educación artística escolar del alumnado preadolescente*. Trabajo presentado en las Jornadas de Psicodidáctica. Departamento de Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal. Euskal Herriko Unibertsitate.
- León, J. V. (2013). Estudio de la autoestima en adolescentes Emos. (Monografía previa a la obtención el título de licenciado en psicología). Universidad de Cuenca – Ecuador.
- Leonard, P. & Gottsdanker, A. (1987). The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor*, 21(14), 245-255.
- Lerner, R.M., Iwawaki, S., Chiara, T. & Sorell, G.T. (1980). Self-concept, self esteem, and body attitudes among Japanese male and female adolescents. *Child Development*, 51, 847-855.
- Levy, K. (1997). The contribution of self-concept in the etiology of adolescent delinquent. *Adolescence*, 32(127), 671-686.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). (2006, 3 de Mayo). *BOE*, 106, Mayo 4, 2006.

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (8/2013 de 9 de diciembre). BOE, diciembre, 10, 2013.
- Llibre, J. J., García, L. & Prieto, T (2012). Expresión de la inteligencia emocional en estudiantes de ciencias médicas de la facultad Finlay-Albarrán. *Revista 16 de Abril*. Recuperado de <http://www.16deabril.sld.cu/rev/247/ao2.html>
- Loachmin, J. G. (2014). *La inteligencia emocional y su incidencia en el desarrollo personal de los niños y niñas del séptimo año de educación básica del centro de educación general básica fiscal mixta Bartolomé de las Casas, perteneciente a la parroquia Amaguaña del Cantón Quito, provincia de Pichincha*. (Trabajo de Investigación). Universidad Técnica de Ambato. Ecuador. Recuperada de <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/6274>
- Locker, J. & Copley, M. (2004). Anxiety, depression and self-esteem in Secondary school children. *School Psychology International*, 25(3), 333-345.
- López, L. (2013). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 32, 1-18. Recuperado de <http://MUSICA.REDIRIS.ES/LEEME>
- López, M. H., Camuñas, N. Pascual, D. & Llopis, C. (2011). Relaciones entre estilo atribucional y relaciones interpersonales en adolescentes. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*. 1411-1422.
- Luna A. C. A., Laca, F. & Cruz, M. C. (2013). Conflictos con los padres y satisfacción con la vida de familia en los adolescentes de secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php>
- Luscombe, A. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24, 20-22.
- Madrid, R. I. (2000). La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. *Psicología Online*. Recuperado de http://www.robertexto.com/archivo8/autorreg_emocional.htm.
- Magallón, A., Megías, M. J. & Bresó, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa. *Fórum de Recerca*, 16, 723-733.

- Malo, S.; Bataller, S.; Casas, F.; Gras, M.E. & González, M. (2011): Análisis psicométrico de las escala multidimensional del autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos en Cataluña” *Psicothema*, 23 (4), 871-878.
- Maganto, J. M. (1988). Evaluación madurativo-mental y emocional en sujetos repetidores mediante el test del dibujo animal y el autoconcepto. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 193-204.
- Marín, J. A., García, M. & Sola, J. M. (2014). Reflexión y análisis sobre los programas de cualificación profesional inicial como medida de inclusión social y educativa en andalucía (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1). Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6_htm.htm
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I. & Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20, 616-622.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: a construct validation approach. In K.R. Fox (Ed.). *The physical self. From motivation to well-being* (27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O., Kollr, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397-416.
- Martín, E. (2000). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas*. Madrid: CEPE.
- Martínez, M. P. (1997). *Diseño y evaluación de un programa de desarrollo personal y social: el autoconcepto*. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://hdl.handle.net/11162/88879>
- Martínez, J. (2013). La inteligencia emocional en la educación infantil. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3500>
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. V. & Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence metes traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). *Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Research version. Toronto Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Méndez, F. X., García-Fernández, J. M. & Olivares, J. (1996). Miedos escolares: Un estudio empírico en preescolar, EGB y BUP. *Ansiedad y Estrés*, 2, 113-118.
- Mestre, V. & Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(2), 279-290.
- Mestre, J. M., Guil, M. R. & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16).
- Mestre J. M., Guil, M. R., Lopes, P. N., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Mine, I. (2010). A comparative study on undergraduate student's academic motivation and academia self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 572-585. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600002250>
- Molero, D., Ortega, F. & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, 165-172. Extraído el 20 de agosto de 2013 de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Molero, D., Ortega, F., Valiente, I. & Zagalaz, M. L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 17 (38-41).

- Montañés, J. & Latorre, J. M. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 10 (1) , 111-125.
- Montes, C., Rodríguez, D. & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30(1), 238-246.
- Montoya, M. A. & Sol, C. (2004). *Autoestima: Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. México: Editorial Pax.
- Morán, C. (2011). Burnout en universitarios: relación con el afrontamiento y la autoestima. En *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación, Valladolid, 2463-2472.
- Moreno-Jiménez, B., Gálvez, M., Rodríguez, R. & Garrosa, E. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo “trabajo emocional” y propuesta de evaluación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 63-73.
- Moreno, J. A., Moreno, R. & Cervelló, E. (2008). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17, 261-267.
- Moreno-Murcia, J. A. & Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Muñoz, M. (2013). Resultados de la implementación de un programa de educación emocional desde una perspectiva cualitativa. Recuperado de <http://www.jornadeseducacioemocional.com>
- Muñoz, M. (2013). P.E.C.E.R.A.: Un programa de educación emocional para prevenir el estrés psicosocial en el aula mediante el desarrollo de competencias emocionales en profesorado y alumnado. Recuperado de <http://www.jornadeseducacioemocional.com>
- Muñoz, A. & Martí, A. (2008). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En Salas-Salvadó, J., Bonada, A., Trallero, R. & Saló M. E. (Eds.), *Nutrición y Dietética Clínica* (pp.83-98). Barcelona: Masson.
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2013). *Autoconcepto, expectativas académicas y desempeño, tres conceptos claves en una educación para la justicia social: análisis de sus interrelaciones en estudiantes de educación primaria en Iberoamérica*, Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación

- Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante, España.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. S. & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. Jiménez, T. I. & Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49, 3-10.
- Musitu, G., Román, J. M. & Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(1), enero-abril. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760116>
- Nelson, L. D. (1996). A comparison of gender differences in middle school adolescents participating in an eating disorder prevention program. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 57 (6-A), 2426.
- Newbegin, I., & Owens, A. (1996). Self-esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11 (3), 521-530.
- Newsome, S., Day, A. & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Nolting, P. D. (2002). *Winning at math: your guide to learning mathematics through successful study skills*. 4th Ed. Pompano Beach, FL: Academic Success Press.
- Novo, R. F. & Silva, D. E. (2003). O conceito de si em adultos idosos: análise das características reveladas ao nível da auto-avaliação. *Ridep*, 15(1), 121-138.
- Núñez; J. C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L. & González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Oliva, L., León, D. & Rivera, E. (2007). La emigración del adulto como factor de riesgo en la autoestima de los adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (2), 359-366.
- Olmedo, M. (1997). *Aplicación y evaluación de un programa de afrontamiento de problemas emocionales en adolescentes*. Servicio de Publicaciones Universidad de Jaén. Micropublicaciones ETD.
- ORDEN de 24 de mayo de 2007 por la que se regulan determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *DOE*, 64, Junio.
- ORDEN de 11 de septiembre de 2007 por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. *DOE*, 110, septiembre.
- ORDEN de 16 de junio de 2008 por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *DOE*, 118, junio.
- Orgilés, M., Johnson, B. T., Huedo-Medina, T. & Espada, J. P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 57-72.
- Ortega, M. A., Zurita, F., Cepero, M., Torres, B., Ortega, M. A. & Torres, J. (2013). La percepción e insatisfacción corporal en el alumnado de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Jaén. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 123-139.
- Ortín-Montero, F. J., De-la-Vega, R. & Gosálvez-Botella, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29(3), 637-641.
- Osborne, J. W. (2006). El género, la amenaza de estereotipo y la ansiedad: evidencia psicofisiológica y cognitiva. *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*. Recuperado de

http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:www.investigacion-psicopedagogica.org/revista:7769&oai_iden=oai_revista92

- Pacheco, L. V., León, M. E. & Ortiz, J.J. (2013). Tutorías académicas: Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico.
- Padilla, M. T., García, S. & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico en estudiantes de 4º ESO. *Revista de Educación*, 352, Mayo-Agosto, 495-515.
- Páez, M., Gutiérrez-Martínez, O., Fachinelli, C. & Hernández, M. (2007) Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de psicología*, 24 (1), 77 – 84.
- Palacios, J. (2000). Desarrollo del Yo. En López, F. *Desarrollo afectivo social* (pp. 231-244). Madrid: Ariel.
- Pantoja, A. & Alcalde, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-139.
- Parker, C. (2000). *Los jóvenes chilenos: cambios culturales; perspectivas para el siglo XXI*. Santiago: Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago.
- Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B. & Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Parra, A. & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de la Psicología*. 18 (2), 215-231.
- Parra, A., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pastor, Y., Balaguer, I. & Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del autoconcepto en la autoestima de los adolescentes. *Revista de psicología social aplicada*, 12 (3), 97-112.

- Pastor, Y., García, M. L. & Balaguer, I. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media. Análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social, 18*(2), 141-162.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health, 70*, 179-1185.
- Pegalajar, M. C. & Colmenero, M. J. (2013). Inteligencia emocional en alumnado con necesidades de compensación educativa. *Aula Abierta, 41*(3), 33-44.
- Pena, M. (2013). Orientación en competencias socioemocionales. Cátedra Andrés Bello, UNED. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de <http://www.uned.es/andresbello/documentos/mario.pdf>
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 523-546.
- Peñalva, A., López, J. J. & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación, 362*, 690-712. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246
- Pequeña, J. & Ecurra, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología, 9*(1), 9-22.
- Pérez, M. V., Díaz, A. & Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema, 17*(1), 37-42.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI, 16*(1), 233-254.
- Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9*(22).
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 523-546.

- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. & Furham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional como rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal. (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-93). Madrid: Pirámide.
- Petritz, M. A., Barona, C., López, E. M. & Quiroz, J. (2010). Niveles de desempeño y actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de la Licenciatura en Administración en una universidad estatal mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), oct/dic.
- Piers, E. V. (1984). *Revised manual for the Piers-Harris children self-concept scale*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Platero, C. (2012). Aplicaciones de la inteligencia emocional. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 188-193.
- Portal de inteligencia emocional. Recuperado de <http://www.inteligenciaemocional-portal.org>
- Posada-Villa, J. A., Buitrago-Bonilla, J. P. Medina- Barreto, Y. & Rodríguez-Ospina, M. (2006). Trastornos de ansiedad según distribución por edad, género, variaciones por regiones, edad de aparición, uso de servicios, estado civil y funcionamiento/discapacidad según el Estudio Nacional de Salud Mental-Colombia. *Nova*, 4(6), 33-41.
- Prat, A. (2013). La educación emocional a través del juego simbólico. Trabajo fin de grado. Universidad Internacional de la Rioja.
- Preckel, F., Niepel, Ch., Schneider, M. & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: a longitudinal study on reciprocal effects of self-perception in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175.
- Pryzwansky, W. B. (1977). Collaboration or consultation: ¿Is there a difference? *Journal of Special Education*, 11, 179-182.
- Pullman, H. (2008). The relationship of academic achievement and general self-esteem to school. *Personality and Individual Difference*, 45(6), 559-564.
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.

- Ramos, N., Hernández, S. & Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.hera.ugr.es/tesisugr/17624757>
- Ramos, P. (2010). *Estilos de vida y salud en la adolescencia*. Premios INJUVE para Tesis doctorales 2010. Madrid: INJUVE
- Ramos-Paúl, R. & Torres, L. (2007). *La autoestima*. Barcelona: El País. S. L.
- Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *BOE* de 21 de febrero.
- Repetto, E., Pena, M. & Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española de Emotional Intelligence Inventory (EII): estudio piloto. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 181-189.
- Revuelta, L., Esnaola, I. & Goñi (2013). El autoconcepto físico como determinante de la actividad físico-deportiva durante la adolescencia. *Psicología Conductual*, 21 (3), 581-601.
- Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20 (2).
- Ries, F. (2011). El autoconcepto físico en adolescentes sevillanos en función del sexo y de la evolución de la carrera deportiva. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 38-42.
- Roca, E. (2013) Inteligencia emocional y conceptos afines: autoestima sana y habilidades sociales. *Congreso de inteligencia emocional y bienestar*. Zaragoza, España.
- Rodríguez, A. (2013). *Proyecto educativo de inteligencia emocional para educación infantil. ¿son compatibles el saber y el sentir?* (Trabajo de fin de grado, Universidad internacional de La Rioja). Recuperada de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1887>
- Rodríguez, S. (2010). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. *Revista Psicología Científica.com*, 12(17). Recuperado de <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/>

- Rodríguez, S. & Cruz, S. (2006). Evaluación de la imagen corporal en mujeres latinoamericanas residentes en Guipúzcoa. Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 22(2), 186-199.
- Rojas, E. (2009). *¿Quién eres?: De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Temas de hoy.
- Ros, I. (2006). Influencia de la autoestima en la mejora de la resistencia en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(23), 131-137.
- Rosa, A. I., Inglés, C. J., Olivares, J., Espada, J. P., Sánchez-Meca, J. & Méndez, X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de menos a más. *Psicología Conductual*, 10(3), 543-561.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R.L. Leaky (Ed.), *The development of the self* (pp. 205–246). New York: Academic Press.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. & Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 223-230.
- Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A. & Goñi, A. (2005) Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17(3), 225-238.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey. & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basis Books.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152.
- Salguero, J. M. & Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 207-221.
- Salguero, J. M. & Iruarrizaga, I. (2007). Relaciones entre inteligencia emocional y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Infocoponline*. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1354

- Salguero, J. M., Palomera, R. & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *Eur J Psychol Educ.* 27(1), 21-34. DOI 10.1007/s10212-011-0063-8
- Salom, E., Moreno, J. M. & Blázquez, M. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Madrid:CCS.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salum-Fares, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-270.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well- behaving, unhappy: The structure of adolescents' self- concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (3), 333-354.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Sánchez, M.P., Rodríguez, M. C. & Padilla, V. M. (2007). ¿La inteligencia emocional, está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y Educación*, 1(1), 54-66.
- Santos, M., V. & Santos, M. A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11).
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación*. Madrid: TEA.

- Senabre, P. (2011). *Estilos parentales, ajuste personal y logro de sentido: relación con la conducta agresiva en una muestra de adolescentes escolares*. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=928200>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silverio, M. A. & García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología* 23(1), 41-48.
- Soler, C. (2011). *Un estudio sobre la satisfacción de la vida familiar de los adolescentes de Puente Tocinos (Murcia). Una visión enfermera*. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://hdl.handle.net/10201/34867>
- Soriano, M. (2005). La investigación en dificultades de aprendizaje: Un análisis documental. *Revista de Neurología*, 41, 550-555.
- Soriano, J. A., Navas, L. & Holgado, F. P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes* , 106, (4) 36-41.
- Sosa, D. M., Guerrero, E. & Sánchez, S. (2012). *Valoración del autoconcepto en un grupo de adolescentes de la localidad de Valencia de Alcántara*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Sousa, F., Mata, M. A. & Antão, C. (2013). *Adolescentes: percepção da auto-imagem*. In Jornadas de Enfermagem da Escola Superior de Saúde do IPB. Bragança.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R. & Lushene, R. (1970). *Manual for the State- Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños, STAIC*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1979). *Preliminary manual for the State-Trait Personality Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D., Pollans, C.H., & Worden, T.J. (1984). Anxiety disorders. In S.M. Turner & M. Hersen (Eds.), *Adult psychopathology: A behavioral perspective* (pp. 263-303). New York: Wiley & Sons.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (febrero), 1-17.

- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Sureda, I. (1998). Autoconcepto y adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educació i Cultura*, 11, 157-170.
- Swann, W. B., Jr., Chang-Schneider, C., & Mc-Clarty, K. L. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in every-day life. *American Psychologist*, 62, 84-94.
- Tamayo, A. (1981). Escala Fatorial de Autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33 (4), 87-102.
- Tannous, A. & Matar, J. (2010). The relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordania children. *Procedia Social and Behavioral Science*, 5, 1017-1022.
- Tejero, C. M. (2006). Temores vinculados a la vida escolar en estudiantes de secundaria: Un estudio empírico. *Organización y Gestión Educativa*, 14, 26-29.
- Téllez, J., Cote, M., Savogal, F., Martínez, E. & Cruz, U. (2003). Identificación de factores protectores en el uso de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. *Medicina*, 51, 15-24.
- Tortella-Feliu, M., Servera, M., Balle, M. & Fullana, M.A. (2004). Viabilidad de un programa de prevención selectiva de los problemas de ansiedad en la infancia aplicado en la escuela. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 371-387.
- Trujano, P., Nava, C., De Gracia, M., Limón, G., Lilia Alatríste, A. & Merino, M. (2010). Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 26 (2), 279-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/109231>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem development across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Universidad de Málaga. Página web. Recuperado de <http://www.wmotional.intelligence.uma.es/lineas.htm>

- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vargas, E. & Barrera, F. (2005). ¿Es la autoestima una variable relevante para los programas de prevención del inicio temprano de actividad sexual?, *Acta Colombiana de Psicología*, 13(5), 133-161.
- Vázquez, M. E., Muñoz, M. F., Fierro, A., Alfaro, M., Rodríguez, L. & Bustamante, P. (2013). Estado de ánimo de los adolescentes y su relación con conductas de riesgo y otras variables. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 15, 75-84.
- Véliz, A. L. (2010). Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=901512>
- Véliz-Burgos, A. & Apocada, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2),131-150.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguz, I., Avendaño-Robledo, R. & Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 355-366.
- Vera, B., Roselló, J. & Toro-Alfonso, J. (2010). Autoestima y juventud puertorriqueñas: eficacia de un modelo de intervención para mejorar la autoestima y disminuir los síntomas de depresión. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 35-61.
- Victor, M. & Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.
- Vilariño, M., Amado, B. & Alves, C. (2013). Un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de psicología jurídica*, 23, 39-45.
- Villanueva, P. (2012). Sobre el coaching, el cambio y el desarrollo de personas [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://www.eclosioncoaching.com/blog/2012/03/inteligencia-emocional-definicion-y-utilidad/>
- Vivas, M. (2004). *Competencias socioemocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. I Jornadas Universitarias. Madrid: UNED.
- Watkins, D. & Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem?. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.

- Weist, M. D., Paskewitz, D. A., Jackson, C. Y. & Jones, D. (1998). Self-reported delinquent behavior and psychosocial functioning in inner-city teenagers: A brief report. *Child Psychiatry and Human Development*, 28 (4), 241-248.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Yang, D. (2002). Depression, anxiety, and self-concept of middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 16 (9), 633-635.
- Yara, P. O. (2009). Mathematics anxiety and academic achievement in some selected senior secondary schools in Southwestern Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 6(3), 133-137.
- Yelsma, P. & Yelsma, J. (1998). Self-esteem and social respect within the high school. *Journal of Social Psychology*, 138 (4), 431-441.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M. & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.

ANEXOS

ANEXO 1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Justificación del programa

El modelo en el que nos basamos para diseñar nuestro programa de intervención fue el desarrollado por Bar-On. Su modelo, fundamentado en inteligencias no cognitivas, se cimenta en competencias, las cuales tratan de explicar el modo en el que la persona se relaciona con los que le rodean y con el ambiente. Hace referencia al constructo IE como una red de competencias emocionales y sociales interrelacionadas y facilitadoras que van a determinar como nos comprendemos, nos entendemos, nos relacionamos con los otros y hacemos frente a demandas diarias (Cantero, 2012; Gabel, 2005).

Bar-On diseñó un instrumento para medir la IE, el Emocional Quotient Inventory “EQ-i” (Bar-On, 1997), compuesto por 133 preguntas que evalúan 15 dimensiones y en las que nos hemos basado para la elaboración del programa:

Tabla 70: Dimensiones de la inteligencia emocional según Bar – On.

COMPONENTE FACTORIAL	DIMENSIONES	
1.- Intrapersonales:	- Autoconcepto	Respetarse y ser consciente de uno mismo.
	- Autoconciencia Emocional	Conocer los propios sentimientos y el origen de los mismos.
	- Asertividad	Expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin agresividad ni pasividad.
	- Independencia	Controlar las propias acciones y pensamiento de uno mismo.
	- Autoactualización	Alcanzar nuestra potencialidad comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.
2.- Interpersonales:	- Empatía	Reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás.
	-Responsabilidad social	Mostrarse como un miembro constructivo del grupo social.
	-Relaciones Interpersonales	Habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas.

COMPONENTE FACTORIAL	DIMENSIONES	
3.- Adaptabilidad	- Prueba de realidad	Buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos.
	- Flexibilidad	Ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos.
	- Solución de problemas	Habilidad compuesta de 4 partes: 1) Ser consciente del problema y sentirse seguro y motivado frente a él. 2) Definir y formular el problema claramente (recoger información relevante). 3) Generar tanto soluciones como sea posible. 4) Tomar una decisión sobre la solución a usar, sopesando pros y contras de cada solución.
4.- Manejo del Estrés	- Tolerancia al estrés	Capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema, y percepción de control sobre las situaciones.
	- Control de impulsos	Habilidad de resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.
5.- Estado de Ánimo y Motivación	- Optimismo	Actitud positiva ante las adversidades.
	- Felicidad	Habilidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutarse uno mismo y a otros, de divertirse y expresar sentimientos positivos.

Desarrollo del programa

Para conseguir alcanzar de forma adecuada los objetivos, se realizó un proceso formativo con el profesorado basándonos en Pryzwansky (1977), uno de los pioneros de la consulta colaborativa, que la define como un modelo en el cual el consultor y el consultante asumen una responsabilidad compartida en todos los aspectos del proceso de consulta: ambos definen el problema conjuntamente, se ponen de acuerdo en los objetivos, desarrollan un plan de acción y comparten la responsabilidad de llevarlo a la práctica y evaluarlo.

En el ámbito de orientación educativa se distinguen tres modelos: el clínico, el de consulta y el de programas. Nosotros hemos decidido intervenir mediante un programa.

Para la efectividad del programa, fue básico formar a los tutores dado que eran quienes iban a ponerlo en práctica. Para ello, se utilizaron las horas de coordinación de orientación con los tutores para asesorar y guiar cada una de las sesiones que iban a

desarrollar. La frecuencia de dichas reuniones fue mensual y durante este tiempo, hubo un intercambio de información constante pues se hacían evaluaciones sobre la acogida de la sesión anterior, si a juicio del profesor se habían cumplido los objetivos planteados, dificultades encontradas, etc.

De las diferentes formas básicas de intervención por programas, optamos por su aplicación desde la acción tutorial como facilitadora del proceso educativo que desarrolle la personalidad integral del alumnado.

El programa está estructurado en 2 niveles, uno para 1º y 2º ESO (sesiones 1.1 hasta 6.1) y el segundo para PDC, PCPI, 3º y 4ºESO (sesiones 1.2 hasta 6.2). Cada nivel consta de 6 sesiones que se desarrollaron entre los meses de octubre a marzo, a razón de una al mes.

La tabla 71 refleja la temporalización de las sesiones del programa, así como los bloques a los que pertenecen según Bar-On y los objetivos que se pretenden alcanzar en cada una de ellas.

Tabla 71: Estructura del programa de intervención

		1º y 2º ESO		3º, 4º ESO, DIVERSIFICACIÓN Y PCPI2	
SESIÓN	BLOQUE	TÍTULO	OBJETIVOS	TÍTULO	OBJETIVOS
1 Octubre	AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	“AMULETOS”	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la imagen positiva de la propia persona. Concienciar al alumnado de sus habilidades personales que justifican y explican muchos de sus éxitos. 	“HOY ME SIENTO BIEN”	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar el sentido crítico y el sentido de autoafirmación. Aceptarse cada uno tal y como es. Ser capaces de reformular los pensamientos negativos en mensajes positivos.
2 Noviembre	ASERTIVIDAD	“PERDONA, PERO...”	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los tipos de comportamientos que se pueden utilizar a la hora de enfrentarse a distintas situaciones. Conocer formas de mejorar su relación con los demás. Reflexionar sobre sus propios comportamientos con los otros y elaborar propuestas de mejora. 	“TU ME RESPETAS, YO TE RESPETO”	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los tipos de comportamientos que se pueden utilizar a la hora de enfrentarse a distintas situaciones. Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Transferir o generalizar los conocimientos adquiridos, a las distintas situaciones planteadas en la vida real.
3 Diciembre	EMPATÍA	“ME PONGO EN TU LUGAR”	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer la empatía (ponerse en el lugar del otro). Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto. 	“ME PONGO EN TU LUGAR”	<ul style="list-style-type: none"> Aprender a identificar los sentimientos del otro. Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto.
4 Enero	AUTOCONTROL	“¿CUÁNTA TENTACIÓN!”	<ul style="list-style-type: none"> Valorar la importancia de tener desarrollada la capacidad de autocontrol. Analizar y reflexionar acerca de las distintas maneras de control en diferentes situaciones. 	“PASO DE MALOS ROLLOS”	<ul style="list-style-type: none"> Valorar la importancia de ser capaz de autocontrolarse. Poner en práctica distintas maneras de control en distintas situaciones.
5 Febrero	TOMA DE DECISIONES	“Y AHORA... ¿QUÉ HAGO?”	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir un conocimiento general de lo que significa “tomar decisiones” y reconocer la importancia que tiene aprender a decidirse. Identificar en situaciones simuladas, la forma correcta de decidirse. Reflexionar sobre la importancia de tomar decisiones y responsabilizarse de los actos. 	“TODO TIENE PEGAS”	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar acerca de sus propias decisiones personales. Promover pensamientos positivos que ayuden a mantener con mayor firmeza una decisión.
6 Marzo	RESPONDER A LAS CRÍTICAS	“EXPRESANDO Y ACEPTANDO CRÍTICAS”	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre qué son las críticas. Entender la importancia que tiene saber responder correctamente a las críticas para evitar enfados, conflictos o peleas. Poner en práctica los aprendizajes trabajados en sesiones anteriores sobre estilo asertivo, pasivo y agresivo. 	“FORMULAR Y RESPONDER A LAS CRÍTICAS”	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre qué son las críticas constructivas. Conocer ciertas habilidades para formular y responder a las críticas que nos puedan formular. Poner en prácticas los aprendizajes trabajados en sesiones anteriores sobre estilo asertivo, pasivo y agresivo.

SESIÓN 1.1.

TÍTULO: AMULETOS **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: 1º Y 2º ESO **BLOQUE:** AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

JUSTIFICACIÓN

A menudo las personas tendemos a depositar nuestra confianza en otras cosas en lugar de en uno mismo. Atribuimos mucho valor a la suerte, a la ayuda de los otros e incluso a objetos o elementos que no tienen ningún poder. Sin embargo, en algún momento, debemos mirar en nuestro interior y encontrar nuestras propias capacidades, otorgándoles a éstas la explicación de muchos de nuestros éxitos.

OBJETIVOS

- Fomentar la imagen positiva de la propia persona.
- Concienciar al alumnado de sus habilidades personales que justifican y explican muchos de sus éxitos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO.

“Con esta actividad vamos a trabajar el autoconcepto; es decir, ser conscientes de las capacidades y limitaciones que tenemos cada uno de nosotros. Y la autoestima, ¿sabéis qué es? La autoestima es la valoración (positiva o negativa) que hacemos de nuestra imagen personal, y depende mucho de la opinión que recibamos de las personas que nos rodean. Para entendernos, sería más o menos el grado en que nos apreciamos y valoramos.

A veces lo que nos decimos afecta a cómo creemos que somos y cómo nos comportamos. Por ejemplo: “Soy un torpe, será mejor que no vaya a esquiar o a patinar porque probablemente me caeré y me haré daño”, o “¡Venga, tú puedes! ¡Inténtalo!” tienen un resultado muy diferente. El primer pensamiento nos hará probablemente quedarnos en casa y sentirnos mal. El segundo pensamiento, nos animará a intentarlo y nos sentiremos con más seguridad y mejor.

La valoración que recibimos de las demás personas también influye en nuestra idea sobre cómo somos. Si esta valoración es positiva, nos sentimos mejor y con mayor seguridad. Además, como veremos, esta valoración externa también nos puede servir para descubrir aspectos que desconocíamos sobre nuestra forma de ser”.

DESARROLLO.

- Iniciamos la actividad pidiendo a cada alumno que saque una hoja de papel:

“Vamos a pensar en momentos de nuestra vida en lo que algo nos salió bien. Pensad en uno en particular y tomad nota en la hoja (Por ejemplo: Cuando aprobé el examen final de matemáticas). Debajo, escribid una explicación que justifique por qué aquello fue un éxito. (Por ejemplo: Tuve suerte)”.

-¿Tuvisteis algo que ver en, al menos, parte de ese éxito?, ¿en qué sentido?

-¿Alguna vez habéis tenido un amuleto?, ¿cuál? (Si los alumnos no han tenido nunca un amuleto, pueden pensar en personas que sí los tengan y en la utilidad que les dan).

-¿En qué situaciones os ha ayudado?(O ha ayudado a otras personas)

-¿Cómo os sentís al atribuir parte de vuestro mérito a un objeto?(O cómo creéis que se sienten las personas que los tienen).

Cuando se haya terminado de escribir las respuestas, se explica que se va a ver una secuencia de película en la que un chico cuenta con sus zapatillas de fútbol como el mejor amuleto; alguien se las regaló como botas mágicas y en ellas confía cuando sale al campo.

“Sin ellas no juego al fútbol. Pero algo ocurre que le hace descubrir el verdadero valor de las botas mágicas... Vamos a verlo”.

VISIONADO DE LA SECUENCIA

Una vez vista la secuencia, se lanzan al grupo las siguientes preguntas que guiarán el debate en torno a la película:

-¿Qué ha ocurrido en la escena?(Que Jimmy se encuentra sin sus zapatillas mágicas justo antes de un partido importante de fútbol y cree que no podrá hacerlo bien sin ellas).

-¿Qué descubre Jimmy en la conversación con Robby Breuer, su gran ídolo del fútbol? (Que sus zapatillas no son mágicas realmente, sino que se lo habían hecho creer).

-¿Crees que quien le dijo que las botas eran mágicas realmente le ayudó? (No, porque le hizo depositar su confianza en un objeto, restándole importancia a sus verdaderas capacidades).

-¿Cómo podría esa persona haberle ayudado mejor?(Diciéndole la verdad, resaltando sus cualidades y virtudes).

“Jimmy descubre una gran verdad en la conversación con Robby que le hace cambiar completamente de actitud respecto al partido. ¿Cuál es esa verdad?

Cuando depositamos nuestra confianza en amuletos estamos, en realidad, otorgándoles la capacidad de resolver problemas o de mejorar nuestra vida, sin ser cierto. Simplemente nos hacen sentir seguros y afrontar la situación con más valor, pero el problema surge cuando desaparecen, desvaneciéndose a la vez nuestra seguridad... Vamos a reflexionar un poco más sobre esto”.

DINÁMICA “TE LO CAMBIO”

En esta fase, se trata de que los alumnos hagan un intercambio entre sus amuletos y las verdaderas capacidades que atesoran para hacer frente con éxito a diferentes situaciones. Para ello, se les remite de nuevo a la hoja sobre la que escribieron la primera frase.

“Retomemos el amuleto del que hablábamos antes...

-¿Qué cualidad vuestra sustituía ese amuleto?

-¿Cómo podía ese amuleto tener esa capacidad?

-¿Existe alguna posibilidad de que no fuera el amuleto la explicación a vuestro éxito y fuerais vosotros quienes lo conseguisteis con vuestras capacidades?

-¿Estaríais dispuestos a cambiar vuestro amuleto por la confianza en vuestras capacidades?

(Escribidlo)

Dadle la vuelta al papel y dibujad el amuleto en el que habéis confiado hasta ahora. Cuando lo tengáis dibujado, levantad la mano para que yo lo lea y os dé una hoja nueva, en la que aparecerá un mensaje”.

El profesor recoge las hojas de quien vaya levantando la mano y las mete en una bolsa de basura o en la papelera, a continuación se entrega a cada alumno que lo solicita una nueva hoja, con el siguiente mensaje para completar:

Cuando me ocurrió _____ pensé que el responsable o la responsable de ello había sido el amuleto _____ pero ahora me doy cuenta de que los amuletos no tienen la capacidad de ayudarme. Aquello salió bien debido a mi capacidad para _____, así que, de ahora en adelante, prefiero confiar en mí y en mis posibilidades y no depender de un objeto que en nada puede ayudarme.
¡Mi nuevo amuleto soy yo!

Este mensaje será guardado por cada alumno y se les aconsejará que nunca olviden lo que pone.

MATERIALES

- Fragmento de la película : El sueño de Jimmy Grimble. (2000). Director: John Hay y protagonizada por Lewis McKenzie, Robert Carlyle, Ray Winstone, Gina McKee, Jane Lapotaire, Ben Miller.
- Cuadro para rellenar por los alumnos

Sesión extraída de:

- *Construye tu mundo. Prevenir para vivir.* Recuperado de <http://www.construyetumundo.org>

SESIÓN 2.1.

TÍTULO: “*PERDONA, PERO...*” **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: 1º y 2º ESO

BLOQUE: ASERTIVIDAD

JUSTIFICACIÓN

Para tener unas relaciones adecuadas con los demás, es fundamental saber relacionarse. En esta sesión se presentan las tres actitudes que podemos tomar en diferentes situaciones. Se analizarán las ventajas e inconvenientes que conllevan la aceptación de cada una de ellas y se fomentará que lo aprendido lo apliquen en su vida diaria.

OBJETIVOS

- Identificar los tipos de comportamientos que se pueden utilizar a la hora de enfrentarse a distintas situaciones.
- Conocer formas de mejorar su relación con los demás.
- Reflexionar sobre sus propios comportamientos con los otros y elaborar propuestas de mejora.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO

Se comienza la actividad explicando los objetivos de la sesión. Se les invita a recordar alguna situación en la que “por un grano de arena , se hizo una montaña” y todo por utilizar una forma inadecuada de comunicación.

DESARROLLO

Se facilita a cada alumno la actividad “Características de los tres tipos de comportamientos” y se les explica cada uno de ellos, invitándoles a preguntar si hay algo que no les queda claro.

ACTIVIDAD 1.

El tutor facilitará a varios alumnos varias situaciones y les explicará que van a dramatizar una misma escena pero con tres comportamientos diferentes. Para ello, cada uno deberá leer el papel asignado. Al finalizar la dramatización el resto de la clase deberá identificar con qué tipo de comportamiento asocian a cada una de las escenas y por qué creen que es así. Posteriormente se pedirá a los “actores” que comenten cómo se han sentido, cada uno en su papel.

ACTIVIDAD 2.

A continuación, se les pedirá que realicen la actividad 2, en la que el alumno debe hacer una clasificación sobre habilidades adecuadas o no.

En la siguiente actividad reflexionarán sobre su comportamiento con quienes les rodean. Pensarán si en algunos casos se esfuerzan por tener una comunicación adecuada porque el otro les cae bien, por miedo a perder su amistad, porque les infunde respeto, etc. Y por el contrario, hay otras personas con las que no tienen ningún tipo de paciencia y no se esmeran en cuidar sus relaciones.

El siguiente paso será que de forma anónima escriban con qué personas suelen tener más problemas a la hora de comunicarse, cuál creen que es el motivo y qué pueden hacer para mejorar la situación.

MATERIALES

- Documento 1. “Características de los tres tipos de comportamientos”
- Documento 2. Situaciones a dramatizar.
- Documento 3. Actividades 2 y 3.

Sesión extraída de :

- Palmer, P. (1991). *Autoestima. Un manual para adolescentes*. Valencia: Cinteco.
- Gandarias, A., Magaz, A., García, E. M. & López, M. L. (1999). *AVANCEMOS. Enseñanza de habilidades sociales para adolescentes (12-18 años)*. Bizkaia: COHS.
- Martín, E. C. (2000). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas. Programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para tutorías 1º y 2º ciclos de la ESO*. Madrid: CEPE.
- Vallés, A. (1994). *Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales II*. Madrid: EOS.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TRES TIPOS DE COMPORTAMIENTO

ÉSTA ES UNA ACTITUD AGRESIVA:



Las personas **agresivas** cuando conversan lo hacen a voces, chillando, se enfadan y descalifican e insultan a los demás. Siempre quieren salirse con la suya.

Su mensaje es: Yo soy superior, esto es lo que yo pienso; lo que tú sientes, piensas y quieres no es importante.

Conducta no verbal

- Expresión de la cara enfadada.
- Mirada desafiante.
- Postura corporal tensa.

ÉSTA ES UNA ACTITUD PASIVA:



Las personas **pasivas** opinan muy poco. Apenas dicen nada en las conversaciones. Intervienen muy poco en el grupo.

Su mensaje es: Tú eres superior. Mis pensamientos, sentimientos y necesidades no cuentan, sólo cuentan los tuyos.

Conducta no verbal

- La cara parece triste, tímida y asustada.
- Evita la mirada.
- Hombros caídos
- Voz temblorosa y débil

ÉSTA ES UNA ACTITUD ASERTIVA:



Las personas **asertivas** expresan adecuadamente lo que sienten. Se comunican bien con los demás. Y tienen en cuenta todo lo que los otros dicen. No suelen tener problemas en las conversaciones.

Su mensaje es: Tú y yo somos iguales. Respeto tu opinión, pero así es como yo veo la situación.

Conducta no verbal

- Expresión de la cara amable.
- Mirada a los ojos de forma agradable.
- Postura corporal relajada.
- Volumen de voz medio.
- Gestos sosegados que acompañan a las explicaciones.

DRAMATIZACIONES

Rosa, Ana y Esteban conversan sobre unos cromos que han comprado en el quiosco. Tú te acercas a ellos



ACTITUD 1

TÚ: ¡Hola! ¿qué hacéis?

ROSA: Estamos viendo los cromos que se ha comprado Esteban.

ESTEBAN: Son de Bola de dragón.

ANA: Yo también tengo algunos.

TÚ: ¿Me los enseñas?

ANA: Sí, mira.

TÚ: Me gustan. Son muy bonitos. Yo también quiero coleccionarlos.

ROSA: Yo tengo tres repes.

ESTEBAN: Te los puedo cambiar.

TÚ: ¿Cuánto cuestan?

ACTITUD 2

TÚ: ¡Ehhhh! ¿qué hacéis tíos?

ROSA: Estamos viendo los cromos que se ha comprado Esteban.

TÚ: Bahhh!. Seguro que son una birria

ANA: Yo también tengo algunos.

TÚ: Los míos son mejores.

ANA: ¿Cuáles son?

TÚ: los de la guerra de las galaxias

ESTEBAN: Esos ya salieron hace tiempo.

TÚ: Sí, pero tú qué sabes.

ACTITUD 3

ROSA: Estos cromos que ha comprado Esteban son muy bonitos, ¿verdad?

TÚ: Psss. No sé.

ANA: ¿Tú tienes repes?

TÚ: No lo sé.

ESTEBAN: Son de Bola de Dragón.

ANA: Déjame que los vea; ¿los quieres ver tú?

TÚ: Me da igual.

2. Clasifica, colocando una cruz donde corresponda.

	BUENAS HABILIDADES DE CONVERSACIÓN	NO SON HABILIDADES DE CONVERSACIÓN
Hablar muy fuerte		
Irse sin despedirse		
Escuchar con atención		
Valorar lo que dicen los demás		
Interesarse por el tema de conversación		
Estar casi siempre callado		
Descalificar lo que dicen otros		
Dar la espalda al que habla		
No prestar atención		

3.

¿Cuál suele ser tu actitud?



- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| - Con tu padre: _____ | - Con tu madre: _____ |
| - Con tus hermanos: _____ | - Con tus amigos: _____ |
| - Con tus compañeros: _____ | - Con tus profesores: _____ |

Hay ocasiones en las que no nos comportamos igual. En algunos casos nos comunicamos de una forma adecuada porque el otro nos cae bien, por miedo a perder su amistad, porque nos infunde respeto, etc. Y por el contrario, hay otras con las que no tenemos ningún tipo de paciencia y no nos esmeramos en cuidar la relación.

De forma anónima escribe con qué personas sueles tener más problemas a la hora de comunicarte, cuál crees que es el motivo y qué puedes hacer para mejorar la situación.

- Suelo tener problemas con:.....
- Creo que es debido a:.....
-
-
-
- Para mejorar, yo podría:.....
-
-
-
-
-

SESIÓN 3.1.

TÍTULO: “ME PONGO EN TU LUGAR” **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: 1º Y 2º ESO

BLOQUE: EMPATÍA

JUSTIFICACIÓN

La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y es de vital importancia para la comunicación. Muchas personas confunden empatía con simpatía, pero la empatía es mucho más que eso. El conocimiento y la comprensión de los demás no se limita a conocer el punto de vista del otro sino también a comprender lo que sienten los demás.

Nos encontramos bien cuando se nos escucha, se nos presta atención, no obstante cabe preguntarnos ¿Lo hacemos con los otros? ¿Escuchamos sus opiniones? ¿Cómo nos comportamos con aquellos que sus ideas, creencias, costumbres son opuestas a las nuestras? El ritmo de vida actual nos brinda pocas oportunidades para tener relaciones adecuadas con los demás, de conocerlos y de tratarlos como es debido, la empatía se convierte en esa pieza fundamental.

OBJETIVOS

- Favorecer la empatía (ponerse en el lugar del otro).
- Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO.

El tutor les pregunta si saben el significado de la palabra EMPATÍA. Si no lo conocen les dirá que en el diccionario la definen como: identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro. ¿Y qué es eso? Pues ponerse en el lugar del otro. Les explicará que es muy importante ser una persona empática porque si no somos capaces de ponernos en la piel del otro, no estaremos en condiciones de saber como se siente en un momento determinado mi amigo, mi hermano mi madre...No sabré si mi actuación con respecto a él ha sido la correcta y sobre todo, el tipo de ayuda que necesita y qué puedo hacer yo para que esa persona se sienta mejor.

DESARROLLO.

Iniciamos la actividad poniendo el fragmento de los increíbles:

“Posteriormente les preguntaremos si el protagonista es capaz de mirar las cosas desde el punto de vista de la otra persona, ¿intenta ayudar a los demás?, ¿cómo se debe sentir la señora cuando se va del despacho?”.

ACTIVIDAD

De forma individual rellenan la ficha “lo importante de ponerse en el lugar del otro” (completan las caras y las frases, siendo lo más descriptivos posible). Se hace una puesta en común para comprobar que todos han contestado de forma similar.

Por parejas, eligen distintas situaciones de las hipotéticas presentadas, así como las dos reales del final, y las representan. Al terminar, cada uno de los actores dirá cómo cree que se habrá sentido la otra persona. Si fueran muchos alumnos, se podría pedir que salieran voluntarias solamente algunas parejas.

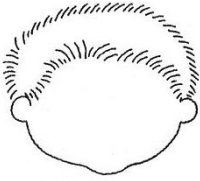




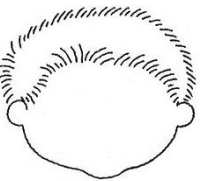


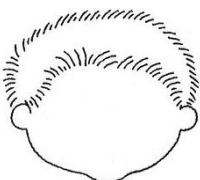
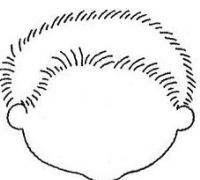
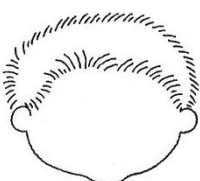
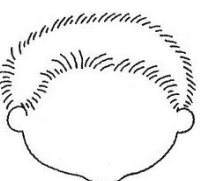
MATERIALES

- Fragmento de la película: Los increíbles. (2004). Director: Brad Bird.
<http://www.youtube.com/watch?v=CMiA19kTh6w>
- Actividad: “Lo importante de ponerse en la piel del otro”

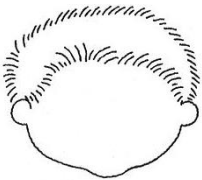
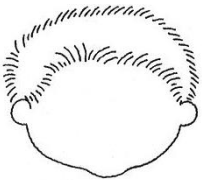


Sesión extraída de:

- Recopilación de actividades con niños y adolescentes, realizada por Richard de Jofre Aguirre.
Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/33102140/Recopilacion-actividades-con-ninos-y-adolescentes>.

Lo importante es ponerse en el lugar del otro

Situación	Tus sentimientos	Los sentimientos del otro
Tú insultas a otro.	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....
Llamas a tu compañero por un sobrenombre que le disgusta mucho.	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....
Estás molestando con empujones a tu compañero.	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....
Te has burlado de un compañero porque se ha caído en la puerta del instituto.	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....
Después de una breve discusión, comienzas a pegar a tu compañero.	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....
Amenazas a un compañero con “ajustar cuentas” a la salida de clase.	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....

Y ahora piensa en situaciones reales que te hayan sucedido:

<p>Situación en la que tú haces algo a alguien:</p>	 <p>Tú te sentiste.....</p>	 <p>El otro debió sentirse.....</p>
<p>Situación en la que alguien te hace algo:</p>	 <p>Tú te sentiste.....</p>	 <p>El otro debió sentirse.....</p>

SESIÓN 4.1.

TÍTULO: ¡CUÁNTA TENTACIÓN! **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: 1º Y 2º ESO

BLOQUE: AUTOCONTROL

JUSTIFICACIÓN

La capacidad de autocontrol es una habilidad básica que permite a las personas tomar decisiones de manera inteligente. Ser capaces de retrasar los estímulos gratificantes al momento adecuado o sacrificar un placer inmediato por algo más lejano pero valioso permite desarrollar actitudes y valores tan positivos como la paciencia o la capacidad de reflexión.

OBJETIVOS

- Valorar la importancia de tener desarrollada la capacidad de autocontrol.
- Analizar y reflexionar acerca de las distintas maneras de control en diferentes situaciones.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO.

Se comenzará explicando los objetivos de la sesión. Posteriormente reflexionaremos con ellos sobre la siguiente idea: diariamente nos enfrentamos a situaciones que nos hacen experimentar reacciones emocionales fuertes. Y a veces dichas emociones llevan a una enorme carga de agresividad. El modo de comportarnos en esas ocasiones depende de cómo seamos capaces de controlar nuestros sentimientos e impulsos. En otras ocasiones, nuestras emociones no nos llevan a desarrollar una conducta agresiva, pero sí tenemos que autocontrolarnos para no hacer lo que me apetece sino lo que más me conviene. Por ejemplo, al estar aquí sentados escuchando la clase estáis, de alguna forma, autocontrolandoos para no hacer otras cosas que a lo mejor os gustan más. La mayoría lo hacéis porque esperáis una recompensa posterior: obtener el título de la ESO, pasar a bachillerato o entrar en la universidad.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD 1

A continuación, tras haber reflexionado sobre el tema entre todos, se procede a proyectar una secuencia de “El laberinto del Fauno” y posteriormente se lanzan las siguientes preguntas:

- *¿Qué ha ocurrido?* (Ofelia no ha podido contener la tentación y ha cogido comida de la mesa sin pensar en las consecuencias de dicha acción).
- *¿Por qué creéis que Ofelia no se ha podido contener?, ¿en qué momentos nos puede pasar algo parecido?* (Los alumnos pondrán ejemplos de situaciones en las que se hayan dejado llevar por la tentación y no hayan sido capaces de esperar).

Posibles respuestas:

- Tener que estudiar un examen y nos ofrecen un plan alternativo.
 - Un profesor nos hace una crítica dura y nos dan ganas de gritar.
 - Tener que hacer un trabajo para clase y nos regalan un videojuego que queremos probar.
 - Estar pasándolo muy bien y tener que irse a casa para llegar a la hora.
-
- *¿Cómo creéis que debe sentirse Ofelia al coger la comida?* (Al coger la comida, Ofelia sintió placer, gratificación hasta el punto de olvidarse del lugar donde estaba. Estas tentaciones son muy parecidas a las que podemos sentir cuando deseamos mucho conseguir algo).
 - *¿Por qué Ofelia arriesga su vida al coger la comida?* (Ofelia se deja llevar por el deseo inmediato sin pensar en las consecuencias que ello puede acarrear).
 - *¿Qué podría haber hecho para resistir la tentación?* (Seguir los consejos de las Hadas: irse corriendo, no mirar la comida...)
 - *¿Qué cosas son para vosotros irresistibles?, ¿creéis que la publicidad se aprovecha de este hecho?* (La publicidad sabe qué valores tiene que asociar a los productos para que éstos resulten irresistibles y deseemos obtenerlos a toda costa).

ACTIVIDAD 2

A continuación, vamos a realizar una actividad en la que vamos a acompañar a ULISES y a sus hombres en su regreso a su tierra (Ítaca), tras una dura guerra (la Guerra de Troya). En su camino, vivieron muchas aventuras. Hoy vamos a conocer una de ellas y vamos a observar cómo reaccionó el protagonista. Es posible que si no conocen la historia haya que hacerles un brevísimo resumen para que se pongan en situación.

Leemos el siguiente texto:

“ EL MENDIGO DE PALACIO “

“Ulises ha llegado a Ítaca, y se enfrenta a la situación: los pretendientes de Penélope la acosan insistentemente para que se olvide de Ulises y elija nuevo esposo; mientras, están robando los bienes de palacio: consumen sus vinos y su ganado en continuas fiestas... Ulises se encuentra con esta situación cuando llega al palacio disfrazado de mendigo, pues ha sido advertido de todo ello con anterioridad por la diosa Atenea. Es por ello, que desea conocer la situación personalmente antes de pasar a la acción...”

Seguidamente, facilitamos el cómic (anexo1) a los alumnos que deberán completar la historia: ¿Cómo actúa entonces Ulises? Pueden dibujar en el espacio en blanco, o en un papel reproducir las autoinstrucciones que suponemos habrá utilizado Ulises.

Como variante, se puede pedir a los alumnos que hagan de papel de acompañantes de Ulises y señalen qué consejos o frases le dirían a Ulises para que su reacción fuera adecuada. Se expondrá todo en común.

ACTIVIDAD 3

A continuación, se desarrolla una dinámica con el objetivo de aprender a utilizar la técnica de las auto-instrucciones, para ello se divide a la clase en parejas y se hace el siguiente comentario:

“Vamos a elegir una situación que nos resulte difícil de controlar, por ejemplo, no gritar a los padres cuando nos regañan por no recoger la habitación”. Seguidamente, las parejas se ayudarán mutuamente a transcribir en un papel las instrucciones que tendrán que darse cuando se encuentren ante tales situaciones.

Para finalizar se pondrán en común los resultados y se comentará la utilidad de generar frases positivas ante situaciones de difícil control y se hará el siguiente comentario:

“Hablar con vosotros mismos es muy saludable para decidir qué hacer y cómo comportarnos”.

Si hay tiempo suficiente, se invitará a los alumnos a que expongan situaciones en las que les cuesta trabajo autocontrolarse, por ejemplo: tener que dejar la fiesta e irse para casa, no contestar de forma agresiva a una provocación, no ir a ver un partido de fútbol por estudiar, etc. Posteriormente, escribirán por parejas las autoinstrucciones que deberían hacerse para actuar de forma correcta.

MATERIALES

- Fragmento de la película : El laberinto del fauno. (2006). Director: Guillermo del Toro.

Sesión extraída de:

- *Construye tu mundo. Prevenir para vivir.* Recuperado de <http://www.construyetumundo.org>
- Comas, R., Moreno, G. & Moreno, J. (2002). *Programa Ulises: aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional.* Madrid: JUMA. Recuperado de http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/Ulises_monitor.pdf

EL MENDIGO EN PALACIO



SESIÓN 5.1.

TÍTULO: “Y AHORA... ¿QUÉ HAGO?” **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: 1º y 2º ESO

BLOQUE: TOMA DE DECISIONES

JUSTIFICACIÓN

Es importante saber tomar decisiones porque constantemente nos encontramos con el dilema de elegir entre dos o varias alternativas que nos ofrece la sociedad o nuestra propia situación personal. Algunas decisiones son fáciles de tomar, porque tienen escasa repercusión para nuestro futuro, como qué ropa ponerme, qué comprar, etc. Sin embargo, hay situaciones difíciles y complejas de decidir porque a corto o largo plazo van a afectar en nuestra propia realización personal, como por ejemplo las decisiones académicas y profesionales.

OBJETIVOS

- Adquirir un conocimiento general de lo que significa “tomar decisiones” y reconocer la importancia que tiene aprender a decidirse.
- Identificar en situaciones simuladas, la forma correcta de decidirse.
- Reflexionar sobre la importancia de tomar decisiones y responsabilizarse de los actos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO

“Cada día tomamos miles de decisiones, desde lo que vamos a ponernos a cómo se contesta en la clase. No hace falta pensar mucho en la mayoría de las elecciones que tomamos, pero de vez en cuando llega una situación en la que casi deseamos que otra persona elija por nosotros o que el otro actúe. Así, no consigues lo que quieres. Es necesario tomar decisiones incluso cuando la elección no es fácil, vale la pena intentarlo y hacerlo lo mejor que puedas”.

DESARROLLO

A continuación, se procede al visionado del video (enlace 1), con cinco minutos será suficiente. Una vez visto, se reflexiona con ellos y se les hace ver que la protagonista de la historia ha estado tomando decisiones desde el principio hasta el final. Ninguna de ellas ha sido trascendente para su vida pero... ¿qué pasa cuando nos decantamos por una elección?... Normalmente rechazamos otra. Es importante saber que cuando se toman decisiones hay que quedarse con una de las opciones y renunciar al resto. Pero... ¿Cómo se toman decisiones?

1. **Definir bien la situación conflictiva.** ¿Cuál es mi situación?, ¿Qué decisión tengo que tomar?, ¿Tienes suficiente información para tomar una decisión? Busca información, no te precipites. Tener prisa no te ayuda.

2. **Conocerse a uno mismo y clarificar valores:** Para conocerte debes tener en cuenta tus aptitudes, tu forma de ser y tu experiencia anterior. Asimismo debes saber distinguir entre lo que más aprecias y te importa.
3. **Identificar las diferentes opciones o alternativas.**
4. **Descubrir los riesgos de las decisiones.** Analiza las ventajas y los inconvenientes.
5. **Organizar las alternativas de mayor a menor importancia.**
6. **Eliminar alternativas y decidir. Escoger una.**
7. **Trazar un plan de acción para conseguir lo que te has propuesto.**

A veces escribiendo el problema y sus alternativas se ve claramente cual es la decisión. En otras ocasiones tendrás que hablar con un amigo, con tus padres o con alguien para tener más consejos. Pero acuérdate, la decisión última es tuya. Si te dejas llevar por lo que digan o hagan los demás no serás el protagonista de tus elecciones, dejarás que los demás decidan por ti, no asumirás las consecuencias de forma responsable y te sentirás inseguro.

ACTIVIDAD 2. El siguiente paso consistirá en plantear un supuesto y entre todos valorarlo en el aula. Por ejemplo: “Tus padres siempre están insistiendo que bajes el volumen de tu música. Odian la música que te gusta y estás harto de luchar con este tema”.

1. **Problema:** ¿Tengo que dejar de escuchar música para llevarme bien con mis padres?
2. **Mis valores, intereses:** La música me relaja, cuando estoy agotado me gusta ponerla y bailar en el salón que tengo más espacio, no me gusta discutir con mis padres, etc.
3. **Alternativas:** Aguantar las peleas, cambiar mi música por Mozart, Escuchar las canciones en un volumen menor, comprar auriculares, etc.
4. **Ventajas e inconvenientes:** Se les explicará que deben sacar las ventajas e inconvenientes que tienen cada una de las alternativas que han propuesto. Para ello, entre todos lo irán haciendo y se recogerá en la pizarra.
5. **Organiza las alternativas de mayor a menor importancia.** En función de las ventajas e inconvenientes, se deben ordenar poniendo en primer lugar las que aparentemente tienen más ventajas y menos inconvenientes.
6. **Eliminar alternativas y decidir-escoger una.** Una vez realizada la lista, elegir mi DECISIÓN.
7. **Trazar un plan de acción para conseguir lo que te has propuesto.** Explicar el modo en el que voy a abordar el tema con mis padres, qué necesito para poner en práctica mi decisión (por ejemplo ir a comprar unos cascos)

A continuación les explicamos que hay veces en las que tendemos a dejarnos llevar y no actuamos porque alguien decidirá por mí, porque eso no me corresponde, porque mi futuro será en función de cómo “esté escrito”, pero eso no es así. Debemos responsabilizarnos, decidir y actuar cuando sea necesario. Veamos una secuencia (enlace 2). Posteriormente comentamos qué ocurre en la historia, a veces actuamos del modo de los personajes, creéis que debemos dejar que las cosas sucedan o por el contrario hay que actuar. Algunas veces tenemos problemas con nuestros padres, amigos... y los dejamos pasar sin saber ni siquiera qué ha ocurrido. No pensáis que lo adecuado sería aclarar las cosas y modificar nuestra conducta si fuera necesario?

DECIDE Y ACTÚA

MATERIALES

Enlace 1: vídeo de you tube titulado “Toma de decisiones”:

<http://www.youtube.com/watch?v=VN8yr1nt3L8>

Enlace 2: vídeo de you tube titulado “Ese no es mi problema”:

<http://www.youtube.com/watch?v=JOhDDSJf-OU>

Sesión extraída de :

- Palmer, P. (1991). *Autoestima. Un manual para adolescentes*. Valencia: Cinteco.
- Martín, E. C. (2000). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas. Programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para tutorías 1º y 2º ciclos de la ESO*. Ed. CEPE. Madrid.

SESIÓN 6.1.

TÍTULO: “*EXPRESANDO Y ACEPTANDO CRÍTICAS*” **CURSOS:** 1º y 2º ESO

DURACIÓN: 55 MINUTOS **BLOQUE:** RESPONDER A LAS CRÍTICAS

JUSTIFICACIÓN

Una crítica consiste en decir a otra persona algo que no nos gusta de ella: de su forma de vestir, de su aspecto físico o intelectual, de sus rasgos de personalidad, de sus relaciones sociales, etc. Si la intención es ayudar al otro, debe expresarse de una forma adecuada para que el sujeto al que va dirigido el mensaje no se sienta agredido. A su vez la respuesta debe ser asertiva, aceptando la crítica si parece oportuna y tratando de mejorar.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre qué son las críticas.
- Entender la importancia que tiene saber responder correctamente a las críticas para evitar enfados, conflictos o peleas.
- Poner en práctica los aprendizajes trabajados en sesiones anteriores sobre estilo asertivo, pasivo y agresivo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO

Se comienza la sesión preguntando de forma oral al alumnado qué entienden por una crítica. Para ello, se realizará una lluvia de ideas en la pizarra e irán aportando opiniones al respecto.

DESARROLLO

Posteriormente, el tutor les explicará qué se entiende por crítica, recogido en la justificación de la sesión y expondrá que las críticas pueden ser de dos tipos:

CONSTRUCTIVAS: Consiste en decir a otra persona aquello que no te gusta de sí misma con la finalidad de ayudarla. Por ejemplo: “Hoy has estado agresivo, te han pitado dos técnicas”

NO CONSTRUCTIVAS: Es decir a otra persona aquello que no te gusta con la finalidad de ridiculizarla. Por ejemplo:” parecías un tonto jugando al baloncesto”.

Ambas críticas pueden ser justas e injustas:

JUSTAS: Cuando estás de acuerdo con el contenido del mensaje.

INJUSTAS: Cuando no estás de acuerdo con aquello que te dicen.

Continuamos pidiéndoles que contesten a las cuestiones del anexo 1. El siguiente paso será pedir a algún voluntario que lea sus respuestas.

El tutor observará las contestaciones que han ido dando los alumnos y aprovechará para explicarles que tan importante es saber hacer bien las críticas como responder adecuadamente a las mismas. Para ello, utilizará el anexo 2.

Una vez explicado, se pedirá a los alumnos que por parejas representen las siguientes situaciones que les proponemos:

- Un compañero os dice que no sabéis jugar al baloncesto.
- Tu profesor te dice que no sabes estudiar.
- Tu hermana te dice que eres un acusica.
- Tus compañeros de equipo te dicen que eres muy torpe jugando al fútbol.
- Te dicen que respetas poco a los alumnos.
- Tu amiga te dice que no le gusta tu camisa.
- Tu profesor te dice que eres demasiado hablador.
- Tu madre te dice que eres un desordenado.

Ellos deberán realizar un guión y posteriormente dramatizarlo en el aula. El resto de compañeros, una vez hayan visto la representación tienen que valorar si los actores han adoptado una postura adecuada y deberán realizar sugerencias si lo creen conveniente.

MATERIALES

- Anexo 1: Cuestiones personales
- Anexo 2: ¿Qué importancia tiene saber responder a las críticas?

Sesión extraída de:

- Martín, E. C. (2000). ¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas. Programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para tutorías 1º y 2º ciclos de la ESO. Ed. CEPE. Madrid.

- ¿Qué harías o dirías si alguien te dice que no le gusta tu camisa? _____

- ¿Has sido criticado alguna vez? _____

- ¿Qué hiciste o respondiste? _____

- ¿Cómo te sentiste? _____

- ¿Qué harías o dirías si alguien te dice que no le gusta tu camisa? _____

- ¿Has sido criticado alguna vez? _____

- ¿Qué hiciste o respondiste? _____

- ¿Cómo te sentiste? _____

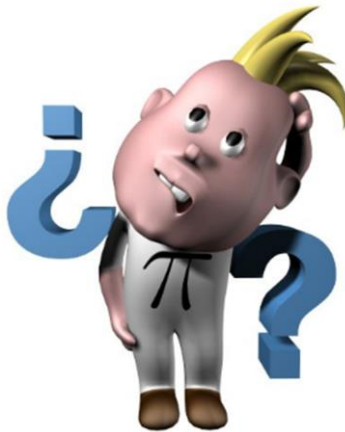
- ¿Qué harías o dirías si alguien te dice que no le gusta tu camisa? _____

- ¿Has sido criticado alguna vez? _____

- ¿Qué hiciste o respondiste? _____

- ¿Cómo te sentiste? _____

¿Qué importancia tiene saber responder a las críticas?



- 1. Si respondes a la crítica de forma adecuada,** con un estilo afirmativo, desarmarás a la otra persona y no te volverá a criticar, te encontrarás satisfecho contigo mismo y liberas de esta forma la ansiedad.
 - “¿Con que de nuevo estás estudiando, eh?”
 - Si, tienes razón, estoy estudiando y después seguiré estudiando.
- 2. Si respondes de forma agresiva,** es decir, a la defensiva o contraatacándola, la otra persona se dará cuenta que te molesta, con lo cual probablemente te seguirá criticando. Terminaréis enfadado en discusiones o en peleas.
 - “¿Con que de nuevo estás estudiando, eh?”
 - Quién eres tú para decir nada, si tú eres el más empollón de la clase (esto suscita nuevas críticas o enfrentamientos).
- 3. Si respondes de forma pasiva,** es decir si respondes negando la crítica o no respondes harás el juego al crítico y te volverá a criticar, te encontrarás molesto, con ansiedad, con sentimientos de inferioridad, disminuye tu autoestima.
 - “¿Con que de nuevo estás estudiando, eh?”
 - ¡Oh, no!, No estoy estudiando, sólo miraba los dibujos. (Dejarás de estudiar y apartarás el libro.

¿Cómo responder a la crítica?

Para responder a la crítica de forma adecuada y no dejarte intimidar debes reconocer el tipo de crítica que te hacen: Si es constructiva o no, es decir, si la intención de la otra persona es ayudarte o ridiculizarte. Para ello debes tener en cuenta lo siguiente:

1. **Debes escuchar la crítica**, mirando a la otra persona a los ojos, y estar atento a lo que realmente dice, la intención que tiene con sus palabras, con su tono de voz, con su mirada, etc.
2. **Después considera la situación y relaciónla con la persona que te critica** y tú mismo decides, respondiendo a las siguiente pregunta:
 - ¿La persona intenta ayudarme o ridiculizarme?
3. **Si no puedes determinar si la intención de la crítica es ayudarte o ridiculizarte, tendrás que utilizar “la interrogación”** hasta que se revele con claridad sus intenciones y compruebes que la crítica es o no constructiva.

Por ejemplo:

- “Eres un desaliñado en el vestir”.
- ¿Por qué crees que soy un desaliñado?

Cuando reconozcas que la crítica es constructiva, debes preguntarte si estás o no estás de acuerdo con lo que el crítico dice.

- **Si la otra persona pretende ayudarte, pero no estás de acuerdo con lo que dice**, lo que tienes que hacer es señalar el error del crítico y el caso estará cerrado.

Por ejemplo:

- “Eres un desaliñado en el vestir”.
- ¿De verdad crees que soy un desaliñado?
- **Si la otra persona pretende ayudarte y estás de acuerdo con lo que dice**, lo que tienes que hacer es reconocer la crítica. Y de nuevo el caso estará cerrado.

Por ejemplo:

- “Eres un desaliñado en el vestir”.
- Estoy de acuerdo contigo, pero yo me encuentro cómodo así.

Cuando reconozcas que el crítico pretende ridiculizarte, también debes preguntarte, si estás o no estás de acuerdo con lo que dice.

- **Si la otra persona pretende ridiculizarte y estás de acuerdo con lo que dice**, lo que tienes que hacer es admitirlo y desarmarás con ello al crítico.

Por ejemplo:

- “Eres un desaliñado en el vestir”.
- Es verdad, soy un desaliñado.
- Si la otra persona pretende ridiculizarte y no estás de acuerdo con lo que dice. Esta crítica merece la respuesta de **Oscurecimiento**: admitirla en parte en términos de probabilidad, y el caso quedará cerrado.

Por ejemplo:

- “Eres un desaliñado en el vestir”.
- Quizá tengas razón... Es posible.... Podría vestir mejor...

4. Debes expresarte mirando a la otra persona a los ojos, con un tono de voz firme pero cordial y a una distancia adecuada.

Una vez que conocéis lo que es una crítica y la importancia que tiene saber responder a ella de forma adecuada, vamos a poner en práctica nuestros conocimientos en situaciones simuladas.

a) Vamos a averiguar las distintas formas de responder a las críticas.

A continuación os voy a leer una situación de responder a las críticas con los distintos estilos de comportamiento.

Escuchad atentamente y averiguar el tipo de comportamiento (asertivo, agresivo, pasivo) que manifiestan los protagonistas (puede elegirse a dos alumnos para que lean las situaciones).

- Tu cartera es un desastre, está completamente desordenada. ¿Cómo puedes encontrar algo en ella?
- Tienes razón, mi cartera es un desastre, nunca encuentro nada de lo que busco. ¿Cómo crees que la puedo ordenar mejor?

- ¿De verdad quieres que te ayude?
- Si, gracias.
- Tu cartera es un desastre está completamente desordenada. ¿Cómo puedes encontrar algo en ella?
- ¡Si mi cartera es un desastre, la tuya parece de película! Es el mayor desastre que he visto en mi vida.
- De verdad ¿piensas eso?
- Déjame en paz. Eres tonto.
- Y tú ¡el doble!
- Tu cartera es un desastre está completamente desordenada. ¿Cómo puedes encontrar algo en ella?
- Bueno, no sé. No soy una desordenada pero creo que no la sé ordenar mejor ¡lo siento!
- Ya te lo he dicho muchas veces, y no espabilas.
- Es que no la sé ordenar mejor.

Para reflexionar sobre la dramatización, preguntaremos qué tipo de estilo se ha mostrado (asertivo, agresivo, pasivo).

La crítica era o no constructiva., ¿Estaba de acuerdo con la crítica y la ha admitido?, ¿se ha expresado a la defensiva y ha provocado enfado?

SESIÓN 1.2.

TÍTULO: *HOY ME SIENTO BIEN* **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: DIVER, PCPI, 3º, 4ºESO **BLOQUE:** AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

JUSTIFICACIÓN

No es siempre fácil sentirse bien con uno mismo cuando existe presión alrededor para que seamos diferentes. En la sesión, se pretende que el alumnado se acepte tal y como es, tratando de romper con las ideas de muchos adolescentes empeñados en perseguir unos modelos de belleza de los que depende su felicidad, sus relaciones sociales y siendo una fuente constante de frustración. Por otra parte, se pretende que el alumno sea capaz de controlar sus pensamientos negativos y reflexionar sobre las cualidades que cada uno posee.

OBJETIVOS

- Fomentar el sentido crítico y el sentido de autoafirmación.
- Aceptarse cada uno tal y como es.
- Ser capaces de reformular los pensamientos negativos en mensajes positivos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO

Se introduce la actividad explicándoles lo siguiente:

A veces pensamos cosas sobre nosotros mismos que nos ponen tristes. Si algo no nos sale como queríamos decimos: ¡Todo me sale mal!, y eso no es verdad. Unas cosas salen mal, a veces regular y otras van muy bien.

Cuando algo no sale como quisiéramos, decimos: ¡No sirvo para nada!, y eso nos pone del mal humor y hace que nos valoremos muy poco. Sin embargo, es mucho mejor pensar que “esto no se me da muy bien” y aceptar que es así sin enfurecernos.

Si pensamos sólo en las cosas que salen mal tendremos poca confianza en nosotros mismos. Al cabo del día hacemos muchas cosas bien y tenemos derecho a pensar en ellas.

DESARROLLO

A continuación repartimos el material anexo y hacemos la Actividad 1.

VISIONADO DE LA SECUENCIA.

- Iniciamos la actividad pidiendo que estén atentos al fragmento de la película que les vamos a proyectar:

“Vamos a ver un fragmento de una película en la que la protagonista tiene una característica personal sobre la que se siente especialmente orgullosa, a pesar de que sería muy criticada probablemente

por muchas personas que la rodean. Observad atentamente la secuencia y reflexionad sobre la manera en la que la protagonista reacciona ante esas posibles críticas hacia ella misma”.

DEBATE DESPUÉS DE VER EL FRAGMENTO DE LA PELÍCULA

Las siguientes preguntas se abordarán en gran grupo, para pasar posteriormente a la reflexión personal:

- ¿Qué os parece la forma que tiene la protagonista de encajar esa característica suya que va en contra de los cánones sociales?
- ¿Qué hace que ella lo lleve tan bien cuando hay tantas otras chicas en su situación que lo llevan tan mal?
- ¿Cuál es el mensaje que lanza la protagonista a través de su actitud?
- Ella se niega de manera tajante a “entrar por el aro”, que tiene que ver con “la imagen que una chica debe tener”. ¿Cuáles son esas imposiciones a las que ella se niega? ¿Por qué lo hace?
- ¿Qué crees que es mejor, que todos seamos iguales o que la sociedad se enriquezca de la personalidad e individualidad de cada persona?

Pedimos que vuelvan a trabajar el material que les dimos anteriormente y continuamos con las actividades del material anexo.

MATERIALES

- Fragmento de la película: Las mujeres de verdad tienen curvas. (2002). Director: Patricia Cardoso
- Material Anexo con las actividades 1 y 2.

Sesión extraída de:

- *Construye tu mundo. Prevenir para vivir.* Recuperado de <http://www.construyetumundo.org>

ACTIVIDAD 1:

“ Vamos a dedicar un tiempo a pensar individualmente en alguna característica nuestra que nos haga diferentes. Todos tenemos alguna, sólo hay que buscar un poco. Intentad, además, pensar en una con la que no estéis especialmente conformes (o sobre la que los demás no estén conformes y por eso os haga sentir incómodos). Puede estar relacionada con vuestro físico, forma de pensar, de sentir, con cómo os relacionáis con los demás, con vuestras costumbres o con las cosas que hacéis.

Cuando hayáis pensado en ella, apuntadla y dedicad unos momentos a responder las siguientes cuestiones”

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- ¿Por qué te incomoda esa característica tuya?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- ¿Tiene que ver con lo que tú opinas de esa característica o más bien con lo que otras personas opinan? _____

<hr/> <hr/> <hr/>

- ¿Por qué otra característica la cambiarías? _____

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

ACTIVIDAD 2:

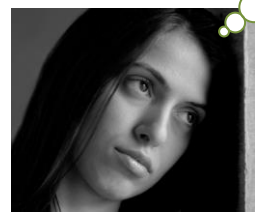
“Este ejercicio es completamente anónimo, por lo que es muy importante que vuestra reflexión sea absolutamente sincera”

- *Cuando pienso que soy torpe es porque*
-
-
-

- *Cuando una cosa me sale mal ha sido porque*
-
-
-

- *Cuando estoy desanimado, los pensamientos que tengo son:*
-
-
-

NO DEJES QUE UN PENSAMIENTO NEGATIVO TE PARALICE,
CÁMBIALO INMEDIATAMENTE POR UN PENSAMIENTO SOBRE
ALGO BUENO DE TI MISMO.



¡Soy muy torpe!

Cámbialo en 0” segundos

Soy...

- Buena deportista
- Buena compañera
- Buena amiga
- Sincera
- Solidaria...



ACTIVIDAD 3:

Ahora, escribe tres cosas buenas sobre ti:

1. _____

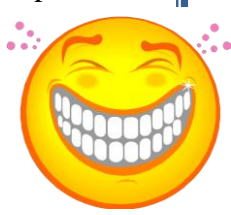
2. _____

3. _____

AUNQUE TENGO MUCHAS CUALIDADES, CREO QUE DEBERÍA MEJORAR EN _____ Y PARA LOGRARLO ME VOY A PROPONER

Y recuerda... trata de combatir los pensamientos que te fastidian...

No le gusto a nadie. - - - - -	→	Hay muchas personas que me quieren y a las que les gusto.
No sirvo para nada. - - - - -	→	Hay bastantes cosas para las que sí sirvo.
Soy un aburrido total: - - - - -	→	Hay momentos en los que no estoy muy alegre.
Siempre hago todo mal: - - - - -	→	Algunas cosas no me salen como yo quisiera, pero otras sí me salen muy bien.



SESIÓN 2.2.

TÍTULO: “*TÚ ME RESPETAS, YO TE RESPETO*” **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: DIVER, PCPI, 3º, 4ºESO

BLOQUE: ASERTIVIDAD

JUSTIFICACIÓN

Para tener unas relaciones adecuadas con los demás, es fundamental saber relacionarse. En esta sesión se presentan las tres actitudes que podemos tomar en diferentes situaciones. Se analizarán las ventajas e inconvenientes que conllevan la aceptación de cada una de ellas y se fomentará que lo aprendido lo apliquen en su vida diaria.

OBJETIVOS

- Conocer los tipos de comportamientos que se pueden utilizar a la hora de enfrentarse a distintas situaciones.
- Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.
- Transferir o generalizar los conocimientos adquiridos, a las distintas situaciones planteadas en la vida real.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO

Se comienza la actividad explicando lo importante que es saber relacionarse con los demás. Les recordaremos que existen tres estilos de comportamiento que normalmente utilizamos cuando nos relacionamos con los otros:

Pasivo/Agresivo/Asertivo.

Les pondremos un vídeo de internet, en el que se explica brevemente las características y consecuencias de cada uno de éstos estilos.

DESARROLLO

Una vez lo hemos visionado, invitamos a la reflexión mediante cuestiones como:

- ¿Qué actitud es la más adecuada?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada uno de los estilos?
- No es fácil ser asertivo, pero ¿se puede entrenar para mejorar en este tipo de comportamiento?

A continuación, explicaremos que además del tono y las palabras que se utilizan en los diferentes modelos. También existen otros aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de distinguirlos, para ello utilizaremos el Anexo 1.

ACTIVIDAD 1.

El tutor repartirá diferentes situaciones y las actitudes que se deben adoptar en cada una de ellas (Anexo 2). En grupos de cuatro deberán trabajar la puesta en escena que posteriormente dramatizarán dos de ellos para el resto de sus compañeros.

Los demás grupos observarán las puestas en escena del resto de equipos y deberán anotar aquello que crean relevante. Por último se realizará un debate en el que deberán:

- Identificar el tipo de actitud que se ha dado en cada caso.
- Desenlace en cada dramatización.
- Se solicitará a los alumnos que han representado el conflicto, que den sus opiniones y cómo se han sentido al asumir el papel que les ha tocado interpretar.
- Ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.
- Todos podemos mejorar en nuestros comportamientos. Invitad a que cada uno piense en una situación que hayan vivido en la que no se hayan comportado de una manera asertiva. Puede ser con sus padres, hermanos, amigos, compañeros, profesores, etc. Les pediremos que en un papel escriban como habría sido su actuación si hubieran adoptado una actitud adecuada.

ACTIVIDAD OPCIONAL

Hacer una lluvia de ideas en la pizarra con actitudes adecuadas que se deben fomentar en la comunicación (por ejemplo: utilizar un tono adecuado cuando me dirijo al otro, mirar a la cara cuando me hablan y cuando me dirijo a los demás, utilizar un vocabulario sin descalificativos, etc.).

MATERIALES

- Vídeo youtube: La asertividad ¿Sabes lo que es?
<http://www.youtube.com/watch?v=kXUOVYiNG58>
- Anexo 1. Lengua corporal según los estilos de comunicación.
- Anexo2. Situaciones a dramatizar.

Sesión extraída de :

- Palmer, P. (1991). *Autoestima. Un manual para adolescentes*. Valencia: Cinteco.
- Gandarias, A., Magaz, A., García, E. M. & López, M. L. (1999). *AVANCEMOS. Enseñanza de habilidades sociales para adolescentes (12-18 años)*. Bizkaia: COHS.
- Martín, E. C. (2000). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas. Programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para tutorías 1º y 2º ciclos de la ESO*. Madrid: CEPE.

LENGUAJE CORPORAL SEGÚN LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN.

AGRESIVO



- **Expresión facial:** La expresión de la cara parece enfadada y rígida.
- **Contacto ocular:** Mirada fija y desafiante, con exceso de contacto ocular, hacen que la otra persona se sienta incómoda y amenazada.
- **Postura corporal:** Tensa.
- **Distancia física:** Demasiado cercana, invadiendo el “espacio personal”, haciendo sentir a la otra persona incómoda y amenazada
- **Modulación de la voz:** Voz alta, habla demasiado deprisa.
- **Gestos corporales:** Exagerados.

PASIVO



- **Expresión facial:** Cara poco expresiva, parece triste, tímido y asustado.
- **Contacto ocular:** Evita las miradas, con escaso o ningún contacto ocular.
- **Postura corporal:** Hombros caídos, cabeza hacia abajo.
- **Distancia física:** Se mantiene alejado.
- **Modulación de la voz:** Voz baja, monótona, entre dientes, temblorosa y con titubeos.

ASERTIVO



- **Expresión facial:** La expresión de la cara es tranquila, amable y serena.
- **Contacto ocular:** Mirada directa a los ojos, con un adecuado contacto ocular, que facilita un comportamiento amable y sincero por parte de otros.
- **Postura corporal:** Cuerpo relajado, asentimiento con la cabeza, indicando que respeta lo que la otra persona dice.
- **Distancia física:** Adecuada, manteniendo el “espacio personal” de la otra persona”.
- **Modulación de la voz:** Voz firme, segura y sin titubeos.
- **Gestos corporales:** Adecuados.



CASO 1.

Debéis recrear una situación en la que se mantenga un estilo AGRESIVO

- Un amigo te pide los patines para el domingo por la tarde. A ti no te gusta dejar tus patines.

CASO 2.

Debéis recrear una conversación en la que se mantenga un estilo ASERTIVO

- Acabas de descubrir que tu mejor amigo está fumando porros. ¿Qué le vas a decir?

CASO 3.

Debéis recrear una conversación en la que se mantenga un estilo PASIVO

- María se ha comprado unos pantalones para las bodas de oro de sus abuelos, está andando por el pasillo del instituto cuando se encuentra con su amiga Ana que le viene a decir muy emocionada que ha conocido a un chico que le encanta. Ana le pide a María que le deje sus pantalones nuevos para ponérselos con su camisa verde el próximo sábado. ¿Qué le contesta María?

SESIÓN 3.2.

TÍTULO: “ME PONGO EN TU LUGAR” **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: DIVER, PCPI, 3º, 4º ESO **BLOQUE:** EMPATÍA

JUSTIFICACIÓN

Queremos ayudar a los demás, pero ¿sabemos hacerlo? ¿Y si, al contrario de lo que pensamos, no tuviéramos tanta empatía ni supiéramos ponernos en el lugar del otro?

Nadie puede aportar una buena solución a un problema que no ha entendido. Es mejor escuchar antes de aconsejar. Cuando alguien tiene un problema solemos decir: No te preocupes. ¿Qué pretendemos conseguir con esa frase? Lo paradójico del asunto es que esa expresión está cargada de nuestras mejores intenciones. No queremos que la persona que tenemos delante sufra y nos encantaría poder consolarla. Deseamos entender y ayudar a los demás, pero ¿sabemos hacerlo? Aunque normalmente se entiende la empatía como la capacidad de ponerse en la piel del otro, no es exactamente eso. De hecho, técnicamente se define como la capacidad de sentir, imaginar o experimentar las emociones o estados de ánimo de otra persona. Intentemos pues ponernos en la emoción del otro y no sólo en su situación.

OBJETIVOS

- Aprender a identificar los sentimientos del otro.
- Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO.

El tutor realiza la introducción de la actividad con la justificación de la sesión. Posteriormente comenzamos con una actividad en la que se invita al alumnado a que dialogue y exprese sus ideas.

Comenzamos el debate con las siguientes cuestiones:

- *¿Cómo nos sentimos cuando nos provocan?, nos sentimos mal, furiosos, enfadados.*
- *¿Os habéis parado a pensar alguna vez que eso mismo les ocurre a los demás cuando sois vosotros los que provocáis?*
- *Entre todos podemos contribuir a mejorar nuestras interacciones con los demás, favoreciendo unas relaciones agradables y de mutuo bienestar. ¿Cómo podemos hacerlo?*

Dejamos que los alumnos expongan sus opiniones. El objetivo del debate es llegar a la siguiente conclusión:

TRATA A LOS DEMÁS COMO TE GUSTARÍA QUE TE TRATASEN A TI

DESARROLLO

ACTIVIDAD 1.

Vamos a descubrir qué se siente estando en la piel de otra persona. Poneos por parejas. Decidid quien es “A” y quien “B”. Los alumnos participan en el juego de situaciones (anexo 1)

Uno coge una tarjeta y la lee en voz alta a su compañero. Diseñan una escena y la representan en la clase, favoreciendo una situación de provocación. En cada una de las situaciones, el resto de la clase deberá opinar sobre cómo se ha debido sentir cada uno de los protagonistas y posteriormente cada uno de ellos explicará cuales han sido sus sentimientos mientras estaba representando la escena.

Posteriormente se puede animar a los alumnos para que voluntariamente cuenten si han vivido alguna situación similar a las representadas, cómo se sintieron, el modo de actuar del otro, qué aprendieron de dicha situación, etc.

ACTIVIDAD OPCIONAL

Si sobra tiempo, se podría aprovechar alguna noticia actual que les interese y ponerse en lugar de cada una de las personas implicadas en la situación. O se puede leer en voz alta alguno de los testimonios, se elegirá uno de los cuatro en función de las características y madurez del grupo (anexo 2) y entre todos a modo de debate, se dará respuesta a las preguntas que a continuación se sugieren.

- ¿Cómo se debe sentir el protagonista de la historia en el momento que la cuenta?
- ¿Crees que su vida será igual a partir de ahora?
- Si se tiene que afrontar a alguna adversidad, ¿se enfrentará igual que antes de que le ocurriera lo que cuenta en el testimonio? ¿será más fuerte o más débil?
- ¿Cómo se sentirán las demás personas implicadas en el testimonio? (en función del caso serán: agresores, amigos, hijo, padres, hermanos, etc.)

MATERIALES

- Anexo 1: Juego de situaciones
- Anexo 2: Testimonios

Sesión extraída de :

- Gandarias, A., Magaz, A., García, E. M. & López, M. L. (1999). *AVANCEMOS. Enseñanza de habilidades sociales para adolescentes (12-18 años)*. Bizkaia: COHS.

Juego de situaciones

<p>A. Decide marcharse deprisa</p> <p>B. Quiere contarle lo que le sucedió el fin de semana</p>	<p>A. Quiere irse a casa y dejar la fiesta</p> <p>B. Quiere continuar la fiesta</p>
<p>A. Tiene la música muy alta</p> <p>B. Es un vecino enfadado</p>	<p>A. Quiere estar solo porque se siente algo triste</p> <p>B. Desea tener compañía</p>
<p>A. Quiere gastar bromas a los compañeros en la piscina</p> <p>B. No quiere participar en las bromas</p>	<p>A. Le gusta llegar puntual</p> <p>B. Prefiere llegar tarde y ver el final de la película</p>
<p>A. Hay muchas personas para sacar la entrada del cine y quiere colarse</p> <p>B. Prefiere esperar su turno</p>	<p>A. Quiere ir a un restaurante italiano a cenar</p> <p>B. No le gustan los italianos y prefiere cenar en cualquier otro sitio</p>



Testimonios

“Algo comenzó a fallar”

Algo comenzó a fallar con mi hijo, que no nos había dado problemas nunca: responsabilidades incumplidas, cambios de humor, dificultades en la relación familiar; poco a poco se iba sumergiendo en la soledad; salidas y entradas fuera de lo común; dejaba todo fuera de lugar; las normas de comportamiento y el respeto hacia su padre se deterioraban y cada vez tenía más enfrentamientos con todos. Ya no respondía a mis preguntas, ni a mis palabras, ni siquiera a mis caricias de madre.

Por esa época, comenzaron mis sospechas. Mis ojos observaban cada mirada, cada gesto, cada llamada telefónica, cualquier persona que se acercaba a casa. Su padre no lo quería aceptar, pero cada día buscábamos la ficha que completara el puzzle. Él insistía en que todo estaba bien, pero yo pasaba horas preguntándole, llegué a convertirme en su enemiga. Le ofrecí ayuda terapéutica y a pesar de que insistía en que era yo quien la necesitaba, aceptó.

Sin darme cuenta y perdiendo cada vez más fuerzas, me integré en su terapia, dos veces por semana. Comenté mis sospechas al terapeuta, que se resistió a creerlo, y me insistió en que sería mejor que lo dejara tranquilo y que lo observara menos. Las cosas mejoraron un poco, empezó a tener nuevas ilusiones, se empeñaba en sacar su trabajo adelante y a querer integrarse más a la familia. Su hermana estaba siempre pendiente de él y su cuñado también le ayudaba en lo que podía. Mi marido no dejaba de apoyarlo, aunque le destrozaban las reacciones incorrectas de él y mientras me veía a mi cada vez más hundida, su vida se convertía en un calvario.

De pronto, las cosas empeoraron tanto que ya no me parecía mi hijo, en ese momento, por fin respondió a mis preguntas y confirmó mis sospechas. Con el coraje que las madres poseemos para defender a nuestros hijos, procuré encontrar un remedio a su problema. Para ello, le comenté a la familia la realidad y después de aceptarla con dolor, decidimos buscar una solución. Se podía pensar en el por qué, pero queríamos encontrar una salida. Buscamos la terapia más adecuada. Parecía que todo iba mejorando pero pasaron seis largos meses y no conseguía recuperarse. Entonces, una vez más, me confesó la verdad.

Desesperado, pero decidido a recuperarse, lo abandona todo (trabajo, ilusiones, libertad) y decide ingresar en un centro que lo mantuviera alejado del entorno que lo hizo caer en la droga.

“Hizo que mentalmente me provocara un pánico enorme por todo el cuerpo”

Tenía yo unos 13 años cuando sufrí el primer contacto con el bullying. Nos encontrábamos en el poli deportivo de mi pueblo cuando de repente entraron otros niños, se metieron con nosotros y empezaron a pegarnos. Aunque no llegaron a tocarme ni me pegué eso hizo que mentalmente me provocara un pánico enorme por todo el cuerpo.

Nos amenazaron que si nos veían por la calle nos pegarían y más, y todo esto sin ningún motivo, simplemente porque querían ir de macarrillas, eran la chusma del pueblo. Atemorizado esquivé a esos niños y llegué a pasarme 1 mes encerrado en casa sin salir. Cuando me pasaban a buscar mis amigos les decía que tenía que estudiar. Me prepararon una trampa diciéndome que solo querían enseñarme 1 minuto un juego, yo salí y me llevaron a dar una vuelta, no salí más de 30 minutos alegando que tenía que estudiar y durante esa vuelta sentí un pánico enorme por si me volvía a encontrar con alguno de esos niños que hace 1 mes nos habían amenazado.

Recuerdo cómo se me contraía el estómago y el miedo que sentía al andar por la calle, el pánico de que me viera alguno de ellos y que me amenazara o me cogiera del cuello.

“Lágrimas por una medalla”

Atlanta 1996: en el centro del pabellón olímpico la gimnasta más pequeña del combinado español coronaba el podio; sus lágrimas y su pequeño cuerpo temblando en lo alto del cajón conmovieron a todo el país.

Era Tania Lamarca, una vitoriana de quince años que, después de incontables sacrificios y batallas, sentía al fin el ardiente tacto del oro sobre su pecho. Una recompensa con la que había soñado desde el día en que, con tan sólo cinco años, empezó a practicar la gimnasia. Lágrimas por una medalla es un libro que recoge el testimonio sincero y tierno de esta deportista: sus dulces inicios en Vitoria, tan diferentes al a veces amargo sabor de la alta competición; su soledad en Madrid lejos de su ciudad natal y de sus padres; las estrictas dietas, los rígidos horarios, la rivalidad más feroz dentro del propio equipo; las pequeñas batallas ganadas día a día a la adversidad, a fuerza de voluntad y espíritu deportivo. Pero al mismo tiempo es el testimonio de una mujer que, al salir de los gimnasios mejor equipados y de las competiciones deportivas de primer orden, se vio en un mundo hostil en el que aquellos preciados metales sólo servían para adornar las vitrinas. Un relato en el que la autora nos abre de par en par su corazón para hacernos creer que, pese a los obstáculos, es posible conseguir que lo sueños se cumplan.

Cristina Gallo

“Un testimonio viviente, esto fue de terror”

Esas fueron las palabras de Nidia Vázquez en comunicación con el programa Exitorama (CW33 La Nueva Radio) donde contó el dramatismo que se vive a estas horas con el pasaje del huracán Sandy en New York.

El huracán, ha dejado al menos 16 muertos, millones de personas sin suministro eléctrico y calles anegadas por las inundaciones. Los fallecidos en Estados Unidos elevan la cifra total por el momento de víctimas de Sandy a 83, después de haber arrasado Cuba, Haití y Bahamas, informan hoy medios internacionales.

“Quería comunicarme . Esto hay sido un caos tremendo. Hasta las paredes temblaban. Te juro que pensé que hoy no amanecíamos. Un árbol alto se doblaba y tocaba la calle”, contó desde un edificio en Queens, en donde también vive otro uruguayo “de los varios que hay por acá”.

“Estoy tan nerviosa que no se bien lo que digo”, dijo en un momento.

Afirmó que a la 11 de la noche colapsó un hospital ya que no se pudo encender un generador.

Nidia contó que el comienzo del impacto fue sobre las 18 horas. Y a las 23 llegó el pico del huracán. “A esa hora se volaba todo”, afirmó. Aseveró que hay varios uruguayos en la zona, pero por fortuna no hay ningún herido. Recordó además al huracán Irene, donde comparando afirmó “que no fue tanto como este”.

“No he salido a la calle, pero tengo hasta terror de salir porque hay cables por todos lados”, sostuvo la uruguayana. Sostuvo que no había vivido este tipo de eventos climáticos “y en Florida menos. Había que ver lo que pasaban en la televisión. Asustaba y después que lo viviste, más. Acá hay no sé cuantos muertos, pero cuando escuché que había colapsado el hospital y había que mover los enfermos a otro centro, me superó”.

SESIÓN 4.2.

TÍTULO: “PASO DE MALOS ROLLOS” **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: DIVER, PCPI, 3º, 4º ESO **BLOQUE:** AUTOCONTROL

JUSTIFICACIÓN

El autocontrol no es una asignatura fácil de aprobar y mucho menos en la adolescencia. En la lucha con uno mismo por “no saltar” han de emplearse todas las estrategias posibles, tanto internas como externas, para poder afrontar las situaciones con éxito y no sucumbir ante la tentación de la impulsividad como forma de resolver un problema. La siguiente actividad les dispone a considerar las ventajas y desventajas de dejarse llevar por el momento o por la provocación, llevándoles además a reflexionar sobre el concepto de autocontrol y las múltiples maneras de ejercitarlo

OBJETIVOS

- Valorar la importancia de ser capaz de autocontrolarse.
- Poner en práctica distintas maneras de control en distintas situaciones.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO

El tutor inicia la sesión: *“Hoy vamos a reflexionar sobre la importancia de poder controlarnos en diversas situaciones y poder valorar así las consecuencias de nuestra conducta. A veces, nos resulta muy difícil aguantarnos las ganas de hacer algo, de decir ciertas cosas,... pero si nos fijamos bien, veremos que resulta muy ventajoso pararse por un segundo a pensar en lo que vamos a hacer y valorar de este modo si es lo que más nos conviene. Dedicar unos segundos a esto ya nos hace comportarnos de manera autocontrolada”*.

DESARROLLO

VISIONADO DE LA SECUENCIA

Se introduce la actividad con el siguiente comentario:

“A continuación, vamos a ver una secuencia en la que Raúl, el protagonista, tiene que debatirse entre responder o no a una provocación. Me gustaría que os fijarais bien en su comportamiento para que luego podamos comentarlo”.

Se proyecta el audiovisual.

Tras ver la secuencia, se abre un pequeño debate en el que se sondea cuáles son las opiniones del grupo acerca de la actitud de Raúl, la de sus amigos, las posibles ayudas que recibe, los impedimentos que se encuentra... para finalmente intentar describir lo que entienden por autocontrol.

En el debate conviene también incidir sobre...

– Cómo creen que ha de responderse ante una provocación y hacerles ver que, en el fondo, entrar a una provocación es una forma de obediencia (algo que, por esencia, cualquier adolescente rechaza de plano).

– Cómo creen que influyen las sustancias, en este caso el alcohol, en situaciones como éstas que se dan habitualmente.

Se realiza el siguiente comentario:

“El autocontrol es, en definitiva, la capacidad de poder y saber parar, no dejándonos llevar por impulsos, sino por la cabeza”.

EJERCICIO “PREPARANDO LA CAJA DE HERRAMIENTAS”

Se continúa la actividad haciendo este comentario:

“A pesar de lo que nos pueda parecer, el autocontrol no viene “de serie” en ninguno de nosotros. Más bien, aquellos que suelen mostrar esta capacidad suelen tener sus “truquillos”, que les permiten no guiarse tanto por impulsos y sí reflexionar antes de actuar.

Nosotros vamos, en esta sección, a preparar nuestra propia “caja de herramientas”, es decir, todo aquello que necesitaríamos para poder desempeñar nuestra labor (en este caso, controlarnos ante una provocación) y salir airosos de ello, habiendo sabido controlarnos”.

Se divide a la clase en equipos de 2-3 componentes, cuya misión será detectar cuáles son las armas y estrategias que Raúl ha puesto en marcha para poder evitar “entrar al trapo”, haciendo distinción entre aquellas que vienen “de dentro” (es decir, que él por sí mismo pone en marcha como parte de sus recursos personales), y aquellas que vienen de fuera (es decir, que le aportan las personas que tiene alrededor o bien la propia situación).

Esta distinción tiene sentido sobre todo teniendo en cuenta que el concepto de autocontrol que queremos enfatizar no es el de un “súper hombre” que todo lo puede, sino el de alguien que, inteligentemente aprovecha todos los recursos que tiene a su alcance para no dejarse llevar por una situación que puede perjudicarlo.

Cuando los diferentes grupos han debatido y señalado las diferentes maneras de autocontrolarse que ha usado Raúl, se hace una pequeña puesta en común que dará pie, a su vez, a la siguiente fase de la actividad.

Y tú, ¿controlas?

La fase que proponemos a continuación da un paso más allá. Los diferentes equipos han de completar el listado de recursos realizado en la 2ª fase con otros propios o que se les ocurran, y que puedan poner en marcha en situaciones donde haya que autocontrolarse.

Para facilitar la labor, pueden pensar en ejemplos de situaciones en que se controlaron (para ver qué usaron en esos momentos) o bien pensar en momentos en que no lo lograron y considerar qué les hubiera hecho falta para conseguirlo.

Para finalizar, se realizará una lista única que agrupe todas las propuestas elaboradas por los equipos. Se hará hincapié en el hecho de que hay muchas maneras de autocontrolarse y que, por tanto, actuar por impulso no es la mejor opción ni es tan inevitable como a veces pensamos o nos quieren hacer creer.

COMENTARIO FINAL

“Hemos visto que es muy importante poder pararnos a pensar en lo que nos apetece hacer, y sobre todo en lo que más tarde puede ocurrir, en lugar de actuar impulsivamente. Muchas veces, nuestros impulsos son muy fuertes, por ello es importante tener cierto nivel de autocontrol: con relación a lo que pensamos, a lo que sentimos y a lo que hacemos”.

MATERIALES

- Secuencia: Paso de malos rollos

Sesión extraída de:

- *Construye tu mundo. Prevenir para vivir.* Recuperado de <http://www.construyetumundo.org>

SESIÓN 5.2.

TÍTULO: “*TODO TIENE PEGAS*” **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: DIVER, PCPI, 3º,4º ESO **BLOQUE:** TOMA DE DECISIONES

JUSTIFICACIÓN

Saber elegir y tener capacidad para tomar decisiones adecuadas es fundamental para el futuro de nuestras vidas. Tomarlas de manera pausada y contando siempre con las consecuencias que ello acarrea. Cada decisión que tomamos repercutirá en algún aspecto de nuestras vidas, por lo que pararnos y dedicar unos segundos a reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de las opciones posibles merece la pena. En algunas ocasiones, las decisiones vendrán impuestas, y será en estos casos en los que tendremos que tratar de que las consecuencias de dichas decisiones nos afecten lo menos posible”.

OBJETIVOS

- Reflexionar acerca de sus propias decisiones personales.
- Promover pensamientos positivos que ayuden a mantener con mayor firmeza una decisión.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO

“En la vida estamos continuamente tomando decisiones. A la hora de elegir entre varias alternativas, ¿cómo se puede saber cuál es la correcta? Seguro que alguna vez habéis tenido que elegir entre dos situaciones importantes y eso os ha hecho dudar sobre qué hacer. Esto ocurre porque entran en conflicto intereses personales (ejemplos: estudiar vs salir, responsabilidad vs placer). En realidad la mayoría de las alternativas tienen “sus pros y sus contras” y por ello, tendremos que asumir la decisión con todas las consecuencias”.

DESARROLLO

A continuación, se procede al visionado de la primera parte de la secuencia propuesta (en la que Tony decide quedarse a estudiar). El profesor parará la secuencia justo cuando aparece el dilema: T VIENS C.CIAL? VMOS TDS. BSS

“Ante esta situación, ¿qué haríais?, ¿os quedaríais en casa estudiando para el examen que tenéis al día siguiente u os iríais con vuestros amigos y vuestras amigas?”.

Tras un breve debate, se procede a continuar la secuencia. Al finalizar esta primera parte de la secuencia, se plantea la siguiente dinámica:

“Ahora nos vamos a poner en grupos de 3 ó 4 personas. Cada grupo manifestará aquellos pensamientos que por un lado, apoyen la decisión de quedarse en casa estudiando y por otro lado apoyen la decisión de salir con la chica que le gusta y con los amigos y amigas”.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de los argumentos que refuerzan ambos pensamientos y que le pueden resultar de utilidad al profesorado.

Pensamientos que apoyan la decisión de QUEDARSE ESTUDIANDO	Pensamientos que apoyan la decisión de SALIR CON LOS AMIGOS Y LAS AMIGAS
<ul style="list-style-type: none"> - Así puedo repasar el examen mejor. - Tengo más probabilidades de aprobar. - Necesito tiempo para estudiar. - Hay más días para ver a esa chica. - Para salir hay muchos días, pero sólo una oportunidad para aprobar el examen. - Si tiene que pasar algo, será cuando llegue el momento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se lo van a pasar genial. - Si los demás salen, yo también. - A lo mejor pierdo una oportunidad para salir con ella. - Salir es la única manera de demostrarle que me interesa. - Por salir un rato no me va a pasar nada. - Si tiene que pasar algo con ella hoy es el día. - Si no salgo va a pensar que soy un muermo.

Una vez que se ha terminado, se realiza la correspondiente puesta en común. Para ello, el tutor anotará las ideas más importantes y los pensamientos generados por el grupo, contribuyendo con los suyos propios. Es importante reconocer que no es una situación fácil.

Al terminar la puesta en común, se pide al grupo que preste atención a la **segunda parte del vídeo**.

“¿Qué pasaría si Tony decide irse con los amigos y las amigas al Centro Comercial?”.

Una vez vista la secuencia se recogen las ideas más importantes remarcando el hecho de que hay situaciones que resultan especialmente complicadas porque ambas resultan igual de atractivas o son igual de importantes para la persona.

Con la secuencia vista el grupo puede comprender que decidir es difícil, pero que una vez realizado ese proceso de toma de decisiones hay que asumirlo y comprender las posibles consecuencias generadas. Probablemente cuanto más tiempo dediquemos a buscar los pros y contras de las diferentes alternativas y a valorar el peso de cada uno de ellos, más probabilidad tendremos de acertar.

Dinámica “mis prioridades” Se leen de una en una, diferentes situaciones que reflejan valores en conflicto. Cada alumno se debe posicionar. Para ello, escribirán en dos papeles un número 1 y un número 2. A medida que se vayan leyendo las situaciones irán levantando uno de los papeles en función de si están de acuerdo con la primera o la segunda alternativa de cada caso. Las situaciones se irán debatiendo una por una, explicando los motivos que les llevan a opinar de ese modo.

¿Qué dos situaciones os harían dudar?

- *Tener un examen y estudiar (ÉXITO) vs quedar con la persona que os gusta (AMOR)*

(Es la secuencia de vídeo propuesta).

Llegar a casa pronto (RESPONSABILIDAD) vs seguir pasándolo bien (DIVERSIÓN).

• *Ayudar a alguien que no sabe algo (SOLIDARIDAD) o reírnos de esa persona delante de los amigos y las amigas (MIEDO AL RECHAZO, SUPERIORIDAD).*

• *Saber que vuestro hermano o hermana consume drogas y no contárselo a nadie (LEALTAD) vs contárselo a vuestra madre y vuestro padre (SALUD).*

A continuación vamos a rellenar el anexo 1, para ello el tutor les ayudará con el siguiente ejemplo:

Un proceso sencillo para descubrir la jerarquía de valores para una determinada conducta

es el que indicamos a continuación:

1. Elige algo que podrías hacer, pero que no deseas realizar.

Ejemplo: recoger la habitación.

2. ¿Qué te hace no recoger la habitación?

- La pereza y por llevar la contraria.

3. ¿Qué es más importante que llevar la contraria y que te haría recoger la habitación?

- La visita de una persona con la que no tengo mucha confianza y a la que deseo causar una buena impresión.

4. Puedes continuar descubriendo los valores que son cada vez más importantes

utilizando la pregunta:

¿Qué es más importante que... (causar buena impresión)? (Último valor)

MATERIALES

Sesión extraída de:

- *Construye tu mundo. Prevenir para vivir.* Recuperado de <http://www.construyetumundo.org>

¿Qué es más importante que... (causar buena impresión)? (Último valor)

1. Elige algo que podrías hacer pero que no deseas realizar.	
2. ¿Qué te hace que no desees A ?	
¿Qué es más importante que B y que te haría hacer A ?	
Entonces C haría que hicieras A	C es un valor muy importante para ti

¿Qué es más importante que... (causar buena impresión)? (Último valor)

1. Elige algo que podrías hacer pero que no deseas realizar.	
2. ¿Qué te hace que no desees A ?	
¿Qué es más importante que B y que te haría hacer A ?	
Entonces C haría que hicieras A	C es un valor muy importante para ti

¿Qué es más importante que... (causar buena impresión)? (Último valor)

1. Elige algo que podrías hacer pero que no deseas realizar.	
2. ¿Qué te hace que no desees A ?	
¿Qué es más importante que B y que te haría hacer A ?	
Entonces C haría que hicieras A	C es un valor muy importante para ti

SESIÓN 6.2.

TÍTULO: “*FORMULAR Y RESPONDER A LAS CRÍTICAS*” **DURACIÓN:** 55 MINUTOS

CURSOS: DIVER, PCPI, 3º,4º ESO **BLOQUE:** RESPONDER A LAS CRÍTICAS

JUSTIFICACIÓN

A veces las críticas las tomamos mejor o peor dependiendo de las personas que nos las hacen. Así, por ejemplo, no es lo mismo recibirlas de un ser querido que de un compañero de trabajo, un jefe o un simple conocido. Pero lo que no debemos olvidar es que vengan de quien vengan, existen varias formas adecuadas de recibirlas.

De igual modo, es importante saber formularlas para no encontrarnos en una situación incómoda, cuando la intención era la de ayudar.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre qué son las críticas constructivas.
- Conocer ciertas habilidades para formular y responder a las críticas que nos puedan formular.
- Poner en prácticas los aprendizajes trabajados en sesiones anteriores sobre estilo asertivo, pasivo y agresivo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

INICIO

Se comienza la sesión preguntando de forma oral al alumnado qué entienden por una crítica.

Les explicaremos que en la sesión nos vamos a centrar en las críticas constructivas, ya que las destructivas no aportan nada, excepto devaluar a la persona que las formula.

Para ello partiremos de qué se entiende por crítica constructiva. Se fundamenta en el propósito de lograr un cambio favorable que beneficie a todas y cada una de las personas involucradas en circunstancias o ambientes determinados, con actitud de respeto y sentido de colaboración.

Cualquier crítica debe formularse responsablemente a través de la reflexión, considerando las implicaciones que podría tener; el respeto que debemos a las personas se manifiesta protegiendo su buen nombre y reputación, además de procurar su mejora individual. De esta manera obramos en justicia y todo nuestro actuar se convierte en actitud de interés por el otro.

Una vez aclarado el término, el tutor procede a proyectar la presentación sobre maneras de formular críticas y formas de responder a ellas. Se detendrá la exposición tantas veces como sea necesario para poner ejemplos, que los alumnos dialoguen sobre su forma de expresarse, si suelen utilizar la forma adecuada o no, etc.

ACTIVIDAD 1.

El profesor repartirá el anexo 1 que deberán rellenar todos una vez tengan los conceptos claros. Posteriormente se pedirá que aquellas personas que lo deseen compartan algunas de las experiencias comentadas en la ficha.

Si hubiera tiempo suficiente, se pedirá a los alumnos que por parejas representen algunas de las situaciones que han plasmado en la ficha, pudiendo hacer variantes del tipo: primero se formula y se responde mal a la crítica y luego se hace de forma adecuada o que los alumnos dramatizen la historia y el resto de la clase señale si está bien o mal resuelta la situación y en qué se podría haber mejorado, etc.

MATERIALES

- Anexo 1: Responder a las críticas y formular críticas.
- Presentación: "Responder a las críticas de los demás".

Sesión extraída de :

- Martín, E. C. (2000). ¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas. Programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para tutorías 1º y 2º ciclos de la ESO. Ed. CEPE. Madrid.
- <http://www.miautoestima.com/respuestas-criticas/>
- <http://www.selba.org/EspTaster/Social/Comunicacion/TresPasosRespCritica.html>

RESPONDER A LAS CRÍTICAS

1. Recuerda una crítica que te hizo una persona de tu familia y contesta de forma adecuada:

a) ¿Cuál fue la crítica? _____

¿Quién la realizó? _____

b) ¿Cómo le contestarías? _____

c) ¿Cómo te sentirías? _____ ¿Cómo crees que se sentiría?

d) ¿Qué respondería? _____

2. Recuerda una crítica que te hizo alguno de tus profesores y contesta de forma adecuada:

a) ¿Cuál fue la crítica? _____

¿Quién la realizó? _____

b) ¿Cómo le contestarías? _____

c) ¿Cómo te sentirías? _____ ¿Cómo crees que se sentiría? _____

d) ¿Qué respondería? _____

3. Recuerda una crítica que te hizo alguno de tus amigos y contesta de forma adecuada:

a) ¿Cuál fue la crítica? _____

¿Quién la realizó? _____

b) ¿Cómo le contestarías? _____

c) ¿Cómo te sentirías? _____ ¿Cómo crees que se sentiría? _____

d) ¿Qué respondería? _____

FORMULAR CRÍTICAS

4. Dirige una crítica a alguna persona de tu familia:

a) ¿Qué le dirías? _____

b) ¿A quién? _____

c) ¿Qué contestaría? _____

d) ¿Cómo crees que se sintió? _____ ¿Cómo te sentirías?

e) ¿Cómo crees que respondió?

Aceptó la crítica

Se puso a la defensiva

La negó

5. Dirige una crítica a alguno de tus profesores:

a) ¿Qué le dirías? _____

¿A quién? _____

b) ¿Qué contestaría? _____

c) ¿Cómo crees que se sintió? _____ ¿Cómo te sentirías? _____

d) ¿Cómo crees que respondió?

Aceptó la crítica

Se puso a la defensiva

La negó

6. Dirige una crítica a alguno de tus amigos o compañeros:

a) ¿Qué le dirías? _____

¿A quién? _____

b) ¿Qué contestaría? _____

c) ¿Cómo crees que se sintió? _____ ¿Cómo te sentirías? _____

d) ¿Cómo crees que respondió?

Acceptó la crítica

Se puso a la defensiva

La negó