



TESIS DOCTORAL

**Competencias emocionales y rendimiento académico en
Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de
Escuelas de Inteligencia Emocional**

María Inmaculada Pedrera Rodríguez

Departamento de Ciencias de la Educación

2017



TESIS DOCTORAL

**Competencias emocionales y rendimiento académico en
Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de
Escuelas de Inteligencia Emocional**

MARIA INMACULADA PEDRERA RODRÍGUEZ

Departamento de Ciencias de la Educación

Conformidad de las Directoras:

Fdo.: M^a Carmen Garrido Arroyo

Fdo.: M^a Ángeles Rebollo Catalán

2017

Dedicado

A Kiko

A mis padres, Juan y Mari

Agradecimientos

A mis directoras de Tesis, Carmina Garrido Arroyo, por sus conocimientos, correcciones, sugerencias y *bien hacer*; y M^a Ángeles Rebollo Catalán, por sus conocimientos, tiempo y esfuerzo aun en períodos muy delicados. Gracias por compartir conmigo esta etapa profesional. He aprendido mucho de vosotras y con vosotras.

Al alumnado de los Centros de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional que han participado en este estudio. Ellos son los verdaderos protagonistas de esta investigación. A sus profesores y Equipos directivos, por permitirme entrar en sus aulas y compartir conmigo su experiencia, opiniones y observaciones sobre las emociones en educación. Y, muy especialmente, a las coordinadoras del programa de Inteligencia emocional en los centros educativos, por su tiempo y las explicaciones de las actividades que, con entusiasmo y dedicación, organizan. Mi admiración a todos ellos por estar al pie del cañón.

A los coordinadores de los programas de Inteligencia emocional de los Centros de Profesores y Recursos a los que pertenecen los Centros educativos participantes, quienes me han transmitido el alcance de su labor y el funcionamiento de la Red.

A la Asesora Técnica docente de la Dirección Gral. de Política Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, por ofrecerme una visión general de la creación y desarrollo de la REEIE.

A Rafa, por los fines de semana dedicados al análisis de datos y su buen humor.

A mis compañeros de la Facultad de Formación del Profesorado por su apoyo y buenos consejos.

A mi familia y amigos, por su ánimo y afecto en los buenos y no tan buenos momentos.

A mis padres, porque son los verdaderos artífices de mi camino en lo personal y lo profesional.

Y, sobre todo, a mi marido, por su apoyo incondicional, y porque siempre tuvo claro el camino.

Índice

Índice

1. Introducción	15
1.1. Contextualización y planteamiento del problema	19
1.2. Antecedentes situacionales y justificación del estudio	21
1.3. Antecedentes científicos de la investigación	23
1.4. Estructura de la Tesis	29
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
2. Inteligencia e Inteligencia Emocional. Conceptualización de los constructos	35
2.1. Conceptualización del constructo Inteligencia	39
2.1.1. Modelos de estudio de la Inteligencia	40
2.2. La Inteligencia Emocional	48
2.2.1. Definición del concepto de Inteligencia Emocional	48
2.2.2. Desarrollo y evolución del concepto Inteligencia hasta llegar al concepto Inteligencia Emocional	50
2.2.3. Inteligencia Emocional como capacidad e Inteligencia Emocional como rasgo	52
2.3. Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional	54
2.3.1. Modelos Mixtos de Inteligencia Emocional	55
2.3.2. Modelos de Inteligencia Emocional habilidad	64
2.3.3. Síntesis de los modelos de Inteligencia Emocional	68
2.4. Evaluación de la Inteligencia Emocional	70
2.4.1. Instrumentos de evaluación de Inteligencia Emocional basados en autoinformes	70
2.4.2. Medidas de habilidad o de ejecución de la Inteligencia Emocional	79
2.4.3. Ventajas e inconvenientes de los instrumentos de medidas de ejecución y de autoinforme	86
Síntesis del capítulo	91

3. Competencias y competencias emocionales	93
3.1. El sistema de competencias. Concepto, modelos y tipología	97
3.1.1. Enfoque de competencias	97
3.1.2. Concepto de competencias	98
3.1.3. Perspectivas o modelos teóricos de las competencias	100
3.1.4. Tipología de competencias	101
3.2. Las competencias clave. Incorporación en los sistemas educativos	104
3.2.1. Recomendaciones internacionales para el desarrollo de competencias clave	104
3.2.2. Competencias clave en el Sistema educativo español	107
3.3. Las Competencias emocionales. Concepto y modelos	112
3.3.1. Concepto de Competencia emocional	112
3.3.2. Modelos teóricos explicativos de las Competencias emocionales.	113
3.4. El desarrollo de las Competencias emocionales. La Educación Emocional	124
3.4.1. Diferenciación conceptual. Inteligencia emocional, Competencia emocional y Educación emocional	124
3.4.2. Educación emocional. Concepto, historia y fundamentación teórica	125
3.4.3. La Educación emocional en las aulas educativas	130
3.4.4. Iniciativas de Educación emocional en España	143
Síntesis del capítulo	152
4. Las Competencias emocionales en el sistema educativo. El Currículum de Educación Primaria en Extremadura	153
4.1. La Competencia emocional en legislación educativa nacional. Etapa de Educación Primaria	157
4.1.1. Referencias legislativas en el Texto Refundido LOMCE – LOE	158
4.1.2. Referencias legislativas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria	160
4.1.3. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.	168
4.2. Competencias básicas y clave relacionadas con la Competencia emocional	174
4.2.1. Competencia de aprender a aprender	174
4.2.2. Competencia de autonomía e iniciativa personal	176
4.2.3. Competencia de iniciativa y espíritu emprendedor	177

4.3. La Competencia emocional en el modelo educativo extremeño	179
4.3.1. La Ley de Educación de Extremadura	179
4.3.2. Referencias legislativas en el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura	185
4.3.3. Referencias legislativas en el Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura	192
Síntesis del capítulo	193
5. La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional	195
5.1. Origen e historia de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional (REEIE)	199
5.1.1. Origen de la Red	199
5.1.2. Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Creación, definición, objetivos y directrices	203
5.1.3. Evolución de la REEIE	207
5.2. Política reguladora de la REEIE. Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa	213
5.3. Situación actual y prospectiva de la Red	221
Síntesis del capítulo	224
SEGUNDA PARTE: DESARROLLO EMPÍRICO	
6. Objetivos e Hipótesis	227
7. Método	231
7.1. Participantes	235
7.2. Instrumentos	238
7.3. Procedimiento	243
7.4. Análisis de datos	243
8. Resultados	245
8.1. Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la REEIE	251
8.1.1. Descripción de las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la Red	251
8.1.2. Descripción de las Competencias emocionales del alumnado por tipo de centro	289
8.2. Perfiles de alumnado según sus Competencias emocionales	313
8.2.1. Identificación y descripción de perfiles del alumnado en Competencias emocionales	313

8.2.2. Descripción de los centros de la Red según perfiles competenciales de su alumnado	316
8.3. Influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico del alumnado	318
8.3.1. Descripción de las áreas de rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria de la Red	318
8.3.2. Relación entre las Competencias emocionales y el rendimiento académico del alumnado	325
8.3.3. Identificación y descripción de perfiles de alumnado en rendimiento académico	328
8.3.4. Relación entre el perfil de rendimiento académico del alumnado en función de su perfil competencial	331
9. Discusión del estudio	333
9.1. Discusión sobre las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la REEIE en función del género y el tipo de centro	337
9.2. Discusión sobre los centros de la REEIE según los perfiles competenciales de su alumnado de Educación Primaria	345
9.3. Discusión sobre la influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico del alumnado	348
10. Conclusiones	353
11. Limitaciones del estudio y prospectiva	359
Referencias bibliográficas	365
Índice de Tablas y Figuras	393

Capítulo 1: Introducción

1. Introducción

1.1. Contextualización y planteamiento del problema

1.2. Antecedentes situacionales y justificación del estudio

1.3. Antecedentes científicos de la investigación

1.4. Estructura de la Tesis

1.1. Contextualización y planteamiento del problema

Abandonar la tradicional ruptura entre emoción y cognición supone para la educación importantes retos encaminados a poner en marcha una serie de cambios; primero, en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje y después, en la identificación de objetivos educativos y en la selección de estrategias didácticas de intervención en las aulas.

El enfoque educativo, por tanto, ha cambiado en las últimas décadas. La enseñanza expositiva y el aprendizaje receptivo ha dado paso a una enseñanza orientadora y a un aprendizaje autónomo y autorregulado (Peters, 2002), cuya finalidad es la adquisición de competencias. El concepto de competencia implica la habilidad y actitud de afrontar demandas complejas y movilizar recursos tanto personales como socioculturales, integrando, comprendiendo y adaptando los propios fines de los sujetos (OCDE, 2005).

En la actualidad adquiere especial relevancia para la pedagogía el desarrollo de Competencias emocionales, dados los requerimientos socio-económicos que demanda la cambiante realidad en la que nos encontramos inmersos. Ser capaz de adaptarse a esa realidad en continuo cambio y capaz de integrarse, con éxito, en el entorno de referencia requiere poner en juego procesos afectivos que el sujeto debe ser capaz de gestionar.

Los avances científicos realizados desde finales del siglo XX con propuestas novedosas donde se enlazan constructos, de concepción enraizadamente opuesta, como inteligencia y emoción, han posibilitado poder comprender y profundizar en los procesos de aprendizaje y los factores implicados en este proceso.

Desde el ámbito pedagógico, este hecho ha supuesto la reflexión sobre el modo de acometer el tratamiento educativo de dichos procesos de aprendizaje y los factores implicados, pero así mismo, ha suscitado el interrogante sobre si estas propuestas son susceptibles de mejorar los procesos de enseñanza y/o aprendizaje.

El surgimiento de un conjunto de disciplinas encargadas del estudio del sistema nervioso y de la interacción de los diferentes elementos para dar a conocer las bases biológicas de la conducta, las *Neurociencias* (Damasio, 1996, LeDoux, 1999), han revolucionado la forma de entender la conducta humana. Estas disciplinas intentan explicar cómo influye el sistema nervioso en la conducta del sujeto, ofreciendo la posibilidad de conocer el funcionamiento cerebral de las emociones.

Los avances recientes señalan la conexión existente entre emociones, pensamiento racional, el medio en el que se desarrolla el sujeto y la toma de

decisiones que realiza. De manera que procesos como el aprendizaje, la memoria, o la atención, están influidos por procesos emocionales, lo que lleva a seguir investigando sobre papel que desempeñan las emociones en la educación.

Con la publicación de la *Teoría de Inteligencias Múltiples*, Gardner (1983) realiza una propuesta alternativa al concepto de inteligencia tradicional, que ha considerado el constructo como una capacidad general, unitaria, de carácter estático y cuantificable a través de instrumentos estandarizados. Con su propuesta reformula el concepto, planteando la existencia de 8 inteligencias, de las cuales, el autor denomina inteligencias personales (Intrapersonal e Interpersonal) a aquellas que unen cognición y emoción.

A la unión de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, es a lo que Salovey y Mayer (1990), primero, y Goleman (1995), después, denominaron *Inteligencia Emocional* (IE). Con este concepto, los autores trataron de estudiar la combinación armónica de ambos constructos.

Pero el constructo Inteligencia Emocional tiene raíces en múltiples teorías y conceptos anteriores de la historia de la Filosofía y la Psicología. Desde el pensamiento de Platón, con las tres partes de la mente o alma como cognición, motivación y emoción, hasta la Inteligencia experiencial de Epstein (1986), o las Inteligencias personales de Gardner (1983), pasando por la Inteligencia instintiva de Binet y Simon (1905); la Inteligencia Social de Dewey (1909); o la Inteligencia práctica de Sternberg, (1985), quien expone en su teoría triárquica, la existencia de tres tipos de inteligencias (analítica, práctica y creativa).

Con el desarrollo del constructo Inteligencia Emocional, muchos han sido los autores que han propuesto sus modelos explicativos: Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On (2000), Petrides y Furnham (2001); estableciendo conjuntos de *Competencias emocionales* susceptibles de ser desarrolladas mediante el aprendizaje y la experiencia. La posibilidad de desarrollo y perfeccionamiento de estas competencias es lo que hace relevante a la inteligencia emocional para la pedagogía (Maurer y Brackett, 2004).

En el terreno educativo, llevar las Competencias emocionales a las aulas ha supuesto la proliferación de numerosas investigaciones científicas y la creación de diversidad de programas, con mayor o menor éxito, en un intento de desarrollar dichas competencias en el alumnado. Esto ha impulsado el perfeccionamiento de aquellos procesos educativos influenciados por las emociones como son el rendimiento académico, la convivencia, el manejo del estrés, etc. (Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

A nivel internacional, la Organización CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), en EEUU, investiga sobre el desarrollo de las

competencias socio-emocionales, y promueve la puesta en práctica de programas de aprendizaje emocional y social por los centros estadounidenses, fundamentalmente de Infantil y Primaria.

En España, numerosos especialistas defienden el desarrollo de las Competencias emocionales como un elemento fundamental en nuestro sistema educativo (Bisquerra, 2003, 2006, 2009; Bisquerra, Pérez y García, 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009; Repetto, Pena y Lozano, 2007, Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013). Proyectos como INTEMO, en Andalucía; Fundación Marcelino Botín, en Cantabria; el movimiento GROPE, en Cataluña; en Guipúzcoa, “Un programa para el aprendizaje emocional y social”; y en Extremadura, la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional, tratan de probar la eficacia de la educación emocional en nuestros menores (Informe Fundación Marcelino Botín, 2008).

La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional (REEIE) lleva a la práctica, desde 2009, actuaciones planificadas y sistematizadas a fin de desarrollar Competencias emocionales en el alumnado inscrito en sus centros. Estas acciones se encuentran incorporadas en los Proyectos Educativos y Curricular de Centro, de manera que sus objetivos y metodología son asumidos por toda la comunidad educativa en su adquisición y puesta en práctica.

A pesar de su breve andadura, parece oportuno conocer cómo está siendo su implementación en la actualidad y los logros que la acompañan, dado que, hasta el momento no se ha realizado tal evaluación. Es en esta Red y en su análisis donde se va a centrar la presente investigación.

1.2. Antecedentes situacionales y justificación del estudio

En diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea realizaron una Recomendación a los Estados miembros sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente, dando respuesta a la *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la Educación Permanente* en donde se acordó el carácter prioritario de proporcionar «las nuevas competencias básicas», y marcó el comienzo del aprendizaje permanente con la pretensión de contribuir al desarrollo de una formación y educación de calidad, a partir de los sistemas educativos orientados a la preparación de los jóvenes en todos los ámbitos de su vida.

La integración de la Competencia emocional es un reto para los países miembros que han incluido en sus sistemas educativos el modelo de competencias propuestos por el Consejo de Europa. Esta recomendación ha sido recogida por la legislación española en materia educativa, introduciéndose en el sistema

educativo a partir de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) y en los currículos que la desarrollan. En la actualidad, la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*, marca las competencias clave en educación (Comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y Conciencia y expresiones culturales).

La Comunidad Autónoma de Extremadura ha ido más allá, entendiendo la relevancia de la Competencia emocional para el desarrollo integral del alumnado, favorecer sus capacidades y mejorar su rendimiento académico, a fin de lograr, en un futuro, un mayor éxito en su inserción laboral y social.

Con la promulgación de la *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura* (LEEx), el gobierno regional, en virtud a sus competencias en materia educativa, introduce la Competencia emocional como un elemento prioritario del currículo (art. 82, LEEx, 2011), aumentando el número de competencias básicas que el gobierno central establece para el conjunto nacional.

A partir de ahí, la creación de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional ha supuesto un impulso para el trabajo de los centros que son conscientes de la importancia de la inteligencia emocional y sensibles a profundizar en el aprendizaje de las Competencias emocionales para conseguir la finalidad que marca nuestra legislación educativa, la consecución, entre otros fines, de “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos” (art. 2.1, LOE, 2006), artículo que la *Ley Orgánica 8/20013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) no modifica.

La creación de una Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional visibiliza el interés de la administración regional por reunir todos los aspectos claves para el desarrollo integral de nuestros escolares. Tras un proyecto piloto en diferentes centros, se comprobó su viabilidad, convenciendo sobre la apuesta de poner en funcionamiento una red. Resulta especialmente interesante analizar, tras varios años de andadura, cómo ha sido la evolución de los centros que la integran, y los resultados que han ido consiguiendo.

Los beneficios que esta Red ofrece y las oportunidades que puede engendrar la presentan como especial foco de estudio para la comprobación del éxito que los programas de educación emocional consiguen, cuáles son los ámbitos que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se favorecen y cuáles son los aspectos susceptibles de mejora.

No podemos perder la oportunidad de conocer el éxito en los diferentes aspectos del aprendizaje (convivencia, rendimiento académico, desarrollo personal del escolar) y proponer, en caso de que así fuera, su expansión e incorporación a dicha Red, del resto de centros de Educación Primaria de la comunidad autónoma.

El valor de este trabajo de investigación reside en el estudio de Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria (CEIP) pertenecientes a la Red, entendiendo que en ellos se desarrolla de manera más específica programas de educación emocional y pueden servir de referencia a otros centros con iguales inquietudes. Así, los resultados de esta investigación aportarán información que permita optimizar la Red, de la misma manera que guiar y mejorar la incorporación en esta temática a otros centros educativos.

1.3. Antecedentes científicos de la investigación

A partir de la revisión bibliográfica relacionada con el influjo de las emociones en educación y su posible predicción sobre el rendimiento académico, una serie de artículos de revistas científicas nos hicieron reflexionar sobre la relevancia del tema y la posibilidad de su estudio en un entorno específico con unas características concretas.

Uno de ellos fue el publicado por Otero, Martín, León y Vicente en 2009, en la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación (Vol. 17), denominado *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género*.

El segundo, realizado por Ferragut y Fierro en 2012, se denomina *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*, fue publicado en el volumen 44 de la Revista Latinoamericana de Psicología.

El primero presenta un estudio donde se pretende hallar relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en una muestra de alumnado de los cursos 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de centros de la provincia de Badajoz. Para ello, se utilizó el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) como instrumento de evaluación de la inteligencia emocional y, para el rendimiento académico, se utilizaron tanto las medidas globales (la nota media y el número de suspensos) como la calificación en cada una de las materias básicas de la ESO.

El segundo de los artículos trata de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico, a través de una muestra de estudiantes de último ciclo de Educación

Primaria (entre 9 y 12 años) de un colegio concertado de la provincia de Málaga. Para evaluar la inteligencia emocional se empleó el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale); para el bienestar personal se aplicó la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad (Fierro, 2006) y para el rendimiento académico se registró, principalmente, la nota media de las asignaturas.

Los resultados de ambos artículos nos hicieron reflexionar sobre las repercusiones de los mismos en educación y considerar la posibilidad de llevar a cabo otros que nos posibilitaran conocer la influencia del trabajo sistemático en Competencias emocionales y su repercusión en el esfuerzo individual escolar del alumnado preadolescente.

Sin embargo, hay que apuntar que una continua revisión bibliográfica nos permitió encontrar otros autores (Bisquerra, Extremera y Fernández-Berrocal, Pérez-González, Mestre, entre otros) que con sus trabajos en revistas científicas y libros nos hicieron reflexionar y profundizar en la relevancia de la temática y en las diferentes variables que son necesarios tener en cuenta para abordar su estudio. Todo ello se recoge en el marco teórico de este trabajo.

En sus resultados y conclusiones, Otero et al. (2009) nos indican cómo se encontraron bajas correlaciones entre la inteligencia emocional y medidas globales del rendimiento (nota media de las asignaturas básicas y el número de suspensos), y ninguna significativa entre ellas. Entre las correlaciones de la IE y las puntuaciones obtenidas en las cinco asignaturas básicas de la ESO, tan solo encontraron correlaciones moderadas y significativas con dos materias: Lengua e Inglés.

Otra de las conclusiones obtenida por los autores indicaba que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE, principalmente en comprensión emocional, presentaban mejores calificaciones en las distintas materias. La razón argumentada explicaba cómo la presencia de esta competencia en el alumnado les ofrece mayor capacidad para conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran lo menos posible en sus tareas habituales, y, por consiguiente, obtengan mejores resultados.

Finalmente, exponen su convicción sobre la mejora de la atención, la motivación y, en consecuencia, el rendimiento académico de los alumnos que puede aportar un trabajo continuado de las habilidades de expresión, comprensión y regulación emocional en el aula.

Entre los resultados y conclusiones de Ferragut y Fierro (2012) nos parece de interés destacar aquellos que incitaron a nuestra reflexión y ahondaron en nuestro interés. En su trabajo encontraron correlaciones significativas entre el Bienestar Personal y los componentes claridad y reparación de la Inteligencia

Emocional, no siendo de la misma manera con el componente de atención emocional.

En este mismo sentido, encontraron una alta correlación entre la felicidad y el bienestar personal, y entre felicidad y los componentes de claridad y reparación emocional.

Por otro lado, al relacionar las variables psicológicas con las académicas (nota media, número de suspensos y actitud en clase) se evidenció que la Inteligencia emocional no parece relacionarse con estas variables; tan sólo la dimensión claridad emocional (capacidad de comprensión de los estados emocionales) se relacionaba de manera positiva con la variable actitud en el aula. Sin embargo, sí obtuvieron correlaciones significativas tanto de las variables académicas con las variables bienestar personal y felicidad, presentando mayor relación la primera de ellas.

La propuesta que realizan los autores, en este sentido, es la posibilidad de llevar al centro educativo formación en el logro de estrategias emocionales que permitan un mayor bienestar del alumnado, y no únicamente en la adquisición de conocimientos academicistas.

Por otro lado, exponen que la única de las variables utilizadas en el estudio adecuada para predecir el rendimiento académico de forma directa es el bienestar personal, observándose que la Inteligencia emocional, parece no ser decisivo en el rendimiento académico, aunque sí esté relacionada con el bienestar personal. Los autores consideran que sería interesante establecer, como han hecho otros autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a), una relación indirecta entre IE y rendimiento, mediada por los efectos sobre el equilibrio psicológico.

A partir de todas estas aportaciones, la idea fue replicar estos estudios para conocer las semejanzas o discrepancias en los resultados con una muestra específica formada en habilidades afectivas. Por razones personales y profesionales, el interés estaba centrado en realizar un estudio de las Competencias emocionales, que se estaban desarrollando en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, y su posible predicción sobre el rendimiento escolar del alumnado. La diferencia con los estudios anteriores consistía en la pertenencia de los centros objeto de nuestro interés a una Red donde se trabaja de manera sistemática la educación emocional (REEIE).

Queríamos, así, comprobar y dar respuesta a una de las conclusiones que ofrecen Otero et al. (2009) donde expresan la posibilidad de que exista una correlación significativa entre unas altas Competencias emocionales y un exitoso rendimiento académico en aquel alumnado que reciba una formación en Competencias emocionales de manera planificada y continuada.

La REEIE es un contexto idóneo para comprobar esta hipótesis de trabajo, puesto que son centros que presentan un interés y compromiso por la educación emocional, y donde toda la comunidad escolar se encuentra implicada con el proyecto.

Mientras que la muestra del estudio de Ferragut y Fierro se centra en alumnado de Educación Primaria, la muestra de Otero et al. se centra en Educación Secundaria Obligatoria. En nuestro caso, puesto que las características psicoevolutivas de ambos grupos de edad son diferentes, la población seleccionada fue el alumnado de Educación Primaria, más concretamente aquellos estudiantes de los dos últimos cursos, ya que entendemos que estos escolares han pasado varios años trabajando la temática en sus aulas. El nivel de Competencias emocionales, por tanto, debería ser mayor en este grupo de edad que en aquellos escolares que inician su incorporación al sistema educativo o se encuentran en los primeros años del mismo.

Replicamos el uso del instrumento de medida de Inteligencia emocional TMMS-24, utilizado en ambos estudios anteriores. Se trata de un instrumento accesible desde la parte del investigador, adecuada para el alumnado al que pretendemos acceder y ofrece una información de las capacidades emocionales del sujeto autopercebidas, que contiene información sobre experiencias personales a los que instrumentos de medida de rendimiento no puede acceder.

Sin embargo, con el interés de completar la información sobre las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional de la muestra, optamos por utilizar un segundo instrumento de evaluación (EQi: Yv de Bar-On, 1997. Traducido al castellano en 2000) el cual añade información sobre el número de variables relevantes para la IE.

Seguidamente pasamos a recoger, brevemente, otros estudios de interés que anteceden a nuestra investigación y nos han ayudado en el análisis y reflexión de los resultados y conclusiones.

- ✓ Estudios sobre diferencias en el desarrollo de las Competencias emocionales en función del género:

Tabla 1.1. Tabla síntesis estudios Competencias emocionales según género

<i>Autores</i>	<i>Año</i>	<i>Muestra</i>	<i>Instrumentos</i>
Etxebarría, Apocada, Eceiza, Fuentes y Ortiz	2003	Alumnado de 2º y 3º Ed. Primaria (7 a 9 años)	Emociones Conflictivas de Brown y Dunn (1996) Profil Socio-affectif (PSA) de La Frenière, et al.(1988)
Fernández-Berrocal y Extremera	2003	Adolescentes 13 a 20 años	TMMS WBSI- White Bear Suppression Inventory (Wegner y Zanakos, 1994)Mental Health 5 (MH-5) (Alonso et al., 1998)
Guastello y Guastello	2003	Estudiantes universitarios (México)	SRB de Orlofsky et al., 1985 SEI; Schutte et al., 1998
Extremera y Fernández-Berrocal	2004	Estudiantes universitarios	TMMS-24 MSCEIT
Pérez-Pérez y Castejón	2005	Estudiantes universitarios	TMMS-24 SEI de Schutte et al. (1998)
Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre	2008	Revisión de estudios	---
Suberviola y Santiago	2011	Estudiantes universitarios	TMMS-24
Pérez-Escoda, López-Cassà y Torrado	2013	Alumnado de 4º a 6º Ed. Primaria (8 a 12 años)	CDE-9-13 (Cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 9 y 13 años) GROP López-Cassà y Pérez-Escoda (2009, 2010)
Peñalva-Vélez, López-Goñi y García-Manso	2016	Alumnado de 4º de ESO (14 a 16 años)	La Escala de Habilidades Emocionales (EHE-1) (Salmurri, 2012) Índice General de Bienestar Emocional (IGBE) (Salmurri, 2009)

Fuente: Elaboración propia

- ✓ Estudios sobre la influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico:

Tabla 1.2. Tabla síntesis estudios Competencias emocionales y rendimiento académico

<i>Autores</i>	<i>Año</i>	<i>Muestra</i>	<i>Instrumentos</i>
Pérez-Pérez y Castejón	2007	Estudiantes universitarios	TMMS-24 SEI Schutte et al. (1998), Test de factor g de Cattell, Calificaciones de asignaturas y Nota media
Otero, Martín, León y Vicente	2009	Alumnado de 1º y 2º ESO (14 y 16 años)	TMMS-24 Calificaciones de asignaturas y Nota media
Ferragut y Fierro	2012	Alumnado de 4º a 6º de Ed. Primaria (9 y 12 años)	TMMS-24 Escala Eudemon Ítem General de Felicidad de Fierro (2006) Nota media final.
Gaeta y López	2013	Estudiantes universitarios mexicanos	TMMS-24 Escala de Habilidades Sociales (EHS) Nota media final
Pérez-Escoda, López-Cassà y Torrado	2013	Alumnos de 4º a 6º de Educación Primaria (8 a 12 años)	CDE-9-13 (Cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 9 y 13 años) GROP

Fuente: Elaboración propia

- ✓ Estudios sobre la influencia del entorno en la adquisición de Competencias emocionales:

Tabla 1.3. Tabla síntesis estudios sobre influencia del entorno

<i>Autores</i>	<i>Año</i>
Canetti, Schwartzmman, De Martino, Bagnato, Roba, Girona, Cerutti, Espasandín y Álvarez	2014
Menardo, Balboni y Cubelli	2017

Fuente: Elaboración propia

- ✓ Estudios sobre la eficacia de los programas de Educación emocional en la escuela:

Tabla 1.4. Tabla síntesis estudios sobre programas de Ed. emocional

<i>Autores</i>	<i>Año</i>	<i>Muestra</i>	<i>Programa</i>
Agulló, Filella, Soldevilla y Ribes	2011	Alumnado de 3º y 4º de Ed. Primaria (8 a 10 años)	Programa de Educación Emocional (PEEP)
Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger	2011	Alumnado de preescolar hasta Ed. Secundaria	(123 programas) Evaluación del rendimiento
Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol,	2014	Alumnado de Educación Primaria (6 a 12 años).	Modelo Pentagonal de Competencias emocionales (GROP)
Schmitz y Rohr-Sendlmeier	2016	Alumnado 4º curso Ed. Primaria (Alemania)	Programa de cooperación pacífica en situaciones de conflicto

Fuente: Elaboración propia

1.4. Estructura de la Tesis

Antes de abordar la estructura del trabajo de investigación que aquí se presenta, consideramos relevante hacer mención a dos cuestiones para acometer su lectura.

En primer lugar, debemos señalar que a lo largo del trabajo se ha hecho uso de términos y formas de expresión colectivas, abstractas o vocablos no marcados con los que se incluye la referencia tanto al género masculino como femenino. En algún caso, atendiendo a la redacción, se ha utilizado el masculino genérico para evitar la ambigüedad del contenido y/o numerosos desdobles que puedan cansar al lector o lectora.

En segundo lugar, queremos apuntar que al final de cada capítulo que comprende la Primera parte: *Fundamentación Teórica*, se ha incluido una síntesis de los mismos con el fin de recoger los aspectos más relevantes que en ellos se tratan.

Una vez realizados estos apuntes, pasamos a describir la estructura de la investigación.

Esta Tesis se estructura en diez capítulos divididos en dos bloques de contenido, precedidos de un capítulo introductorio al trabajo de investigación. El capítulo primero, *Introducción*, en el que nos situamos en estos momentos, es la presentación del estudio donde se explica brevemente el mismo, sus

antecedentes, el contexto en el que se ha generado y la estructura planteada. Los capítulos dos a cinco comprenden la fundamentación teórica de esta investigación. Los capítulos seis y siete conforma el marco metodológico; y los capítulos ocho y nueve hacen referencia al desarrollo empírico del estudio. Cierran este trabajo, los capítulos diez y once dedicados a las conclusiones y a las limitaciones y prospectiva del estudio, respectivamente.

El capítulo dos, *Inteligencia e Inteligencia Emocional. Conceptualización de los constructos*, trata de conceptualizar el constructo de Inteligencia Emocional partiendo de la evolución experimentada por el concepto de Inteligencia. En él se recogen los principales modelos teóricos y sus instrumentos de evaluación.

En el capítulo tres, *Competencias y Competencias emocionales*, se pone de manifiesto el cambio de enfoque que ha sucedido en los sistemas educativos, pasando de estar centrado en la transmisión de contenidos educativos a potenciar un sistema de competencias que posibilite el desarrollo integral de los educandos. Entre estas competencias, se delimitan las Competencias emocionales, realizando un recorrido por los modelos propuestos por diferentes autores relevantes y la tipología existente. En este capítulo, además, se delimita el concepto de Educación emocional y explora las características de los programas que lo difunden, así como aquellas iniciativas que se están desarrollando con éxito en nuestro país.

El capítulo cuatro, *Las Competencias emocionales en el sistema educativo. El Currículum de Educación Primaria en Extremadura*, hace referencia al tratamiento que se ofrece a la Competencia emocional en la legislación educativa vigente en el estado español, centrándonos en la etapa de Educación Primaria y en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Para finalizar el marco teórico, el capítulo cinco, *La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*, se refiere a la creación y reglamentación de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia emocional. En él se pone de manifiesto cómo, a partir de unos resultados positivos en un proyecto de carácter experimental, se consolida la propuesta estableciéndose la reglamentación, sistematización y difusión del trabajo sobre esta temática en centros educativos no universitarios de la región.

En la segunda parte, se presenta el Desarrollo empírico de este trabajo, comenzando con el capítulo sexto, *Objetivos e hipótesis*. En él se recogen los objetivos específicos que nos hemos planteado para acometer en este estudio y las hipótesis sugeridas de partida para dar respuesta a las preguntas suscitadas sobre el mismo.

El capítulo siete, *Método*, se dedica a explicar el diseño general de la investigación, presentando y justificando los participantes, instrumentos y

procedimiento utilizados para el estudio. En el capítulo, además, se presenta el análisis realizado con los datos obtenidos de la muestra.

Las derivaciones del análisis de datos se recogen en el capítulo ocho, *Resultados*. En este capítulo se señalan cuáles han sido las implicaciones obtenidas tras el análisis.

En el capítulo nueve, *Discusión del estudio*, se realiza un análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Para un análisis más minucioso se divide el capítulo en tres partes, correspondientes a cada uno de los objetivos planteados en la investigación.

El capítulo diez, *Conclusiones*, presenta las conclusiones alcanzadas provenientes de los objetivos de investigación que han dirigido todo el proceso.

Se concluye el estudio con el capítulo once, *Limitaciones del estudio y prospectiva*, donde se realiza el análisis de las limitaciones presentadas a lo largo de la investigación y se reflexiona sobre propuestas y nuevas líneas de investigación que derivan de este estudio.

Para finalizar se recogen, en el apartado *Apéndices*, las referencias bibliográficas utilizadas, anexos y un índice de las tablas, figuras y gráficos que se han presentado a lo largo del trabajo.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 2: Inteligencia e Inteligencia Emocional. Conceptualización de los constructos

2. Inteligencia e Inteligencia Emocional. Conceptualización de los constructos

2.1. Conceptualización del constructo Inteligencia

2.1.1. Modelos de estudio de la Inteligencia.

2.1.1.1. Definición del concepto de Inteligencia

2.1.1.2. Evolución histórica del concepto de Inteligencia

- Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia
- Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia
- Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital

2.2. La Inteligencia Emocional

2.2.1. Definición del concepto de Inteligencia Emocional

2.2.2. Desarrollo y evolución del concepto Inteligencia hasta llegar al concepto Inteligencia Emocional

2.2.3. Inteligencia Emocional como capacidad e Inteligencia Emocional como rasgo

2.3. Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional

2.3.1. Modelos Mixtos de Inteligencia Emocional

- Modelo de D. Goleman
- Modelo de R. Bar-On
- Modelo de Petrides y Furnham

2.3.2. Modelos de Inteligencia Emocional habilidad

- Modelo de Salovey y Mayer

2.3.3. Síntesis de los modelos de Inteligencia Emocional

2.4. Evaluación de la Inteligencia Emocional

2.4.1. Instrumentos de evaluación de Inteligencia Emocional basados en autoinformes

- Trait Meta-Mood Scale (*TMMS*)

- Emotional Quotient Inventory (*EQ-i*)
- Emotional Competence Inventory (*ECI*)
- Trait Emotional Intelligence Questionnaire (*TEIQue*)

2.4.2. Medidas de habilidad o de ejecución de la Inteligencia Emocional

- Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (*MSCEIT*)
- Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (*TIEFBI* y *TIEFBA*)

2.4.3. Ventajas e inconvenientes de los instrumentos de medidas de ejecución y de autoinforme

Síntesis del capítulo

2.1. Conceptualización del constructo Inteligencia emocional

Los procesos de cambio a los que estamos asistiendo en los modelos educativos desde finales del siglo pasado presentan varios orígenes. Especialmente significativos son los fuertes cambios socioeconómicos y estructurales que se manifiestan en una sociedad cada vez más globalizada e interconectada, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación mediatizan la mayor parte de nuestras actividades diarias. Formar a los ciudadanos para dar respuesta a ese maremágnum de cambios sucedidos en un breve espacio de tiempo ha supuesto un reto para la escuela y los profesionales implicados conscientes de que el anterior modelo educativo queda desfasado para tal fin.

La aparición del paradigma del desarrollo integral (Gervilla, 2000) sitúa al sujeto en el centro del mismo, considerándolo como unidad que integra manifestaciones de variadas dimensiones (afectiva, cognitiva, moral, etc.). El sistema educativo ha introducido este paradigma en educación, pretendiendo alcanzar el desarrollo simultáneo de todas estas facetas de una manera equitativa, manifestándose en un profundo cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en objetivos, como en metodología, etc.

El cambio de concepción del constructo Inteligencia ha derivado un profundo cambio en el modelo de enseñanza. Se ha pasado de la concepción unitaria a la visión múltiple de la misma (entre ellas la emocional), donde su medida (Coeficiente de Inteligencia, CI) promovía el desarrollo de las áreas educativas y la evaluación del rendimiento académico. Esta transformación ha provocado modificaciones en todos los elementos curriculares.

Pero, además, esos procesos de cambio tienen influencia en el conocimiento científico que se genera en otras ciencias. Dentro del ámbito de la Psicología han hecho aparición propuestas novedosas, desde finales del siglo XX, donde se enlazan constructos, de concepción tradicionalmente tan dispares, como inteligencia y emoción. Las *Neurociencias* (Damasio, 1996; LeDoux, 1999) son un conjunto de disciplinas encargadas del estudio del sistema nervioso y de la interacción de los diferentes elementos para dar a conocer las bases biológicas de la conducta. Pretenden explicar cómo influye el sistema nervioso en la conducta del sujeto, y cómo a su vez, está influenciado por el medio que le rodea. De esta manera, se sugiere que procesos como el aprendizaje, la memoria, o la atención, están influidos por procesos emocionales. Esto lleva al planteamiento del papel que desempeñan las emociones en la educación, y a la posibilidad de ofrecer respuestas acordes a esta perspectiva.

De esta manera, y teniendo en cuenta que el concepto de Inteligencia emocional es relativamente reciente, para llegar a conocer el mismo partiremos

de una revisión del estudio sobre Inteligencia, mencionando los diferentes modelos teóricos y sus autores a lo largo de las distintas épocas de investigación del constructo. Nos referiremos a los orígenes del concepto Inteligencia emocional, sus modelos teóricos y modelos de evaluación, como precedentes de su inclusión en el mundo educativo a través de la Educación emocional y del desarrollo de Competencias emocionales en los centros educativos.

2.1.1. Modelos de estudio de la Inteligencia

El concepto de inteligencia puede decirse que es uno de los más estudiados en el ámbito de la psicología y altamente utilizado en el ámbito educativo. La selección de las mentes más capaces y la posibilidad de atender a las menos ha tenido gran auge e interés en la educación tradicional. Sin embargo, pese a la incipiente producción científica sobre esta temática, la variabilidad de concepciones acerca del constructo inteligencia se extiende hasta nuestros días, sin llegar conseguirse una definición unívoca. Con todo, existen planteamientos teóricos generales que le otorgan sentido y validez.

Vamos, por tanto, a conocer algunas de las concepciones que ofrecen los autores al constructo y los modelos que las enmarcan.

2.1.1.1. Definición del concepto Inteligencia

El concepto de inteligencia es un constructo teórico sobre el que no existe un acuerdo en su definición por parte de los investigadores. Tradicionalmente se ha asociado a capacidades de naturaleza cognitiva o metacognitiva; aptitudes necesarias para la supervivencia o la selección de alternativas para la resolución de problemas. Ante el desacuerdo de los especialistas, se ha optado por una definición que tenga en cuenta los elementos que forman parte de sus instrumentos de medida, los test (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015).

El concepto de inteligencia ha evolucionado desde la concepción clásica donde se entendía como una capacidad unitaria denominada “g”, según Spearman (1923) hasta relacionarla con aspectos como personalidad, emociones o aspectos sociales, llegando a la concepción de las múltiples inteligencias cognitivas, con Gardner (1983) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples. A medida que ha evolucionado el concepto y debido a la imposibilidad de llegar a un acuerdo por parte de los investigadores sobre la definición del constructo (Bisquerra et al., 2015), se ha impuesto la necesidad de crear instrumentos de medida que acotasen los elementos medidos y por los que se entiende el constructo Inteligencia.

Hasta los años 60 del siglo pasado, la principal motivación en el estudio de la inteligencia ha sido su medición en lugar de la concepción teórica de la misma.

Para Wechsler (1944) inteligencia es la capacidad total o global del individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente y tratar eficazmente con su ambiente. Burt (1955) define inteligencia como la aptitud cognitiva general innata. Y para Gardner (1994) inteligencia es un mecanismo neural o sistema de cómputo que en lo genético está programado para activarse o dispararse con determinadas clases de información presentada interna o externamente.

En términos generales, desde la psicología se entiende Inteligencia como la facultad de las personas para conocer, analizar, comprender situaciones, se trataría de un conjunto de aptitudes, capacidades, habilidades y experiencias sobre cierto dominio, así como la capacidad de resolver problemas.

2.1.1.2. Evolución histórica del concepto inteligencia

Desde las Teorías legas -teorías del sentido común- (Ramírez y Levy, 2010), donde se observa el interés que siempre ha tenido el hombre por conocer y entender el funcionamiento del ser humano, personajes como Aristóteles o Platón realizaron estudios sobre la mente, aunque no ofrecieron una definición científica de ésta.

Desde principios del siglo XX hasta la década de 1970 el concepto Inteligencia se entendía en función de las variables conformantes de los instrumentos de medida que realizaban los autores. El único interés era el componente cognitivo, entendiendo la inteligencia como las aptitudes necesarias para la supervivencia y el progreso (Piaget, 1972, Wechsler, 1958). El concepto clásico de inteligencia mide fundamentalmente elementos académicos como el razonamiento lógico, el razonamiento matemático y las habilidades lingüísticas, entre otros.

Podemos conocer la evolución del concepto inteligencia a través de una clasificación de modelos propuesta por Salmeron (2002). Dicha clasificación está realizada a partir de los intereses de los investigadores dentro del constructo inteligencia. Ésta consta de: (1) Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia; (2) Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia; y (3) Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital. Utilizamos esta clasificación (Tabla 2.1) debido a la claridad que creemos presenta la compleja evolución del concepto.

Tabla 2.1. Modelos del concepto inteligencia. Evolución del concepto

<i>Tipos de modelos</i>	<i>Modelos de Inteligencia</i>	<i>Autores relevantes</i>
<i>Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia</i>	Inteligencia monolítica	Binet, Standford
	Planteamiento factorialista	Spearman, Thurnstone, Eysenck, Guilford
	Concepción jerárquica de factores	Catell
<i>Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia</i>	Enfoques evolutivos	Piaget, Vigotsky, Brunner, Wallon
	Enfoques cualitativos	Eysenck, White, Catell, Vemon, Jensen
<i>Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital.</i>	Las inteligencias múltiples	Gadner, Sternberg, Salovey, Mayer
	La inteligencia emocional	Salovey, Mayer

Fuente: Elaboración propia

▪ **Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia.**

Agrupar modelos donde el interés estaba centrado en el factor o factores que componen el constructo inteligencia, así como en sus relaciones, en su medida, y en base a ellos, en poder describir diferencias interindividuales.

Inteligencia monolítica:

Binet y Simon (1905), para dar respuesta al encargo de la administración francesa de diseñar un instrumento (test) capaz de establecer las diferencias existentes entre el alumnado que ingresara en centros ordinarios o en centros de educación especial, partió del supuesto por el que entendía que la inteligencia se manifiesta según la rapidez de aprendizaje. En la medida tuvo en cuenta diferentes funciones del constructo (atención, comprensión, memoria, etc.), entendiéndola por tanto como multidimensional, basada en diferentes aptitudes, pero de una sola variable en su interpretación (edad mental). Stern (1912) introduce el concepto de cociente intelectual enriqueciendo el test de Binet y Simon. A partir

de ahí, con su traducción al inglés (Terman, 1916) pasó a llamarse Test de Stanford-Binet, el cual ha experimentado diferentes actualizaciones, pasando a ser el instrumento de mayor peso para la medida de la inteligencia durante décadas posteriores en todo el mundo, tanto en el ámbito académico como fuera de él.

Planteamiento factorialista:

Spearman (1904), siguiendo a Binet, genera la Teoría del Factor entendiendo la inteligencia como una capacidad unitaria general, un factor general “g” y otro específico “s”, que correspondería a las características que componen el constructo y que mide cada test.

Partiendo del trabajo de Spearman, Thurstone (1938) llega a una inteligencia factorializada. Sostiene que la inteligencia está compuesta por un conjunto de aptitudes materiales primas independientes entre sí.

Por su parte Eysenck (1983) llega a una solución intermedia entre los dos autores anteriores; mantiene la existencia de un factor “g” de Spearman, alrededor del cual se pueden reorganizar factores específicos (aptitudes) cercanos a la concepción de Thurstone.

Ante los análisis factoriales que se iban desarrollando en las distintas investigaciones, Guilford (1967) genera la necesidad de estructurar y establecer categorías de los factores identificados. En su intento de catalogación de los factores, crea el modelo “estructura del intelecto” donde ofrece, además, un marco referencial para su comprensión.

Concepción jerárquica de los factores:

A partir de una metodología de análisis factorial, los autores de este tipo de modelo hacen referencia a factores de mayor generalidad y a subdivisiones de factores, donde el factor “g” se encuentra en la cúspide y otros factores valorados se incorporan en la estructura jerárquica.

Cattell (1963) desarrolló el modelo de "inteligencia fluida-inteligencia cristalizada"; la inteligencia fluida (Gf) es dependiente en gran medida de la dotación genética, y es la capacidad para establecer relaciones conceptuales y resolver problemas sin conocimiento, mientras que la inteligencia cristalizada (Gc) depende de los procesos de aculturación y es la capacidad para la adquisición de conocimientos y su puesta en práctica para la resolución de problemas.

▪ **Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia.**

Estos modelos se centran en conocer “los procesos mentales que dirigen las acciones para intervenir modificando cognitivamente las estructuras, de manera

que la medición favorezca otras estructuras más apropiadas y más complejas que permitan mayor autonomía a las personas en el aprendizaje y el conocimiento” (Salmeron, 2002, p. 99).

Estos modelos ya no se centran en la identificación de los componentes de la inteligencia, sino en su desarrollo y evolución. En el ámbito educativo destacan Piaget y Vigostky; el primero estudia el origen de la inteligencia (biológico y lógico) y el desarrollo cognitivo del niño; mientras, el segundo dirige sus investigaciones en el desarrollo potencial de la inteligencia, con los conceptos de Zona de Desarrollo Real, Zona de Desarrollo Potencial y Zona de desarrollo Próximo. Para Vigostky el desarrollo humano depende de dos procesos, maduración y aprendizaje, por lo que entiende que el aprendizaje presenta una naturaleza social específica y un proceso de acceso intelectual determinado por las personas que le rodean. Entiende que la inteligencia se nutre más de las diferencias culturales y prácticas sociales que por la diferencia entre individuos.

▪ **Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital.**

Consideran que, en el funcionamiento social del ser humano, la cognición y el sentimiento se presentan de manera relevante, predominando otras dimensiones diferentes a la cognición en algunos comportamientos.

Con el tiempo, los investigadores han ido planteándose la relevancia del contexto para el desarrollo de la inteligencia, poniendo el punto de mira en la relación de las personas con los objetos en su entorno cercano. Se comienza a pensar que la relación del individuo con su entorno, tanto físico como social, va en “coherencia” con el propio desarrollo cognitivo.

La realidad del ser humano y los diferentes ámbitos en los que resuelve problemas, así como su desarrollo integral, no puede ser explicado a partir de un entendimiento unitario o factorial de la inteligencia. Muchas operaciones que resuelve el ser humano en distintas facetas no son producto exclusivo de la cognición.

En este apartado haremos referencia a las Teorías de Gardner y Sternberg y, en un capítulo aparte, desarrollaremos más en profundidad la Inteligencia emocional que se encontraría en este grupo de modelos sobre la inteligencia, tal y como aparece en la Tabla explicativa 1.1.

Inteligencias múltiples:

Es en este contexto de interpretación y estudio cuando Gardner postula su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. En 1989, Gardner afirmó, por primera vez,

que no existe una única inteligencia, sino que cada ser humano presenta varias. Introduce su modelo de *Inteligencias múltiples* indicando la existencia de siete capacidades relativamente independientes entre sí, pero que “trabajan juntas para resolver problemas, y para alcanzar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones y similares” (Gardner, 2012, p. 30).

En su teoría defiende la ampliación del concepto de inteligencia (entendida como capacidad general presente en los sujetos en diferente medida) con el que se encuentra en desacuerdo, así como en los modos de evaluarla, proponiendo la existencia de distintas inteligencias independientes, cada una de las cuales presenta características propias, además de un desarrollo diferente.

Cada competencia presenta dos componentes, por un lado, el dominio de las habilidades precisas para resolver problemas que se presentan al propio sujeto, y por otro, la habilidad para plantear nuevos problemas, lo que constituye la base para la adquisición de nuevos conocimientos. Hay que añadir que estas habilidades varían de una cultura a otra, así como de una situación a otra dentro de la misma cultura (Gardner, 2012).

Establece siete tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal. De todas ellas, tan solo las dos primeras (I. lingüística e I. lógico-matemática) están relacionadas con capacidades académicas, y, por tanto, relacionadas con el coeficiente de inteligencia tradicional. A las dos últimas (I. Interpersonal e I. Intrapersonal), en un primer momento las denomina Inteligencias personales, pero finalmente realiza una distinción entre ellas. Estos dos tipos de inteligencia están muy relacionados con la Inteligencia social de Thorndike (Trujillo y Rivas, 2005).

Posteriormente, en 2001, añade a este grupo, dos inteligencias más, naturalista y existencial. Y en siguientes estudios apunta a la existencia de hasta 20 tipos de inteligencias.

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo (Gardner, 2012, p.38).

Gardner (2001) expone en qué consiste, según su estudio, cada una de estas inteligencias:

La *Inteligencia lingüística* se relaciona con una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, con su empleo para lograr determinados objetivos y con la capacidad para aprender idiomas

La *Inteligencia lógico-matemática* predice la capacidad de análisis de problemas de una manera lógica, de realizar operaciones matemáticas y de investigaciones de una manera científica.

La *Inteligencia musical* se relaciona con la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.

La *Inteligencia corporal-cinestésica* supone la capacidad de emplear el propio cuerpo para resolver problemas o crear productos.

La *Inteligencia espacial* se relaciona con la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes.

La *Inteligencia interpersonal* denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.

La *Inteligencia intrapersonal* se relaciona con la capacidad de comprenderse uno mismo, incluyendo los propios deseos, miedos y capacidades, y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

Con la distinción de inteligencias personales, intrapersonal e interpersonal, Gardner dio pie al surgimiento del concepto Inteligencia emocional el cual analizaremos en posteriores epígrafes.

Inteligencia Práctica de Sternberg:

Por su parte, Sternberg (1985) desarrolla su teoría triárquica de la inteligencia, señalando tres tipos de inteligencia: *Analítica*, *Creativa* y *Práctica*. La inteligencia es entendida por este autor desde un modelo multidimensional, alejándola de una conceptualización unitaria (factor “g”). Concibe el constructo como una capacidad adaptativa, además de una capacidad que posibilita la transformación del medio objeto de adaptación e incluso la posibilidad de elegir otro alternativo. En 1997 profundiza en su teoría identificando un cuarto tipo de inteligencia, *Inteligencia Exitosa*, como la combinación de las otras tres anteriores y que se manifiesta en mayor medida en función del equilibrio que exista entre las tres anteriores. Es la encargada de la consecución del éxito personal.

La Inteligencia analítica la relaciona con la inteligencia en sentido clásico, referida a los elementos académicos; la Inteligencia creativa la relaciona con la capacidad de engendrar nuevas y provechosas ideas y redefinir problemas y formas de resolución; y la *Inteligencia práctica* la relaciona con la capacidad de adaptación al contexto a través de la resolución de problemas de la vida real. Entre los elementos que, según el autor, la componen se encuentran el reconocimiento y definición de un problema, la representación mental, la localización de recursos

para su solución, la gestión y evaluación de la solución de dicho problema (Sternberg, 1997).

Mora y Martín (2007) aportan en su investigación una serie de coincidencias entre las teorías de Gardner y Sternberg, que según estos autores las convierten en claros antecedentes de las teorías de Inteligencia emocional y entienden que fueron la base para las teorías de Salovey y Mayer, y Goleman:

(1) ambos creen que se debe ampliar el concepto de inteligencia incluyendo en él los hallazgos de las neurociencias y otros estudios de corrientes psicológicas;

(2) ofrecen importancia al contexto y que la inteligencia se manifiesta relacionada con él;

(3) dan importancia al factor personal en la inteligencia. Sternberg pone de manifiesto la dependencia de las teorías explícitas respecto a las implícitas, acentuando cómo las teorías implícitas ofrecen mayor importancia a los aspectos personales y sociales. Gardner expone la existencia de inteligencias personales en el cómputo total de ellas;

(4) exponen la existencia de conexión entre inteligencia y trabajo; y,

(5) evitan en sus teorías el relativismo, aun reconociendo la relatividad del concepto de inteligencia. Defienden la existencia de núcleo invariable más allá de las diferencias culturales y temporales. Para Sternberg se encuentra en los componentes de la inteligencia y para Gardner en su naturaleza simbólica. Por otro lado, justifican la universalidad de la inteligencia al concebirla en términos adaptativos.

Sin embargo, a pesar de la base teórica y científica de estas aportaciones, la principal crítica que se les hace a estos autores es que ambos presuponen los distintos tipos de inteligencia como independientes. Este hecho aún no ha podido ser demostrado empíricamente debido a que no existen instrumentos apropiados para evaluarlos, en el caso de las inteligencias múltiples de Gardner, y en el caso de las tres inteligencias de Sternberg, “porque los escasos datos disponibles usando el (..) STAT indican una importante correlación entre las mismas” (Bisquerra, 2012, p. 31).

2.2. La Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional (IE) es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por multitud de autores (Salovey y Mayer, 2000; Goleman, 1995; Bar-On y Parker, 2000; Schulze y Richard, 2005) pero que, a pesar del gran desarrollo sufrido por este constructo, aún se encuentra en debate su existencia. Otros tantos autores han cuestionado la existencia de dicho constructo (Davies et al. 1998; Hedlund y Sternberg, 2000; Saarni, 2000).

Se fundamenta en múltiples teorías y conceptos filosóficos anteriores, sin embargo, dos fueron los acontecimientos fundamentales para el surgimiento del constructo. Por un lado, el cambio de concepción del concepto de inteligencia, desde los modelos unitarios a los modelos centrados en el desenvolvimiento social. Y por el otro, el interés científico que se produce al llegar a combinar dos conceptos, tradicionalmente antagónicos, como cognición y emoción.

Al igual que el constructo inteligencia, los autores realizan el desarrollo teórico del concepto Inteligencia emocional a la vez que se construyen los instrumentos de medida de sus componentes. De esta manera, conociendo los instrumentos de medida nos acercamos al entendimiento de Inteligencia emocional y las dimensiones que lo conforman. En este apartado, por tanto, haremos referencia tanto a los modelos de IE como a la evaluación de la misma con la finalidad de conocer este tema y aproximarnos a su relación con la concepción de las Competencias emocionales.

2.2.1. Definición del concepto de Inteligencia emocional

El término *Inteligencia emocional* fue utilizado por primera vez por los autores Salovey y Mayer en 1990 a partir de los fundamentos de la teoría de Gardner, principalmente basándose en las Inteligencias *intrapersonal* e *interpersonal*. Sin embargo, el término fue popularizado con su obra homónima, por Goleman (1995). Aunque dirigida al mundo empresarial, pasó desapercibido para la psicología, mientras que tuvo gran relevancia y notoriedad en el mundo educativo.

De la multitud de definiciones existentes en la literatura sobre el concepto Inteligencia emocional, una de las que más aceptación presenta es la propuesta por Mayer y Salovey que plantea la Inteligencia emocional como una habilidad para procesar la información emocional (Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Cobb, 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Salovey y Mayer desarrollaron teóricamente el concepto de Inteligencia emocional, definiéndolo en un primer momento como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y

las de los demás, discriminar entre ellas y usar información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Más tarde, tras una revisión de su modelo, modificaron esta definición enfatizando más los aspectos cognitivos. Así, definieron la Inteligencia emocional como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 4).

Goleman (1995) dice que la IE incluye las áreas de conocer las propias emociones, manejar emociones, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar relaciones.

Petrides y Furnham (2001) entienden la Inteligencia emocional como un conjunto de disposiciones y percepciones emocionales que engloban los aspectos afectivos de la personalidad, es decir, como un rasgo dentro de la configuración de la personalidad.

Y para Bar-On (2006, p.15) la Inteligencia socioemocional es un “corte transversal de capacidades, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados, que determinan la eficacia con la que nos entendemos y nos expresamos, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos con las demandas diarias”.

Podemos decir que la Inteligencia emocional, según los autores, está compuesta por una serie de habilidades o disposiciones referidas a dos dimensiones fundamentales, la personal y la social, que permiten, de forma intencional, gestionar los sentimientos, solucionar problemas y relacionarse socialmente. Estando estas habilidades y capacidades, para algunos, cercano a la conformación de la personalidad.

Aunque, según Vallés y Vallés (2000), sólo cuando las habilidades sociales, emocionales y cognitivas están relacionadas entre ellas y se presentan de forma equilibrada, se consiguen los mayores niveles de desarrollo personal y social.

2.2.2. Desarrollo y evolución del concepto Inteligencia hasta llegar al concepto Inteligencia Emocional

A continuación, revisaremos los conceptos precursores (Tabla 2.2) desarrollados por diferentes autores, y en los que se asientan las bases del surgimiento de la Inteligencia emocional.

Todos estos autores presentan, en sus modelos, algún aspecto de la inteligencia con una actuación alejada de las descripciones psicométricas más clásicas, estando de una manera manifiesta relacionadas con el ámbito afectivo y/o social.

El primero de los conceptos en los que se ancla la IE es el de *Inteligencia Instintiva* de Binet y Simon (1905). Estos autores señalaron la idea de factores no puramente cognitivos dentro de la inteligencia y de un uso inteligente de los sentimientos. Definieron dos tipos de inteligencia, *ideativa*, cuya descripción se encuentra cercana a las teorías psicométricas clásicas, e *instintiva*, entendiéndola como un tipo de inteligencia que actuaba por medio de sentimientos y se encontraba relacionada con la intuición.

Tabla 2.2. Conceptos precursores de Inteligencia emocional. Evolución del concepto

Concepto	Autor	Año
Inteligencia Instintiva	Binet y Simon	1905
Inteligencia Social	Thorndike	1920
Inteligencias Personales	Gardner	1983
Inteligencia Práctica	Sternberg	1985
Inteligencia Experiencial	Epstein	1990

Fuente: Elaboración propia

Más tarde, Thorndike (1920) a partir de su *Ley del Efecto* donde hacía referencia a que “las consecuencias satisfactorias fortalecen la asociación entre estímulo y respuesta, y las consecuencias insatisfactorias las debilitan” (Alonso, 1981, p. 137), habla de la *Inteligencia social* como una de las tres dimensiones de la inteligencia, junto a la Inteligencia abstracta y la Inteligencia mecánica. Considera la Inteligencia social una habilidad para entender a las personas, y para actuar sabiamente en las relaciones humanas. La definición que ofrece va apuntando hacia el uso de la empatía para comprender y manejar a otras

personas, y las habilidades sociales, para involucrarse en interacciones sociales adaptativas (López, 2007).

Ya hemos expuesto anteriormente que, en su teoría de las Inteligencia Múltiples, Gardner (1983) defiende la existencia de siete tipos de inteligencia, entre ellas las *Inteligencias personales*, diferenciándolas entre sí en *Inteligencias intrapersonal e interpersonal*.

La Inteligencia intrapersonal es aquella que se refiere al estado interno de las personas, permite comprender y guiar la propia conducta, la discriminación entre sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas.

Mientras, la Inteligencia interpersonal es la capacidad de conocer y ejercer influencia en los estados de ánimo, motivaciones o intereses en los demás. Depende del desarrollo previo de la Inteligencia intrapersonal, aunque surgen y se desarrollan progresivamente en el sujeto. Este tipo de inteligencias depende de la cultura en la que vive el sujeto, de manera que interpreta y codifica las experiencias de una u otra manera.

El concepto de *Inteligencia Práctica* de Sternberg utilizado en la Teoría Triárquica (1985), puede considerarse un constructo muy próximo a la Inteligencia social de Thorndike. Recordemos que en su teoría enuncia tres tipos de inteligencias – Analítica, Creativa y Práctica –. Considera la *Inteligencia práctica* como la capacidad de adaptación al contexto a partir de la resolución de problemas que se suceden en el día a día. Pone énfasis en la importancia de las influencias socioculturales a la hora de especificar la naturaleza de la inteligencia.

Epstein (1990) afirma en su teoría cognitivo-experiencial que el sujeto se adapta a su entorno con la ayuda de dos sistemas de procesamiento, paralelos e interactivos, el experiencial y el racional. Mientras que con el sistema racional el sujeto opera a través del razonamiento de reglas transmitidas culturalmente, evidencias, por el *sistema experiencial* el sujeto realiza aprendizajes a través de experiencias emocionales vividas.

Estos esquemas, o creencias implícitas, constituyen la base para que una persona comprenda el mundo y dirija su conducta en él. Actúan de manera automática, sin un esfuerzo consciente y con independencia de la atención. Por lo tanto, la inteligencia experiencial funciona por asociaciones en vez de por lógica, estableciendo relaciones entre acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional (García, 2005).

La Inteligencia racional y la experiencial se entienden como habilidades distintas que contribuyen, de diferente manera, al éxito en la vida.

A partir de estas concepciones de la inteligencia, comienzan muchos investigadores a estudiar y elaborar propuestas que dieran respuesta a esa parte de la inteligencia (o tipo de inteligencia) que resulta observable en los individuos (capacidades afectivas, habilidad social) y no explicable con los modelos de inteligencia desarrollados hasta ese momento.

2.2.3. Inteligencia emocional como capacidad e Inteligencia emocional como rasgo.

Partiendo de la gran cantidad de producciones científicas sobre la IE, para una mejor comprensión de la misma, es necesario hacer mención de la diferencia entre los constructos IE como capacidad e IE como rasgo, la cual está asociada a los instrumentos de medida construidos por cada uno de los modelos elaborados.

En los veinte años de investigación sobre la Inteligencia emocional que han transcurrido desde que se popularizó el término, muchos han sido los autores que han propuesto modelos teóricos explicativos del constructo. A la par de la explicación teórica han ido elaborando instrumentos de medida que pudieran evaluar las distintas dimensiones que los componen.

Al intentar crear instrumentos de medida del constructo, los investigadores, según Pérez-González, Petrides, Furham, Mestre y Fernández-Berrocal (2007), no tuvieron en cuenta la diferencia entre rendimiento típico y rendimiento máximo propia de la psicometría. Las pruebas de rendimiento máximo son aquellas por las que se demanda al sujeto resolver una tarea de la mejor manera, lo que implica un esfuerzo por su parte. Mientras, *un test de ejecución típica* es aquel en el que se solicita al sujeto información sobre la forma en que acostumbra a pensar, sentir o hacer, es decir, qué es típico en él sobre estos aspectos (Bisquerra, 2012).

La mayor parte de autores han creado y utilizado *autoinformes*. Aunque otros han elaborado pruebas a través de *tests de rendimiento máximo*, unos y otros han entendido que estaban evaluando el mismo constructo.

Un cuestionario de autoinforme evalúa la información dada por la persona que lo realiza sobre sus tendencias de comportamiento y hábitos respecto a una situación social o emocional, es decir, una característica o rasgo de personalidad, en ningún caso ofrece información sobre las aptitudes de una persona para la realización de una tarea específica.

Perides y Furnham (2000) propusieron la distinción entre *IE rasgo* e *IE capacidad*, de manera que los conciben como dos constructos diferentes dentro del ámbito de estudio de la IE, el primero medido a través de cuestionarios y, el segundo, a través de test de rendimiento máximo. A pesar de ello, los autores entienden que se trata de constructos diferentes pero complementarios entre sí.

Esta distinción no está relacionada con la distinción entre los modelos mixtos y de capacidad, que expondremos a continuación. La distinción entre Inteligencia emocional rasgo e Inteligencia emocional capacidad está basada en el método de medida utilizado para evaluar el constructo y no en su dominio muestral, como es el caso de la clasificación de modelos (Pérez González et al, 2007).

En los siguientes apartados se realiza una revisión de la literatura sobre los principales modelos teóricos sobre Inteligencia emocional actuales y los instrumentos de evaluación que de ellos se derivan.

2.3. Modelos teóricos de Inteligencia Emocional

Tras la popularización del término Inteligencia emocional a partir del libro homónimo de Goleman (1995), proliferaron muchos modelos teóricos sobre la Inteligencia emocional. Tras una revisión de su modelo, Mayer, Salovey y Caruso (2000) realizaron una clasificación de modelos basada en sus componentes, distinguiendo entre *modelos mixtos* y *modelos de capacidad* de Inteligencia emocional. Esta diferencia está basada en los tipos de dimensiones o contenidos que incluye un modelo, es decir, si un modelo teórico contiene únicamente facetas cognitivas o combina capacidades cognitivas y rasgos de personalidad.

Los *modelos de capacidad* consideran la Inteligencia emocional desde una perspectiva de procesamiento de la información; entienden emoción e inteligencia tal y como han sido definidos tradicionalmente, por tanto, incluyen únicamente dimensiones cognitivas. Mientras, los *modelos mixtos* entienden que incluye capacidades mentales y otros aspectos próximos a la personalidad, consideran la Inteligencia emocional desde una perspectiva de rasgo.

En la clasificación propuesta por Mayer, Salovey y Caruso (2000), no se tiene en cuenta el instrumento de medida, pudiendo evaluarse la Inteligencia emocional tanto a través de test de rendimiento como a través de cuestionarios de autoinformes. Esta cuestión carece de rigor científico y puede crear confusión, pues los autoinformes no puede medir capacidades cognitivas, tan solo recogen opinión del sujeto sobre su forma de pensar o proceder en diferentes situaciones.

Esta propuesta de clasificación no concuerda con la teoría psicométrica aceptada hoy en día, dado que descuida el aspecto del método de medida, ni tampoco concuerda con toda la evidencia empírica disponible hasta el momento, la cual muestra claramente que las medidas de autoinforme de IE tienden a intercorrelacionar fuertemente entre sí independientemente de si están basadas o no en modelos mixtos o de capacidad (Pérez González et al., 2007, p.81).

A pesar de todo ello, esta clasificación sigue siendo la más utilizada en la literatura científica y por ello es por lo que nosotros la recogemos en nuestro trabajo.

Hay que decir que la manera más frecuente de encontrar esta clasificación es a través de los términos *Modelos de IE mixtos* y *Modelos de IE habilidad*. Es una práctica habitual en la traducción de los textos científicos al español (Pérez González et al., 2007, Bisquerra, 2012) que se traduzca el término anglosajón *ability* como *habilidad*, en lugar de *capacidad* que sería la traducción más próxima en cuanto a aptitud. En inglés, la palabra *habilidad* como destreza o

comportamiento observable, se utiliza el término *skill*. Esta traducción realizada del término *ability* hace que aumente la confusión terminológica.

Prestar atención a la correcta traducción de estos términos es relevante [...] porque el término capacidad alude a una cualidad psicológica indicativa del potencial mental, en cambio el término habilidad alude a una destreza aprendida. Así que tomar una por otra llega a equívoco, y puede inducir a asumir gratuitamente que la inteligencia emocional capacidad es una destreza aprendida antes que un rasgo cognitivo característico de la persona, asunción que hasta el momento no cuenta con respaldo científico (Bisquerra, 2012, p. 45).

Con esta aclaración, coincidimos con los autores de la conveniencia de utilizar el término capacidad en lugar de habilidad, que creemos aclara en mayor medida los conceptos y las diferencias entre ellos. Sin embargo, por ser *habilidad* la terminología más utilizada en el ámbito científico, adoptamos dicha terminología.

Por otro lado, para Pérez-González et al. (2007) las categorías deberían realizarse en función de los instrumentos de medida asociados al modelo y no según sus componentes. Así, de la distinción realizada por Petrides y Furnham (2000) de Inteligencia emocional rasgo e Inteligencia emocional capacidad, entienden que los modelos mixtos pertenecerían a una de estas dos categorías (rasgo o capacidad) en función de cuál fuera el instrumento de medida utilizado, dejando los modelos mixtos, por tanto, de ser significativos.

Bisquerra (2014) propone una clasificación holística de los modelos de Inteligencia emocional. Para este autor, los modelos se clasificarían entre tres bloques: (1) modelos de *capacidad* (o habilidades) como el de Salovey y Mayer; (2) modelos de *rasgo* como el de Petrides y Furnham; y (3) modelos *mixtos* como el de Bar-On y Goleman.

Como hemos expuesto anteriormente, nosotros realizamos la clasificación de modelos que más aceptación presenta entre la comunidad científica.

Al finalizar el apartado, presentamos una tabla (Tabla 1.9) que recoge las dimensiones de los principales modelos que presentaremos a continuación.

2.3.1. Modelos Mixtos de Inteligencia Emocional

Los modelos mixtos consideran la Inteligencia emocional como una combinación de rasgos de personalidad con habilidades de regulación de emociones. Estas se establecen en función del contexto que se desea estudiar (Trujillo y Rivas, 2005).

▪ **Modelo de D. Goleman**

El modelo de Goleman (1995) está realizado sobre la base del modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), con la diferencia que el autor entiende que en IE se combinan habilidades cognitivas y otros rasgos psicológicos y de personalidad. Del mismo modo que Bar-On, su objetivo es predecir el éxito en la vida, si bien se encuentra más centrado en el éxito laboral.

El modelo de Goleman se basa en tres investigadores principales; McClelland (1961), a partir de su estudio sobre la importancia de las *competencias personales* en el éxito profesional; Gardner (1983), quien teoriza sobre las Inteligencias múltiples entre las que cabe destacar la Inteligencia interpersonal y la Inteligencia intrapersonal, las cuales serán los pilares básicos del concepto de Inteligencia emocional de Goleman; y LeDoux (1999), quien realiza sus estudios acerca de los circuitos neuronales del cerebro en su obra “El cerebro emocional”.

El modelo teórico sobre Inteligencia emocional que Goleman publicó en su obra “Inteligencia Emocional” se ha ido desarrollando hasta en dos ocasiones más. En 1995 definió la Inteligencia emocional como la capacidad a través de la cual se pueda reconocer y manejar los propios sentimientos, motivarse y monitorear las propias relaciones y afirmó que la IE comprendía cinco elementos fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y manejo de las emociones (Goleman, 1995).

En 1998, desarrolla el *modelo de competencias* proponiéndolo para su aplicación sobre el rendimiento en el ámbito empresarial. El modelo se basa en numerosas Competencias emocionales consideradas como las características que deben poseer los empleados más brillantes (Tabla 2.3). Así, el autor entiende Competencia emocional como “una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (Goleman, 1998, p. 33) Se trataría de una consecuencia de la capacidad potencial determinada por la Inteligencia emocional.

Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional, por su parte, muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral (Goleman, 1998, p. 33).

Tabla 2.3. Marco de las Competencias emocionales, Modelo Goleman (1998)

Competencia personal	Competencia social
<p style="text-align: center;">Conciencia de uno mismo</p> <p style="text-align: center;">Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos • Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades • Confianza en uno mismo: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades 	<p style="text-align: center;">Empatía</p> <p style="text-align: center;">Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los demás: Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan • Orientación hacia el servicio: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes • Aprovechamiento de la diversidad: Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas • Conciencia política: Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo
<p style="text-align: center;">Autorregulación</p> <p style="text-align: center;">Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos • Confiabilidad: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad • Integridad: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal • Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios • Innovación: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información 	<p style="text-align: center;">Habilidades sociales</p> <p style="text-align: center;">Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia: Utilizar tácticas de persuasión eficaces • Comunicación: Emitir mensajes claros y convincentes • Liderazgo: Inspirar y dirigir a grupos y personas • Catalización del cambio: Iniciar los cambios • Resolución de conflictos: Capacidad de negociar y resolver conflictos • Colaboración y cooperación: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común • Habilidades de equipo: Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas
<p style="text-align: center;">Motivación</p> <p style="text-align: center;">Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia • Compromiso: Secundar los objetivos de un grupo u organización 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión ▪ Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos

Fuente: Adaptado de Goleman (1998)

En el año 2000, publica un modelo más complejo junto a Boyatzis y Rhee. En él presenta cuatro dimensiones fundamentales, cruzadas dos a dos (competencia personal, competencia social, reconocimiento y regulación), que sientan las bases para concretar 20 competencias o habilidades aprendidas necesarias en las organizaciones (Boyatzis et al. 2000; Goleman, 2001) (Tabla 2.4).

Las Competencias emocionales representan, para Goleman, por sí mismas el nivel de dominio de una persona en las habilidades específicas basadas en su nivel de Inteligencia emocional y que hacen a esta persona más eficiente en su desempeño laboral (Goleman, 2001).

Tabla 2.4. Clasificación de las competencias socioemocionales, modelo de Goleman (2001)

	<i>Competencia personal</i>	<i>Competencia social</i>
Reconocimiento	Autoconciencia emocional Autoevaluación Autoconfianza	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
Regulación	Autocontrol emocional Formalidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalización del cambio Construcción de alianzas Trabajo en equipo

Fuente: Bisquerra (2012)

Entre las críticas realizadas al modelo de Goleman está el hecho de que no efectúa, a lo largo de su estudio, una definición clara y sistemática del constructo, lo realiza por exclusión, presentando cualidades no intelectuales (Matthews et al., 2004). Además, objetan que sea un trabajo excesivamente abierto y ligeramente desarrollado.

El instrumento de evaluación de la Inteligencia emocional basado en este modelo fue creado por Boyatzis y Goleman y Hay/McBer, en 1999, denominado Emotional Competence Inventory (ECI), que describiremos en apartados posteriores.

▪ **Modelo de R. Bar-On**

El modelo de Bar-On (1997) destaca la importancia de la expresión emocional en el sujeto y entiende el comportamiento social y emocionalmente inteligente en términos de adaptación. Este modelo proporciona la base teórica para el Inventario de Cociente Intelectual, EQ-i (*Emotional Quotient- Inventory*), desarrollado a fin de evaluar diversos aspectos de esta construcción, así como para examinar su conceptualización.

La base de este modelo está en (a) la teoría de Darwin sobre la importancia del comportamiento social y emocional para la adaptación efectiva; (b) en la descripción de Thorndike (1920) sobre la Inteligencia social y su importancia en el rendimiento humano; (c) en el impacto de los factores no cognitivos y conativos del comportamiento inteligente de Weschler (1944); (d) en la definición de alexitimia (falta de emociones) de Sifneos, la conceptualización de la *Psychological mindedness* de Appelbaum (1973) y, finalmente, (e) en la teoría cognitiva de Salovey y Mayer (1990).

Bar-On propone un concepto de Inteligencia emocional multifactorial. Según el autor, la Inteligencia socioemocional es una “sección representativa de competencias y facilitadores tanto emocionales como sociales interrelacionados, que determinan la eficacia con la que nos entendemos y nos expresamos, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos con las demandas diarias” (Bar-On, 2006, p.15).

Las Competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores a los que se hacen referencia en esta conceptualización, incluyen los componentes clave de la capacidad de reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos; la capacidad de entender cómo se sienten y se relacionan con ellos; la capacidad de gestionar y controlar las emociones; la capacidad de gestionar el cambio, adaptarse y resolver problemas de carácter personal e interpersonal; y la capacidad de generar afecto positivo y ser auto-motivados (Bar-On, 2006).

Estos componentes comprenden un total de 15 habilidades estrechamente relacionadas con los factores principales.

El instrumento de medida, EQ-i (*Emotional Quotient- Inventory*) publicado en 1997, es un cuestionario autoinformado que contiene 133 ítems para evaluar las 15 subescalas agrupadas en 5 dimensiones (Tabla 2.5). A él nos referiremos más ampliamente en apartados posteriores.

Tabla 2.5. Modelo de competencia socioemocional de Bar-On (1997)

FACTORES	HABILIDADES
<i>Intrapersonal</i> : incluye la capacidad, competencias y habilidades que pertenecen a uno mismo. Hace referencia a la comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo	<p><i>Autoconocimiento emocional</i>: habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos</p> <p><i>Asertividad</i>: capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera firme, aunque no destructiva</p> <p><i>Auto-consideración</i>: capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo</p> <p><i>Auto-actualización</i>: capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales</p> <p><i>Independencia</i>: capacidad para auto controlar y auto dirigir la el pensamiento y las acciones para sentirse libre y emocionalmente independiente</p>
<i>Interpersonal</i> : es la capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros	<p><i>Empatía</i>: capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros</p> <p><i>Responsabilidad social</i>: capacidad para ser u miembro constructivo y cooperativo de un grupo</p> <p><i>Relación interpersonal</i>: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias</p>
<i>Manejo del estrés</i> : capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes	<p><i>Tolerancia al estrés</i>: capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes</p> <p><i>Control impulsivo</i>: capacidad para resistir o demorar un impulso</p>
<i>Adaptabilidad</i> : capacidad para tratar con los problemas cotidianos	<p><i>Validación</i>: capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y lo verdadero</p> <p><i>Flexibilidad</i>: capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones</p> <p><i>Solución de problemas</i>: capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones</p>
<i>Estado de ánimo general</i> : se refiere al optimismo y a la capacidad para mantener una actitud positiva	<p><i>Optimismo</i>: capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida</p> <p><i>Alegría</i>: capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros</p>

Fuente: Belmonte, (2013)

▪ **Modelo de Petrides y Furnham**

El modelo de Petrides y Furnham (2001) entiende la Inteligencia emocional como un conjunto de disposiciones y percepciones emocionales que engloban los aspectos afectivos de la personalidad, es decir, como un rasgo dentro de la configuración de la personalidad. Se trata de un modelo multifactorial, donde se unifican diferentes factores comunes a los modelos IE existentes, relacionados con habilidades auto-percibidas y disposiciones emocionales de la personalidad, lo que concede gran importancia a la autopercepción del individuo sobre sus destrezas emocionales más que a sus capacidades reales.

Estos autores parten de la premisa que la IE rasgo es un constructo diferente a la IE capacidad, por lo que sus dominios muestrales no tienen que ser coincidentes, si bien, en la práctica existen multitud de coincidencias en el contenido de los diferentes modelos existentes hasta ese momento.

Del análisis de contenido de los principales modelos de IE presentes en la literatura científica hasta ese momento (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997), los autores observan que los elementos integrantes de dichos modelos tienden a ser complementarios y no tanto contradictorios. Así, elaboran un dominio muestral comprensivo de la IE rasgo, donde el criterio seguido es la inclusión de dimensiones presentes en más de un modelo. La metodología utilizada puede ser comparada con la seguida en psicometría clásica para el desarrollo de escalas, donde los elementos comunes de diversos ítems que componen una escala son expresados sobre una puntuación total (consistencia interna) y donde los elementos no comunes o únicos (ruido) son eliminados del proceso. “Las comunalidades entre modelos aportaron las bases para la identificación sistemática del primer dominio muestral de la IE rasgo, la cual incluyó las facetas compartidas, pero excluyó aquellas que eran peculiares de un único modelo” (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007, p.96).

Tras el proceso de análisis, se determinaron 15 facetas, de las cuales 13 se agruparon en 4 factores y dos se consideraron independientes de dichos factores (Tabla 2.6). Todas las dimensiones y factores que componen el modelo son consideradas del mismo nivel de importancia relativa para la formación de la Inteligencia emocional rasgo global, como si fueran puntos equidistantes al centro de una circunferencia (Bisquerra, 2012), de ahí que pueda denominarse al modelo como *modelo circular o circunplejo de Inteligencia emocional* (Pérez-González, 2010, 2011). Su representación la mostramos a continuación en la Figura 2.1.

Tabla 2.6. Disposiciones y habilidades de la IE Rasgo

	Factor	Descripción
	<i>Adaptabilidad</i>	Capacidad para ser flexibles y estar dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones
	<i>Auto-motivación</i>	Habilidad para conexionar con la gente y tener excelentes habilidades sociales
Bienestar	<i>Autoestima</i>	Éxito y con auto-confianza
	<i>Rasgo de felicidad</i>	Actitud alegre y satisfecha con la vida.
	<i>Rasgo de optimismo</i>	Actitud segura y propensa a “mirar el lado bueno” de la vida
Emocionalidad	<i>Percepción emocional (propia y de los demás)</i>	Ser claros sobre sus sentimientos y el de los demás
	<i>Expresión emocional</i>	Capacidad de comunicar los sentimientos a los demás
	<i>Relaciones</i>	Capacidad de tener relaciones personales plenas
	<i>Rasgo de empatía</i>	Capacidad para ponerse en el lugar del otro
Sociabilidad	<i>Conciencia social</i>	Capacidad de ponerse en el lugar del otro
	<i>Manejo emocional</i>	Capacidad de influir en los sentimientos de los demás
	<i>Asertividad</i>	Actitud para ser francos, sinceros, y dispuestos a dar la cara por los derechos propios
Autocontrol	<i>Regulación emocional</i>	Capacidad de manejar las emociones
	<i>Manejo de estrés</i>	Capacidad de resistir a la presión y de regular el estrés
	<i>Impulsividad (baja)</i>	Capacidad de reflexión y poco propensos a la impulsividad

Fuente: Adaptado de Petrides y Furnham (2001)

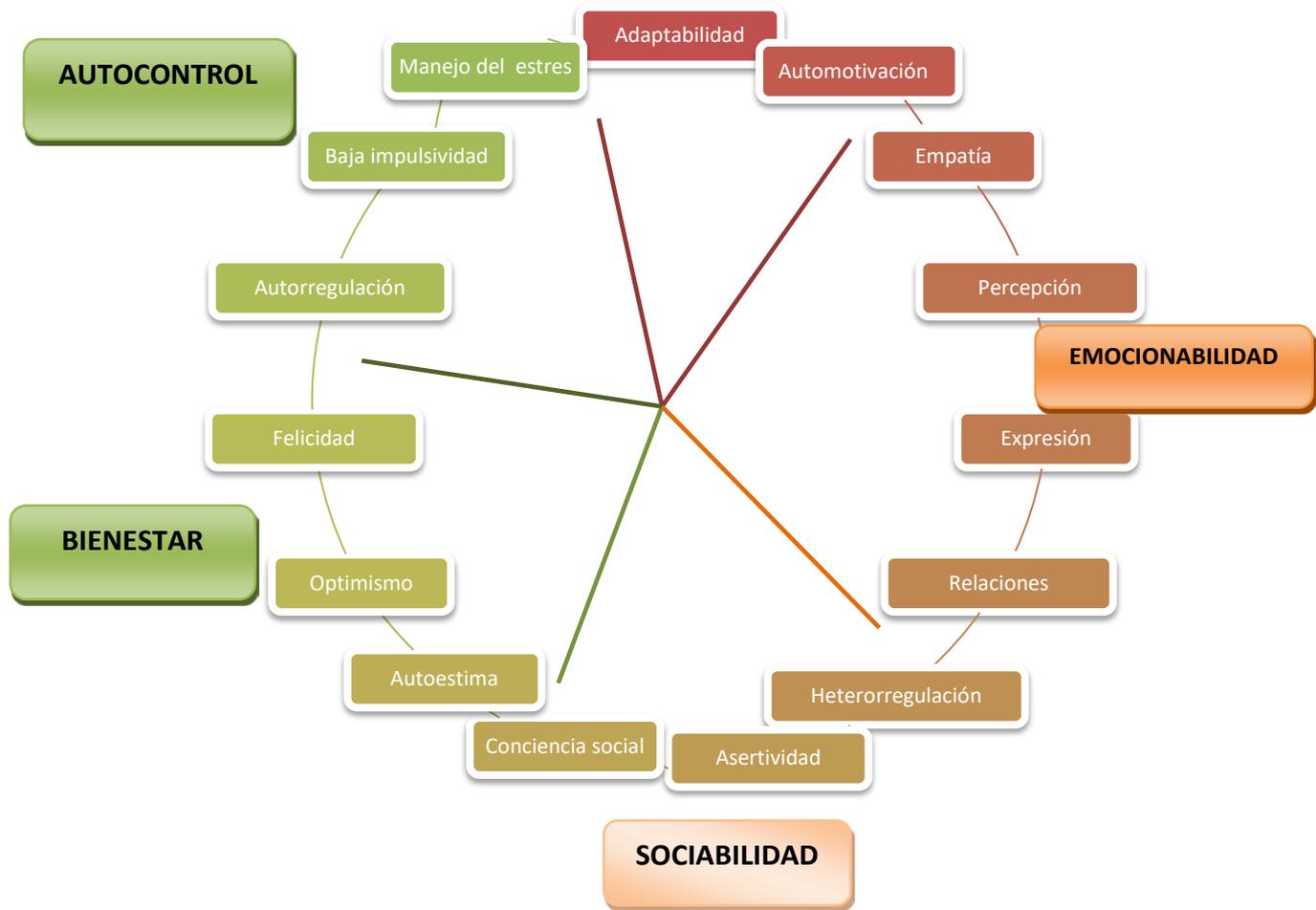


Figura 2.1. Modelo circular de la Inteligencia emocional
Fuente: Adaptado de Petrides (2009)

De la definición que hacen los autores, cabe destacar tres elementos; por un lado, el carácter multifactorial del modelo; por otro, la consideración de la IE como un rasgo de personalidad; y finalmente, la referencia al término *habilidades autoperceptivas* que indica la base del modelo está en la autopercepción de un sujeto sobre sus destrezas emocionales y no en las capacidades reales y demostrables de sus habilidades para operar con la información emocional.

2.3.2. Modelos de Inteligencia Emocional Habilidad

Los modelos de habilidad (capacidad) de la Inteligencia emocional son aquellos que entienden el constructo como habilidades para el procesamiento de la información emocional, excluyendo, por tanto, componentes de factores de personalidad. “De forma general, los modelos de capacidad se centran exclusivamente en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 17).

▪ Modelo de Salovey y Mayer

La primera aparición formal en la literatura científica del término Inteligencia emocional fue en la revista *Imagination, Cognition and Personality*, definido por Salovey y Mayer como “un subconjunto de la inteligencia social que involucra la capacidad de supervisar las emociones propias y la de los demás, hacer discriminaciones entre ellas y usar esta información (afectiva) para guiar la acción y el pensamiento propio” (1990, p. 189).

Estos autores, proponen un modelo de Inteligencia emocional donde entienden el constructo como una capacidad cognitiva pura, y postulan que, dicho constructo, se compone de tres procesos mentales implicados en el procesamiento de la información afectiva. Por un lado, la *valoración y expresión de emociones* (en uno mismo y en los demás), por otro, *la regulación emocional* (de uno mismo y de los demás) y, finalmente, *la utilización de las emociones* de manera adaptativa (Tabla 2.7).

En la teoría de estos autores, se entiende la inteligencia como capacidad de razonamiento abstracto y la emoción como el elemento que da significado a las relaciones, de manera que cada persona presenta diferencias en la habilidad para procesar información de tipo emocional y relacionarlo con un campo más amplio como es el de la cognición (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Las críticas recibidas a este modelo se vieron referidas a lo inapropiado o engañoso del término inteligencia y a la inexistencia de habilidades especiales relacionadas con las emociones.

Tabla 2.7. Modelo de Inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)

INTELIGENCIA EMOCIONAL		
Valoración y expresión de emociones	Regulación de las emociones	Utilización de las emociones
En uno mismo		
Verbal	En uno mismo	Planificación flexible
No verbal		
En los demás		
No verbal	En los demás	Pensamiento creativo
Empatía		
		Atención redirigida
		Motivación.

Fuente: Adaptado de Bisquerra (2014)

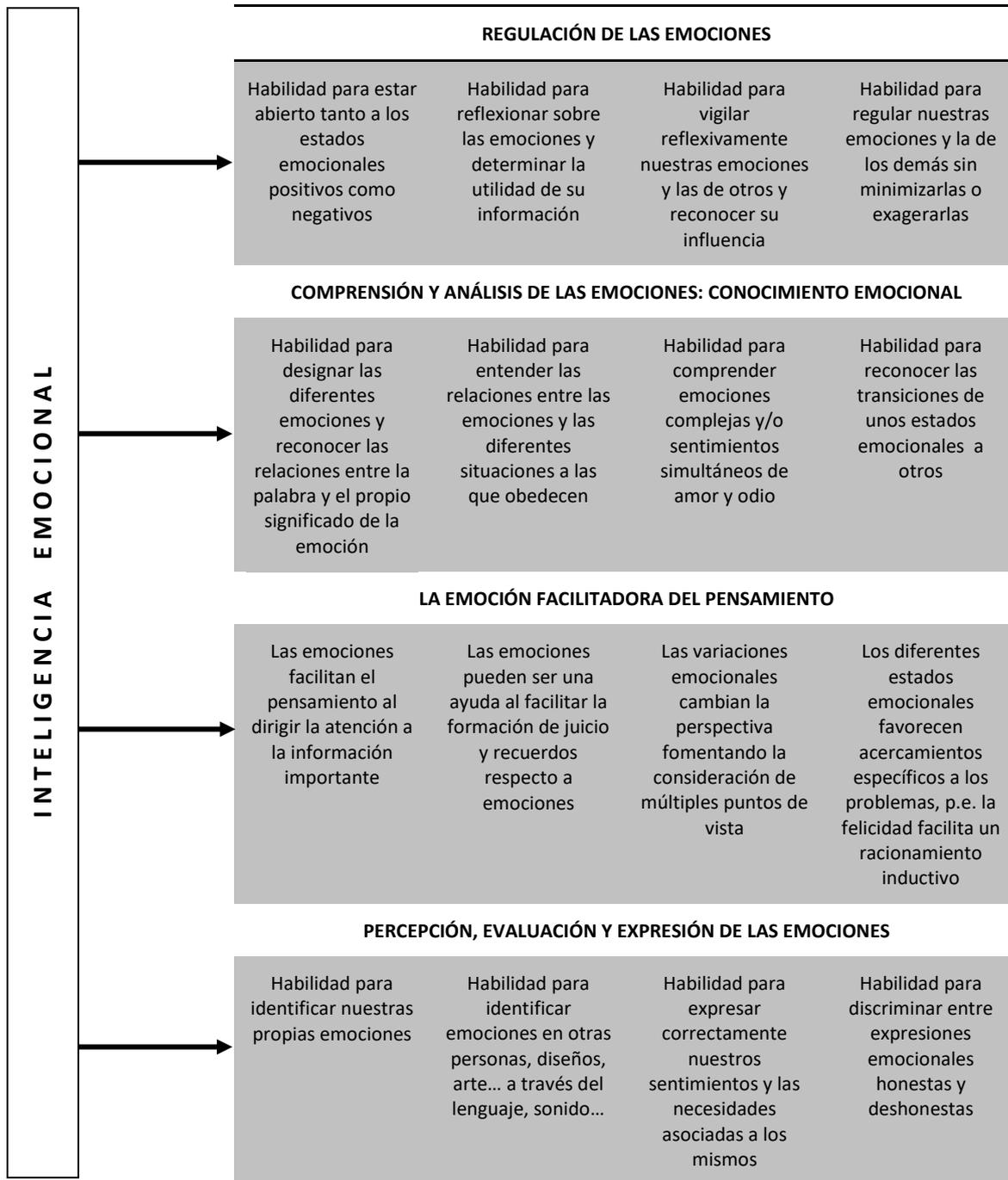
A fin de superar las críticas y debilidades de su modelo, Mayer y Salovey (1997) presentaron una propuesta revisada, donde ofrecen mayor relevancia a los componentes cognitivos, entendiéndola como una capacidad para percibir y expresar, comprender y regular las emociones, y de acceder a sentimientos y generar otros que faciliten el pensamiento, para conseguir un crecimiento personal (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo se denominó *de cuatro ramas* (Tabla 2.8) debido a que se estructura en cuatro habilidades interrelacionadas de forma jerárquica – *percepción, asimilación, comprensión, y la regulación de las emociones* –, donde la *percepción* de las emociones se situaría en el nivel más bajo y la *regulación* de las emociones, como forma de gestión de las mismas, sería el nivel más complejo y construido sobre la base de las otras tres ramas.

La *percepción emocional* consiste, según estos autores, en la capacidad de percibir, identificar, valorar y expresar las emociones tanto de uno mismo, en los demás, a través de música, lenguaje, etc. Incluye la capacidad de discriminar entre expresiones honestas o deshonestas, imprecisas o precisas, etc.

La *facilitación o asimilación emocional* implica la capacidad de generar, usar y sentir emociones para razonar o solucionar problemas. Ayuda en los procesos cognitivos básicos, centrando la atención en la información relevante y en la toma de decisiones.

Tabla 2.8. Modelo revisado de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, 1997



Fuente: Fernández-Berrocal y Extremera (2005)

Comprensión emocional se relaciona con la capacidad de comprender la información emocional, de desglosar y etiquetar el repertorio de dicho ámbito, de manera que se pueda identificar la combinación de emociones, aquellas que son complejas, la transición de los estados emocionales a través del tiempo, y la aparición de sentimientos simultáneos. Implica, además, una actividad de anticipación y de retrospectiva para reconocer la causa del estado anímico y las posibles consecuencias de nuestras acciones.

La *regulación emocional* se refiere a la capacidad de permanecer abierto a los sentimientos, reflexionar sobre ellos y aprovechar la información que nos ofrecen para controlar y regular la propia conducta. Se incluye la capacidad para regular las emociones de uno mismo y de los demás. Se trataría de la gestión consciente de las emociones para promover la comprensión y el crecimiento personal.

Según los autores, este nuevo modelo cumple con los criterios conceptuales, correlacionales y evolutivos para ser considerada una nueva inteligencia (Mayer y Salovey, 1997).

Cumple con el *criterio conceptual* puesto que presenta un conjunto de habilidades mentales relacionadas que comportan procesos de razonamiento de las emociones, claramente distinguibles de la personalidad y de otras aptitudes.

En cuanto al *criterio correlacional*, los autores sostienen que existe una alta relación entre estas habilidades propuestas, y de una manera moderada con otras inteligencias. Y, respecto al *criterio evolutivo*, puesto que la IE en un sujeto se acrecienta con la edad y la experiencia, y que ésta refleja, más que un grupo de habilidades innatas y estáticas, un conjunto de habilidades adquiridas que se desarrollan a través de la experiencia y la interacción social (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

La evaluación de la IE, para este modelo, se realiza a través de medidas de desempeño o capacidad, de acuerdo con la metodología de evaluación utilizada para medir otras inteligencias (v.g. inteligencia matemática, la inteligencia lógica espacial, etc.), debido a que, para estos autores, la IE constituye un sistema de inteligencia centrada en el procesamiento de la información emocional.

En un primer momento, los instrumentos de medida creados se basaban en autoinformes, el TMMS (Trait Meta-Mood Scale, de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, en 1995), más tarde diseñaron una medida de capacidad, el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, de Mayer, Salovey, y Caruso, 2002) la cual está basada en el nivel rendimiento emocional de los distintos elementos que componen la prueba.

2.3.3. Síntesis de los modelos de Inteligencia emocional

Una vez expuestos los modelos más relevantes sobre la conceptualización de la Inteligencia emocional, aportamos una tabla (Tabla 2.9) donde se recogen todos ellos con las dimensiones que las conforman. De esta manera, creemos que permite una mejor observación de la evolución de los modelos de un autor concreto y la apreciación de las diferencias existente entre modelos.

Tabla 2.9. Dimensiones de los Modelos de Inteligencia Emocional

	<i>Modelos de IE</i>	<i>Año</i>	<i>Dimensiones</i>			
CAPACIDAD	Salovey y Mayer	1990	<ul style="list-style-type: none"> - Valorización y expresión de las emociones - Utilización de las emociones - Regularización de las emociones 			
			Mayer y Salovey	1997	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción, valoración y expresión de las emociones - Facilitación emocional del pensamiento - Comprensión y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional - Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual 	
MIXTOS	Goleman	1995			<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Autorregulación - Automotivación - Empatía - Gestión de las relaciones 	
			<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Autoconciencia <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional - Autoevaluación adecuada - Autoconfianza </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Empatía <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Conciencia organizacional - Orientación al servicio - Desarrollo de los demás - Aprovechamiento de la diversidad </td> </tr> </table>		Autoconciencia <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional - Autoevaluación adecuada - Autoconfianza 	Empatía <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Conciencia organizacional - Orientación al servicio - Desarrollo de los demás - Aprovechamiento de la diversidad
			Autoconciencia <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional - Autoevaluación adecuada - Autoconfianza 	Empatía <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Conciencia organizacional - Orientación al servicio - Desarrollo de los demás - Aprovechamiento de la diversidad 		
			<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Autorregulación <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol - Confiabilidad </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Habilidades sociales <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo - Comunicación - Influencia </td> </tr> </table>		Autorregulación <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol - Confiabilidad 	Habilidades sociales <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo - Comunicación - Influencia
Autorregulación <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol - Confiabilidad 	Habilidades sociales <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo - Comunicación - Influencia 					
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Automotivación <ul style="list-style-type: none"> - Motivación de logro - Compromiso - Iniciativa - Optimismo </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - Catalización del cambio - Gestión de conflictos - Construcción de alianzas - Colaboración y cooperación - Capacidades de equipo </td> </tr> </table>		Automotivación <ul style="list-style-type: none"> - Motivación de logro - Compromiso - Iniciativa - Optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Catalización del cambio - Gestión de conflictos - Construcción de alianzas - Colaboración y cooperación - Capacidades de equipo 			
Automotivación <ul style="list-style-type: none"> - Motivación de logro - Compromiso - Iniciativa - Optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Catalización del cambio - Gestión de conflictos - Construcción de alianzas - Colaboración y cooperación - Capacidades de equipo 					
	Goleman	2001	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional - Autoevaluación - Autoconfianza - Autocontrol emocional - Formalidad - Responsabilidad - Adaptabilidad - Motivación de logro - Iniciativa - Empatía 			
			<ul style="list-style-type: none"> - Orientación al cliente - Conciencia organizacional - Desarrollo de los demás - Influencia - Comunicación - Gestión de conflictos - Liderazgo - Catalización del cambio - Construcción de alianzas - Trabajo en equipo 			

MIXTOS	Bar-On	1997	<p>Intrapersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional - Asertividad - Autoestima - Autorrealización - Independencia <p>Interpersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social 	<p>Adaptación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Prueba de realidad - Flexibilidad <p>Manejo del estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia al estrés - Control de impulsos <p>Estado de ánimo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - Optimismo
	Petrides y Furnham	2001	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptabilidad - Asertividad - Valoración o percepción emocional - Expresión emocional - Gestión emocional de los demás - Regulación emocional - Baja impulsividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de relación - Autoestima - Automotivación - Competencia social - Manejo del estrés - Empatía rasgo - Felicidad rasgo - Optimismo rasgo

Fuente: Adaptado de Pérez González, Petrides y Furnham (2007)

2.4. Evaluación de la Inteligencia Emocional

Ya hemos comentado anteriormente que a la par que los autores elaboran y desarrollan su modelo de conceptualización de la Inteligencia emocional, diseñan instrumentos de medida que les permita tanto evaluar las dimensiones conformantes del modelo como operativizar las mismas. La forma de medida elaborada depende, por tanto, de lo que cada autor entiende por IE y de los componentes que la forman.

A continuación, presentamos una breve visión del estado de la cuestión en cuanto a los procedimientos de medida de la IE. Por un lado, haremos referencia al uso de *cuestionarios, inventarios y escalas*, y por otro, a instrumentos denominados *medidas de habilidad (capacidad), de ejecución o de rendimiento máximo*.

2.4.1. Instrumentos de evaluación de Inteligencia Emocional basados en autoinformes.

Los *cuestionarios, inventarios y escalas* son un método clásico de evaluación en psicología, utilizado también en la investigación sobre Inteligencia emocional, ya sea mediante la evaluación del propio sujeto objeto de estudio o a través de observadores externos. Se trata de una batería de preguntas cortas, en formato Likert, con varias opciones de respuesta, de manera que el sujeto ofrece una valoración subjetiva de su nivel en diferentes habilidades y Competencias emocionales. Con ellas se obtiene un *índice de inteligencia emocional percibida*, es decir, índice de las creencias y expectativas sobre sí mismo, en cuanto a su destreza en percibir, discriminar y regular sus emociones y la de los demás.

Dentro de medidas de autoinforme, según Extremera y Fernández-Berrocal (2004) podemos encontrar dos conceptualizaciones de la IE diferentes. Por un lado, hallamos aquellas medidas que se han basado en el enunciado original de IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990) (Salovey, et al., 1995; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998). Y, por otro lado, encontramos otras herramientas de evaluación de los factores fundamentales para el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2003), o bien sobre los aspectos esenciales para el éxito en el ámbito laboral y organizacional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Entre los instrumentos de evaluación de IE basados en inventarios más utilizados en investigación podemos destacar el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey et al., 1995) el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i; Bar-On, 1997) el *Emotional Competence Inventory* (ECI; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), o el *Trait*

Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides y Furnham, 2001), entre otros.

▪ **Trait Meta-Mood Scale (TMMS)**

Instrumento elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995, al que se le considera la primera medida de IE en general, y de la IE rasgo en particular. Basado en el modelo original de IE de Salovey y Mayer (1990) se trata de un cuestionario de metaconocimiento de estados emocionales, donde se pretende recoger los procesos emocionales característicos de los sujetos emocionalmente inteligentes.

Consta de 48 ítems en su versión extensa, y 30 en la versión reducida. Consiste en una escala Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, y 5= totalmente de acuerdo), donde se evalúan tres dimensiones - atención a las emociones; claridad emocional y reparación emocional- Aporta información sobre las destrezas con las que el sujeto es consciente de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas (Tabla 2.10).

Este instrumento ofrece puntuaciones en los tres factores o dimensiones descritas, sin proporcionar una puntuación global, de manera que, “el TMMS no fue diseñado para representar todo el dominio muestral de la IE rasgo en su conjunto, con lo cual omite muchas dimensiones centrales del constructo” (Pérez-González et al., 2007, p.86).

El TMMS-48 (como se le reconoce por los 48 ítems que lo conforma) presenta una fiabilidad, en función del α de Cronbach, de .70-.85. En cuanto a la capacidad predictiva se muestra útil con los aspectos de depresión, recuperación del estado de ánimo y orientación hacia los resultados.

✓ *Versiones del instrumento*

Existe una versión reducida del TMMS y adaptada al castellano, elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), *Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*. Está compuesta por las tres dimensiones de la escala original - *atención, claridad y reparación* – cada una de las cuales se mide a través de 8 ítems (de ahí los 24 ítems que le dan nombre). Presenta una fiabilidad (en función del α de Cronbach) por factor de .90, .90 y .86 (Extremera et. al, 2004). La validez predictiva es similar a la del TMMS original, por lo tanto, se puede decir que la versión modificada proporciona un inventario adecuado con el cual examinar la percepción de la IE en lengua española (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

Tabla 2.10. Componentes del TMMS-24

<i>Componentes</i>	<i>Descripción</i>
<i>Atención</i>	Soy capaz de atender a los sentimientos de forma adecuada
<i>Claridad</i>	Comprendo bien mis estados de ánimo
<i>Reparación</i>	Soy capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada

Fuente: Extremera y Fernández-Berrocal (2004)

▪ **Emotional Quotient Inventory (EQ-i)**

El instrumento diseñado por Bar-On en 1997 para realizar la evaluación de la IE según su modelo teórico fue el Emotional Quotient Inventory, EQ-i (adaptación al castellano, MHS 2000). Se trata de un cuestionario autoinformado que abarca múltiples Competencias emocionales y sociales, y proporciona un perfil social y afectivo además de una estimación del nivel de Inteligencia emocional. Es una de las medidas de IE Rasgo más utilizada en la literatura científica destinada a personas mayores de 17 años.

El EQ-i está compuesto por 133 ítems a partir de cinco factores de orden superior (Inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y estado de ánimo general), los cuales se descomponen en un total de quince subescalas (tabla 2.11). Presenta cuatro indicadores de validez que miden el grado de respuestas al azar o de distorsión del sujeto que la realiza. El fin es reducir el efecto de deseabilidad social y aumentar la seguridad de los resultados obtenidos.

Los sujetos deben contestar en una escala de tipo Likert de 5 puntos, su grado de acuerdo a cada uno de los ítems presentados (1=De acuerdo, 5=Desacuerdo). Al finalizar se realiza la suma de puntuaciones por cada factor, obteniendo una puntuación total que refleja la Inteligencia emocional general, así como indicadores individuales para cada una de las cinco dimensiones de orden superior.

Según Bar-On (1997,2000) todas las escalas muestran una adecuada validez, oscilando entre .69 y .86 la consistencia interna de sus subescalas. Afirma que la escala permite realizar una diferencia de grupos de personas con distintos niveles de éxito personal y predecir la capacidad de afrontamiento.

Se han constatado correlaciones en la dirección esperada con constructos relacionados teóricamente como estabilidad emocional, neuroticismo, psicopatologías (Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome, 2000; citado en Extremera et al., 2004), validez divergente con medidas de inteligencia fluida (Derksen, Kramer y Katzko, 2002; citado en Extremera, et al. 2004) y capacidad predictiva con el rendimiento académico (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004).

Las críticas vertidas a este instrumento están relacionadas con la aparente consideración del cuestionario como unifactorial, argumentando los detractores que no hay evidencias empíricas para afirmar la existencia de una estructura de orden superior (Petrides y Furnham, 2001). Los mismos autores (2007) afirman que una limitación del cuestionario es la inclusión de algunas dimensiones irrelevantes como *prueba de realidad* o *independencia* mientras en él se descuida otras relevantes como *percepción emocional* o *regulación emocional*.

Tabla 2.11. Factores y áreas medidas en EQ-i

Factor	Área	Descripción
<i>Componente Intrapersonal (CIA)</i>	<i>Comprensión emocional de sí mismo (CM)</i>	La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos
	<i>Asertividad (AS)</i>	La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva
	<i>Autoconcepto (AC)</i>	La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también, nuestras limitaciones y posibilidades
	<i>Autorrealización (AR)</i>	La habilidad para realizar lo que realmente queremos, podemos y disfrutamos de hacerlo
	<i>Independencia (IN)</i>	Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones
<i>Componente Interpersonal (CIE)</i>	<i>Empatía (EM)</i>	La habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás
	<i>Relaciones Interpersonales (RI)</i>	La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad
	<i>Responsabilidad Social (RS)</i>	La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social
<i>Componente de Adaptabilidad (CAD)</i>	<i>Solución de problemas (SP)</i>	La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas
	<i>Prueba de la realidad (PR)</i>	La habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo)
	<i>Flexibilidad (FL)</i>	La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes

<i>Componente del Manejo de estrés (CME)</i>	<i>Tolerancia al estrés (TE)</i>	La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés
	<i>Control de impulsos (CI)</i>	La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones
<i>Componente del Estado de ánimo en general (CAG)</i>	<i>Felicidad (FE)</i>	La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos
	<i>Optimismo (OP)</i>	La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos
<i>Escala de Impresión positiva</i>	Esta escala se refiere a la autopercepción que un sujeto tiene de sí mismo. Más que medir un factor dentro de la Inteligencia emocional, trata de controlar la tentación que los sujetos tienen a dar una buena impresión de sí mismos que puede ser exagerada. Por lo tanto, se utiliza para controlar esta variable, siendo sospechoso cuando la puntuación es muy alta	

Fuente: Belmonte (2013)

✓ *Versiones del instrumento*

Existen cuatro versiones del instrumento que a continuación pasamos a enumerar:

- *EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Versión)*: Versión adaptada para niños entre 6 y 12 años, y para adolescentes entre 13 y 17 años. Creadas por Bar-On y Parker en 2000.
- *EQ-i:Short*: Versión reducida del inventario de 51 ítems donde se evalúa las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002).
- *EQ-360º*: Versión que evalúa la Inteligencia emocional desde la perspectiva de un observador externo (i.e., pareja, familiares, subordinados, superiores...) y se realiza una comparación entre los datos obtenidos con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i.
- *EQ-Interview*: Entrevista semiestructurada empleada como medida de seguimiento tras la administración del EQ-i, dotando al evaluador de una herramienta control de la veracidad de las respuestas.

▪ **Emotional Competence Inventory (ECI)**

A partir del modelo de Competencias emocionales de Goleman, elaborado para predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial, el autor junto a Boyatzis y Rhee (2000) elaboran el *Emotional Competence Inventory* (ECI) un instrumento de evaluación de las Competencias emocionales que serían distintivas de los trabajadores más brillantes (Goleman, 2001). Se basa en las competencias que permiten a una persona demostrar un uso inteligente de sus emociones en la gestión de sí mismos y trabajar con otros para ser eficaz en el trabajo (Boyatzis et al., 2000).

Como ya hemos explicado con anterioridad, el modelo presenta cuatro dimensiones de Inteligencia emocional fragmentadas en 20 competencias. El ECI mide las cuatro dimensiones de Inteligencia emocional orientadas al mundo laboral y liderazgo empresarial – *competencia personal, competencia social, reconocimiento y regulación* –, y presenta evidencias de solidez científica.

Existen dos versiones de este inventario, que permiten dos formas de evaluación; la primera se trataría de una medida de autoinforme y, la segunda, correspondería a la evaluación de observadores externos. En esta segunda versión, los observadores pueden ser superiores inmediatos, iguales y subordinados de la persona evaluada (Enfoque 360º) o pueden suprimirse a los iguales o subordinados (Enfoque 180º). La versión primera, está compuesta por 110 ítems, donde a través de una escala tipo Likert de 7 puntos, el sujeto ofrece

una estimación en cada una de las competencias según su percepción y conocimiento. La versión 2 consta de 73 ítems en una escala Likert de 6 puntos (Pérez-González et al., 2007).

En cuanto a la *fiabilidad* de la escala (en función del α de Cronbach), en la versión primera varía para el autoinforme entre el .61 y .86, y, para la segunda versión, entre .79 y .94 (Boyatzis y Burckle, 1999; citado en Extremera et al., 2004). Sin embargo, tenemos que aclarar que sobre la segunda versión del instrumento “existe poca información sobre sus propiedades psicométricas publicadas en revistas científicas” (Pérez-González et al., 2007, p. 87).

▪ **Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)**

El cuestionario de Inteligencia emocional rasgo, elaborado por los autores Petrides y Furnham en 2003, fue diseñado según la perspectiva de los modelos mixtos de IE. Está dirigido a adultos y su aplicación puede realizarse de manera individual o grupal. Consta de 144 ítems que evalúan las 15 subescalas (Tabla 2.12) que presentan los autores en su modelo, a través de una escala tipo Likert de 7 puntos (1= Completamente en desacuerdo; 7= completamente de acuerdo). El instrumento ofrece una puntuación global a través de la suma de la totalidad de sus ítems, una puntuación por cada factor y puntuaciones específicas para cada subescala.

El instrumento se ha creado a partir de la adaptación de los ítems de pruebas validadas con anterioridad, por lo que abarca un amplio y comprehensivo dominio del concepto. La consistencia interna es adecuada, alrededor de .85 según el alfa de Cronbach (Pérez-González et al., 2007). Y según Petrides y Furnham (2003) es una medida válida para evaluar los cambios en las pautas emocionales, demostrándose tras realizar inducciones el estado de ánimo de manera experimental.

Entre las críticas al instrumento, se encuentran las que alegan Shulze y Roberts (2005), quienes opinan que este instrumento es un compendio de ítems ya existentes en otras medidas de autoinforme como el Emotional Empathy (Mehrabian y Epstein, 1972) y las críticas que manifiestan desde Toronto Alexithymia Scale (Bagby, Parker y Taylor, 1994) quienes ponen en tela de juicio la novedad del instrumento.

✓ *Versiones del instrumento*

Existen las siguientes versiones del instrumento:

-*TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form)* Cuestionario de Inteligencia emocional rasgo en su versión reducida (Petrides y Furnham, 2006;

Cooper y Petrides, 2010). Está compuesto por 30 ítems que proporcionan un índice global de IE rasgo y que correlaciona con un amplio abanico de criterios como satisfacción vital, satisfacción laboral o estilos de afrontamiento.

Tabla 2.12. Disposiciones y habilidades de la IE Rasgo

	<i>Subescalas</i>	<i>Nº ítems</i>	<i>Descripción</i>
	<i>Adaptabilidad</i>	9	Capacidad para ser flexibles y estar dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones
	<i>Auto-motivación</i>	10	Habilidad para conectar con la gente y tener excelentes habilidades sociales
<i>Bienestar</i>	<i>Autoestima</i>	11	Éxito y con auto-confianza
	<i>Rasgo de felicidad</i>	8	Actitud alegre y satisfecha con la vida
	<i>Rasgo de optimismo</i>	8	Actitud segura y propensa a “mirar el lado bueno” de la vida
<i>Emocionalidad</i>	<i>Percepción emocional (propia y de los demás)</i>	10	Ser claros sobre sus sentimientos y el de los demás
	<i>Expresión emocional</i>	10	Capacidad de comunicar los sentimientos a los demás
	<i>Relaciones</i>	9	Capacidad de tener relaciones personales plenas
	<i>Rasgo de empatía</i>	9	Capacidad para ponerse en el lugar del otro
<i>Sociabilidad</i>	<i>Conciencia social</i>	11	Capacidad de ponerse en el lugar del otro
	<i>Manejo emocional</i>	9	Capacidad de influir en los sentimientos de los demás
	<i>Asertividad</i>	9	Actitud para ser francos, sinceros, y dispuestos a dar la cara por los derechos propios
<i>Autocontrol</i>	<i>Regulación emocional</i>	12	Capacidad de manejar las emociones
	<i>Manejo de estrés</i>	10	Capacidad de resistir a la presión y de regular el estrés
	<i>Impulsividad (baja)</i>	9	Capacidad de reflexión y poco propensos a la impulsividad

Fuente: Adaptado de Petrides y Furnham (2001)

- *TEIQue-AF (Trait Emocional Intelligence Questionnaire – Adolescent Full Form)* Cuestionario destinado a adolescentes. Elaborado por Petrides en 2009. Destinado a sujetos en edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. Está compuesto por 153 ítems.
- *TEIQue – ASF (Trait Emocional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form)* Cuestionario de Inteligencia emocional Rasgo destinado a adolescentes en su versión reducida. Elaborado por Petrides, Sangareau, Frederickson y Furnham en 2006, está compuesto por 30 ítems y dirigido a adolescentes entre 13 y 17 años.
- *TEIQue –CF (Trait Emocional Intelligence Questionnaire – Children Form)* Versión del cuestionario para niños. Creado por Mavroveli, Petrides, Shove, y Whitehead en 2008. Consta de 75 ítems y está destinado a niños de 8 a 12 años.
- *TEIQue – CSF (Trait Emocional Intelligence Questionnaire – Children Short Form)* Versión reducida del cuestionario para niños, consta de 36 ítems. Elaborado por Petrides en 2009.
- *TEIQue – 360º (Trait Emocional Intelligence Questionnaire – 360º)* se trata de la versión del cuestionario destinado a observadores externos. Creado por Petrides en 2009, se compone de 153 ítems
- *TEIQue – 360º - S (Trait Emocional Intelligence Questionnaire – 360º - Short)* se trata del cuestionario destinado a observadores externos, en su versión reducida. Creado por Petrides en 2009, está compuesto por 15 ítems.

2.4.2. Medidas de habilidad o de ejecución de la Inteligencia Emocional

Otro grupo de instrumentos de evaluación de la Inteligencia emocional que se aleja de la percepción de los sujetos sobre sus propias habilidades emocionales son *las medidas de habilidad o de ejecución*. En ellas, se pretende valorar la IE como una inteligencia clásica, es decir, a través de la realización, por parte del sujeto, de tareas de ejecución. De esta manera se evitan los sesgos que puede presentar el cuestionario como ofrecer respuestas socialmente deseables o distorsiones en función de la percepción y memoria del sujeto sobre su capacidad para operar con las emociones.

Encontramos dos instrumentos de habilidad para evaluar la IE desde este punto de vista, el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*; Mayer et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003), versión reducida y mejorada del *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)*; Mayer et al., 1999) basada en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). En esta medida se valoran los cuatro dimensiones de la IE propuesta por los autores: percepción; asimilación, comprensión y manejo emocional.

El segundo instrumento de habilidad al que hacemos referencia es el *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia* (TIEFBI; Fernández-Berrocal, Cabello, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015) o *para Adolescentes* (TIEFBA; Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015) los cuales se basan en el anterior (MSCEIT) si bien se encuentran adaptados a nuestro entorno cultural.

▪ **Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)**

El primer acercamiento de Mayer, Caruso y Salovey en la realización de una medición fiable de la IE, entendiendo ésta como una habilidad, fue con el instrumento MEIS, Multifactor Emotional Intelligence Scale (1999). Sin embargo, las carencias presentadas por problemas de fiabilidad, extensión, y de robustez factorial llevaron a los autores a seguir sus investigaciones y al desarrollo de una nueva medida (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Para solventar las dificultades presentadas por este instrumento, se diseñó el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), que los propios creadores recomiendan su uso tanto para la investigación como para la praxis, en lugar del instrumento anterior. El MSCEIT es una batería mejorada, de mayor brevedad y con mejor baremo que el MEIS (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Es por este hecho, que nos centraremos en comentar el MSCEIT, obviando el primer modelo de los autores, que reconocemos como el primer instrumento de ejecución de la IE, si bien, haremos referencia al mismo puesto que es la base de desarrollo del segundo.

Se han desarrollado dos versiones, el MSCEIT v.1.1. (1999) y el MSCEIT v.2.0. (2001) siendo ésta una versión más corta y diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. En ellos se valoran las mismas áreas que MEIS: percibir emociones de manera eficaz; usar emociones para facilitar el pensamiento; comprender las emociones; y manejar emociones; aunque se han modificado actividades, eliminado algunas tareas y mejorado los métodos de puntuación, especialmente el de experto (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Un inconveniente en el uso de las medidas de ejecución atiende a la dificultad para conocer la idoneidad de las respuestas dadas en el test. Determinar si una respuesta es correcta o no en habilidades de tipo social puede variar en función del contexto, la situación, el hecho en sí, los factores interpersonales, etc., pudiendo existir diferentes grados de idoneidad. Por lo tanto, se concede la máxima puntuación si contesta la respuesta considerada más correcta y se le fija una puntuación menor si contesta otra menos correcta. Cuando existe más de una

respuesta considerada correcta, en las medidas de ejecución en general, se soluciona utilizando diferentes criterios de corrección de respuestas. En el caso del MEIS fueron tres, *método consenso*, *método experto* y *método target* (Mayer et al., 1999).

El método consenso evalúa la relación entre la respuesta emocional dada por una persona con la del público en general y su grado de ajuste a él. Las puntuaciones ofrecidas por un gran número poblacional convergen hacia la respuesta correcta. De esta manera, se considera que la respuesta de un sujeto es correcta si coincide con la ofrecida por el grupo normativo.

El *método experto* tiene en cuenta la opinión de especialistas en el campo de la emoción. Se entiende que las respuestas de estos expertos es la respuesta correcta. De la misma manera que el método consenso, se considera que la respuesta del sujeto evaluado será correcta en la medida que coincida con la de los expertos. En la elaboración del MSCEIT v.2.0. se amplió la selección correcta de los ítems con la opinión de 21 expertos en emociones.

Finalmente, *el método Target*, se utiliza como referencia la opinión de personas que colaboran con la representación de expresiones faciales o diseños abstractos para determinados ítems, preguntándoles por el sentimiento que pretendían transmitir. Así que su uso sólo es posible para dichos ítems del instrumento. En la medida en que la respuesta de los sujetos evaluados se acerque a la de estos colaboradores, se puede decir que la respuesta es correcta. En el caso de la segunda versión del MSCEIT se eliminó el método Target debido a su imposibilidad de aplicarlo a todos los ítems y la no adecuada correlación con los otros dos métodos.

El MSCEIT v. 2.0 (Tabla 2.13) está compuesto por 141 ítems, donde se miden los cuatro factores anteriormente mencionados. Proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas experiencial – conformada por los primeros dos factores del modelo, *percepción* y *facilitación*, por estar más relacionados con los sentimientos – y área estratégica – conformada por los factores de *comprensión* y *manejo*, puesto que tienen que ver con la capacidad para evaluar y planear acciones con la información recibida por las emociones y los sentimientos –, puntuaciones relativas a los cuatro factores o ramas del modelo y, en último lugar, las puntuaciones en cada una de sus subescalas (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Tabla 2.13. Descripción del MSCEIT v.2.0, tareas y subescalas

<i>Test</i>	<i>Descripción</i>	<i>Formato de respuesta</i>
<i>Puntuación total MSCEIT</i>	Suma de las puntuaciones obtenidas en las cuatro ramas del MSCEIT	
ÁREA EXPERIENCIAL	Suma de las puntuaciones obtenidas en las primeros dos ramas del MSCEIT: Percepción y Facilitación	
<i>Rama-1: Identificación/ Percepción emocional</i>	Identificación de emociones en rostros faciales, fotografías y dibujos abstractos	
A. Caras	Cuatro fotografías de rostros, que debe ser evaluado en función del grado en que están presente cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, asco, sorpresa y excitación	Escala Likert de 5 puntos: De “Nada en absoluto” (1) a “De manera extrema” (5)
E. Paisajes y diseños	Seis fotografías de arte abstracto y paisajes, evaluado en función del grado en que están presente cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, sorpresa y excitación	Escala Likert de 5 puntos con caritas que expresan niveles cada vez más elevada de determinadas emociones
<i>Rama-2:Asimilación Emocional</i>	Elección del mejor estado de ánimo o emoción para llevar a cabo diferentes tareas y emparejamiento de emociones a sensaciones	
F. Sensaciones	Cinco escenarios de dos tipos; a los participantes se les pide que imaginen sentimientos asociados de determinadas sensaciones (i.e., frío, lento, cortante), y luego deben emparejar estas sensaciones a diversas emociones; también se les pide que imaginen sintiéndose de una manera determinada (i.e., culpable), y luego que emparejen ese sentimientos a 3 percepciones sensoriales (i.e., cálido, púrpura, salado)	Escala Likert de 5 puntos desde: “No mucho” (1) a “Muchísimo” (5)
B. Facilitación	Cinco escenarios en los que a los participantes se les pide que valoren cómo el estado de ánimo influye en tareas cognitivas o comportamientos; (i.e., ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir para componer una letra para una marcha militar?)	Escala Likert de 5 puntos: Nada útil (1) a Muy Útil (5) para tres estados de ánimo (i.e., enfado, frustración, activación,) que varían a lo largo de varias situaciones

ÁREA ESTRATÉGICA	Suma de las puntuaciones obtenidas en las dos últimas ramas del MSCEIT: Comprensión y Manejo	
<i>Rama-3: Comprensión de emociones</i>	Preguntas sobre vocabulario emocional, diversas combinaciones de emociones simples y complejas y cómo las emociones cambian a lo largo del tiempo	
G. Combinaciones	Doce ítems; los participantes deben elegir combinaciones de emociones (i.e., miedo, júbilo, sorpresa y vergüenza ¿son parte del sentimiento de...?)	Elecciones múltiples (cinco alternativas) (i.e., [a] aprecio; [b] respeto; [c] perplejidad; etc)
C. Cambios	Veinte viñetas que evalúan la comprensión sobre cómo las emociones cambian a través del tiempo y de diferentes situaciones time (i.e., Tatiana estaba enfadada porque un compañero de trabajo se adjudicó el protagonismo en un proyecto, cuando este compañero lo hizo nuevamente, ¿ella se sintió...?)	Elecciones múltiples (cinco alternativas)
<i>Rama-4: Manejo de Emociones</i>	Identificación y elección de diversas acciones en situaciones socio-emocionales que ayudan a mejorar nuestros propios estados de ánimo o el de los demás en situaciones conflictivas	
H. Relaciones emocionales	Tres viñetas; los participantes valoran determinadas acciones y comportamientos que afectan a las consecuencias de la relación entre ciertas personas mencionadas en las historias.	Escala Likert de 5 puntos: "Muy ineficaz" (1) a "Muy eficaz" (5) para 3 posibles alternativas a lo largo de varias viñetas

Fuente: Adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2004)

▪ **Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (*TIEFBA* y *TIEFBI*)**

El Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (*TIEFBA*) y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (*TIEFBI*) se basan en la medida de habilidad el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para adultos y se encuentran adaptados a nuestro entorno cultural.

Elaborados en 2015 a través de la Fundación Marcelino Botín son instrumentos que parten de un enfoque de la IE como modelo de habilidad para evaluar la misma.

✓ **Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (*TIEFBA*)**

El instrumento está elaborado por varios autores, Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero (2015) y dirigido a la evaluación de la IE en adolescentes entre 12 y 17 años.

Se presenta en formato papel y lápiz, con cuadernillo y hoja de respuesta, o en formato on-line, a través de encuesta electrónica. Utiliza baremos españoles de población adolescente general, divididos por sexo (varones y mujeres) y divididos por rango de edad (de 12 a 13 años, de 14 a 15 años, de 16 a 17 años), evaluando el nivel de rendimiento real que cada adolescente posee en las habilidades de la IE.

El instrumento (Tabla 2.14) está compuesto por tareas con respuestas correctas e incorrectas, elimina la presencia de diferentes sesgos (por ejemplo, deseabilidad social o el estilo de respuesta). Proporciona 7 puntuaciones diferentes: una puntuación total (IE total), dos puntuaciones de área (área experiencial y área estratégica) y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Tabla 2.14. Descripción de las dimensiones y diferentes puntuaciones del TIEFBA

PUNTUACIÓN	DESCRIPCIÓN
Puntuación total de IE (IE total)	Esta puntuación proporciona un índice general del nivel de IE que posee cada adolescente
Puntuaciones de área	
Puntuación de IE Experiencial (Área experiencial)	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para percibir emociones y usarlas para facilitar la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo
Puntuación de IE Estratégica (Área estratégica)	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para comprender el porqué de las emociones, su significado y utilizarlo de forma estratégica de cara a conseguir un objetivo determinado
Puntuaciones de rama	
Percepción emocional	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/las adolescentes para percibir e identificar emociones en el rostro de otras personas
Facilitación emocional	Esta puntuación indica el grado en que los/las adolescentes conocen el papel de las emociones a la hora de tomar decisiones o llevar a cabo diferentes tareas cognitivas
Comprensión emocional	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de cada adolescente para conocer la relación entre los pensamientos y las emociones resultantes que ellos mismos u otras personas están sintiendo
Regulación emocional	Indica el grado en que cada adolescente conoce las estrategias más efectivas para regular sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria

Fuente: Informe Fundación Botín (2015)

✓ Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (*TIEFBI*)

Elaborado a través de la Fundación Mariano Botín por Fernández-Berrocal, Cabello González, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero (2015). Está dirigido a la evaluación de la IE en niños y niñas desde 2 años y 6 meses hasta los 12 años.

Presenta un formato manipulativo que incluye un total de 3 pruebas diferentes (Tabla 2.15), dirigidas a evaluar las ramas 1ª, 3ª y 4ª del modelo de habilidad de la IE: (1) Atrapa la emoción; (2) En busca de la emoción perdida; y (3) El detective emocional. Con ellas “se evalúa el rendimiento máximo de cada niño/a, esto es, su capacidad para poner en marcha sus habilidades emocionales a la hora de resolver diferentes problemas emocionales” (Fundación Botín, 2015, p.246).

Contiene un manual para cada una de las tres pruebas que componen el instrumento donde se recoge instrucciones específicas sobre su aplicación en función de la edad, el procedimiento de aplicación (con ejemplos ilustrativos), así como el procedimiento de interpretación de los resultados. Además, recoge la descripción general de la prueba, su estructura y los materiales que la conforman.

Tabla 2.15. Relación de pruebas del TIEFBI en función del microproceso implicado y la rama de IE evaluada

<i>Rama de IE</i>	<i>Microproceso cognitivo principal</i>	<i>Nombre de la prueba</i>
Percepción emocional	Atención selectiva Percepción emocional	Atrapa la emoción
Comprensión emocional	Razonamiento emocional	En busca de la emoción perdida
Regulación emocional	Planificación emocional	El detective emocional

Fuente: Informe Fundación Botín (2015)

2.4.3. Ventajas e inconvenientes de los instrumentos de medidas de ejecución y de autoinforme

En el apartado anterior se han mostrado los instrumentos de evaluación de la Inteligencia emocional más relevantes. La existencia de diversidad de instrumentos de dos tipologías diferentes puede dar lugar a dudas sobre cuál de ellos resulta más adecuado para la finalidad con que fueron construidos. Los investigadores tampoco tienen una respuesta clara al respecto.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) recopilan una serie de ventajas e inconvenientes de los instrumentos de medida de ambas tipologías. Conocer estas ventajas y limitaciones puede ayudar a conocerlos, entender los resultados obtenidos (a veces dispares) y ayudar a decidir al investigador interesado en esta tarea. A continuación, pasamos a enumerar las razones que exponen estos autores, realizando una síntesis de las mismas en la Tabla 2.16.:

- *Objetividad de la prueba.* Mientras que los autoinformes son herramientas subjetivas donde se evalúa la percepción de la IE, las medidas de habilidad realizan una evaluación más objetiva de destrezas emocionales, estando menos sesgadas por la capacidad de introspección y memoria del sujeto.
- *Tiempo de cumplimentación.* Atendiendo al tiempo de cumplimentación, las medidas de autoinformes requieren menor cantidad de tiempo en su administración (15 minutos aproximadamente contestando a una serie de afirmaciones concretas). En cambio, las medidas de ejecución requieren la realización de mayor número de tareas y más complejas para obtener la puntuación final (i.e., evaluar rostros faciales y fotografías, resolver situaciones sociales conflictivas, etc.), lo que aumenta el riesgo de posibles sesgos en la contestación debido al cansancio.
- *Facilidad para la administración de la prueba.* Las medidas de autoinformes presentan una mayor facilidad para su administración, requieren únicamente unas breves instrucciones para la cumplimentación, pudiendo realizarse de forma colectiva en una sola estancia. Por su parte, las medidas de ejecución necesitan explicaciones detalladas en cada una de las tareas, siendo su realización de carácter más individual.
- *Conciencia de la capacidad emocional.* En las medidas de ejecución no se requiere que el sujeto sea consciente de su capacidad emocional puesto que la medida es sobre las habilidades emocionales presentes en el individuo de manera implícita. Sin embargo, las medidas de autoinforme parten de la idea de que las personas presentan, en alguna medida, conocimiento (*insight*) de sus propios niveles de inteligencia emocional, aunque es probable que existan persona que no tengan una comprensión adecuada o no sean conscientes de ellos. Por otra parte, las medidas de autoinforme pueden aportar información sobre experiencias internas de los sujetos y evaluar procesos cognitivos relacionados con el pensamiento emocional que de ninguna manera pueden conseguirse a través de las medidas de ejecución.
- *Sesgo en las respuestas.* La deseabilidad social y el sesgo premeditado en las respuestas al cuestionario con objeto de dar una imagen social deseada o evitar una peor imagen de lo que se espera es una de las dificultades más importantes de las medidas de autoinforme. Las soluciones ofrecidas han sido varias como el

uso de ítems de sinceridad para cuantificar la distorsión en las respuestas de los sujetos (i.e. EQ-i; Bar-On, 1997), o bien la evaluación realizada por observadores externos cercanos al sujeto con el fin de comparar sus contestaciones (i.e. ECI; Boyatzis, et al., 2000). El caso contrario es la ventaja que presentan las medidas de habilidad, donde resulta difícil falsear el resultado de una buena ejecución.

- *Correlación con otras variables.* Las medidas de autoinforme presentan correlaciones moderadas y, a veces incluso altas, con variables de personalidad. Por su parte, en las medidas de ejecución presentan cierta correlación con medidas de inteligencia verbal, debido a que las tareas utilizadas requieren una carga verbal elevada. Esto quiere decir que se requiere conocer el vocabulario emocional para la comprensión y realización de los ejercicios emocionales.

- *Validez predictiva.* Los índices de validez predictiva que presentan las medidas de autoinforme son considerablemente mayores en muchas variables criterio relacionadas con la vida cotidiana, lo que puede explicarse por su alta correlación con variables de personalidad que han demostrado su tendencia a la adaptación y son predictivas en el éxito en la vida. Por su parte, las medidas de habilidad presentan menor validez predictiva, pero muestran mayor validez incremental al controlar rasgos de personalidad.

- *Correlación entre ambas medidas.* Las correlaciones entre ambas medidas no se suelen presentar altas entre sí. Según estos autores, esto podría explicarse por la diferencia en los planteamientos teóricos de los que parten los instrumentos. Otra posible explicación podría ser que las medidas de competencia percibida y de habilidad estén midiendo aspectos emocionales distintos.

- *Dimensiones incluidas en la evaluación.* Las dimensiones evaluadas por uno y otro instrumento difieren entre sí. Las medidas de autoinforme evalúan comportamientos típicos de la persona y muestran relaciones con una variada gama de capacidades socioemocionales. En cambio, las medidas de habilidad evalúan aspectos de afrontamiento emocional de tipo reactivo y no tanto proactivo. Esto es, se centran en aquellas habilidades emocionales y estrategias que se utilizan cuando surge un conflicto interpersonal pero no en las estrategias emocionales y acciones que se llevan a cabo para evitar la aparición de sucesos negativos o experimentar otros positivos.

- *Métodos de puntuación.* Atendiendo a los métodos de puntuación, las medidas de habilidad presentan problemas relacionados con los criterios de puntuaciones. En el caso del MSCEIT las respuestas evaluadas mediante el método consenso, para algunos autores, podrían producir una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente. De la misma manera, se pone en cuestión las puntuaciones obtenidas mediante el criterio experto debido a lo poco representativo y escasa muestra total de expertos utilizada (tan

sólo se contó con la participación de 21 expertos). Por otro lado, las medidas de autoinformes muestran una mayor tendencia a presentar sesgos debido al problema de aquiescencia, es decir, la tendencia a responder siempre la misma casilla de respuesta independientemente del ítem.

- *Aspectos económicos.* Finalmente, atendiendo a razones de carácter económico, la diferencia se encuentra en que las medidas de autoinforme requieren un coste mínimo en su administración (papel y lápiz), mientras las medidas de habilidad presentan un mayor número de ítems, uso de otro tipo de materiales (fotografías, entre otros), que en formato impreso encarecen su empleo y en formato tecnológico (ordenadores, auriculares, etc.), aunque disminuye el tiempo de realización, su coste es aún mayor.

En este sentido, la disponibilidad del instrumento de medida para su uso en investigación también requiere tenerse en cuenta. Algunas herramientas autoinformadas son accesibles gratuitamente en las distintas revistas en las que han sido publicadas o bien mediante petición a los autores. Mientras que otros instrumentos requieren de la adquisición de manuales técnicos, hojas de respuesta, etc., lo que puede afectar al investigador a la utilización de uno u otro método a pesar del planteamiento teórico inicial.

Tabla 2.16. Ventajas y desventajas de las herramientas de evaluación

<i>Medidas de autoinformes</i>	<i>Medidas de habilidad</i>
Proporciona una estimación de la IE percibida	Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales
Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación	Son más extensos e implican la realización de un mayor número tareas
Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva	Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz
Implica un <i>insight</i> emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional	No requiere un nivel de <i>insight</i> pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional
Problemas de deseabilidad social	Dificultad para sesgar las respuestas
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal

Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos	Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos
Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (i.e., optimismo, autoestima)	Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos
Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...)
Algunas medidas de autoinformes están disponibles libremente para su uso en investigación (i.e., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los test, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI)	El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos

Fuente: Extremera y Fernández-Berrocal (2004)

Síntesis del capítulo

Hemos creído conveniente comentar nuestro estudio delimitando el constructo Inteligencia emocional pues de él parte y se diferencia el concepto de Competencias emocionales. Para conceptualizar el constructo de Inteligencia emocional hemos considerado necesario partir de la evolución que ha experimentado el concepto de Inteligencia, sin el cual no podríamos hacer referencia al mismo.

El paso de entender la inteligencia como una capacidad global, unitaria, al entendimiento de que el ser humano presenta múltiples capacidades, ha posibilitado acotar y elaborar la fundamentación teórica de la Inteligencia emocional.

Con el interés despertado por este constructo, muchos autores se dedicaron a elaborar teorías explicativas a la par que realizaban la construcción de instrumentos de medida relacionado con su forma de entender la Inteligencia emocional y las dimensiones que conforman su modelo.

A partir de la diversidad de modelos teóricos publicados, se hace patente la variabilidad de elementos o dimensiones que componen a cada uno de ellos. Por un lado, se observa la existencia de modelos donde se mezclan capacidades cognitivas con rasgos de personalidad, y, por otro lado, se publican modelos que entienden la Inteligencia emocional como un conjunto de capacidades cognitivas genuinas. Así, Mayer, Salovey y Caruso (2000) establecen una distinción entre modelos mixtos y modelos de capacidad, atendiendo a la combinación o no de capacidades cognitivas y rasgos de personalidad existentes entre las dimensiones que los conforman.

Atendiendo a dicha clasificación, realizamos una recopilación de aquellos modelos que, a nuestro parecer, y tras una revisión de la literatura científica, nos parecen más relevantes.

Por otro lado, y relacionado con lo anterior, es relevante conocer los instrumentos de medida que se construyen a raíz de cada uno de los modelos teóricos elaborados.

La elaboración de un instrumento de evaluación permite medir las dimensiones de Inteligencia emocional en un sujeto dado, pero a su vez, permite la operativización de las dimensiones del propio constructo. Así, algunos investigadores han desarrollado y utilizado cuestionarios autoinformados, mientras otros han elaborado y usado test de rendimiento máximo.

Ante este hecho, Petrides y Furnham (2000) identificaron que la forma de medir las variables (a través de autoinformes o como rendimiento máximo) influye en su operativización. De esta manera, propusieron la distinción entre IE rasgo e

IE capacidad como dos constructos diferentes. El primero de ellos se relaciona con la autoeficacia emocional, el cual debe ser medido a través de autoinformes, y el segundo se entiende como capacidad cognitiva-emocional, medido a través de test de rendimiento máximo.

Atendiendo a dicha diferenciación, en el capítulo recogemos los instrumentos de evaluación realizados a partir de los modelos de IE más relevantes, e incluimos un instrumento de medida de ejecución, que, aunque basado en el modelo de IE capacidad de Mayer y Salovey, ha sido elaborado por investigadores españoles y se encuentra adaptado a nuestras características culturales.

*Capítulo 3: Competencias y Competencias
Emocionales*

3. Competencias y Competencias emocionales

3.1. El sistema de competencias. Concepto, modelos y tipología

- 3.1.1. Enfoque de competencias
- 3.1.2. Concepto de competencias
- 3.1.3. Perspectivas o modelos teóricos de las competencias
- 3.1.4. Tipología de competencias
 - Las competencias clave

3.2. Las competencias clave. Incorporación en los sistemas educativos

- 3.2.1. Recomendaciones internacionales para el desarrollo de competencias clave
- 3.2.2. Competencias clave en el Sistema educativo español

3.3. Las Competencias emocionales. Concepto y modelos

- 3.3.1. Concepto de Competencia emocional
- 3.3.2. Modelos teóricos explicativos de las Competencias emocionales.
 - Salovey y Sluyter (1997).
 - Goleman, Boyatzis y Mckee (2002)
 - Saarni (2000)
 - The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2006)
 - Illinois State Board of Education (ISBE).
 - Modelo de Competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2009)

3.4. El desarrollo de las Competencias emocionales. La Educación Emocional

- 3.4.1. Diferenciación conceptual. Inteligencia emocional, Competencia emocional y Educación emocional
- 3.4.2. Educación emocional. Concepto, historia y fundamentación teórica
- 3.4.3. La Educación emocional en las aulas educativas
 - Programas de Educación emocional
 - Objetivos, contenidos y metodología de los programas de Educación emocional
 - Evaluación de programas de Educación emocional. Modelos

3.4.4. Iniciativas de Educación emocional en España

- Programa FOSOE. UNED
- Programa Educación Responsable. Fundación Marcelino Botín.
- Programas EEBI. UNED
- Proyecto INTEMO. Laboratorio de Emociones. Universidad de Málaga
- GROU. Universidad de Barcelona y Lérida
- Aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALTV). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y Diputación Foral de Gipuzkoa
- Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia. Generalitat Valenciana y Grupo de Aprendizaje
- Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Consejería de Educación de la Junta de Extremadura

Síntesis del capítulo

3. Competencias y Competencias emocionales

La finalidad de la educación, a grandes rasgos, es conseguir una formación integral de los individuos, el desarrollo en todos los ámbitos del ser humano (cognitivos, físico, afectivo, moral y social). La educación del ámbito afectivo, tradicionalmente, se ha relegado a contextos más privados de los sujetos, fundamentalmente el familiar, dejando que los sistemas educativos formales se centraran en aspectos cognitivos para la formación personal y profesional.

En la actualidad, la educación vuelve a interesarse por esa parcela del desarrollo humano que complementa el perfeccionamiento del individuo y posibilita a los sujetos a comunicarse eficazmente y a adaptarse a los continuos cambios que se suceden en el día a día en una sociedad como la actual (Esteve, 2003).

Hablamos de Competencias emocionales, en un primer término, debido a la investigación y desarrollo de los conocimientos sobre la Inteligencia emocional, pero, igualmente, debido a la aparición de un sistema/enfoque de competencias dentro de los ámbitos productivo y formativo que se ha considerado facilitador del desenvolvimiento personal y profesional en nuestro contexto social.

3.1. El sistema de competencias. Concepto, modelos y tipología

Una de las causas por las que se puede explicar la aparición del sistema de competencias en la actualidad tiene relación con las características de la Sociedad, llamada de la Información, en la que nos encontramos.

Las nuevas formas de comunicación, el incremento de la diversidad y la interconexión, el cambio en el modo de gestionar las actividades del día a día, etc, en una sociedad donde el motor fundamental de los países es el crecimiento económico y el esfuerzo por la igualdad entre sus ciudadanos, perfilan, *grosso modo*, la sociedad actual (Castells, 1999). La respuesta a este conjunto de características se planteó con la aparición del concepto de competencias. Las competencias requieren un compendio de habilidades, conocimientos, actitudes con las que gestionar demandas sociales cada vez más complejas, así como la movilización de recursos tanto personales como sociales disponibles en su entorno y la adaptación continua al mismo (OCDE, 2005).

3.1.1. Enfoque de competencias

Si bien el enfoque de competencias se creó y ha ido desarrollándose en el ámbito laboral (McClelland, 1973), ha pasado a promoverse desde el ámbito educativo por lo que conlleva de proceso de aprendizaje (son susceptibles de ser

aprendidas y mejoradas); por lo que incluye de desarrollo integral de la persona (se precisan para la realización y desarrollo personal); y puesto que forma parte de la formación profesional – incluye conocimientos, actitudes y habilidades para realizar actividades diversas y es necesaria su adquisición para un desempeño laboral– (Repetto y Pérez-González, 2007).

En el ámbito educativo, se ha evolucionado de un modelo centrado en la adquisición de conocimientos a otro de desarrollo y adquisición de competencias. Se ha pasado de prestar especial atención al éxito del alumnado, medido por el rendimiento académico, y valorar al docente según los logros académicos de sus alumnos, a pretender el desarrollo integral del alumnado, vinculando el éxito del profesorado a conseguir personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Cabello, Ruíz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010).

En una sociedad como la actual, cada vez más, se exige a sus miembros capacidad de iniciativa, creatividad y autonomía, así como actitudes y habilidades hacia los demás, la calidad de las relaciones, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, flexibilidad y capacidad de adaptación, entre otras. El sistema educativo, por tanto, debe ajustarse a esos requerimientos sociales y formar a sus educandos para ser capaces de hacer frente a las exigencias sociales, sin dejar atrás su desarrollo personal. Las competencias desarrolladas en los centros educativos permiten dar respuesta a esos requerimientos sociales.

3.1.2. Concepto de competencia

El concepto de competencia está en revisión debido a su complejidad. Por un lado, debido a la multitud de definiciones existentes sobre el término, y por otro debido al uso para expresar aptitud.

Entre las diversas concepciones de competencia, encontramos que se refieren a su proceso de aprendizaje y desarrollo, y a la realización ajustada y observable de un tipo de actividades que conlleva. La conceptualización ha ido evolucionando, desde centrar el foco de atención en las habilidades (conductas observables o realización de tareas) hasta modelos más comprensivos donde se pone la atención en la expresión de conocimientos, habilidades y actitudes, junto con capacidades y rasgos de personalidad.

McClelland (1973) entiende la competencia como una capacidad para realizar una conducta observable en la práctica profesional. Para este autor, se encuentra asociada al rendimiento del trabajador. Las competencias laborales en un puesto de trabajo resultan de la observación y comparación entre las conductas observables de aquellos trabajadores altamente exitosos con aquellos otros que

son promedio. De esta observación se puede predecir con una mayor eficacia el rendimiento.

Boyatzis (1982) define las competencias como características de la persona que posibilitan la realización eficaz de las tareas propias de un puesto de trabajo. El rendimiento real de un trabajo es el resultado de la consecución de resultados específicos, a través de realizar tareas específicas que son coherentes con las características y requerimiento de la organización.

Pereda y Berrocal (1999, p. 75) la definen como “los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad”.

Malik, Ballesteros y Repetto (1999) hacen referencia a la integración de tres niveles de funcionamiento humano: conocimiento, habilidades y actitudes. Estos autores comparten con Repetto y Pérez-González (2007) que

no son características estables (rasgos) de las personas, sino que son más bien la demostración de una actuación adecuada en unas determinadas condiciones contextuales/situacionales, si bien esa actuación es solo posible gracias a la previa existencia y combinación de recursos tanto personales como del contexto (p. 95).

Para Le Boterf (2001) las competencias son una construcción, resultado de movilizar y combinar recursos personales y adquiridos (conocimientos, experiencias, habilidades, cualidades personales, etc.) con recursos disponibles en el entorno (herramientas tecnológicas, materiales, etc).

Para la OCDE, en el Resumen Ejecutivo sobre la *Definición y selección de competencias clave* (2005, p. 3), “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”.

El Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2006), en la *Recomendación a los Estados miembros sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* definen el término como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto (Recomendación 2006/962/CE).

Bisquerra y Pérez, (2007, p. 63) definen competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

Para diferenciar el término competencia del término inteligencia podemos decir que competencia define un conjunto de habilidades implicadas en la

consecución de logros y en la resolución de problemas del ámbito personal o profesional (García, 2003; Le Boterf, 2001; Levy-Leboyer, 1997), mientras que la inteligencia se relaciona con los subcomponentes de estas habilidades implicadas presentes en las formas generales del pensamiento y entendimiento (Sternberg et al., 2000).

3.1.3. Perspectivas o modelos teóricos de las competencias

Muchas son las aportaciones de especialistas en diversas ramas que se han realizado sobre el concepto competencias. Sin embargo, tres son los principales modelos teóricos que existen, según concluyen los expertos, tras una revisión de la literatura sobre las aproximaciones teóricas al estudio de las competencias (Repetto y Pérez-González, 2007).

El modelo conductista. Este modelo entiende las competencias como aquellos comportamientos “observables” que posibilitan la puesta en práctica de forma apropiada de una actividad concreta. Esta perspectiva es la que da origen al enfoque de competencias que actualmente conocemos (McClelland, 1973), como reacción al ‘enfoque de rasgos’ de la perspectiva psicológica. Desde esta visión, se “concibe el desempeño competente como aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas” (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p. 24).

El modelo de cualidades o atributos personales. En este modelo, la competencia se concibe como una combinación de cualidades personales propias del sujeto (rasgos) que posibilitan el desempeño exitoso. Se trata de cualidades genéricas que permiten su aplicación en diversos contextos (liderazgo, iniciativa, o trabajo en equipo).

El modelo holístico o integrado. Esta perspectiva comprensiva entiende las competencias como la combinación, tanto de las tareas desempeñadas (conductas) como de las cualidades personales del individuo, junto con las características del contexto. Es decir, este modelo plantea las competencias como “una interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes y rasgos de personalidad, movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo” (Vargas et al., 2001, p.28). Esta combinación permite una visión más amplia y ‘holística’ de la competencia.

En educación se ha optado por un modelo holístico donde se pretende combinar las habilidades con las cualidades personales del individuo para sacar lo mejor de sí, empoderarlo y posibilitar un adecuado ajuste al contexto a y cada situación que se le plantee en el día a día.

3.1.4. Tipología de competencias

De la revisión bibliográfica, podemos comprobar que existen dos, tres y hasta cuatro tipos diferentes de competencias según los autores. Siguiendo a Mertens (1997), se pueden distinguir tres categorías de competencias.

- ✓ Las competencias *genéricas*, relacionadas con los comportamientos y actitudes propios de diferentes ámbitos de producción, (toma de decisiones, trabajo en equipo, negociación, planificación, etc.). Es un concepto relacionado con la educación y formación de las personas, donde se busca la formación integral de los sujetos. Está referido al dominio organizado de distintos saberes que incluyen conocimientos, habilidades técnicas, actitudes y capacidad para desenvolverse en distintos contextos. Son comunes a diferentes programas o ámbitos de productivos.
- ✓ Las competencias *específicas*, relacionadas con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales (formulación de proyectos, la operación de maquinaria especializada, etc.). Se relacionan con disciplinas de estudio concretas, requiriendo conocimientos y capacidades definidas para realizar tareas concretas de una profesión.
- ✓ Las competencias *básicas* son aquellas adquiridas en la formación básica y que permiten el ingreso al mundo laboral (habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, cálculo, etc.). Para Repetto y Pérez-González (2007) este tipo de competencias sería una subcategoría dentro de las genéricas, pues siendo instrumentales, dependen de la cultura del individuo.

Como analizaremos en apartados posteriores, entre los aspectos que caracterizan a las Competencias emocionales se encuentran (a) que son imprescindibles para la adaptación del individuo a diferentes contextos sociales; (b) que se requiere su desarrollo para un adecuado desenvolvimiento personal y social; (c) que forman parte del desarrollo integral de la persona; y (d) que son comunes a diferentes ámbitos productivos. Por tanto, podemos decir que, dentro de la categoría de Competencias genéricas, por sus características y utilidad, se encontrarían situadas las *Competencias emocionales* (Bisquerra, 2003).

▪ **Las competencias clave**

A pesar de no aparecer entre las categorías anteriores, queremos destacar el término *Competencias clave*. Se trata del término empleado en nuestro sistema

educativo (LOMCE, 2013) y muy utilizado por autores e instituciones, entre ellas la Comisión Europea (2007, p.3), que, en el contexto de *Aprendizaje permanente*, la define como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

En ocasiones, 'genéricas' y 'clave' se utilizan como sinónimos.

El programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes), donde se realiza la evaluación del desempeño en diferentes materias por parte de los estudiantes al finalizar la escolaridad obligatoria, entiende que el éxito de dichos estudiantes en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias.

Asociado a este programa, en 1997, la OCDE inició el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) a fin de crear un marco conceptual sólido que sirviese de base informativa para la identificación de esas competencias clave que posibiliten el éxito en la vida del alumnado.

Los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado (OCDE, 2005, p.3).

Así, el listado de competencias clave (Tabla 3.1) se determina bajo un atento estudio de los prerrequisitos psicosociales con los que pueda llegarse a un buen funcionamiento de la sociedad. No se trata, por tanto, de decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables. Se trata de un enfoque basado en la demanda que la sociedad realiza a los individuos para un adecuado funcionamiento en la sociedad tal y cómo es, para encontrar y mantener un trabajo y para adaptarse a una sociedad tecnológica cambiante (OCDE, 2005).

El Consejo y el Parlamento Europeo, en 2006, asumieron un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. “Dicho marco identifica y define por primera vez a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento” (Comisiones Europeas, 2007, p.1).

Este marco de referencia da lugar a la introducción del sistema de competencias en los distintos países miembros, y más concretamente a los sistemas educativos de los mismos, entre ellos el español, donde por primera vez se introducen las competencias con el nombre de *básicas* (LOE, 2006) y posteriormente, *clave* (LOMCE, 2013).

Tabla 3.1. Listado de competencias clave. Proyecto DeSeCo y Consejo Europeo

LISTADO DE COMPETENCIAS	
<i>Proyecto DeSeCo (1997, 2003)</i>	<i>Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente</i>
1. Usar las herramientas de forma interactiva	1. Comunicación en la lengua materna
a. La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva	2. Comunicación en lenguas extranjeras
b. Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva	3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
c. La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva	
2. Interactuar en grupos heterogéneos	4. Competencia digital
a. La habilidad de relacionarse bien con otros	5. Aprender a aprender
b. La habilidad de cooperar	
c. La habilidad de manejar y resolver conflictos	6. Competencias sociales y cívicas
3. Actuar de manera autónoma	7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
a. La habilidad de actuar dentro del gran esquema	
b. La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales	8. Conciencia y expresión culturales
c. La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades	

Fuente: Elaboración propia

3.2. Las competencias clave. Incorporación en los sistemas educativos

La incorporación de las Competencias clave en los sistemas educativos europeos tiene su punto de partida en las recomendaciones sugeridas por distintos organismos internacionales donde se impulsa a los países a actuar para dicho fin.

Los diferentes países fueron adoptando medidas en su legislación para incluir dichas competencias en sus sistemas educativos, entre ellos el Estado español donde en 2006, con la Ley de Educación, introduce las denominadas *Competencias básicas* pasando denominarlas *competencias clave* con la Ley de Calidad en 2013.

En los siguientes apartados, se recogerán las principales recomendaciones a nivel internacional donde se exponen dichas manifestaciones, así como la referencia concreta al sistema educativo español y a la legislación que ha permitido la inclusión de estas competencias en los currículos escolares.

3.2.1. Recomendaciones internacionales para el desarrollo de competencias clave

A continuación, haremos un recorrido por las recomendaciones más destacadas.

- **Consejo Europeo, marzo de 2000**

En la sesión especial celebrada en Lisboa, en marzo de 2000, por el Consejo Europeo para acordar un nuevo objetivo estratégico de la Unión, con la finalidad de reforzar la economía, el empleo y la cohesión social, se dedicó un apartado a la *Modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar*. En este apartado se afirmó que

Las personas constituyen en Europa el principal activo (...). La inversión en capital humano y el fomento de un Estado de bienestar activo y dinámico serán esenciales tanto para que Europa ocupe un lugar en la economía basada en el conocimiento como para garantizar que el surgimiento de esta nueva economía no incremente los problemas sociales existentes de desempleo, exclusión social y pobreza (Consejo Europeo, 2000).

En ella se pone de manifiesto la necesidad de adaptación de los sistemas educativos de los países miembros a las demandas de la sociedad del conocimiento, y la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje y

formación a todos los ciudadanos a lo largo del ciclo vital. Para ello, apunta a la promoción de las nuevas *competencias básicas*.

Así, el Consejo Europeo insta a tomar las medidas necesarias para conseguir dentro del marco europeo, entre otros, el objetivo de “definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI (Tecnología de la Información), idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales” (Consejo Europeo, 2000).

Se trata, por tanto, de la primera alusión a las competencias clave/básicas para el aprendizaje permanente que se realiza desde instituciones europeas para su inclusión en el sistema educativo de los distintos estados miembros.

A partir de estas Conclusiones del Consejo y hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»), las disposiciones de la Unión Europea apuntan a la necesidad de la adquisición de las competencias clave como una forma imprescindible para lograr que los ciudadanos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional, haciendo posible el desarrollo económico, todo ello vinculado al conocimiento.

▪ **Comisión de las Comunidades Europeas, 2003**

En la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas “Educación y Formación 2010” (2003) realizada en Bruselas, se señala la necesidad de actualizar las competencias por parte de los ciudadanos, para responder a las necesidades de ciudadanía activa, cohesión grupal y realización personal que genera la Sociedad del conocimiento. Se apunta que son los sistemas de enseñanza y formación profesionales los que desempeñan un papel fundamental en la dotación de dichas competencias. Así, insta a que todos los países, antes de finalizar el año 2010, deberían garantizar que el alumnado, al concluir la enseñanza secundaria, disponga “de los conocimientos y las competencias necesarias que los preparen a su futuro papel de ciudadanos europeos”. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, p.16).

Todas las personas deben adquirir una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento. Se trata de las competencias básicas tradicionales (lectura, escritura y cálculo) y de las más recientes (incluidas las lenguas extranjeras, el espíritu empresarial, las competencias personales y cívicas y las competencias en nuevas tecnologías de la información y la comunicación). (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, p.11).

▪ **OCDE. Proyecto DeSeCo, 2005**

La OCDE, en su proyecto de Definición y Selección de Competencias, DeSeCo (2005) apunta que las competencias son susceptibles de ser aprendidas dentro de un contexto favorable para el aprendizaje, es decir, se trata de un conocimiento práctico que puede ser adquirido en contextos educativos formales. La enumeración de las mismas no corresponde a decisiones arbitrarias, sino que “son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad” (OCDE, 2005, p. 5) De ahí que su inclusión en el currículo educativo haga eficaz esta labor. Sin embargo, dado que se adquiere y desarrolla con la relación social, puede adquirirse, además, en los contextos educativos no formales y contextos informales.

▪ **Recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo, 2006**

El Parlamento Europeo y el Consejo en su *Recomendación 2006/962/EC, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, recomiendan, a los Estados miembros, el desarrollo de la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente. Se detallan ocho competencias clave esenciales junto con los conocimientos, capacidades y actitudes vinculadas a cada una, para el bienestar de los ciudadanos europeos, el crecimiento económico y la innovación. En ella se incide en la necesidad de la creación de los medios necesarios para desarrollar las competencias clave durante la educación y la formación inicial, y su desarrollo a lo largo del ciclo vital.

▪ **Comisión europea, 2010. Estrategia Europea 2020**

Finalmente, la Comisión Europea en la *Estrategia Europea 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* (2010), apunta que los Estados miembros necesitarán “mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar” (Comisión Europea, 2010, p.12).

Todas estas recomendaciones han sido recogidas por los diversos países. A continuación, se expone la forma en que el estado español, haciéndose eco de todas estas recomendaciones europeas, incorpora las competencias clave al sistema educativo en el año 2006 a través de la Ley de Educación, denominándolas competencias básicas, y con el propio nombre de competencias clave a partir de la Ley de Calidad en 2013.

3.2.2. Competencias clave en el Sistema educativo español

La inclusión de las competencias clave en el sistema educativo no universitario español se produce como consecuencia de la publicación de diversas recomendaciones procedentes de organismos internacionales instando a los países a dicho fin.

La introducción del sistema de competencias en el Sistema educativo español tras las recomendaciones de organismos e instituciones internacionales, se realiza por primera vez con la Ley Orgánica de Educación (2006), incluyendo las denominadas *competencias básicas* como un elemento del currículo.

La intención al introducir estas competencias en el currículo escolar fue la de permitir identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para el alumnado en su formación académica, de manera que su desarrollo capacitase al alumnado “para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (RD 1513/2006, Introducción).

Posteriormente, con la entrada en vigor de la Ley de Calidad (2013), se cambia la terminología en el currículum ajustándose a las recomendaciones europeas, e introduciendo la denominación de *competencias clave*. Con ellas, se incide en un sistema educativo basado en la adquisición de competencias, cuyo desarrollo se prolonga a lo largo de todo el ciclo vital del sujeto.

En la Comunidad Autónoma de Extremadura, la Ley de Educación de Extremadura (2011), incluye las competencias básicas como elemento del currículo educativo conforme a lo establecido en la legislación vigente del momento (LOE), e introduce la Competencia emocional como elemento obligatorio en el currículo, “otorgándole una adecuada dimensión” (LEEx, art. 82, pto. 2) en el mismo.

Debido al calendario de implantación de la LOMCE, en el momento en que se desarrolla la investigación que nos ocupa, conviven dentro del sistema educativo las competencias básicas y clave, puesto que según se recoge en la Disposición final primera, del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero*:

Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de Educación Primaria se implantarán para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2014-2015, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2015-2016.

De esta manera, en los cursos pares de Educación Primaria, durante el curso escolar 2014-2015 son las competencias básicas las que se desarrollan en las aulas,

mientras que en los cursos impares son las competencias clave las incluidas en el currículo. Por tanto, atenderemos a ambas conceptualizaciones de competencias y al conjunto de ellas que las componen.

▪ **Proceso de inclusión de las competencias clave en el sistema educativo español**

Siguiendo las recomendaciones a las que anteriormente hemos hecho mención, en el sistema educativo no universitario español, se incorporaron las competencias clave con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), bajo el nombre de *competencias básicas*. En su desarrollo normativo, las define como

aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una 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 (RD 1513/2006, Anexo I).

En su artículo 6, dedicado a la organización del currículo, se establece la inclusión de las competencias básicas como un componente del mismo, lo que permite “caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes” (LOE, Exposición de motivos). La finalidad de incluir las competencias básicas en el currículo es orientar la enseñanza y facilitar la toma de decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación con mayor significatividad en el proceso. Por otro lado, se pretende la integración de los diferentes aprendizajes, tanto los formales, pertenecientes a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. Y, finalmente, que el alumnado pueda integrar sus aprendizajes, relacionando éstos con otros contenidos, y tener la capacidad de extrapolar su uso adecuadamente en diferentes contextos y situaciones.

En esta ley se encomienda al Gobierno, con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, la fijación de las competencias básicas, junto con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, que constituyen las enseñanzas mínimas. Siendo en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de las distintas etapas educativas donde se enumeran (Tabla 2.2), se definen, se describen y explicitan sus finalidades¹.

¹ Recogemos las competencias básicas basándonos en el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, por tratarse de la etapa educativa que nos ocupa en nuestro estudio.

Para la evaluación de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado, se incluye, en el artículo 21, la realización de una evaluación de diagnóstico tanto al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria, como al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, con carácter formativo y orientador.

Finalmente, en el artículo dedicado al aprendizaje a lo largo de la vida, señala que con el interés de “garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición” (LOE, art. 5), con el fin de que todo ciudadano interesado pueda “adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional” (LOE, art. 5) .

Con la reforma educativa, *la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa*, se pone el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias.

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona (LOMCE, Preámbulo).

Introduce competencias clave acorde con la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, (Comunicación en la lengua materna; Comunicación en lenguas extranjeras; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; y Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa); ofrece especial relevancia a la preparación para la ciudadanía activa; y, entre las competencias, considera esencial la adquisición de las competencias sociales y cívicas.

Esta ley, incluye un nuevo artículo 6 bis en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estableciendo en el apartado 1.e) que corresponde al Gobierno

el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y

resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica.

A través del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* desarrolla normativamente lo articulado en la ley para la etapa de Educación Primaria. En él se expone qué se entiende por aprendizaje por competencia y enumeran las competencias claves que forman parte del currículo, pasando a ser siete (Tabla 3.2). Define *competencia* como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (RD 126/2014, art. 2, 1c). Y adopta la definición de *competencia clave* utilizada por la Recomendación 2006/962/EC de la Unión Europea, que considera que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (RD 126/2014, Introducción).

Una de las novedades en la LOMCE es la inclusión de las evaluaciones externas de fin de etapa, entendida como “una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo” (LOMCE, Preámbulo). Se centran en el nivel de adquisición de las competencias y presentan un carácter formativo y de diagnóstico.

Añade una nueva disposición adicional trigésima quinta, para integración de las competencias en el currículo.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica. A estos efectos, se prestará atención prioritaria al currículo de la enseñanza básica (LOMCE, Disposición adicional 35).

Tabla 3.2. Listado de competencias en legislación educativa

Competencias en legislación del Sistema educativo español	
Competencias Básicas (LOE)	Competencias Clave (LOMCE)
Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
Anexo I	Artículo 2. 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia en comunicación lingüística 2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico² 4. Tratamiento de la información y competencia digital 5. Competencia social y ciudadana 6. Competencia cultural y artística 7. Competencia para aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación lingüística. 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología 3. Competencia digital 4. Aprender a aprender 5. Competencias sociales y cívicas 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor 7. Conciencia y expresiones culturales

Fuente: Elaboración propia

La descripción de las relaciones entre los distintos elementos curriculares, (competencias, contenidos y criterios de evaluación) se llevó a cabo con la publicación de la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. En esta normativa se describen cada una de las competencias, su finalidad y las claves de desarrollo que debe alcanzar el alumnado al finalizar la educación obligatoria y el Bachillerato, poniendo de manifiesto que su tratamiento debe iniciarse desde el comienzo de la escolarización, para una consecución progresiva a lo largo de toda la escolaridad.

La vinculación entre competencias clave y objetivos de etapa (Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato) “favorece que la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleve implícito el desarrollo de las competencias clave, para que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporación en la sociedad” (Orden ECD/65/2015, Disposiciones generales).

² Las competencias que aparecen coloreadas en la tabla son las que desaparecen con la promulgación de la nueva ley de educación (LOMCE) y las que, en su caso, se crean con dicha ley.

3.3. Las Competencias emocionales. Concepto y modelos

Como hemos visto con anterioridad, entre las categorías de competencias existentes según Mertens (1997), podemos decir que las Competencias emocionales forman parte de las competencias genéricas. Se trata de competencias que buscan la formación integral de las personas, a través de conocimientos, habilidades y capacidades que les permitan desarrollarse y desenvolverse en distintos contextos. Estas capacidades aportan un valor añadido al desempeño profesional y promueven el bienestar personal y social.

Para delimitar este tipo de competencias hay que empezar diciendo que están basadas en el constructo Inteligencia emocional, pero que son mucho más. Incluye diferentes procesos, habilidades y actitudes que van más allá de la configuración de la Inteligencia emocional.

A continuación, vamos a exponer a qué se denominan Competencias emocionales, cuáles son los distintos modelos con las conceptualizan y los diferentes componentes que la conforman.

3.3.1. Concepto de Competencia emocional

La conceptualización de las Competencias emocionales está en elaboración y constante reformulación, en el que no hay acuerdo entre los diferentes autores. El interés despertado en el estudio de la Inteligencia emocional (Goleman, 1995) contribuyó al redescubrimiento de las Competencias emocionales. Sí queda claro que las Competencias emocionales se basan en el constructo Inteligencia Emocional, pero se añaden otros atributos sociales y emocionales, dejando patente que las Competencias emocionales son un constructo más amplio que el de Inteligencia Emocional (Bisquerra et al, 2015).

Sin embargo, al igual que no existe acuerdo en su definición, tampoco existe acuerdo en la propia designación; unos autores la denominan Competencia emocional, otros, competencia socio-emocional, y un tercer grupo de ellos utilizan los plurales de ambas. De manera general, los autores no realizan una conceptualización del término, sino que proceden a la enumeración y explicación de sus componentes. Algunos autores solapan las dimensiones de las Competencias emocionales con los ámbitos de la inteligencia emocional (Salovey y Sluyter, 1997), otros, como Goleman (1999), entienden que las Competencias emocionales se agrupan vinculándose estos conjuntos a una de las capacidades internas de la inteligencia emocional.

El autor que realiza una definición explícita del concepto es Bisquerra (2000, 2002, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007), quien expone que se entiende por Competencias emocionales “el conjunto de conocimientos, capacidades,

habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146). Entiende que son unas competencias básicas para la vida que posibilitan el desarrollo humano, la convivencia y el bienestar, y ofrecen un valor añadido al desempeño profesional (Bisquerra, 2009).

Goleman (1999, p. 176) definió el término en el ámbito empresarial, de manera que, entiende por Competencia emocional “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente”. Se trata de una facultad entendida para definir perfiles exitosos.

Para Bisquerra (2009), sin embargo, las Competencias emocionales son un concepto educativo, cuya preparación se realiza a través de programas o intervenciones educativas, y cuyo aprendizaje y dominio favorece el bienestar personal y la adaptación al entorno y los cambios del día a día. Añade que, un concepto educativo puede integrar varios conceptos psicológicos (en este caso inteligencia emocional y diferentes rasgos de personalidad, entre otros).

3.3.2. Modelos teóricos explicativos de las Competencias emocionales

Muchos han sido los autores que han elaborado teorías, propuestas con la intención de describir las Competencias emocionales. La mayoría de ellas incluyen la inteligencia emocional, pero añaden otros aspectos sociales y emocionales, de manera que hacen que estos modelos sean más amplios e integradores a fin de tener aplicaciones prácticas (Bisquerra, 2009). Algunas de estas propuestas se recogen, brevemente, a continuación.

- **Salovey y Sluyter (1997)**

Estos autores explican la existencia de cinco dimensiones básicas en las Competencias emocionales (Tabla 3.3) –responsabilidad, cooperación, asertividad, empatía y autocontrol -, las cuales se equiparan con el concepto de IE definido por Goleman (1995), quien divide la IE en cinco dominios – autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales – a partir de los cuales establecen la existencia de veintidós competencias (Tabla 3.4). Las competencias son, para estos autores, predictores de éxito en la vida.

Tabla 3.3. Comparativa de Dominios básicos de las Competencias emocionales (Salovey y Sluyter, 1997) y de la Inteligencia emocional (Goleman, 1995)

<i>Dominios básicos de Salovey y Sluyter (1997)</i>	<i>Dominios básicos de Goleman (1995)</i>
Cooperación	Autoconciencia emocional
Asertividad	Manejo de las emociones
Responsabilidad	Automotivación
Empatía	Empatía
Autocontrol	Habilidades sociales

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.4. Competencias emocionales y dominios básicos. Modelo Goleman 1995

Competencia personal	Competencia social
Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.	Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás
<p>Conciencia de uno mismo</p> <p>Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conciencia emocional</i>: Reconocer las propias emociones y sus efectos • <i>Valoración adecuada de uno mismo</i>: Conocer las propias fortalezas y debilidades • <i>Confianza en uno mismo</i>: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades 	<p>Empatía</p> <p>Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensión de los demás</i>: Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan • <i>Orientación hacia el servicio</i>: Reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes • <i>Aprovechamiento de la diversidad</i>: Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas • <i>Conciencia política</i>: Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo
<p>Autorregulación</p> <p>Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Autocontrol</i>: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos • <i>Confiabilidad</i>: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad • <i>Integridad</i>: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal • <i>Adaptabilidad</i>: Flexibilidad para afrontar los cambios • <i>Innovación</i>: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información 	<p>Habilidades sociales</p> <p>Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Influencia</i>: Utilizar tácticas de persuasión eficaces • <i>Comunicación</i>: Emitir mensajes claros y convincentes • <i>Liderazgo</i>: Inspirar y dirigir a grupos y personas • <i>Catalización del cambio</i>: Iniciar o dirigir los cambios • <i>Resolución de conflictos</i>: Capacidad de negociar y resolver conflictos • <i>Colaboración y cooperación</i>: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común • <i>Habilidades de equipo</i>: Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas
<p>Motivación</p> <p>Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación de logro</i>: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia • <i>Compromiso</i>: Secundar los objetivos de un grupo u organización • <i>Optimismo</i>: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos 	

Fuente: Elaboración propia

▪ **Goleman, Boyatzis y Mckee (2002)**

Tras una revisión del modelo anterior de Goleman (1995), estos autores realizan una concreción del mismo, manteniendo que el marco de la Competencia emocional esta subdividido en dos grandes componentes: la competencia personal y la competencia social, pero presentando tan solo cuatro dominios – conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones – y, asociadas a cada uno de ellos, un total de diecinueve competencias (Tabla 3.5).

Tabla 3.5. Competencias asociadas a la IE de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002)

<i>Competencias asociadas a la inteligencia emocional</i>	
<i>Competencia personal</i>	<i>Competencia social</i>
<i>Conciencia de uno mismo</i>	<i>Conciencia social</i>
1. Conciencia emocional de uno mismo	4. Empatía
2. Valoración adecuada de uno mismo	5. Conciencia de la organización
3. Confianza en uno mismos	6. Servicio
<i>Autogestión</i>	<i>Gestión de las relaciones</i>
7. Autorregulación emocional	13. Liderazgo inspirado
8. Transparencia	14. Influencia
9. Adaptabilidad	15. Desarrollo de los demás
10. Logro	16. Catalizar el cambio
11. Iniciativa	17. Gestión de los conflictos
12. Optimismo	18. Establecer vínculos
	19. Trabajo en equipo y colaboración

Fuente: Bisquerra (2009)

▪ **Saarni (2000)**

Saarni (2000) entiende que la Competencia emocional está relacionada con la autoeficacia en la expresión de emociones en contextos sociales. Esta *autoeficacia* requiere conciencia de las propias emociones y su adecuada autorregulación para obtener los propios objetivos. Por otro lado, entiende que los resultados se encuentran relacionados con los principios morales del propio individuo, siendo éstos, por tanto, mediadores de la respuesta emocional del sujeto, de cara a conseguir su integridad personal. El contexto es relevante en este modelo puesto que los valores del individuo dependen de la propia cultura. El espacio y el tiempo son condicionantes de la Competencia emocional.

Saarni (2000) define la autoeficacia como la capacidad y habilidad de una persona para alcanzar los objetivos que se plantee. En su modelo plantea un total de ocho Competencias emocionales (Tabla 3.6).

Tabla 3.6. Competencias emocionales. Saarni (2000)

Competencias emocionales	
1.	Autoconciencia de las propias emociones
2.	Capacidad para discriminar y comprender las emociones de los demás
3.	Capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión
4.	Capacidad para la implicación empática
5.	Capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa
6.	Capacidad para enfrentarse adaptativamente con emociones negativas y circunstancias estresantes
7.	Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones
8.	Capacidad para la autoeficacia emocional

Fuente: Elaboración propia

- ***The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2006), y miembros colaboradores de la misma organización, Graczyk et al. (2000), Payton, et al. (2000)***

CASEL es una comunidad de profesionales del ámbito de la investigación y de la práctica educativa, fundada en 1994 por Daniel Goleman y Rockefeller Growald, con el fin de crear una base teórica sólida contrastada en la práctica escolar, para la enseñanza y el aprendizaje de las Competencias emocionales. Esta organización ha influido en la política pública del país, promoviendo la integración de programas socioemocionales en centros educativos, desde la educación preescolar hasta secundaria, en los cuales ha realizado la revisión y evaluación de los mismos.

CASEL identifica cinco conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales (Figura 3.1): (1) conciencia de sí mismo, (2) autogestión, (3) conciencia social, (4) habilidades de relación, y (5) toma de decisiones responsable.



Figura 3.1. Competencias socio-emocionales del modelo CASEL.

Fuente: <http://www.casel.org/>

Las competencias socio-emocionales propuestas por colaboradores de CASEL - Graczyk et al (2000), Payton, et al. (2000)- y la propia organización, CASEL (2006), se pueden resumir en la siguiente tabla (Tabla3.7):

Tabla 3.7. Descripción de las competencias socio-emocionales. CASEL (2006)

Competencia	Descripción
Toma de conciencia de los sentimientos	Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos
Manejo de los sentimientos	Capacidad para regular los propios sentimientos
Tener en cuenta la perspectiva	Capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás
Análisis de normas sociales	Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los <i>mass media</i> , relativos a las normas sociales y comportamientos personales
Sentido constructivo del yo (self)	Sentirse optimista y potente (<i>empowered</i>) al afrontar los retos diarios
Responsabilidad	Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos
Cuidado	Intención de ser bueno, justo caritativo y compasivo
Respeto por los demás	Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas
Identificación de problemas	Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos
Fijar objetivos adaptativos	Capacidad para fijar metas positivas y realistas
Solución de problemas	Capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas
Comunicación receptiva	Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión
Comunicación expresiva	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos
Cooperación	Capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo
Negociación	Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás
Negativa	Capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado
Buscar ayuda	Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados

Fuente: Elaboración propia

▪ **Illinois State Board of Education (ISBE)**

Equivalente al Departamento de Educación en el Estado de Illinois, el ISBE realiza una propuesta sobre los “Estándares del aprendizaje social y emocional” (*Illinois Social Emotional Learning Standards*) en 2004. Estos estándares son la base del plan de desarrollo emocional que se lleva a cabo en los centros educativos de su competencia.

La propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (Tabla 3.8) se compone de 3 objetivos para el desarrollo de las Competencias emocionales, a saber: (1) Desarrollar conciencia de sí mismo y habilidades de autocontrol para lograr éxito en la escuela y la vida, (2) Usar el conocimiento social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas, y; (3) Demostrar las habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en las relaciones personales, la escuela, la comunidad y los contextos.

Cada objetivo presenta 3 ó 4 estándares, que a su vez se concretan en niveles para los 2 grados elementares y 3 grados superiores, correspondientes con las etapas de Primaria y Secundaria del Sistema Educativo Español. Los estándares describen el contenido y las habilidades para el aprendizaje socio-emocional que los estudiantes deben alcanzar en cada nivel.

Tabla 3.8. Objetivos y estándares de aprendizaje social y emocional del ISBE

Objetivo 1	Desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida	<ul style="list-style-type: none"> a. Identificar y regular las propias emociones b. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos c. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos
Objetivo 2	Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas	<ul style="list-style-type: none"> a. Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas b. Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos c. Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás d. Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva
Objetivo 3	Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> a. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones b. Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas c. Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias

Fuente: Elaboración propia

De los autores y modelos que han investigado sobre las Competencias emocionales, asumimos el desarrollado por Bisquerra (2000, 2002) y Bisquerra y Pérez (2007), y con el que continúa investigando su grupo de trabajo de la Universidad de Barcelona y Lleida, GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), el cual pasamos a describir más detalladamente a continuación.

▪ **Modelo de Competencias emocionales de Bisquerra y Pérez, 2009**

El modelo que presentan estos autores está elaborado tras la revisión de los modelos explicativos anteriormente expuestos. Se estructura en cinco bloques de competencias, detallándose, en cada una de ellas, aspectos más específicos de los mismos, en un total de treinta microcompetencias. Este modelo lo representan gráficamente como un pentágono (Figura 3.2), por lo que es denominado, también, como *Modelo pentagonal de competencias emocionales*. Se trata de un modelo en continua revisión, construcción y análisis (Bisquerra, 2000, 2002, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) orientado a “aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009, p. 147).

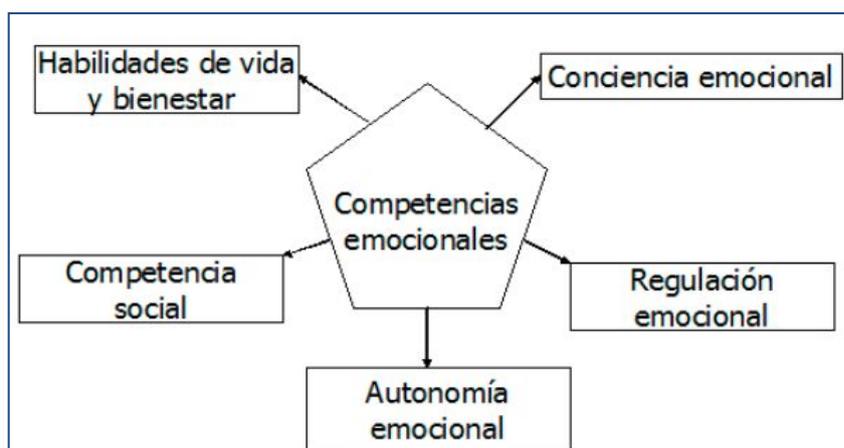


Figura 3.2. Modelo pentagonal de competencias emocionales

Fuente: Bisquerra, (2000, 2002); Bisquerra y Pérez (2007)

Los autores definen las Competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146).

A continuación, exponemos que entienden los autores por cada uno de los cinco bloques de competencias, y seguidamente, ofrecemos una relación de las treinta microcompetencias que los conforman (Tabla 3.9).

1. *Conciencia emocional*: la definen como la capacidad para percibir las emociones propias y las emociones de los demás. En esta capacidad se incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto y en un momento determinado.

2. *Regulación emocional*: es entendida como la capacidad para gestionar las emociones de forma apropiada. Supone entender adecuadamente la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento; poseer buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

3. *Autonomía emocional*: la entienden como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos racionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, una actitud positiva ante la vida, responsabilidad, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. *Competencia social*: la precisan como la capacidad de mantener unas relaciones óptimas con otras personas. Lo cual implica el dominio de las habilidades sociales básicas, de la capacidad para la comunicación efectiva, actitudes prosociales, asertividad, etc.

5. *Competencias para la vida y el bienestar*: se trata de la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, en distintos ámbitos - personal, profesional, familiar, social, etc -. Estas capacidades permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Los autores entienden que las Competencias emocionales favorecen una mejor adaptación al contexto social y al afrontamiento de los retos diarios de la vida. Opinan que se trata de un elemento importante para que el sujeto desarrolle una ciudadanía activa y responsable, siendo beneficiosas para unas adecuadas relaciones interpersonales. Posibilitan la solución de conflictos, mejoran los procesos de aprendizaje, ayudan en la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Tabla 3.9. Competencias y microcompetencias emocionales. GROU - Bisquerra y Pérez (2007)

<i>Bloque de competencias</i>	<i>Microcompetencias asociadas</i>
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones Dar nombre a las emociones Comprensión de las emociones de los demás Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Regulación emocional	Expresión emocional apropiada Regulación de emociones y sentimientos Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía emocional	Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Análisis crítico de normas sociales Resiliencia
Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas Respeto por los demás Practicar la comunicación receptiva Practicar la comunicación expresiva Compartir emociones Comportamiento prosocial y cooperación Asertividad Prevención y solución de conflictos Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida Bienestar emocional Fluir

Fuente: Elaboración propia

3.4. El desarrollo de las Competencias emocionales. La Educación Emocional

Como hemos puesto de manifiesto en apartados anteriores, las *Competencias emocionales* se entienden como un tipo de competencias esenciales que los individuos requieren de un adecuado desarrollo para desenvolverse en la vida. Son complementarias al desarrollo cognitivo, y por tanto, resultan básicas para el desarrollo integral de la personalidad de los sujetos (Bisquerra y Pérez, 2012).

Independientemente del modelo de Competencias emocionales que consideremos más ajustado a las necesidades humanas, la aplicación y adquisición de este tipo de competencias se realiza a través de la *Educación Emocional*. De esta manera, vamos a detenernos a conocer a qué llamamos Educación Emocional, cuáles son sus contextos de implementación, cómo es su puesta en práctica y describiremos aquellas iniciativas de interés que se están llevando a cabo en nuestro país.

Comenzaremos, sin embargo, haciendo referencia a la diferencia existente entre tres términos fundamentales en nuestro estudio, que nos ayudará a clarificar los contenidos. Estos son: *Inteligencia emocional*, *Competencia emocional* y *Educación emocional*.

3.4.1. Diferenciación conceptual. *Inteligencia emocional*, *Competencia emocional* y *Educación emocional*

Con la proliferación de documentos y textos relacionados con la IE, en aquellos de carácter divulgativo, un número elevado de ellos, tienden a confundir y utilizar indistintamente los conceptos de Inteligencia emocional, Competencia emocional y Educación emocional, con, además, falta de precisión terminológica y científica. Sin embargo, no se trata de conceptos sinónimos (Allen y Cohen, 2006; Pérez y Repetto, 2004; Zaidner et al., 2002; Zins et al., 2007). Es por lo que vamos a comenzar realizando una diferenciación terminológica basándonos en Bisquerra (2007).

Inteligencia emocional es un constructo hipotético propio del campo de estudio de la psicología, de carácter estable en los individuos, el cual, en la actualidad, aún se encuentra en debate su existencia.

La *Competencia emocional*, por su parte, es el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, etc., que se ponen en funcionamiento para la relación del individuo consigo mismo y con el entorno social. En este concepto se pone especial atención en el aprendizaje y el desarrollo, por su posibilidad de perfeccionamiento, presentando implicaciones psicopedagógicas.

Finalmente, la *Educación emocional* tiene como objetivo el desarrollo de la Competencia emocional, donde se tiene presente aspectos psicopedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje como el análisis de la realidad, diseño de programa, formulación de objetivos, actividades, temporalización del programa, evaluación, etc.

3.4.2. Educación emocional. Concepto, historia y fundamentación teórica

▪ **Concepto**

El uso de las emociones y de la inteligencia emocional en la práctica educativa es lo que puede resumir el concepto de educación emocional, entendiéndose éste como un proceso educativo, continuo, y permanente a lo largo del ciclo vital de un sujeto, a fin de desarrollar Competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2009; Pérez González, 2010, 2012; Bisquerra, Pérez-González y García, 2015).

La conceptualización de la misma y su desarrollo en educación dependen del enfoque en que nos situemos para entender su significado.

Al hablar de educación emocional tenemos que tener presente dos enfoques de la misma. Por un lado, se encuentra la educación emocional en sentido amplio (laxo), y por otra, la educación emocional en sentido restringido (Bisquerra, Pérez y García, 2015). El posicionamiento en uno u otro enfoque, dará lugar a un tipo u otro de concepto de educación emocional.

Cuando la intención de la educación emocional es la mejora, específicamente, de la inteligencia emocional, estamos hablando de un enfoque restringido de la misma. Se identificaría, entonces, la educación emocional con la educación de la inteligencia emocional (Pérez-González, 2012, Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Cuando el interés de la educación emocional es el desarrollo de competencias de carácter afectivo y social, que pueden estar relacionadas con aspectos de la inteligencia emocional, pero al que se le puede añadir otros elementos (autoestima, asertividad, empatía, control de la impulsividad, resiliencia, etc.), entonces estamos hablando de una educación emocional en sentido amplio (laxo). En este caso, se entiende la educación emocional como una educación dirigida a fomentar el desarrollo emocional y social.

De esta manera, Buitrón y Navarrete (2008, p.2) la definen “como el desarrollo planificado y sistemático de programas educativos que promueven la inteligencia emocional”. Posicionándose así en un enfoque restringido de la

misma. Autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2008), Grewal y Salovey (2005) entienden la educación emocional desde este mismo enfoque.

Por otro lado, autores como Pérez-González y Pena (2011); Bisquerra (2000, 2009); Bisquerra, Pérez y García (2015), basan sus definiciones partiendo de un enfoque laxo del término. Para Pérez-González y Pena (2011) la educación emocional o socioemocional se define como “el proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo cometido es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias emocionales o socioemocionales” (p.32).

Con educación emocional o socioemocional designamos aquel proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica, dirigido a desarrollar tanto la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio, y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social (Pérez-González, 2008, p. 527).

Por su parte Bisquerra (2000, 2009), Bisquerra, Pérez y García (2015) definen educación emocional como un desarrollo progresivo y continuo de capacitación para la vida y aporte de bienestar.

La Educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009, p. 158).

A nivel práctico, la educación emocional pretende hacer competentes a los individuos de manera que les posibilite hacer frente a los retos del día a día. A esto puede ir asociado un aumento en el nivel global de la inteligencia emocional, aunque no necesariamente. La clave está en que la educación emocional comprende más aspectos que únicamente la educación de la inteligencia emocional, pues el interés lo focaliza en el desarrollo social y emocional en su conjunto y no en el desarrollo de la inteligencia emocional, exclusivamente (Pérez-González, Cejudo y Benito-Moreno, 2015, Bisquerra et al., 2015).

Numerosas investigaciones muestran la posibilidad de mejorar los niveles de inteligencia emocional de las personas a través de programas estructurados, siendo la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales instrumentos valiosos para la adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional de un sujeto, y, por tanto, un recurso primordial con los que afrontar el día a día.

Teniendo en cuenta que las Competencias emocionales son susceptibles de desarrollo y mejora a través de programas estructurados y fundamentados, la

educación formal y la educación no formal son posibles ámbitos de aplicación de los mismos. Así, parece razonable, e incluso deseable que el sistema educativo, cuya finalidad es la educación integral del alumnado, incluyan las Competencias emocionales en el currículum. “Esta intervención (...) ya no debe circunscribirse a actividades aisladas, como las realizadas en la `hora de tutoría`. Corresponde, más bien, al acto educativo en sí” (Buitrón y Navarrete, 2008, p. 5).

▪ **Historia de la Educación emocional**

La educación emocional surge como una respuesta a las necesidades sociales, con un trasfondo emocional, que a finales del siglo XX se estaban dando y donde la escuela, priorizando los contenidos académicos e intelectuales, hasta ese momento, no había sido capaz de ofrecer. Los aspectos emocionales y sociales se entendían pertenecientes al ámbito privado, de manera que el desarrollo personal era responsabilidad de cada individuo (Evans, 2002; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Fernández-Berrocal y Ruíz Aranda, 2008).

La primera aparición del término “educación emocional” en la literatura científica fue en el año 1966, en la revista editada por el *Institute of Applied Psychology* de Nueva York, denominada *Journal of Emotional Education*. En ese momento, la educación emocional estaba basada en los principios de la terapia racional-emotiva, aplicada al ámbito educativo, donde se daban pautas de control de pensamientos automáticos e irracionales para una adecuada toma de decisiones, y por tanto la mejora del bienestar personal del sujeto. (Pérez-González y Pena, 2011). En la actualidad, las sociedades pretenden promover el bienestar personal y la felicidad de sus ciudadanos, entendiendo la necesidad de atender a la educación de los aspectos sociales y emocionales, no únicamente en el ámbito familiar, sino en el social y sistemáticamente, en el escolar. Así, como hemos visto, la educación emocional presenta como objetivo el desarrollo de las Competencias emocionales, las cuales ayuden al individuo en el desarrollo de destrezas y habilidades para afrontar los retos que se le presentan en el día a día. Estas Competencias emocionales están basadas en la Inteligencia emocional integrando elementos de un marco teórico más extenso (Bisquerra, 2009).

▪ **Fundamentos teóricos de la Educación emocional**

La base fundamental de la educación emocional son las Competencias emocionales, pues, como ya hemos apuntado, la capacitación de las mismas es el objetivo principal de su existencia. Sin embargo, la definición que de ella hagamos y el modo de llevar a cabo el desarrollo de esas Competencias emocionales es lo que nos marca los fundamentos teóricos de la educación emocional. Se ha

comentado anteriormente que la Educación emocional se cimienta en la inteligencia emocional, sin embargo, recoge aportaciones de otras ciencias que la conforman y la justifican.

Para Bisquerra (2009), algunos de los fundamentos teóricos de la Educación emocional con mayor relevancia son los que presentamos brevemente a continuación.

✓ Los movimientos de renovación pedagógica (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva...) prestaban atención a la afectividad dentro de la educación para la vida. También, movimientos más recientes de innovación educativa (la educación moral, el movimiento de las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, etc) influyen en la educación emocional.

✓ El counseling y la psicoterapia se pueden considerar como una forma de terapia emocional, donde se puso el acento en las emociones (ansiedad, estrés, depresión, etc.). Aportaciones como la importancia de la autoestima, la toma de decisiones, la autonomía personal, etc., han influido en la orientación psicopedagógica, de la cual surge la educación emocional.

✓ Los pilares de la educación del Informe Delors para la UNESCO (1996). De los cuatro pilares señalados en el informe, - aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser- la educación emocional se fundamenta en los dos últimos. *Aprender a convivir* hace referencia al reconocimiento del sujeto como ser independiente de otros, al respeto y comprensión mutua y al aprendizaje de resolución de conflictos. Por su parte, *aprender a ser*, se refiere a desarrollar al máximo el potencial humano como persona y a una independencia de pensamiento.

✓ Las teorías de las emociones cuyos resultados ofrecen información al conocimiento de los fenómenos afectivos y pueden ser aplicados a la educación emocional.

✓ El movimiento a favor de la autoestima. Entre los aspectos esenciales de las Competencias emocionales se encuentran la autoestima y el autoconcepto, además de la autoeficacia y la automotivación, dentro de la autonomía emocional.

✓ La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995, 2001), en particular atendiendo a las inteligencias intrapersonal e interpersonal, a las que ya hemos hecho referencia en capítulos anteriores como fundamento esencial para la inteligencia emocional.

✓ La teoría triárquica de Sternberg (1988, 1997, 2000, 2004). Esta teoría supone un cambio en el enfoque de la inteligencia, que tiene aplicaciones en

educación, en ella introduce nuevos conceptos de inteligencia como inteligencia analítica, inteligencia práctica, inteligencia creativa e inteligencia exitosa.

✓ El movimiento de las habilidades sociales. (Goldstein et al., 1989, Monjas, 1993; Segura, 2001). Las Competencias emocionales se ponen de manifiesto también en situaciones sociales, de manera que las competencias sociales adquieren especial relevancia dentro de éstas, aportando conceptos como asertividad, empatía, etc.

✓ La educación moral. Multitud de autores relacionan la moral y la educación moral con las emociones (Puig, 1996, Puig y Martínez, 1989, Buixarrais et al., 1995). Se pone de manifiesto la necesidad de unos principios éticos y morales que regulen, ajustadamente, el desarrollo de la inteligencia emocional.

✓ La inteligencia emocional de Salovey y Mayer y difundida por Goleman. La conceptualización por parte de Salovey y Mayer de la IE en el ámbito científico que popularizó Goleman con su bestseller de idéntico nombre, revolucionó la percepción sobre el uso de las emociones en las relaciones sociales, y puso la atención sobre el concepto intuyendo las posibilidades de uso en el ámbito educativo.

✓ Aportaciones de la Neurociencia. (Damasio, 1996, LeDoux, 1999). El conocimiento sobre el funcionamiento cerebral de las emociones ha proporcionados numerosos resultados de sumo interés para la intervención.

✓ Las aportaciones de la psiconeuroinmunología. (Ader, 2007) Gracias a los resultados de estudios en este campo, se ha puesto de manifiesto como el sistema inmunitario es vulnerable a las emociones, reforzándolo a partir de emociones positivas o debilitándolo cuando acontecen emociones negativas.

✓ Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo. Las emociones se encuentran relacionadas con el bienestar percibido por cada sujeto, fundamentalmente en temáticas como la familia, el amor, las relaciones sociales, la satisfacción profesional, etc. Se diferencia del término bienestar objetivo, de índole material.

✓ El concepto Fluir (Flow) o experiencia óptima. (Csikszentmihalyi, 1997). El concepto está referido al estado emocional positivo que experimenta una persona cuando se encuentra absorta en una tarea que le provoca placer y disfrute y le lleva a ignorar todo aquello que le rodea.

✓ La psicología positiva. Pone su punto de mira en las emociones positivas como el amor, la felicidad o la alegría y en fortalezas humanas como el optimismo, resiliencia o creatividad, frente al tradicional estudio de la psicología dedicado a estudiar aspectos negativos o patológicos de las personas. A pesar de ser un movimiento que comienza su andadura después que la IE (finales de los años 90

del siglo XX, principios del XXI), apoya y ofrece nuevas aportaciones que hacen evolucionar el concepto.

✓ La prosocialidad. Diversas capacidades y sistemas individuales en el ser humano se encuentran implicados en la conducta prosocial, los cuales comprenden elementos cognitivos y afectivos que mutuamente se influyen. Además, variables como la experiencia, las expectativas, los factores disposicionales y el estado de ánimo, entre otros, influyen en las conductas prosociales.

✓ La programación neurolingüística (PNL). Exponen la existencia de una relación entre los procesos neurológicos, el lenguaje, y los patrones de comportamiento aprendidos a través de la experiencia, en el ser humano. Según esta teoría, los tres componentes se pueden cambiar para lograr los objetivos vitales de cada individuo. Algunos autores han relacionado la PNL con la educación (Serrat, 2005) y con la inteligencia emocional (Carrión, 2001; Acosta, 2005).

✓ La ecología emocional emplea los términos y principios de la ecología a la educación emocional.

Todas estas corrientes, según Bisquerra (2009), influyen, marcan y definen lo que entendemos en estos momentos por educación emocional.

3.4.3. La Educación emocional en las aulas educativas

Es claro que la familia, desde el momento del nacimiento del nuevo miembro, es el grupo social de referencia y con el que le unirá vínculos determinantes para su adecuado desarrollo y crecimiento. Se trata, por tanto, del primer contexto donde iniciar el aprendizaje y práctica de competencias necesarias para la vida, esto es, de las Competencias emocionales. La formación de las familias en Competencias emocionales, pues, es un aspecto relevante a tener en cuenta (Bisquerra y Pérez, 2012).

Sin embargo, la educación emocional es un proceso educativo continuo. Así, debemos considerar que uno de los escenarios o ámbitos de intervención donde se puede actuar con mayor efectividad y eficiencia las Competencias emocionales es el centro educativo. Se trata de un espacio cotidiano donde distintos grupos de población conviven, acuden, se reúnen y /o trabajan. Es uno de los contextos donde los pequeños pasan mayor tiempo y el segundo ambiente de referencia para ellos, durante un periodo de tiempo muy largo en su vida. Es, por tanto, un núcleo central para la puesta en práctica de programas y la consecución de objetivos prioritarios en el desarrollo integral de los sujetos, y, por tanto, para el

desarrollo de la educación emocional. Se trata (la educación formal) de un contexto idóneo donde desarrollar y adquirir las Competencias emocionales.

Podemos tomar las características que según Costa y López (2008) hacen de la escuela un punto focal donde implementar actuaciones de Educación para la Salud, y trasladarlas, como características de idoneidad, en el desarrollo y adquisición de Competencias emocionales. Por tanto, entre las características, que hacen al centro educativo un contexto idóneo para la implementación de programas de educación emocional, se encuentran las siguientes:

- ✓ Garantiza la accesibilidad y la continuidad de las acciones en el tiempo.
- ✓ Garantiza la receptividad o vulnerabilidad ante las actividades educativas al acceder a los niños desde edades muy tempranas.
- ✓ Permite la confluencia simultánea y ordenada de escenarios e influencias relevantes en la vida de los niños.
- ✓ Garantiza el apoyo social de los valores y prácticas aprendidas al contar con el apoyo y aceptación del grupo de iguales.
- ✓ Permite ubicar la educación emocional en una perspectiva del desarrollo integral de los niños.

La obligatoriedad de la escolarización en nuestro país desde los seis años, y el elevado porcentaje de familias que escolarizan a sus hijos/as desde los tres, representa una oportunidad inestimable para la adquisición progresiva de las Competencias emocionales con las que conocer y regular eficientemente sus emociones, mantener relaciones positivas consigo mismo y con otras personas y gestionar su vida para su bienestar.

Sin embargo, como expone la Comisión y Consejo de la Unión Europea (2006), debido a los nuevos retos que plantea la globalización, cada ciudadano debe adquirir una variada gama de competencias para adaptarse al momento histórico en que nos encontramos, de una manera flexible. Entiende que la educación y la formación son un instrumento indispensable para promover la ciudadanía activa, así como la realización personal y profesional y subraya “que la educación permanente tiene que comprender el aprendizaje desde la etapa de preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal” (Resolución del Consejo de la Unión Europea, 2002).

De esta manera, entendiendo la educación como un aprendizaje que dura toda la vida (Consejo Europeo, 2007), otros contextos y ámbitos educativos (Educación no formal) son también susceptibles de implementar programas de educación emocional, y, por tanto, escenarios donde el sujeto puede continuar

desarrollando y perfeccionando sus Competencias emocionales a lo largo de su ciclo vital.

No obstante, en la realidad diaria de las aulas, se pueden observar comportamientos y situaciones causadas por la falta de Competencias emocionales como baja autoestima, bloqueos debido al estrés, comportamientos impulsivos, problemas de disciplina o dificultades de integración (Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014). Así, siguen siendo las aulas uno de los lugares más adecuados para su aprendizaje.

Por ello, son muchos los expertos que defienden que el desarrollo de las Competencias emocionales debería estar presente en nuestro sistema educativo de una manera destacada (Bisquerra, 2003, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Gallardo y Gallardo, 2009; Repetto, Pena y Lozano, 2007, Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013, entre otros). Su inclusión en el currículum es garantía de intervención y tratamiento para todos los escolares, así como del reconocimiento que merece.

Para Pérez-González y Pena (2011) la educación emocional en las aulas complementa la enseñanza (centrada fundamentalmente en contenidos y objetivos cognoscitivos) para conseguir la finalidad de la educación, esto es, el desarrollo integral de las personas. Sin embargo, ponen el punto de mira sobre la necesidad de que esos programas se encuentren avalados por investigaciones científicas. Abogan, por tanto, por continuar con la investigación científica en éste ámbito y la necesidad de integrar una teoría bien fundamentada con la práctica educativa. Los autores representan todo ello en el siguiente gráfico (Figura 3.3).



Figura 3.3. Finalidad de la educación según Pérez-González y Pena (2011)

▪ **Programas de Educación emocional**

Una forma efectiva de llevar a la práctica la educación emocional es a través del diseño, desarrollo e implementación de programas educativos. Pérez-González (2008) afirma con rotundidad la conveniencia de invertir energías en diseñar y aplicar programas serios dirigidos al desarrollo de la inteligencia emocional o las Competencias emocionales, independientemente de cómo entendamos la educación emocional. La evaluación de estas intervenciones también habrá de tenerse en cuenta.

Para estudiar los programas de educación emocional lo primero que se nos plantea es cuál es la denominación adecuada, si se trata de *programas de educación emocional* o *programas de educación de la inteligencia emocional*. Para tratar esta cuestión debemos hacer referencia a la distinción entre los dos enfoques de educación emocional, un enfoque restringido o un enfoque laxo, que se han expuesto con anterioridad. Así, se puede conocer si un programa presenta, ajustadamente, los objetivos y contenidos propuestos al modelo de referencia, y, por tanto, si la evaluación de resultados está acorde con los cambios que se desea conseguir tras la aplicación del mismo. Por tanto, educar la inteligencia emocional es desarrollar los componentes de una capacidad permanente en los sujetos, en este caso la emocional. Mientras que, en un programa de educación emocional, no es condición indispensable la mejora de la inteligencia emocional.

Otra cuestión que se nos plantea, a partir de esta reflexión es si la inteligencia emocional es susceptible de mejora, puesto que al hablar de inteligencia hacemos referencia a una aptitud individual, es decir, una capacidad estable en los individuos. Asumimos que las Competencias emocionales sí pueden ser mejoradas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008), puesto que, como se ha explicado en apartados anteriores, en el concepto de competencia se entiende que conlleva un proceso de desarrollo y aprendizaje, así como la realización ajustada y observable de un tipo de actividades y comportamientos, entre otros elementos.

“Existen algunas evidencias a favor de la susceptibilidad a la intervención educativa de ciertas dimensiones de la IE capacidad y de la IE rasgo. De modo que la educabilidad de la IE es presumible en cierto grado” (Pérez-González, 2008, p. 527). Para algunos autores, no existen muchos estudios contrastados que apoyan la validez de los programas de entrenamiento en las habilidades que componen la IE. (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008) Autores como Zins et al. (2004), en sus trabajos confirmaron, la eficacia parcial de algunos programas de formación en competencias socioemocionales y concluyeron que el diseño de los programas de educación emocional publicados en EEUU no garantizaba el desarrollo específico de la IE. Sin embargo, en estudios más recientes, muchos autores se han

preocupado por evidenciar empíricamente la eficacia, cada vez mayor, del desarrollo de Competencias emocionales por parte de diversos programas (Agulló et al., 2011; Ambrona et al, 2012; Bisquerra, 2011; Muñoz de Morales, 2005).

Pese a todo, teniendo en cuenta que la inteligencia emocional hace referencia a capacidades personales permanentes, aptitudes individuales, comprobar la eficacia de un programa de educación emocional en sentido restringido, presenta mucha más dificultad que observar los resultados de un programa de educación emocional en sentido laxo, donde se observa la adquisición y/o mejora de competencias y habilidades de aspectos parcialmente relacionados con la inteligencia emocional. (Bisquerra, 2015).

En nuestro caso, nos posicionamos a favor de los autores que opinan que la educación emocional conlleva el desarrollo de competencias que van más allá del desarrollo de la IE (Pérez-González, 2008; Bisquerra, 2009; Pérez-González, Cejudo y Benito-Moreno, 2014;), de manera que ofrezca al sujeto, recursos y habilidades para gestionar las situaciones y emociones que se le presenten en su día a día y conseguir un bienestar personal.

Objetivos, contenidos y metodología de los programas de educación emocional

Para determinar los objetivos y contenidos que se presenten en un programa de educación emocional, según Pérez-González, (2008), habrá que atender a tres variables fundamentales: *el modelo teórico de IE o de competencias socioemocionales de partida, el grupo destinatario, y el contexto en el que se desarrolle.*

Partiendo del hecho que nosotros nos posicionamos en el entendimiento de la educación emocional como desarrollo de Competencias emocionales, el listado de *objetivos* (Tabla 3.10) que se deben plantear en un programa de educación emocional según Bisquerra (2014) se derivan de dichas competencias. El mismo autor (2014) nos presenta una serie de criterios a tener en cuenta para la selección de los contenidos: a) deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa; b) deben ser aplicables a todo el grupo o clase; c) deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás; y d) deben enfocarse al desarrollo de Competencias emocionales.

En la propuesta de *contenidos* que nos plantea Bisquerra, y que a continuación recogemos (Tabla 3.10), debe tenerse en cuenta que su inclusión o no en el programa, junto a su nivel de profundidad en el tratamiento, dependerá, finalmente, de los destinatarios, edad, nivel educativo, conocimientos previos, etc., así como si es un programa destinado a la formación del profesorado o destinado al alumnado de un centro.

Tabla 3.10. Propuesta objetivos y contenidos para programas de educación emocional

Objetivos	Contenidos
Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones	Marco conceptual de las emociones: Concepto de emoción Fenómenos afectivos Tipos de emociones Características
Identificar las emociones de los demás	Bases teóricas de la educación emocional: La teoría de las inteligencias múltiples La teoría de la inteligencia emocional El cerebro emocional La terapia emocional Relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar Instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas
Denominar a las emociones correctamente	Contenidos prácticos sobre competencias: Conciencia emocional Regulación de las emociones
Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones	La motivación
Servir de umbral de tolerancia a la frustración	Habilidades socioemocionales
Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas	Relaciones entre emociones y bienestar subjetivo
Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas	El concepto de fluir (flow)
Desarrollar la habilidad de automotivarse	Aprender a aprender
Adoptar una actitud positiva ante la vida	Aplicaciones de la educación emocional
Aprender a fluir	

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la *metodología*, puede decir que el desarrollo de competencias requiere una estrategia de intervención, fundamentalmente, práctica, donde se

utilicen técnicas y dinámicas de introspección, modelado, de grupos, de relajación, etc. (Bisquerra, 2014). Sin embargo, la puesta en práctica requiere de la reflexión sobre una serie de *estrategias* esenciales que darán consistencia y efectividad a la educación emocional. Bisquerra y Pérez Escoda (2012) reflexionan sobre cinco estrategias básicas:

✓ *Formación del profesorado.* La Educación emocional debe estar incluida en su formación inicial, puesto que con el mínimo desarrollo de competencias y conocimientos puede ser capaz de introducir elementos de educación emocional en su práctica docente. De la misma manera, se pueden desarrollar esos contenidos y competencias a través de tutorías o asignaturas específicas donde su objetivo sea el desarrollo personal y social. En el resto de asignaturas curriculares, también es viable introducir la educación emocional, pues como dicen los autores, lo importante no es el contenido sino la forma de enseñarlo.

✓ *Trabajo en equipo del profesorado.* Este trabajo en equipo da coherencia a la práctica educativa y apoyo entre compañeros. Todo ello se ve altamente potenciado si, además, en el centro educativo se da un apoyo explícito por parte de la dirección.

✓ *Departamento de Orientación.* Este departamento compuesto por profesionales capacitados y sensibles a diferentes situaciones, presenta un papel importante puesto que están preparados para atender aspectos emocionales y apartar recursos, metodologías, etc.

✓ *La familia.* En educación emocional es primordial contar con el apoyo y acuerdo de las familias de los escolares para establecer pautas comunes de actuación. De esta manera, también es importante ayudar en su formación, ofreciendo los recursos oportunos.

✓ *Relación escuela-comunidad.* Las Competencias emocionales se ejercen en comunidad y los miembros contribuyen con su ejemplo.

Evaluación de programas de Educación emocional. Modelos

En la implementación de programas de educación emocional, no basta con prestar atención a su diseño y su puesta en práctica, “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 tales intervenciones que sean susceptibles de mejora” (Pérez-González, 2008, p. 526). La evaluación debe formar parte de cualquier programa educativo. Si hablamos de un programa de educación emocional y queremos que las Competencias emocionales se encuentren recogidas en el currículum educativo, es imprescindible realizar su evaluación (Bisquerra, 2009).

La calidad de un programa de educación emocional como recurso didáctico se manifiesta si presenta un aval científico, es decir, si ha pasado por un proceso de evaluación que verifique su eficacia. Pérez-González y Pena (2011) señalan la necesidad de estudiar la eficacia de los programas de Educación emocional, teniendo como referencia buenos modelos de evaluación de programas, que incidan tanto en la recogida de información como en la valoración sistemática del diseño, del desarrollo y de los resultados de esos programas. Todo ello con el fin de evitar un consumo ineficiente de recursos humanos y organizativos por parte de los centros educativos, cuya puesta en práctica sea infructífera e incluso contraproducente.

Tres son los aspectos básicos a evaluar en un programa educativo, de manera general, y un programa de educación emocional, en particular, *diseño, desarrollo y resultados*. De éstos, el aspecto que aporta información acerca de su eficacia es la evaluación de resultados, pues indica el grado de consecución de los objetivos establecidos. Los otros dos nos indican aquellos elementos del programa que potencialmente son susceptibles de ser mejorados (Pérez-González y Pena, 2011).

Zeidner et al. (2002) tras una revisión de programas de educación emocional en EEUU, concluyeron que el diseño de la mayoría de éstos no correspondía con la mejora de la Inteligencia emocional, y que en su mayoría no presentaban aval científico con una evaluación rigurosa. Las conclusiones de Zeidner se corresponden con los resultados obtenidos por Valles y Vallés (2003) en una investigación sobre el contexto hispanoamericano, donde, de los 14 programas españoles revisados, tan sólo uno presentaba estudios de validación. La revisión bibliográfica realizada por Pérez-González (2008) determinó un aumento de tesis doctorales, hasta ese momento, donde se evaluaban la efectividad de los distintos programas de educación emocional, siendo el modelo evaluativo utilizado, en algunas de ellas, débil.

Sin embargo, estudios sobre evaluación de programas de educación emocional y social, más recientes, ofrecen datos diferentes. Tal es el caso del estudio realizado por el Centro Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional CASEL. En un intento de evaluar y divulgar el contenido de una selección de los mejores programas de Aprendizaje Emocional y Social en EEUU para los niveles de Educación Preescolar y Primaria, el CASEL, edita, en 2013, la *Guía: Programas efectivos de Aprendizaje Emocional y Social (Effective Social and Emotional Learning Programs)*. En ella se recoge información sobre 23 programas implementados en dichos niveles educativos, que superan los criterios “de excelencia” establecidos relativos a su diseño, a las experiencias prácticas llevadas a cabo en el aula y a la efectividad de las propuestas.

Análisis anteriores, (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011) evidenciaron la existencia de diferencias significativas en los grupos experimentales en cuanto a las Competencias emocionales, competencias sociales, actitudes y rendimiento académico. Además, una revisión sobre la eficacia de estos programas, a nivel mundial, lo realizó, anteriormente, Diekstra, para la Fundación Botín (2008) donde los resultados pusieron en evidencia sus efectos positivos en el desarrollo integral del alumnado, en su bienestar emocional, rendimiento académico y relaciones sociales, además de contribuir en la prevención de problemas conductuales y/o mentales.

Según investigadores de la organización CASEL (2013), los programas de educación emocional deben cumplir tres criterios que ellos denominan *criterios de excelencia* para tener garantías de calidad. 1-*Instrucción socioemocional sobresaliente*, de manera que el programa aborda todo el contenido de la educación emocional, de una manera adecuada; 2- *Evidencia de efectividad*, donde se demuestre que el programa es efectivo a través de la confirmación de un estudio de validación; y 3- *Desarrollo profesional sobresaliente*, puesto que las investigaciones han verificado que los docentes presentan necesidades de formación y de asesoramiento, en su mayoría no atendidas, los programas deben contar un plan de desarrollo profesional y con un servicio de asesoramiento y apoyo permanente a los docentes.

En ese mismo sentido, Pérez-González y Pena Garrido (2011) nos ofrecen *El decálogo de la educación emocional*. Se trata de unas recomendaciones que habría que considerar en el momento de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo:

1. El programa se debe basar en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo adoptado de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales.
2. Hacer específicos los objetivos del programa en términos evaluables, de manera comprensibles para los alumnos, de modo que puedan comprometerse con su consecución.
3. Implicar a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
4. Asegurar el apoyo de toda la comunidad educativa previamente a la aplicación del programa.
5. La implantación del programa debe ser sistemática a lo largo de varios años, coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro.

6. Las técnicas de enseñanza-aprendizaje empleadas deben ser activas y participativas, variadas, que promuevan el aprendizaje cooperativo para atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.
7. Posibilitar la práctica de todas las facetas de la IE y generalizar a múltiples situaciones y contextos cotidianos.
8. Los planes de formación y de asesoramiento de los agentes educativos (profesorado, tutores, orientadores y familias) deben estar incluidos en el programa.
9. Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante, y después de su aplicación.
10. Usar diseños experimentales o cuasi-experimentales rigurosos e instrumentos fiables.

Modelos de evaluación de programas

Uno de los modelos de evaluación de programas más aplicado, en general, y para programas de educación emocional, en particular, es el modelo de Stufflebeam (1971, 2003), conocido como modelo CIPP (contexto, input o entrada, proceso y producto). Este modelo consiste en realizar la evaluación al inicio del programa, así como la idoneidad del programa, de una manera continua, y finalmente, los resultados que obtiene.

Sin embargo, el modelo de evaluación de programas educativos, muy utilizado en nuestro país, es el propuesto por Pérez Juste (2006). Para algunos autores, este modelo presenta unos criterios de organización más integrados e intuitivos que el modelo CIPP (Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006; Pérez-González, 2008). En él la evaluación se realiza en tres momentos, el primero, donde se evalúa el propio programa y su adecuación al contexto y a los destinatarios del mismo. El segundo, realizado a lo largo del desarrollo del programa. Y el tercero, donde se evalúan los resultados obtenidos. Se trata de un modelo muy detallado y amplio, que cuenta con 73 indicadores de evaluación.

Debido a la amplitud de este modelo y por considerarlo poco práctico y laboriosa la revisión de un número tan dilatado de indicadores, Pérez-González (2008), basándose en el modelo de Pérez Juste (2006) propone *la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional (EEIPESE)*. Se trata de una escala de estimación tipo Likert que consta de 29 indicadores (Tablas 3.11; 3.12; 3.13), la mayoría de ellos adaptados del modelo de referencia e incluyendo otros de propia creación, a los que se adjunta un apartado para valoraciones cualitativas.

Tabla 3.11. Escala EEIPESE-Evaluación inicial.

Escala de estimación para la evaluación "inicial" de programas de educación socioemocional	
<i>Indicadores de calidad del programa (Evaluación Inicial)</i>	
Adecuación a los destinatarios	1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado
Adecuación al contexto	2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad
Contenido	3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa 4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa
Calidad técnica	5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, Temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa 6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno 7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos
Evaluabilidad	8. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida)
Viabilidad	9. Los responsables del programa están plenamente capacitados para ellos, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria 10. El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.12. Escala EEIPESE-Evaluación procesual

Escala de estimación para la evaluación “procesual” de programas de educación socioemocional	
Indicadores de calidad del programa (Evaluación procesual)	
Puesta en marcha del programa	11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa
	12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa: implicación
	13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados
	14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos
	15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias
Marco o contexto de aplicación del programa	16. El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesor/a) resulta favorable al programa
	17. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo
	18. La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerdan con el sistema organizativo y disciplinar del centro

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.13. Escala EEIPESE-Evaluación final

Escala de estimación para la evaluación “final” de programas de educación socioemocional	
<i>Indicadores de calidad del programa (Evaluación final)</i>	
Medida	19. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo
	20. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad
Resultados	21. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes; es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos: <i>validez interna del diseño de investigación evaluativa</i>
	22. Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medias pre-test: <i>eficacia como ganancia</i> (la situación de partida como referencia)
	23. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo: <i>eficacia experimental-control</i> (la aplicación del programa como referencia)
	24. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo: <i>eficacia a medio plazo</i> (perdurabilidad de las ganancias)
	25. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la IE o las competencias socioemocionales de los alumnos: <i>eficacia subjetiva</i>
	26. Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: <i>validez social del programa</i>
	27. Los recursos (humanos, materiales, organizativos y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: <i>eficiencia</i>
	28. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: <i>efectividad colateral</i>
	29. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto: <i>impacto social</i>

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta esta propuesta y tras una revisión de la literatura científica, Pérez-González (2008) enumeró tres debilidades que presentaban los programas de educación socioemocional en el ámbito hispanoamericano.

1. Debilidad relacionada con el concepto de “programas de educación de la IE”. Los programas de educación socioemocional deben basarse en un modelo específico de IE y cubrir todos los ámbitos de la IE, independientemente de que se entienda como IE-capacidad o como IE-rasgo. Por lo tanto, aquellos programas que lo cumplen no pueden considerarse programas de intervención para la mejora de la IE como tales.

2. Debilidad relacionada con la población destinataria y el contexto de intervención. La mayor parte de programas de educación socioemocional se destinan fundamentalmente al alumnado de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con lo que se da un vacío de propuestas educativas que abarque todo el ciclo vital de las personas.

3. Debilidad relacionada con la validez de los programas. Los programas de educación emocional o socioemocional deben ser evaluados rigurosamente comprobando su validez, especialmente en términos de eficacia.

3.4.4. Iniciativas de Educación emocional en España

Cada vez más se dan a conocer iniciativas pioneras y de calidad sobre el desarrollo de Competencias emocionales y sociales a nivel mundial. La Organización CASEL, para EEUU, y los informes realizados por la Fundación Botín (2008, 2011, 2013, 2015) sobre la Educación Emocional y Social recogen iniciativas de diferentes países, entre ellos España (Fundación Botín, 2008) que dan idea de la planificación y puesta en práctica de un saber hacer en el terreno emocional acorde a las circunstancias de cada uno de dichos países.

Nosotros, para este estudio, nos detendremos en exponer brevemente iniciativas que se están desarrollando en nuestro país, como muestra del interés y preocupación de profesionales de distintas ramas por esta temática.

A continuación, expondremos diferentes iniciativas de Educación emocional que se están desarrollando en diferentes puntos de la geografía española con resultados notables, respaldadas por instituciones y organismos conscientes de su interés y relevancia.

- **Programa FOSOE. UNED**

El Programa FOSOE (Formación en competencias socioemocionales) se trata de un programa de investigación de la UNED, cuya coordinadora es la Dra. Elvira

Repetto. Se dirige a jóvenes de Educación Secundaria, Bachillerato, primeros cursos de Universidad y a aquel alumnado que está en prácticas o recién ingresados en un trabajo, en el contexto escolar y laboral. Con él se pretenden “desarrollar las competencias emocionales y sociales de los jóvenes, con el fin de incrementar su aprendizaje académico, su integración social y su inserción/desarrollo laboral, y por tanto, mejorar la calidad educativa” (Repetto y Pena, 2010, p.83).

Propone el desarrollo de siete competencias (autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos), trabajadas, cada una de ellas, a través de siete módulos, formados por cinco sesiones. Los módulos se componen por un Libro para el Formador y un Libro para el Alumno que guían el aprendizaje.

▪ ***Programa Educación Responsable. Fundación Marcelino Botín***

Es un programa desarrollado en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria que viene desarrollando desde el año 2004. Aporta propuestas al sistema educativo para facilitar el desarrollo afectivo-emocional, cognitivo y social desde la infancia y promover la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares. Dirigido a docentes, alumnado entre 3 y 16 años y sus familias. Según el informe de 2015, el programa se ha llevado a cabo, hasta ese momento, en 150 centros de 6 comunidades españolas (Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia y Murcia).

Existen cuatro aspectos clave en los que el programa incide: a) Promover y ofrecer formación a los docentes, en los centros educativos, y a los futuros docentes, desde la universidad, b) Ofrecer pautas, orientaciones e información a las familias que les resulten útiles para comprender y ayudar a crecer a sus hijos, c) Desarrollar programas y recursos educativos, y, d) Evaluar la experiencia de forma constante y exhaustiva (Fundación Botín, 2011).

Las Competencias emocionales que se desarrollan en el alumnado a través del programa son las siguientes:

- ✓ Conocerse y confiar en sí mismos.
- ✓ Comprender a los demás.
- ✓ Reconocer y expresar emociones e ideas.
- ✓ Desarrollar el autocontrol.
- ✓ Aprender a tomar decisiones responsables.
- ✓ Valorar y cuidar su salud.

- ✓ Mejorar sus habilidades sociales. (Fundación Botín, 2016)

En Educación Primaria se trabaja a través de actividades desarrolladas en dos o tres sesiones por cada nivel educativo y bloque temático. Algunas de estas actividades están propuestas para que el alumnado las realice con las familias. Los bloques temáticos de trabajo son: a) Tutorías, b) Conocimiento del medio y Educación física, c) Lengua, d) Cine, e) Plástica, y, f) Música (Fundación Botín, 2008).

- **Programas EEBI. UNED**

A través del laboratorio de Educación emocional (EDUEMO Lab) de la UNED, se desarrollan los programas llamados EEBI (Educación Emocional Basado en la Investigación). Se trata de cuatro programas para el desarrollo de la Educación Emocional dirigidos a diferentes destinatarios. VERA (destinado a alumnado de Educación Primaria); DULCINEA (dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria); EMOCARE (dirigido a familiares cuidadores de personas con enfermedad mental) y ECOMIND (destinado a personas con problemas psicológicos clínicos).

El programa de Educación Emocional VERA, destinado al alumnado de Educación Primaria, se basa en el modelo de la IE-Rasgo. Consta de 6 sesiones y dos actividades complementarias, trabajadas a partir de un cuadernillo de actividades, que expone las vivencias de VERA, la protagonista en torno a la que se desarrolla las actividades.

La finalidad del programa es el conocimiento y fomento de habilidades socioemocionales de expresión y comprensión emocional y de autorregulación emocional. Además, se incluye un registro para el profesorado y, una actividad de evaluación para el alumnado, desde la que se mide su autoeficacia percibida. Con estos elementos se pretende constatar la efectividad del programa.

- **Proyecto INTEMO. Laboratorio de Emociones. Universidad de Málaga**

Programa INTEMO es un Proyecto de Excelencia para la Prevención de la violencia y el desajuste psicosocial en el aula, dirigido por el catedrático Pablo Fernández-Berrocal desde el año 2008. Financiado por la delegación del Gobierno Andaluz para el Plan Nacional sobre Drogas.

Se trata de proyecto de educación emocional dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años. El objetivo es el desarrollo de habilidades emocionales como herramienta esencial para su uso en la vida académica y personal de los jóvenes.

Se centra en el aprendizaje de habilidades emocionales, según el modelo teórico de Mayer y Salovey (percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional). Consta de trece sesiones (una introductoria y doce de actividades) y una guía de evaluación de las habilidades adquiridas.

▪ **GROP. Universidad de Barcelona y Lérida**

GROP (*Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) es un grupo de investigación interuniversitario creado en 1997 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Dirigido hasta 2008 por el Dr. Rafael Bisquerra Alzina, a partir de entonces se encuentra dirigido por Dra. Núria Pérez Escoda. El grupo de Lleida está coordinado por la Dra. Gemma Filella Guiu desde 2001. La línea principal de investigación es la educación emocional, presentando diferentes sublíneas, como son las siguientes:

- ✓ Elaboración del modelo de Competencias emocionales.
- ✓ Evaluación de necesidades y diseño de programas de educación emocional.
- ✓ Aplicación y evaluación de programas de educación emocional.
- ✓ Elaboración de instrumentos para la evaluación de la Competencia emocional.
- ✓ Elaboración de recursos y material multimedia (videojuegos) para la práctica de la educación emocional.
- ✓ Prevención y resolución de conflictos en contextos escolares y laborales.

Ha diseñado diversos programas de educación emocional para potenciar el desarrollo de Competencias emocionales tanto en el contexto de la educación formal y no formal, como en los contextos sociocomunitario y organizacional. Se dirigen a diferentes destinatarios como alumnado de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, y Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria; profesorado; gente mayor y diversos colectivos específicos.

▪ **Aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALTV). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y Diputación Foral de Gipuzkoa**

La Diputación Foral de Guipúzcoa inició, en el año 2004, un programa para el Aprendizaje emocional y social llamado *Gipuzkoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente*, enmarcado en el fomento del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

A través del desarrollo de las competencias socio-emocionales, se pretende impulsar un territorio equilibrado que combine la dimensión humana y la física, con una identidad sólida en valores y una cultura propia. (Diputación Foral de Guipúzcoa, 2016).

El proyecto para promover el aprendizaje emocional y social se desarrolla en tres ámbitos de actuación, el ámbito educativo, el ámbito organizacional / empresarial, y el ámbito socio-comunitario. En el ámbito educativo se llevan a cabo cuatro tipos de acciones:

- ✓ Sensibilización/concienciación
- ✓ Formación y capacitación
- ✓ Acciones de acompañamiento
- ✓ Planes integrales de centro

▪ ***Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia. Generalitat Valenciana y Grupo de Aprendizaje***

El equipo de orientadores y maestros coordinado desde el CEFIRE (Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos, de la Comunitat Valenciana) de Elda, creó programas de Educación Emocional para distintas etapas educativas, primer y segundo ciclo de ESO (2007 y 2005, respectivamente) y, el último de ellos, dirigido a las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria (2011).

Se trata de un recurso educativo para su aplicación directa en el aula de dichas etapas, con el objetivo es conseguir realizar una gestión inteligente y pacífica de los posibles conflictos en el ámbito escolar.

El programa para las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria se denomina *Cultivando emociones*. Este programa proviene del estudio realizado en centros de la comunidad para conocer la realidad de centros educativos, respecto a presencia de situaciones de violencia entre iguales y/o disrupción de la convivencia escolar.

Presenta una doble finalidad, por un lado, favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad y del conocimiento social para conseguir el máximo bienestar social del alumnado, y por otro, prevenir la aparición de problemas o disfunciones en este desarrollo que podrían desembocar en conductas desadaptadas o violentas.

El desarrollo y adquisición de las habilidades emocionales pretenden la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Adquirir una adecuada conciencia de las emociones propias y ajenas.
- ✓ Favorecer el desarrollo de estrategias para la regulación emocional.
- ✓ Desarrollar un conocimiento ajustado de uno mismo y una autoestima positiva.
- ✓ Enseñar habilidades sociales para cooperar y trabajar en equipo.
- ✓ Adquirir habilidades para comunicarse de manera asertiva.
- ✓ Aprender a ponerse en el lugar del otro desarrollando la empatía.
- ✓ Proporcionar estrategias para resolver conflictos de manera constructiva y “no-violenta”.
- ✓ Identificar e interpretar el lenguaje no verbal.

Se trabaja a partir de actividades divididas en los siguientes bloques de contenido: a) Autoconocimiento Emocional, b) Autoestima, c) Autocontrol emocional, d) Empatía, e) Habilidades sociales y de comunicación, y f) Resolución de conflictos.

▪ ***Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Consejería de Educación de la Junta de Extremadura***

Red de Centros educativos públicos de Educación Primaria y Secundaria pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Extremadura. Esta iniciativa de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura es objeto de nuestro estudio, por lo que en este apartado no nos detendremos en ella. Se realizará una descripción en profundidad en capítulos posteriores.

Tabla 3.14. Comparativa de programas de desarrollo de Competencias emocionales en España.

Nombre	Población y Centros educativos	Metodología, contenido y duración.	Evaluación	Resultados	Discusión
GROP (programa 1) Filella, Pérez-Escoda, Agulló, Oriol (2014)	92 maestros Centros Educación Primaria. Cataluña	Cuasi-experimental con grupo control: 30 sesiones (de 1h/sem) durante 9 meses. Seis h. Formación en competencias emocionales (CE) del modelo de Bisquerra	Eficacia y eficiencia del programa: CDE-A (GROP); Nivel de estrés; clima institucional	Mejora significativa en ciertas CE: regulación emocional y competencia social Mejora en clima de relación y en los niveles de estrés	Programa, al menos, parcialmente eficaz
GROP (programa 2) Agulló, Filella, Soldevila, Ribes (2011)	651 alumnos entre 6 y 12 años 8 Centros Educación Primaria. Cataluña	El profesor-tutor formado en el programa 1, imparte formación a sus alumnos. Diseño cuasi-experimental con grupo control (GC). 20 actv divididas en los 5 bloques temáticos (Mod. Bisquerra)	Niños de 6-8 años: instrumento de observación ad-hoc. Bar-On ICE:NA Adaptada a niños de 9-12 años, y adaptada y reducida por Ugarriza y Pajares (2004)	Mejoras en los dos grupos de niños a favor del Grupo Experimental (GE) En la dimensión "gestión del estrés" (Bar-On) no hay mejoras (sin intervención en este contenido).	Las competencias emocionales pueden desarrollarse a través de programas de Educación Emocional (EE)
PEEP (Programa de Educación Emocional para Primaria) Agulló, Filella, Soldevila (2007)	510 alumnos entre 8 y 10 años Centros Educación Primaria de Lleida	Diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest y postest. Modelo de consulta colaborativa a través de un programa de 25 actividades (5 por bloque del Modelo Bisquerra) llevadas a cabo en la hora de tutoría (1h /sem)	Evaluaciones iniciales y entrevistas individuales, de proceso y finales tanto para profesores como para alumnos. Todos diseñados específicamente para este programa. Metodología cualitativa y también cuantitativa	Mejora en contenidos básicos en post test del GE, sobresaliendo autopercepción y regulación. En GC, post test peores resultados que pretest. Los datos cuantit. difieren de los cualit. (las más elevadas son conciencia y HH. SS en pretest y se mantienen en postest) 6 meses después persisten los efectos del programa	Posible efecto de deseabilidad social en evaluación cuantitativa, por lo que priman las herramientas cualitativas que consideran más fiables Recomendación de incluir la EE en el currículo como una asignatura obligatoria
Programa INTEMO. Laboratorio de emociones de la Univ. de Málaga. Fdez-Berrocal y Extremera (2009)	1000 alumnos entre 12 y 18 años. Centros educativos de Andalucía	2 años de intervención. 12 h/año. Basado en el modelo teórico de habilidad de Mayer y Salovey (1997)	Grupo experimental y control. Se utiliza el TMMS -24 para medir inteligencia emocional	Mejora de variables asociadas al desajuste escolar (actitud negativa hacia profesores, actitud negativa hacia el colegio) y desajuste clínico (ansiedad, estrés social, depresión, somatización y atipicidad) Disminución en niveles de agresividad física y verbal, experimentación de emociones negativas.	
P.E.C.E.R.A. "Aprendizaje emocional y social" Muñoz de Morales (2005)	1497 alumnos y 282 profesores 5 centros educativos de Guipúzcoa	Formación del profesorado en 4 niveles de especialización: Sensibilización y formación básica (20h) Desarrollo de competencias emocionales (35h) La EE en la práctica educativa (15 h) Experto en EE (87h)	Evaluación cualitativa por grupos de discusión en 3 categorías: Percepción de desarrollo de CE; capacitación del profesorado para el diseño e implementación de programas de EE; evaluación del impacto de los programas de EE	Impacto del programa en la disciplina y control de la clase; y mejora de la interacción entre el profesorado y alumnado Todos se muestran interesados en continuar en próximos cursos con este tipo de programas.	La Intervención tutorial en EE es un primer paso que abre un proceso de reflexión y sensibilización hacia una posterior integración curricular

<p>“Vida y valores en la Educación (VvE). Fundación Botín</p>	<p>586 alumnos (GE: 282 GC: 304) entre 8 y 14 años.</p> <p>2 centros experimentales y 3 centros GC. En Cantabria (2006-2009)</p>	<p>Objetivo: Promoción del desarrollo psicológico e innovación educativa, a través de la realización de 7 actividades por curso, por parte de los propios profesores.</p>	<p>Niños: BASC-T TMMS-C (IE percibida); empatía; estilo educativo; prosocialidad; asertividad; clima social y calificaciones. Docentes. BASC Familias: BASC + estilo educativo</p>	<p>Mejoras en la claridad emocional, reparación emocional y asertividad, a favor del GE</p> <p>Mejores efectos en chicos que en chicas</p> <p>No presentan efectos sobre el resto de las variables analizadas (actitudes positivas hacia la salud, empatía o autoestima)</p>	<p>El programa ha sufrido cambios, en el diseño de las actividades y la extensión</p> <p>Recomiendan una coordinación temprana entre diseño y evaluación</p> <p>Falta de control de cómo cada profesor implementa las actividades</p>
---	--	---	--	--	---

Fuente: Vázquez de Prada (2015)

Como podemos observar, la educación emocional, o el desarrollo de Competencias emocionales en educación, son un aspecto que, cada vez más, suscita interés entre los profesionales de la educación y cuya aplicación en las aulas españolas va aumentando. Sin embargo, esto requiere que su implementación sea extendida con rigor a la totalidad de los centros educativos para conseguir un impacto real (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Síntesis del capítulo

En este capítulo hemos puesto de manifiesto cómo desde finales del siglo pasado se ha cambiado el enfoque de los sistemas educativos pasando de estar centrado en la transmisión de contenidos educativos a potenciar un sistema de competencias que posibilite el desarrollo integral de los educandos y su integración en la sociedad como ciudadanos comprometidos que se adaptan a los continuos cambios y afrontan los retos que se les plantea con éxito para un bienestar personal y social.

Hemos expuesto que el sistema de competencias en educación proviene de las recomendaciones de organismos europeos a los países miembros para que sus ciudadanos se ajusten, cada vez más, a las demandas que la sociedad actual plantea.

De esta manera, el estado español introduce el sistema de competencias en nuestro sistema educativo con las competencias, primero básicas y después clave, en el currículo de las distintas etapas.

Para poder delimitar las Competencias emocionales, hemos recorrido los modelos de competencias y la tipología existente, de manera que la delimitamos como una competencia genérica que pretende ofrecer herramientas a los sujetos para su desarrollo integral, favoreciéndole un desempeño exitoso en la vida personal y profesional.

Profundizando más en las Competencias emocionales, hemos definido su concepto y hecho una revisión a los modelos existente, deteniéndonos en el modelo que compartimos, el Modelo Pentagonal de Competencias emocionales de Bisquerra y su grupo de investigación y docencia GROPE de la Universidad de Barcelona y Lleida.

Se ha puesto de manifiesto que las Competencias emocionales es un concepto educativo cuyo desarrollo es la finalidad de la llamada Educación emocional. Así, se ha delimitado el concepto de Educación Emocional diferenciándolo de los términos Competencia emocional e Inteligencia emocional, en aras de una clarificación terminológica, puesto que en multitud de textos relacionados con el tema se utilizan indistintamente o de una manera equivocada.

Puesto que la educación emocional se lleva a las aulas fundamentalmente a través de la implementación de programas, hemos explorado cuáles son las características de esos programas y aquellas iniciativas que se están desarrollando en nuestro país con éxito.

Finalmente, destacar que numerosos autores consideran muy relevantes las Competencias emocionales y que éstas deberían ser incluidas en el currículo educativo de manera destacada.

***Capítulo 4: Las Competencias Emocionales
en el Sistema Educativo. El Currículum de
Educación Primaria en Extremadura***

4. Las Competencias emocionales en el sistema educativo. El Currículum de Educación Primaria en Extremadura

4.1. La Competencia emocional en legislación educativa nacional. Etapa de Educación Primaria

- 4.1.1. Referencias legislativas en el Texto Refundido LOMCE – LOE
- 4.1.2. Referencias legislativas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
 - Elementos transversales del currículo
 - Bloque de asignaturas troncales
 - Bloque de asignaturas específicas
- 4.1.3. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
 - Área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

4.2. Competencias básicas y clave relacionadas con la Competencia emocional

- 4.2.1. Competencia de aprender a aprender
 - *Relación de la competencia de aprender a aprender con el Modelo pentagonal de competencias emocionales*
- 4.2.2. Competencia de autonomía e iniciativa personal
 - *Relación de la competencia de autonomía e iniciativa personal con el Modelo pentagonal de competencias emocionales*
- 4.2.3. Competencia de iniciativa y espíritu emprendedor
 - *Relación de la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor con el Modelo pentagonal de competencias emocionales*

4.3. La Competencia emocional en el modelo educativo extremeño

- 4.3.1. La Ley de Educación de Extremadura
 - La Competencia emocional en la Ley de Educación de Extremadura
- 4.3.2. Referencias legislativas en el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura
 - Las Competencias emocionales en el Decreto 103/2014

4.3.3. Referencias legislativas en el Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura

- Las Competencias emocionales en el Decreto 82/2007

Síntesis del capítulo

4. Las Competencias emocionales en el sistema educativo español. El Currículum de Educación Primaria en Extremadura

Para conocer cómo se introducen en el sistema educativo nacional las Competencias emocionales comenzaremos realizando una revisión de cómo es su tratamiento en la legislación vertebradora del sistema. La forma en que aparece recogida es un reflejo de la relevancia que se le ofrece y de cómo deberá ser atendida en las aulas, esto es, cuál es la pretensión de impronta real en el alumnado.

De esta manera, pretendemos exponer en las siguientes líneas, un análisis del tratamiento educativo que se observa sobre las Competencias emocionales, y en su caso, de los diferentes aspectos o elementos que las componen, así como de las distintas disposiciones en las que aparecen referidas.

De la misma manera que analizaremos la ley orgánica educativa vigente, realizaremos un análisis del desarrollo normativo de la misma y del desarrollo normativo de la ley anterior, por estar vigente para determinados cursos de la etapa de Educación Primaria. Etapa en la que nos centraremos por ser ésta donde se contextualiza nuestra investigación.

4.1. La Competencia emocional en la legislación educativa nacional. La Etapa de Educación Primaria

En este apartado haremos alusión a las referencias sobre Competencia emocional y/o sus componentes existentes en actual ley educativa y en su desarrollo normativo. Debido a que la vigente ley en materia educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), es una modificación de algunos artículos de la ley anterior, la Ley Orgánica de Educación (LOE), tendremos que hacer referencia a ésta última en aquellas disposiciones no modificadas. Por lo tanto, atenderemos al Texto Refundido de ambas leyes.

A lo largo de la exposición, en aras de que resulte la lectura más ágil, haremos referencia a la legislación vigente en general, entendiendo que son aspectos de la Ley de Educación (LOE), que la actual ley (LOMCE) no modifica. Sin embargo, haremos mención específica cuando aquellas disposiciones que tratemos sean una modificación o incorporación en la Ley de Calidad.

Puesto que nuestra investigación está centrada en la etapa de Educación Primaria, en el análisis del desarrollo normativo curricular tan sólo nos referiremos a esta etapa educativa. De esta manera, realizaremos una revisión de las siguientes normativas:

- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE).*
- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).*
- *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*
- *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.*

El estudio de la normativa se realiza atendiendo al orden de rango legislativo y a la vigencia en el sistema educativo español.

El análisis del *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*; y el *Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura* (promulgado con la LOE, pero vigente durante el año académico 2014-2015 para los cursos segundo, cuarto y sexto, según el calendario de implantación establecido en el Real Decreto 126/2014), hemos considerado oportuno plasmarlos en el apartado dedicado al modelo educativo extremeño dadas las competencias en materia educativa que posee dicha comunidad autónoma, y en medida de sus facultades, el desarrollo curricular para la etapa de Educación Primaria se ajusta a las características del apartado indicado.

4.1.1. Referencias legislativas en el Texto Refundido LOMCE-LOE

En la revisión del Texto Refundido que recoge la legislación educativa vigente, observamos que a lo largo de la misma no se hace mención explícita a las Competencias emocionales, si bien, se encuentran referencias al desarrollo de las capacidades afectivas y otros aspectos integrantes o relacionados con la Competencia emocional. Elementos como autoconocimiento, autoconfianza, auto-regulación, o iniciativa personal, toma de decisiones, autonomía personal y las relaciones con los demás, son aspectos de las Competencias emocionales que se determinan en la legislación al ordenar las diferentes etapas educativas.

En primer lugar, la referencia al aspecto emocional, intrapersonal, de la personalidad del alumnado se recoge al concretar los *finés* de nuestro sistema educativo (LOE, 2006, art. 2). El conocimiento de las propias capacidades y aptitudes, la confianza en las mismas, la regulación de las emociones y conductas, y la proactividad, se ven reflejados en la exposición que sobre finalidad del mismo se realiza. Así, según la legislación, el sistema educativo español se orientará a

el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos (...) la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo persona (...) y el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. (LOE, 2006, art. 2.1).

Atendiendo a cada etapa educativa, el desarrollo afectivo se halla en los Principios generales de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, y recoge diferentes componentes de la Competencia emocional en los objetivos de estas dos etapas y de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

En la referencia a la etapa de *Educación Infantil*, nos señala que dicha la finalidad de dicha etapa es “*la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños*” (LOE, 2006, art. 12.2). Así mismo, al describir los objetivos de etapa, alude al tratamiento de aspectos intrapersonales en el alumnado como contribuir al desarrollo de las capacidades afectivas, al autoconocimiento, la autonomía personal, a la creación de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, y a la autoestima. Además, señala como objetivo contribuir al desarrollo de competencias interpersonales como las pautas de relación con los demás y la resolución de conflictos (LOE, 2006, art. 13).

En la etapa de *Educación Primaria*, la Ley de Calidad, establece que, con el fin de garantizar la formación integral del alumnado y el pleno desarrollo de su personalidad, la finalidad de la etapa es facilitar al alumnado los aprendizajes relacionados con las habilidades académicas básicas (lectura, escritura, cálculo, expresión y comprensión oral) y otras relacionadas con el desarrollo personal y social, entre las que se encuentra el aprendizaje de la afectividad (LOMCE, 2013 art. 16.2).

En referencia a los objetivos de la etapa, establece que en ella se contribuirá a desarrollar las capacidades afectivas, tanto para su desarrollo personal como social (LOE, 2006, art. 17.m); las habilidades de resolución de conflictos para su desenvolvimiento con autonomía en todos los grupos de relación (LOE, 2006, art. 17.c); y aquellas capacidades que posibiliten “*desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor*” (LOMCE, 2013, art. 17.b).

En la etapa de *Educación Secundaria Obligatoria*, entre las capacidades que se pretenden desarrollar como respuesta a conseguir los objetivos de etapa, se encuentran las capacidades afectivas. Igualmente, se determinan aquellas relacionadas con el esfuerzo y el desarrollo intrapersonal como el trabajo

individual, la disciplina, la confianza en sí mismo, la planificación, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades, y el aprender a aprender (LOE, 2006, art. 23).

Al presentar el capítulo referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la Ley de Calidad, especifica que *“las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley”* (LOMCE, 2013, art.71.1) añadiendo la posibilidad de priorizar planes de centro para apoyar a aquellos centros con alumnado en situación de desventaja social escolarizado en sus aulas.

Y, finalmente, en el capítulo referido al profesorado, establece la atención al desarrollo afectivo del alumnado como una de sus funciones (LOE, 2006, art. 91.1).

Como podemos observar, las leyes orgánicas en materia educativa vigentes integran diferentes aspectos de las Competencias emocionales en el sistema educativo sin establecerlas como una de las competencias clave. Este hecho indica que se encuentran latentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos hace pensar que las Competencias emocionales se entienden necesarias para lograr el desarrollo integral del alumnado, finalidad última de la educación, pero mantenidas dentro del currículum oculto (Torres, 2005).

4.1.2. Referencias legislativas en el RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

El *RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* responde al ejercicio de las competencias que ostenta la administración central sobre el establecimiento de los elementos que conforman el currículo básico para la etapa de Educación Primaria.

La Ley para la Mejora de la Calidad Educativa dedica su Capítulo III al *Currículo y la Distribución de competencias*, donde se recoge el artículo introducido 6.bis, sobre distribución de competencias. En él se determina que corresponde al Gobierno central el diseño del currículo básico de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, a fin de asegurar una formación común en todo el territorio nacional (LOMCE, 2013, art. 6.bis.1.e).

En el mismo artículo, se establecen tres bloques de asignaturas para las etapas de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, a saber, asignaturas troncales, asignaturas específicas, y asignaturas de libre configuración

autonómica. De manera que sobre las mismas, corresponde a la Administración central determinar los contenidos comunes y los estándares de aprendizaje evaluables de los bloques de asignaturas troncales y específicas; el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales; y los criterios de evaluación para los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas del grado de adquisición de las competencias correspondientes a la etapa de Educación Primaria (LOMCE, 2013, art. 6.bis.2).

De esta manera, la organización del currículo de la etapa de Educación Primaria se concreta en este Real Decreto, y de su análisis podemos conocer el tratamiento educativo que se realiza de las Competencias emocionales en la etapa que nos ocupa a nivel nacional.

El RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, al igual que la ley orgánica que la enmarca, no incluye la Competencia emocional de manera explícita en su desarrollo. En él aparecen componentes de estas competencias asociados a algunos elementos del currículo, como son los elementos transversales (art. 10) y a contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la mayor parte de las asignaturas, tanto troncales como específicas (Anexos I y II).

Recordemos que, según la normativa estatal, en el articulado referido a la *Distribución de competencias* (RD 126/2014, art. 3) las Administraciones educativas regionales, dentro de la regulación y límites establecidos por el Gobierno, podrán establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y complementar los criterios de evaluación relativos a dichas asignaturas. De esta manera, en ella se recogen contenidos de temas de obligado tratamiento a través de la transversalidad. Entre ellos, y de manera muy relevante, la Competencia emocional.

▪ ***Elementos transversales del currículo***

Al determinar los elementos transversales del currículo, el Real Decreto estipula que se trabajarán en todas las asignaturas la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la educación cívica. De la misma manera, se establecen como elementos transversales la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; la prevención y resolución pacífica de conflictos; el respeto a los derechos humanos y el rechazo y la prevención de cualquier tipo de violencia (de género, terrorista, racismo o xenofobia); el desarrollo sostenible y el medio ambiente; los riesgos de explotación y abuso sexual; el espíritu emprendedor; la actividad física y la dieta equilibrada; y la educación y la seguridad vial (RD 126/2014, art. 10).

En el tratamiento de estos elementos transversales, la normativa recoge componentes de la Competencia emocional asociados al espíritu emprendedor y a la educación y seguridad vial. Aspectos como *autonomía personal, iniciativa, confianza en uno mismo y sentido crítico* la normativa los vincula al desarrollo y afianzamiento del *espíritu emprendedor*. De la misma manera, recoge aspectos como *el autocontrol, el diálogo y la empatía*, para la mejora de *la convivencia* y la *prevención de accidentes de tráfico*.

▪ **Bloque de Asignaturas troncales**

El currículo básico de esta etapa se formula partiendo del “desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas, de su interés por aprender y relacionarse con sus iguales y con el entorno” (RD 126/2014, Anexo I) y del tránsito hacia un pensamiento abstracto.

De esta manera, al desarrollar las asignaturas troncales (anexo I) y específicas (anexo II) hacen referencia a elementos de la Competencia emocional relacionado con el contenido propio de cada materia. En la relación de asignaturas se detallan los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables por cada uno de los bloques de contenidos en las asignaturas troncales, y los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, por bloque de contenido, de las asignaturas específicas.

Debemos tener en cuenta que los *contenidos* se definen como el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que favorecen la adquisición de los objetivos y competencias para cada enseñanza y etapa educativa. Entiende los *criterios de evaluación* como la referencia sobre los logros, en cuanto a contenidos y competencias, que el alumnado debe adquirir y que deben ser valorados. Y los *estándares de aprendizaje evaluables*, se concretan como las especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, (RD 126/2014, art. 2). Por tanto, estos tres elementos curriculares están relacionados entre sí para establecer la consecución del logro académico y el desarrollo integral del alumnado.

Dentro del bloque de asignaturas troncales, en el apartado de *Ciencias de la Naturaleza* se recogen contenidos como esfuerzo y responsabilidad (Bloque 1); el conocimiento de sí mismo y de los demás, la identidad y la autonomía personal, la relación con los demás, la toma de decisiones y la resolución de conflictos (Bloque 2); y el autocuidado con la prevención de riesgos (Boque 3). Así, algunos de los criterios de evaluación (CEv) y estándares de aprendizaje (EAEv) que se proponen, relacionados con los contenidos anteriormente citados son, entre otros:

“relacionar determinadas prácticas de vida con el adecuado funcionamiento del cuerpo, adoptando estilos de vida saludables, sabiendo las repercusiones para la salud de su modo de vida” (RD 126/2014, Anexo I, CEv, Bloque 2.3); “manifiesta autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas y tiene autonomía en la toma de decisiones” (RD 126/2014, Anexo I, EAEv, Bloque 1.2.1); “Identifica emociones y sentimientos propios, de sus compañeros y de los adultos manifestando conductas empáticas” (RD 126/2014, Anexo I, Bloque 3.3.8).

En la explicación de la asignatura *Ciencias Sociales*, se recogen contenidos relacionados con el desarrollo de la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio. Así, entre los criterios de evaluación se encuentra “desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio” (RD 126/2014, Anexo I, Bloque 1.3), y como estándares de aprendizaje se recoge “planifica trabajos en grupo, coordina equipos, toma decisiones y acepta responsabilidades” (RD 126/2014, Anexo I, Bloque 1. 10.2).

En la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*, los contenidos, y por tanto los criterios y estándares de evaluación están relacionados con la identificación, expresión y respeto de emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás. Un ejemplo de ello sería dos de los estándares de aprendizaje evaluables, determinados para el Bloque 1 de contenidos (Comunicación oral: hablar y escuchar):

1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.

1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás. (RD 126/2014, Anexo I).

En la última de las asignaturas troncales, *Primera Lengua Extranjera*, los bloques de contenidos están relacionados con la comprensión y expresión de textos orales y escritos. Dentro de ellos, aquellos contenidos relacionados con la función comunicativa, recoge la expresión de opiniones, capacidades, gustos, preferencias, intenciones y sentimientos en esa lengua. Lo que conlleva, no sólo la competencia de expresarse adecuadamente en el idioma de referencia sino el autoconocimiento y percepción de sí mismo.

▪ **Bloque de asignaturas específicas**

En el bloque de asignaturas específicas, se desarrollan las asignaturas de Educación Artística, Educación Física, Segunda Lengua Extranjera y Valores Sociales y Cívicos. En ellas no se determinan los contenidos de cada bloque, puesto que en este conjunto de asignaturas específicas se permite una mayor autonomía a las Administraciones educativas regionales y centros a la hora de fijar horarios y contenidos para conformar su oferta, según se establece en la distribución de competencias de la ley (LOMCE, 2013, art. 6.bis,2. d).

Educación Artística. Con esta asignatura se pretende el desarrollo de las facetas artísticas del alumnado como parte del proceso de aprendizaje del ser humano, de manera que sirva como otro lenguaje más como medio de expresión de pensamientos, ideas y sentimientos (RD 126/2014, Anexo II). Se compone de la *Educación Plástica* y la *Educación Musical*.

Al determinar los *estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura Educación Musical*, en el Bloque 3 de contenidos (La música, el movimiento y la danza) propone “*identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social*” (RD 126/2014, Anexo II, EAEv Bloque 3, 1.1). De esta manera, hace referencia a Competencias emocionales como el autoconocimiento, la atención emocional y la expresión afectiva.

Educación Física. En la formulación de esta asignatura se entiende que los sentimientos forman parte de la competencia motriz, puesto que ésta requiere del análisis, control y comprensión de aspectos emocionales (junto a aspectos perceptivos y cognitivos) relacionados con la acción motora, y de la gestión de sentimientos vinculados a la misma. La evolución de la competencia motriz requiere de actitudes derivadas de la ajustada valoración y los sentimientos sobre las propias limitaciones y posibilidades, el disfrute de la práctica y la relación con los otros (RD 126/2014, Anexo II).

Entre los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se presentan para esta asignatura, se encuentran aquellos relacionados con la expresión de sentimientos, el autoconocimiento, la gestión emocional, la autonomía personal, las habilidades sociales, la actitud responsable con uno mismo y con los demás, el respeto hacia sí mismo y los otros, y la iniciativa personal (RD 126/2014, Anexo II).

Segunda Lengua Extranjera. Al igual que en la asignatura Primera Lengua Extranjera, esta asignatura se estructura en torno a actividades comprensión y producción de textos orales y escritos. Se pretende fomentar un uso de la lengua en situaciones comunicativas propias de contextos familiares para el alumnado,

de manera que le facilite la comunicación y su adaptación al medio. Esta finalidad comunicativa y adaptativa es compartida con la Competencia emocional y, por tanto, a pesar de no presentarse de forma explícita favorece el desarrollo de la competencia afectiva.

En esta asignatura, según la normativa, se valora la participación en conversaciones informales en las que se establece contacto social; en las que se intercambia información personal; y se expresan sentimientos y opiniones de manera sencilla (RD 126/2014, Anexo II).

Valores Sociales y Cívicos. De todas las asignaturas, Valores Sociales y Cívicos es la asignatura que, en su formulación, presenta mayor relación con las Competencias emocionales. La exposición de contenidos, habilidades y capacidades que se pretenden desarrollar se corresponden directamente con estas competencias.

Con esta asignatura se pretende fomentar la adquisición de competencias personales e interpersonales para la participación del alumnado en la sociedad, la construcción de la identidad individual y unas relaciones sociales enriquecedoras.

Para la construcción de la identidad personal entiende que debe procurar que el alumno sea capaz de conocerse y aceptarse de manera que pueda elaborar una buena autoestima, un autoconcepto ajustado y la capacidad de tomar iniciativas responsables. De la misma manera, y en segundo término, pretende conseguir en el alumnado el reconocimiento del otro, procurando el desarrollo de la empatía, el respeto hacia los demás, facilitar las habilidades necesarias para relacionarse y actuar según las normas sociales de convivencia (RD 126/2014, Anexo II).

Valores Sociales y Cívicos contribuye a que el alumnado mejore su competencia para aprender y tener iniciativa, estimulando la motivación, el esfuerzo y las capacidades de reflexión, síntesis y estructuración. Les ayuda a enfrentarse a los problemas, experimentar y realizar proyectos en equipo, trabajar de forma independiente, tomar decisiones y generar alternativas personales (RD 126/2014, Anexo II).

Establece que la metodología dispuesta en el aula fomente el progreso personal y académico. Reconoce que el equilibrio afectivo y el aprendizaje van unidos, y para ello se proponen aprendizajes que promuevan en el alumnado un sentimiento de valía y capacidad. De la misma manera, expone que el trabajo cooperativo permite al alunando desarrollar la percepción, la claridad, la expresión y la regulación de emociones y sentimientos en distintos contextos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje estarán basados en la participación de todos los alumnos, de modo que se sientan valiosos y capaces. De ahí la importancia de proponer el trabajo cooperativo para la realización de las tareas, que permite al alumnado el análisis y la expresión e interpretación de pensamientos, sentimientos y hechos en distintos contextos sociales y culturales, así como el uso del lenguaje para regular la conducta y relacionarse con los demás. (RD 126/2014, Anexo II)

En este sentido, los tres bloques de contenido hacen referencia a esas competencias personales e interpersonales que se pretenden desarrollar: (1) La identidad y la dignidad de la persona; (2) La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales; y (3) La convivencia y los valores sociales. Y por tanto, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables están descritos en el mismo sentido.

Algunos ejemplos de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se establecen en el Real Decreto, según cada bloque de contenidos, los recogemos a continuación en la Tabla 4.1 y la Tabla 4.2.

Podemos observar como autoconocimiento, aceptación, autoconcepto, autoestima, iniciativa personal y responsabilidad son aspectos intrapersonales de la Competencia emocional. Mientras que el reconocimiento del otro, la empatía, el respeto y las habilidades sociales se corresponden con aspectos interpersonales de la Competencia emocional.

Tabla 4.1. Ejemplos de Criterios de evaluación. Asignatura Valores Sociales y Cívicos. Educación Primaria

<i>Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona</i>
3. Adquirir capacidades para tomar decisiones de forma independiente, manejando las dificultades para superar frustraciones y sentimientos negativos ante los problemas
4. Crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto
5. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva
6. Desarrollar la autonomía y la capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales responsabilizándose del bien común
7. Proponerse desafíos y llevarlos a cabo mediante una toma de decisiones personal, meditada y responsable, desarrollando un buen sentido del compromiso respecto a uno mismo y a los demás
<i>Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales</i>
1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal
2. Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento de perspectiva con empatía
3. Emplear la asertividad
6. Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales
<i>Bloque 3. La convivencia y los valores sociales</i>
1. Resolver problemas en colaboración, poniendo de manifiesto una actitud abierta hacia lo demás y compartiendo puntos de vista y sentimientos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.2. Ejemplos de Estándares de aprendizaje evaluables. Asignatura Valores Sociales y Cívicos. Educación Primaria

Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona

5.5. Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones

5.6. Expresa sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas

Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales

1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones

1.2. Emplea apropiadamente los elementos de la comunicación verbal y no verbal, en consonancia con los sentimientos

2.3. Realiza actividades cooperativas detectando los sentimientos y pensamientos que subyacen en lo que se está diciendo

4.3. Comparte sentimientos durante el diálogo

5.2. Utiliza correctamente las estrategias de escucha activa: clarificación, parafraseo, resumen, reestructuración, reflejo de sentimientos

6.2. Utiliza diferentes habilidades sociales

9.3. Establece y mantiene relaciones emocionales amistosas, basadas en el intercambio de afecto y la confianza mutua

Bloque 3. La convivencia y los valores sociales

1.3. Pone de manifiesto una actitud abierta hacia los demás compartiendo puntos de vista y sentimientos durante la interacción social en el aula

5.3. Maneja el lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos en las relaciones interpersonales

5.4. Analiza las emociones, sentimientos, posibles pensamientos y puntos de vista de las partes en conflicto

Fuente: Elaboración propia

4.1.3. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria

El *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* responde al ejercicio de las competencias que ostenta la administración central sobre el establecimiento de los elementos que conforman el currículo básico (objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación) para la etapa de Educación Primaria. Estas enseñanzas mínimas requerirán el 65 por ciento de los horarios

escolares, con carácter general y el 55 por ciento para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial (RD 1513/2006, Introducción).

La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes (...). Dicha formación facilitará la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de movilidad geográfica (RD 1513/2006, Introducción).

De esta manera, la organización del currículo de la etapa de Educación Primaria se concreta en este Real Decreto, y de su análisis podemos conocer el tratamiento educativo que se realiza de las Competencias emocionales en la etapa que nos ocupa a nivel nacional.

Al igual que la ley orgánica que la enmarca, este RD no incluye la Competencia emocional de manera explícita en su desarrollo. En él aparecen componentes de estas competencias asociados a algunos elementos del currículum, como son los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas de aprendizaje, así como en la contribución de dichas áreas al desarrollo de las competencias básicas (Anexo II). En el desarrollo y orientación de las competencias básicas (Anexo I) aparecen, también, aspectos altamente relacionados con las Competencias emocionales, fundamentalmente en las competencias *Aprender a aprender* y *Autonomía e iniciativa personal*. Por su interés, la relación de las Competencias emocionales con estas competencias básicas las analizaremos en un epígrafe diferente.

Este Real Decreto expone, al igual que Ley Orgánica de referencia, que la finalidad de esta etapa es proporcionar a todo el alumnado una educación que afiance su desarrollo personal, su propio bienestar, habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, la creatividad y la afectividad, entre otros aspectos (RD 1513/2006, art. 2). Y como objetivos, pretende contribuir a desarrollar como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal en el aprendizaje, desenvolverse con autonomía en los distintos ámbitos en que se relaciones, y sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad (RD 1513/2006, art. 3).

Las áreas de la Educación primaria que se imparten en los tres ciclos de esta etapa son: (1) Conocimiento del medio natural, social y cultural; (2) Educación artística; (3) Educación física; (4) Lengua castellana y literatura; (5) Lengua extranjera; (6) Matemáticas y, en uno de los cursos del tercer ciclo, (7) Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. En todas, excepto en matemáticas y lengua extranjera, se hace referencia al desarrollo afectivo del alumnado.

Cabe destacar el área *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, cuya configuración está especialmente relacionada con múltiples aspectos de la Competencia emocional, por lo que su tratamiento lo haremos separado de las demás áreas.

✓ Atendiendo a la competencia *Conciencia emocional*, entre los contenidos del área Conocimiento del medio natural, social y cultural, se encuentran la atención al propio cuerpo, la identificación de emociones y sentimientos propios. En este sentido también se recogen contenidos en el área de Lengua castellana y literatura, donde se pretende utilizar la lengua para tomar conciencia de los propios sentimientos y de los demás.

Si atendemos a los objetivos de las áreas, Educación Artística presenta “indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás” (RD 1513/2006, Anexo II, Educación Artística, Obj. 1). El uso de la lengua para la toma de conciencia de los propios sentimientos e ideas, es, también, objetivo del área Lengua castellana.

Los criterios de evaluación están en relación con los objetivos y contenidos que se pretenden en cada una de las áreas mencionadas. Y en el apartado 'Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas' el área Conocimiento del medio natural presta atención a las relaciones próximas (familia, amigos, compañeros, etc) entendiéndose que esto supone el conocimiento de emociones y sentimientos con uno mismo, y en relación con los demás. En el área de Educación física, se entiende que contribuye a la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento.

✓ Los componentes de la competencia *Regulación emocional* están menos presentes en los elementos curriculares expuestos en este Real Decreto. En el área de Lengua castellana se dice que el lenguaje es un instrumento muy valioso no únicamente para expresar ideas, sentimientos y emociones, sino, además, para controlarlos y regular la propia conducta “su desarrollo y su mejora desde el área contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos y a regular emociones” (Anexo II). Este sentido del uso de la lengua se recoge en uno de los objetivos para esta área, relacionando la competencia de la regulación emocional, con la conciencia emocional y la competencia social “utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta” (RD 1513/2006, Anexo II). En el área de Educación física, el Bloque 3 de contenidos

(*Actividades físicas artístico-expresivas*) presenta como contenido la exteriorización de las emociones y sentimientos a través del cuerpo, con desinhibición.

✓ La competencia *Autonomía emocional* está presente entre los contenidos del área de Educación Plástica. En su Bloque 2 (*Expresión y creación plástica*) trata de la disposición a la espontaneidad, y plasmación de ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en la creación de una obra artística. Dentro del desarrollo del área Lengua castellana, expone que la lengua desarrolla la autonomía de nuestra propia actividad. También, en la decisión para la composición de poemas y relatos donde se comuniquen sentimientos, emociones, estados de ánimo, etc.

✓ Finalmente, la *Competencia Social* podemos reconocerla en el área Conocimiento del Medio, que en su descripción enuncia que uno de los objetivos del área es el desarrollo de actitudes de diálogo, de resolución de conflictos, de la asertividad y del uso de habilidades sociales. En el área de Educación Física también se entiende la necesidad de desarrollar en el alumnado la adquisición de formas sociales en la motricidad; el uso de recursos expresivos corporales para la comunicación en grupo; la predisposición al diálogo y la capacidad para prestar atención a los demás. En el área de Lengua Castellana expone que el lenguaje contribuye a construir una representación del mundo socialmente compartida, de manera que la lengua se pueda utilizar para la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa. Entre los contenidos del Bloque 1 (*Escuchar, hablar y conversar*) se encuentran la participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula, y el uso en general de la lengua para la expresión de sentimientos y el respeto por el de los demás.

▪ **Área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos**

Ya en la explicación de la formulación de esta área se dice que comprende aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, y requiere un aprendizaje dilatado desde que los sujetos establecen relaciones afectivas, adquieren hábitos sociales y aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico.

Entre los aspectos que son objeto específico de esta nueva área, se encuentran elementos de las Competencias emocionales como la propia identidad y la del otro, la autonomía personal, la autoestima, la asunción de hábitos sociales, la manifestación del criterio propio, el respeto a las opiniones ajenas y el respeto a los otros, el diálogo y la negociación en caso de conflicto en el ámbito escolar y familiar.

Los objetivos y contenidos del área (Tabla 4.3 y Tabla 4.4), parten de lo personal y del entorno más próximo: la identidad, las emociones, el bienestar y la autonomía personales, los derechos y responsabilidades individuales; a la convivencia, la participación, la vida en común en los grupos próximos.

Los contenidos se organizan en tres bloques. De los tres, es el bloque 1, (*Individuos y relaciones interpersonales y sociales*) el que trata los aspectos personales y relacionados con ámbitos de la Competencia emocional, esto es: la autonomía y la identidad, el reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas, proponiendo un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro, de la diversidad y los derechos de las personas. Un aspecto prioritario, relacionado con la autonomía personal, es la asunción de las propias responsabilidades.

El bloque 2 (*La vida en común*) trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, donde los contenidos mayormente relacionados son la convivencia, las habilidades en sociedad y el conflicto.

El área se encuentra relacionado con el desarrollo de las competencias (a) para aprender a aprender y (b) autonomía e iniciativa personal. Con la primera puesto que contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso de la argumentación, que requiere el desarrollo de un pensamiento propio. Con la segunda, puesto que desarrolla iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación, organización, asunción de responsabilidades, el diálogo y el debate. Se refuerza la autonomía de los sujetos para analizar y decidir, desde la confianza en sí mismos y el respeto por los demás, así como la disposición a asumir riesgos en las relaciones interpersonales.

Tabla 4.3. Objetivos del área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos relacionados con las Competencias emocionales

Objetivos
1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios
2. Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas
3. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.4. Contenidos del área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos relacionados con las Competencias emocionales

Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales

Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás. Desarrollo de la empatía

Bloque 2. La vida en comunidad

Aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas

Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden como miembro de los grupos en los que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos

Bloque 3. Vivir en sociedad

La convivencia social. Necesidad de dotarnos de normas para convivir

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.5. Criterios de evaluación del área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos relacionados con las Competencias emocionales

Criterios de evaluación

2. Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas

3. Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones

Fuente: Elaboración propia

4.2. Competencias básicas y clave relacionadas con la Competencia emocional

Ya se ha comentado que, según el calendario de implantación de la Ley de Calidad (Real Decreto 126/2014), conviven el sistema educativo LOE (cursos segundo, cuarto y sexto) y el sistema educativo LOMCE (cursos primero, tercero y quinto) en la etapa de Educación Primaria durante el curso escolar 2014/2015.

De esta manera, tanto las competencias básicas como las competencias claves se encuentran vigentes en el momento en que estamos realizando la investigación.

Como hemos visto anteriormente, entre el listado de competencias (básicas y clave) no se encuentran las Competencias emocionales. Sin embargo, varias de las que se contempla en ambos casos se relacionan muy notablemente con la competencia que nos ocupa en nuestro estudio. Es por esto que, a continuación, pasamos a centrarnos en aquellas, de uno y otro sistema educativo, que por su descripción, finalidad y aspectos distintivos presentan mayor relación con la Competencia emocional. Estas son la competencia de *aprender a aprender* (establecida tanto en la Ley de educación como en la Ley de calidad), la competencia *autonomía personal* (dispuesta en la Ley de educación) y la competencia de *iniciativa y espíritu emprendedor* (recogida en la Ley de calidad). Para ello, atendemos a las normativas: (1) *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*; y (2) *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*; donde se recoge la descripción y el sentido de dichas competencias para la etapa de Educación Primaria.

Asimismo, para hacer visible la relación con las Competencias emocionales, una vez expuesta la descripción y las características de cada una de las tres competencias, se utilizará el Modelo Pentagonal de Competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007), presentado en el capítulo anterior, para establecer dicha relación.

4.2.1. Competencia para aprender a aprender

Según el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, la competencia para aprender a aprender supone “disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades”. Presenta dos dimensiones fundamentales.

La primera dimensión englobaría la conciencia de las propias capacidades (físicas, intelectuales y emocionales) y las propias carencias; las estrategias para su desarrollo; y los objetivos personales que se pueden alcanzar de manera individual o con ayuda de los demás.

Esta dimensión comporta el control y gestión de los propios procesos de aprendizaje (atención, concentración, memoria, etc); de motivación y voluntad para superar las carencias; el aumento de la seguridad personal para afrontar nuevos retos; y, la obtención y gestión de la información (de manera individual o en colaboración) para formar nuevo conocimiento ajustándolo a aquellos previos.

La segunda de las dimensiones que conlleva esta competencia sería el sentimiento de competencia personal, el cual influye en la confianza en uno mismo, en el gusto por el aprendizaje y la motivación.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas (RD 1513/2006, Anexo I).

En un sentido muy similar, la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, en su Anexo I, establece que la competencia de aprender a aprender “se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje” asociándolo al aprendizaje permanente que tiene lugar en contextos formales, no formales e informales.

La adquisición de esta competencia conllevaría dos aspectos; por un lado, la capacidad de automotivación que redundaría en el establecimiento de metas viables y la acción para el éxito, así como en la percepción de autoeficacia por parte del sujeto. Por otro lado, requiere el conocimiento y control de los propios procesos de aprendizaje, lo que redundaría en un aprendizaje eficaz y autonomía personal.

Los conocimientos y destrezas que se incluyen en esta competencia requieren de la reflexión, el conocimiento y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

La autorregulación y el control son destrezas fundamentales para esta competencia, que además presenta una manifestación grupal del aprendizaje, por lo que las habilidades sociales son esenciales.

Podría concluirse que para el adecuado desarrollo de la competencia de aprender a aprender se requiere de una reflexión que favorezca un conocimiento de los procesos mentales a los que se entregan las personas cuando aprenden, un conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de la destreza de regular y controlar el propio aprendizaje que se lleva a cabo (Orden ECD/65/2015, Anexo I).

▪ ***Relación de la competencia de aprender a aprender con el Modelo pentagonal de competencias emocionales***

Atendiendo al modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra, (2000, 2002) y Bisquerra y Pérez (2007), las microcompetencias que se encuentran relacionadas con las características y delimitación de la competencia de Aprender a aprender son las siguientes: (a) Conciencia emocional (toma de conciencia); (b) Regulación emocional (regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento, autogeneración de emociones positivas); (c) Autonomía emocional (autoestima, automotivación, autoeficacia, responsabilidad, actitud positiva); (d) Competencia social (habilidades sociales básicas, comunicación expresiva y receptiva, comportamiento prosocial y cooperativo); (e) Competencia para la vida y el bienestar (fijar objetivos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, bienestar emocional).

4.2.2. Competencia de autonomía e iniciativa personal

La competencia de autonomía e iniciativa personal, según el Anexo I del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, se refiere a

la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Además, hace referencia a la toma de decisiones con criterio propio, a la iniciativa para actuar y conseguir objetivos personales (individuales o colectivos) con responsabilidad, en los ámbitos personal, social y laboral.

Según la normativa, supone poder transformar las ideas en acciones. Adquirir esta competencia exige el planteamiento de objetivos, visión estratégica para los retos, motivación para el éxito, sana ambición personal, académica y

profesional, y conocer y compaginar el ámbito profesional con las capacidades, deseos y proyectos personales. Además, requiere una actitud positiva hacia el cambio, así como comprender las oportunidades que éste posibilita, la adaptación positiva hacia el mismo y hacia la crítica, afrontar problemas y buscar soluciones adecuadas.

Presenta una dimensión social, por lo que las habilidades sociales básicas, la empatía, valorar las ideas de los demás, el diálogo, el negocio, la toma de decisiones y el liderazgo son muy relevantes en esta competencia.

▪ ***Relación de la competencia autonomía e iniciativa personal con el Modelo pentagonal de competencias emocionales***

La relación de esta competencia con las Competencias emocionales según el Modelo Pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra, (2000, 2002) y Bisquerra y Pérez (2007), es notable. De esta forma, las microcompetencias que se encuentran relacionadas con las características y delimitación de esta competencia son las siguientes: (a) Conciencia emocional (toma de conciencia; tomar conciencia de interacción entre emoción, cognición y comportamiento); (b) Regulación emocional (regulación de emociones y sentimientos; habilidades de afrontamiento; autogeneración de emociones positivas); (c) Autonomía emocional (autoestima; responsabilidad; actitud positiva; resiliencia); (d) Competencia social (dominar las habilidades sociales básicas; respeto por los demás; comunicación expresiva y receptiva; asertividad; prevención y solución de conflictos); y (e) Competencia para la vida y el bienestar (fijar objetivos; tomar decisiones; buscar ayuda y recursos; fluir).

4.2.3. Competencia de iniciativa y espíritu emprendedor

Esta competencia está presente en los ámbitos escolar, social, laboral y personal de los sujetos, posibilitándoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades.

Implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto (Orden ECD/65/2015, Anexo I).

Requiere desarrollar el autoconocimiento y la autoestima; la capacidad creativa; la autonomía y la independencia; el interés y el esfuerzo; el espíritu emprendedor; y la iniciativa e innovación. Además de la capacidad de

planificación, organización, gestión y toma de decisiones; resolución de problemas; habilidad para trabajar tanto individualmente como en grupo; sentido de la responsabilidad; y la evaluación y auto-evaluación. La capacidad de asunción y gestión de riesgos y manejo de la incertidumbre; las cualidades de liderazgo y trabajo individual y en equipo, son aspectos necesarios para la adquisición de esta competencia.

▪ ***Relación de la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor con el Modelo pentagonal de competencias emocionales***

Atendiendo al Modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra, (2000, 2002) y Bisquerra y Pérez (2007), las microcompetencias que se encuentran presente en esta competencia clave son las siguientes: (a) Conciencia emocional (toma de conciencia; conciencia de la interacción entre emoción; cognición y comportamiento); (b) Regulación emocional (regulación de emociones y sentimientos; habilidades de afrontamiento; autogeneración de emociones positivas); (c) Autonomía emocional (autoestima; automotivación; responsabilidad; actitud positiva; resiliencia); (d) Competencia social (habilidades sociales básicas; comunicación expresiva y receptiva; comportamiento prosocial y cooperativo; asertividad; prevención y solución de conflictos; gestión de situaciones emocionales); y (e) Competencia para la vida y el bienestar (ciudadanía activa; fijar objetivos; tomar decisiones; bienestar emocional).

4.3. La Competencia emocional en el modelo educativo extremeño

La importancia que brinda el modelo educativo extremeño a las Competencias emocionales puede observarse tras la inclusión de las misma en la ley educativa regional promulgada en 2011, la *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura* (LEEx).

Se trata de una de las primeras comunidades autónomas con legislación regional en materia de educación elaborada por un pacto político que lo distancia del resto de decisiones del gobierno regional, cualquiera que sea su color. Y donde se entiende que la dimensión afectiva del desarrollo debe ser visible en el currículo educativo, de ahí su inclusión en dicha ley como un elemento destacado del mismo.

A lo largo de este apartado, se expondrá el modelo educativo extremeño presentando la Ley de Educación de Extremadura y los Decretos de currículum que concretan el Real Decreto de currículum básico y el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Ambos decretos se ha considerado oportuno incluirlos en el apartado dadas las competencias en materia educativa que posee la Comunidad Autónoma que, en la medida de sus facultades, el desarrollo curricular para la etapa de Educación Primaria es competencia del gobierno de la comunidad.

Asimismo, con la presentación de cada normativa se acometerá un análisis del tratamiento que cada una de ellas realiza sobre la Competencia emocional.

De esta manera, en el presente apartado se efectuará la revisión de las siguientes normativas:

- *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.*
- *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*
- *Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*

4.3.1. La Ley de Educación de Extremadura

Para estudiar el tratamiento de la Competencia emocional en la Ley de Educación de Extremadura, deberemos comenzar por presentar dicha ley y el contexto en el que se creó y fue promulgada. Así, en este epígrafe, antes de centrarnos en el aspecto emocional de la legislación, comenzaremos por exponer brevemente su elaboración y las circunstancias que le dieron origen.

La Comunidad Autónoma de Extremadura viene ejerciendo sus competencias en materia educativa desde el año 2000, partiendo de un *Pacto por la Educación en Extremadura* consensuado el año anterior entre la Administración regional y los agentes sociales, para la colaboración y cooperación en esta materia, y tras la aprobación del *Real Decreto 1801/1999, de 26 de noviembre*, por el que se formalizó el *traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Extremadura en materia de enseñanza no universitaria*.

A partir de ese momento, muchos han sido los acuerdos y compromisos que se han alcanzado en materia educativa a nivel regional hasta la aprobación de la *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura*, que nace desde el consenso y el entendimiento de la educación como valor compartido por toda la sociedad extremeña, que requiere de la responsabilidad conjunta generalizada para su diseño y ejecución y una máxima estabilidad temporal.

Esta firme voluntad de cooperación por parte de los distintos agentes sociales y educativos, acreditada a lo largo del tiempo, ha logrado concitar un amplio consenso de la sociedad extremeña, plenamente consciente del valor transformador de la educación, y cuyo esfuerzo colectivo ha permitido llevar a cabo una sostenida e importante inversión en materia de educación (LEEx, Exposición de Motivos II).

La *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura* se promulga en interés de ofrecer estabilidad a la educación, con independencia de discursos políticos y una apuesta por el compromiso y la cooperación, bajo los cimientos de:

- Acuerdo entre los grupos políticos con representación en la Asamblea de Extremadura, sobre principios y objetivos de la norma.
- Pacto Social por la Educación, alcanzado en 2009.
- Aportaciones al documento de propuestas para la Ley de Educación de Extremadura, propuestos por todos los sectores de la comunidad educativa.
- Acuerdos entre el Gobierno regional y los grupos parlamentarios con representación en la de la Asamblea de Extremadura sobre el contenido de la Ley.

La Ley aspira a conseguir excelencia y equidad en el sistema educativo extremeño, presentando como objetivos preferentes ofrecer una educación integral e individualizada, el éxito educativo y el aprendizaje permanente durante todo el ciclo vital.

Pretende lograr el máximo desarrollo personal, profesional, social intelectual y emocional de todo el alumnado, para lo que configura elementos de planificación para la mejora del éxito educativo – Plan para la mejora del éxito educativo –.

Recoge el derecho del alumnado a una educación que motive el desarrollo pleno de su personalidad, para lo que contempla la importancia del compromiso del alumnado para ejercer sus derechos y cumplir sus deberes, como el estudio, el esfuerzo individual y el respeto de las normas de convivencia y los derechos del resto de miembros de la comunidad educativa.

Insta a las familias para corresponsabilizarse en el proceso educativo y en el logro del éxito escolar de sus hijos en colaboración con el profesorado. Para ello impulsa su formación y medidas que promuevan una adecuada cooperación entre la familia y la escuela.

En el contexto de las relaciones personales, incide en la importancia de la convivencia pacífica *basada en la dignidad de las personas y en el respeto a los derechos de todos* (LEEx, Exposición de Motivos), como atribución de todos los miembros de la comunidad educativa. Normativiza un Plan de Convivencia como elemento del Proyecto Educativo de Centro, en expresión de las prioridades que deben operativizar los centros. Además, contempla, entre otros, la educación en valores democráticos y de convivencia ciudadana, y la inteligencia emocional, como aspectos prioritarios del currículo.

▪ ***La Competencia emocional en la Ley de Educación de Extremadura***

En la Ley de Educación de Extremadura, el elemento emocional impregna toda la normativa como parte del desarrollo integral del alumnado. En ella se introducen, de forma manifiesta, las Competencias emocionales, apareciendo, además, en diversos apartados, referencias a aspectos relacionados con la misma.

Así, expone que entre los 19 principios generales en los que se fundamenta el modelo educativo extremeño se encuentra “la formación integral de las personas a lo largo de la vida, procurando el máximo desarrollo de todas sus capacidades” (Principios generales, art. 2. f) y, como uno de sus fines, persigue “conseguir el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado mediante una formación humana integral y científica, así como la preparación para el ejercicio de la libertad en el respeto a los principios democráticos y los derechos y libertades fundamentales” (LEEx, art. 3. a).

En este sentido, sobre el desarrollo integral del alumnado, y concretando más el aspecto emocional, manifiesta que entre los derechos del alumnado se encuentra “recibir una educación de calidad que permita lograr su máximo

desarrollo personal, profesional, intelectual, social y emocional” (LEEx, art. 45.1). Además, lo relaciona con el éxito educativo, expresando que desde el sistema educativo extremeño se “garantizará una educación de calidad que, desde la equidad y el respeto a las capacidades individuales, persiga la universalización del éxito educativo del alumnado a fin de lograr su máximo desarrollo personal, profesional, social, intelectual y emocional” (art. 10).

Sin embargo, la referencia directa a la Competencia emocional la realiza cuando establece los *Aspectos Prioritarios del Currículo* en su capítulo IV, dentro del Título IV, La enseñanza como proceso. El aprendizaje a lo largo de toda la vida; donde incluye junto a la lectura; la capacidad emprendedora; y la actividad física y deportiva; la **Competencia emocional** pasando a ser, en todo el ámbito nacional, la primera ley regional de educación que incluye dicha competencia en el currículo, siendo, además, uno de los aspectos significativos del mismo.

1. La Administración educativa y los centros potenciarán la competencia emocional del alumnado para favorecer su autoestima, empatía y control emocional, a fin de que pueda desplegar todas sus capacidades intelectuales y personales. La acción educativa buscará el adecuado desarrollo emocional del alumnado, contribuyendo a su propio conocimiento y al de los demás.
2. Los centros sostenidos con fondos públicos otorgarán una adecuada dimensión a esta competencia en los currículos. Asimismo, la Administración educativa prestará la debida formación al profesorado y fomentará el desarrollo de programas que incluyan los aspectos emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (LEEx, art. 82).

Otra referencia directa a la Competencia emocional se realiza al tratar la *Acción tutorial* como uno de los Principios pedagógicos generales de la Educación básica, indicando que en ella se “incentivará las capacidades relativas a la Competencia emocional para implicar al alumnado en su progreso educativo y en la resolución de conflictos en convivencia” (LEEx, art. 88.5).

En la alusión a las etapas educativas, encontramos referencias al desarrollo de las capacidades afectivas en la etapa de Educación Infantil, al determinar que el objeto de dicha etapa (de acuerdo con la normativa básica del Estado –LOE, 2006 –) es “el desarrollo global de las capacidades del alumnado al inicio de su proceso de aprendizaje en los ámbitos físico, afectivo, social e intelectual” (LEEx, art. 84). En cuanto a los aprendizajes de esta etapa, por su especial característica de proporcionar primeras experiencias, están relacionados con aspectos básicos

de las Competencias emocionales en cuanto al conocimiento de sí mismo y de los demás, y de cultivar la expresividad “debe permitir al alumnado el desarrollo progresivo de su autonomía, ayudándole a identificarse como persona, a interpretar su entorno y a potenciar sus capacidades de expresión” (LEEx, art. 85.1)

En cuanto a la etapa de Educación Primaria, en la ley se expresa que la finalidad de la etapa (de acuerdo con la legislación básica estatal –LOE, 2006 –) es permitir al alumnado “afianzar su progreso personal y su propio bienestar, adquirir las competencias básicas propias de la etapa (...) así como las habilidades sociales, el trabajo y estudio, el valor del esfuerzo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (LEEx, art. 91.1).

Finalmente, en la etapa de Educación Secundaria, tan solo hace referencia a un aspecto relacionado con la Competencia emocional, como es la convivencia, por todos los aprendizajes, actitudes y aptitudes que conlleva. Así, al referirse a la acción tutorial en esa etapa apunta que “prestará una especial atención a la convivencia y a la orientación académica y profesional del alumnado” (LEEx, art. 96.6).

Debemos de tener en cuenta que la promulgación de esta Ley se realiza durante el periodo de vigencia de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, por lo que las referencias se corresponden con la anterior legislación educativa. Sin embargo, se mantienen aspectos de ella, relacionados con las Competencias emocionales, en el desarrollo normativo de la LOMCE como hemos visto en apartados anteriores.

Podemos decir que, objetivamente, no se encuentra recogida la Competencia emocional como una de las Competencias Básicas del currículum que establece la normativa estatal, pero sí se enuncia como un aspecto prioritario del mismo, lo que le confiere la relevancia necesaria para que en los centros educativos se tenga presente junto al resto de componentes curriculares: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (LEEx, art. 70.1).

La LEEx no recoge el listado de Competencias Básicas, tan sólo las define de acuerdo a la legislación estatal (LOE, 2006), como aquellas competencias “que debe haber adquirido el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de aprender a lo largo de la vida” (LEEx, art. 72.1). Precisa que “en las etapas de educación primaria y secundaria, dado su carácter obligatorio, las competencias básicas tendrán una especial consideración” (LEEx, art. 70.1), por lo que afirma que estarán adecuadamente

adaptadas a las características del alumnado en cada una de las etapas educativas (LEEx, art. 72.3).

Para ello, durante la escolaridad obligatoria, las enseñanzas que se realicen en los centros extremeños financiados con fondos públicos, “habrán de orientarse al desarrollo y consecución de las competencias básicas establecidas en los currículos. A ese mismo fin contribuirán la organización y el funcionamiento de los centros y la participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar” (LEEx, art. 72.2).

De esta manera, a partir de la aprobación de la Ley, en el currículum de los centros educativos extremeños, sostenidos con fondos públicos, deberían recogerse 8 competencias básicas y 1 competencia prioritaria, la Competencia emocional. Sin embargo, en la práctica, dada la vertebración de la ley estatal, esto no sucede así.

En la actualidad, la Ley de Educación de Extremadura sigue estando en vigor, por lo que atendiendo a la normativa que incluye las competencias clave³ (LOMCE, 2013), (antes competencias básicas) como elemento curricular, en el currículum de los centros educativos de enseñanzas obligatorias en la comunidad Autónoma de Extremadura, deben estar presente siete competencias clave (LOMCE, 2013), iguales al resto del territorio nacional, más una de obligado cumplimiento regional, la Competencia emocional (LEEx, 2011). Sin embargo, en los decretos de currículum de las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria -el *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículum de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*; y el *Decreto 127/2015, de 26 de mayo, por el que se establece el currículum de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura* - establecen la Competencia emocional como un *Elemento Transversal* del currículum para esas etapas, a la que se prestará especial atención (Decreto 103/2014, art.7.1; y Decreto 127/2015, art. 4.1) con lo que conlleva en su tratamiento educativo.

³ A lo largo de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. (LOMCE), tanto en su Preámbulo como en los artículos de la Disposición única, hace referencia a las competencias denominándolas básicas. Sin embargo, en su desarrollo normativo, *RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria*; y *RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, se refieren a las competencias clave, cambiando la denominación. Es por lo que en el texto otorgamos la reseña de denominación de competencias clave a la LOMCE puesto que los Reales Decretos que así la definen son desarrollo normativo de dicha ley.

4.3.2. Referencias legislativas en el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura

El Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura responde al ejercicio de las competencias que ostenta la administración educativa regional sobre el establecimiento de los elementos que conforman el currículo básico para la etapa de Educación Primaria.

La Ley para la Mejora de la Calidad Educativa en su Capítulo III dedicado al Currículo y la Distribución de competencias, establece en el artículo introducido 6.bis sobre distribución de competencias, que corresponde a las Administraciones educativas autonómicas establecer los contenidos de las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica y completar los contenidos del bloque de asignaturas troncales; establecer los estándares de aprendizaje evaluables de las asignaturas específicas y de libre configuración: establecer los criterios de evaluación de las asignaturas de libre configuración y complementar las asignaturas troncales y específicas; y fijar los horarios lectivos de las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica y precisar los horarios máximos de las asignaturas troncales en la etapa de Educación Primaria (LOMCE, 2013, art. 6.bis.2.c).

Recogemos en este apartado el Decreto de currículo para la comunidad dada las competencias en materia educativa que poseen las comunidades autónomas, y en concreto la Comunidad Autónoma de Extremadura, y puesto que el desarrollo normativo del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, corresponde a la Consejería de Educación de esta comunidad. Por tanto, este Decreto de currículo forma parte del modelo educativo extremeño.

▪ Las Competencias emocionales en el Decreto 103/2014

El desarrollo normativo del Decreto 103/2014, de 10 de junio, está acorde a las directrices establecidas por el Real Decreto de currículum básico para la Educación Primaria promulgado por el gobierno central (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). Sin embargo, atiende a especificaciones recogidas en la Ley de Educación de Extremadura que matizan, en alguna medida, los requerimientos normativos en aras de las competencias educativas que posee.

De esta manera, debemos destacar tres articulaciones fundamentales en las que se observa el interés por el desarrollo afectivo del alumnado dentro de la legislación. Estos tres apartados son los referidos a los Elementos Transversales (Decreto 103/2014, art. 9), las Medidas de Atención a la Diversidad (Decreto

103/2014, art. 13) y los contenidos de la asignatura Valores Sociales y Cívicos (Decreto 103/2014, Anexo II). No se recogen contenidos de otras asignaturas por no ser significativos para el tema que nos ocupa. Los aspectos relacionados con la Competencia emocional en esas otras asignaturas se visibilizan a través de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Estos elementos se determinan desde la administración central (RD 126/2014, art. 3) y ya han sido analizados en apartados anteriores.

Elementos transversales del currículum. La referencia explícita a la Competencia emocional se realiza al tratar los *Elementos transversales*, donde, partiendo de las directrices del currículum básico, se añade aspectos recogidos en la Ley de Educación de Extremadura, en este caso la competencia que nos atañe, y que la LEE, recordemos, la considera como uno de los *Aspectos Prioritarios del Currículo*.

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TICs, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas, con especial atención a la competencia emocional. (Decreto 103/2014, art. 7.2).

Medidas de atención a la diversidad. El desarrollo personal y emocional es una finalidad que se pretende alcanzar en la totalidad del alumnado teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, ritmos y situaciones sociales, económicas, de salud o de cualquier otro tipo. De este modo, se explicita dicho fin en artículo referido a las *Medidas de atención a la diversidad*, entendiendo éstas como un conjunto de acciones organizadas para favorecer el proceso educativo del alumnado teniendo en cuenta sus diferencias (Decreto 103/2014, art. 13.2)

Las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas hacia la respuesta a las necesidades educativas concretas del alumnado para que todos ellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, social, intelectual, emocional y profesional, así como los objetivos establecidos con carácter general para esta etapa. (Decreto 103/2014, art. 13.3).

Recordemos que muchos de los objetivos de etapa hacen referencia a la consecución de aspectos relacionados con la Competencia emocional, como desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, la iniciativa y autonomía personal, la confianza en sí

mismo, el sentido crítico, etc. (Decreto 103/2014, art. 3.2). Por tanto, este artículo presenta grandes referencias a las Competencias emocionales.

Asignatura Valores cívicos y sociales. Al determinar los contenidos que conformarán esta asignatura específica, se recoge de forma explícita, sin hacer mención de ello, un número muy amplio de capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos propios de la Competencia emocional.

Esta asignatura está formulada de manera que en sus contenidos se recogen aquellos referidos a temas que en la normativa (Decreto 103/2014, art. 7) se establece un tratamiento como elementos transversales (v.g. igualdad efectiva entre mujeres y hombres; desarrollo sostenible y medio ambiente; riesgos de explotación y abuso sexual; protección ante emergencias y catástrofes; el espíritu emprendedor; y educación y seguridad vial).

Recordemos que, según la normativa estatal, en el articulado referido a la *Distribución de competencias* (RD 126/2014, art. 3) las Administraciones educativas regionales, dentro de la regulación y límites establecidos por el Gobierno, podrán establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y complementar los criterios de evaluación relativos a dichas asignaturas. De esta manera, en ella se recogen contenidos de temas de obligado tratamiento a través de la transversalidad. Entre ellos, y de manera muy relevante, la Competencia emocional.

Ya en la descripción de la asignatura, se exponen referencias muy variadas a la relevancia e interés del desarrollo de aspectos intrapersonales e interpersonales del alumnado. No profundizamos en la explicación de la formulación de la asignatura puesto que esta coincide en su totalidad con la expuesta en el *RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, y sobre ella ya hemos realizado un análisis en apartados anteriores.

En este apartado, queremos prestar especial atención a la enumeración de contenidos que para la comunidad extremeña formarán parte del currículum de Educación Primaria en esta asignatura. Estos contenidos ofrecen una idea muy clara de los aspectos emocionales que se pretenden tratar en la asignatura y que formarán parte del bagaje competencial del alumnado en el aspecto afectivo.

Se ha realizado un análisis de los contenidos por cada uno de los tres bloques temáticos que conforman la materia, comparando los mismos a lo largo de los seis cursos académicos que forman la etapa. Con ello hemos observado que la base de contenidos se establece desde el primer curso de primaria, añadiendo algunos aspectos puntuales (epígrafes) o grupos de contenidos, en diferentes bloques de contenidos. Para una mayor claridad, exponemos varias tablas (Tabla 4.6, Tabla 4.7 y Tabla 4.8) con los contenidos fijados para toda la etapa, añadiendo las

incorporaciones que se realizan en distintos cursos superiores y que se mantienen a partir de los mismos.

Las competencias relacionadas con aspectos intrapersonales de la Competencia emocional se desglosan en el Bloque 1 (*La identidad y la dignidad de la persona*), mientras que las competencias interpersonales se describen en el bloque 2 (*La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales*), con aportaciones que profundizan en dicha competencia interpersonal a través del bloque 3 (*La convivencia y los valores sociales*).

Si atendemos al Modelo Pentagonal de Competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007) podemos observar que en el Bloque 1 de contenidos se tratan aspectos relacionados con la *conciencia emocional*: autoconcepto: nivel cognitivo, nivel emocional, nivel conductual, autoestima, construcción de la propia identidad; reconocimiento e identificación de las propias emociones; y, expresión de necesidades y sentimientos.

Contenidos relacionados con la *regulación emocional* se encuentran: el control de las propias emociones, gestión de los sentimientos. Aquellos contenidos relativos a la *autonomía emocional* son: asunción de responsabilidades individuales y colectivas.; confianza en las propias posibilidades; la toma de decisiones responsable, resolución de problemas sociales, tolerancia a la frustración; iniciativa personal; y asunción de las consecuencias de las propias acciones.

El Bloque 2 de contenidos están fundamentalmente relacionados con la competencia social: expresión de opiniones, sentimientos y emociones; habilidades de la escucha activa; la comunicación asertiva; habilidades sociales y personales en la comunicación con otras personas; respeto a las opiniones e ideas de los demás; y empatía.

De la misma manera, el Bloque 3 está relacionado, fundamentalmente, con la *competencia social*: resolución de problemas en colaboración, relaciones de confianza con los demás, respeto por los sentimientos y por los puntos de vista de los demás; trabajo cooperativo, destrezas de interdependencia positiva, estrategias de ayuda entre iguales; colaboración en causas altruistas; participación activa en la elaboración y en el cumplimiento de las normas; resolución pacífica de conflictos.

Tabla 4.6. Contenidos del Bloque 1: La Identidad y la dignidad de la persona. Currículo extremeño de Educación Primaria

BLOQUE 1: LA IDENTIDAD Y LA DIGNIDAD DE LA PERSONA	
<i>Contenidos que se proponen de 1º a 6º curso</i>	<i>Epígrafes de contenidos que se introducen a lo largo de la etapa</i>
El respeto, principio esencial de la dignidad humana. Compromiso personal y social	La dignidad humana, valor fundamental (SE INTRODUCE A PARTIR DE 3º)
El valor del trabajo en equipo. Asunción de responsabilidades individuales y colectivas	
Confianza en las propias posibilidades	
La toma de decisiones responsable. Gestión de los sentimientos. Resolución de problemas sociales. Tolerancia a la frustración	Alternativas creativas para la resolución de problemas sociales (SE INTRODUCE A PARTIR DE 5º)
Autoconcepto: Nivel cognitivo, nivel emocional, nivel conductual. Autoestima. Relaciones asertivas. Construcción de la propia identidad	
Reconocimiento, identificación y control de las propias emociones. La negociación en la resolución de conflictos. Expresión de sentimientos, necesidades y derechos y respeto a los de los demás	Pensamiento efectivo (SE INTRODUCE EN 4º Y 5º)
Iniciativa personal. Cualidades personales, habilidades sociales y de planificación y gestión necesarias para actuar de forma autónoma y solucionar problemas escolares y sociales	Emprendizaje (SE INTRODUCE A PARTIR DE 5º)
Toma de decisiones responsable. Asunción de las consecuencias de las propias acciones	Ventajas e inconvenientes de la adopción de una determinada decisión (SE INTRODUCE A PARTIR DE 3º)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.7. Contenidos del Bloque 2: La comprensión y el respeto de las relaciones interpersonales. Asignatura Valores Sociales y Cívicos. Currículo extremeño de Educación Primaria

BLOQUE 2. LA COMPRENSIÓN Y EL RESPETO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	
Contenidos que se proponen de 1º a 6º curso	Epígrafes de contenidos que se introducen a lo largo de la etapa
Expresión de opiniones, sentimientos y emociones	Expresión de opiniones, sentimientos y emociones de forma coherente y respetuosa utilizando el lenguaje verbal y no verbal y exponiendo argumentos <i>(SE INTRODUCE A PARTIR DE 3º)</i>
Habilidades de la escucha activa	Habilidades de la escucha activa: disposición activa, contacto visual, empatía, comunicación verbal y no verbal. <i>(SE INTRODUCE EN 3º)</i>
La comunicación asertiva	La comunicación asertiva en contraposición a la comunicación pasiva o agresiva <i>(SE INTRODUCE A PARTIR DE 3º)</i>
Habilidades sociales y personales en la comunicación con otras personas	
Respeto a las opiniones e ideas de los demás	Respeto a las opiniones e ideas de los demás. Estrategias de escucha activa <i>(SE INTRODUCE A PARTIR DE 3º)</i>
	Habilidades sociales y personales: empatía <i>(SE INTRODUCE A PARTIR DE 3º)</i>
Aceptación, tolerancia y respeto de las diferencias de todo tipo	
	Los prejuicios sociales: Problemas que originan y consecuencias para las personas del entorno próximo <i>(SE INTRODUCE EN 6º)</i>
Participación en actividades de grupo. Actitudes cooperativas y relaciones emocionales amistosas y respetuosas entre los componentes del grupo	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.8. Contenidos del Bloque 3: La convivencia y los valores sociales. Asignatura Valores Sociales y Cívicos. Currículo extremeño de Educación Primaria.

BLOQUE 3: LA CONVIVENCIA Y LOS VALORES SOCIALES	
Contenidos que se proponen de 1º a 6º curso	Epígrafes de contenidos que se introducen a lo largo de la etapa
Resolución de problemas en colaboración. Relaciones de confianza con los demás. Respeto por los sentimientos y por los puntos de vista de los demás	
Trabajo cooperativo. Destrezas de interdependencia positiva. Estrategias de ayuda entre iguales	
La solidaridad como valor fundamental. Sensibilización y colaboración en causas altruistas	
Pautas de convivencia de centro y de aula. Participación activa en la elaboración y en el cumplimiento de las mismas	
Resolución pacífica de conflictos	La mediación como estrategia en la resolución de los mismos <i>(SE INTRODUCEN A PARTIR DE 4º)</i>
	Fases de la mediación <i>(SE INTRODUCE A PARTIR DE 5º)</i>
	Sentido de la responsabilidad y la justicia social. Identificación y análisis de desigualdades sociales <i>(SE INTRODUCEN A PARTIR DE 5º)</i>
	Dilema moral. Pasos en la resolución de dilemas: enumeración de opciones, argumentación, análisis y solución <i>(SE INTRODUCEN A PARTIR DE 5º)</i>
El derecho a la libre expresión y opinión. Libertad de pensamiento, conciencia y religión	

Fuente: Elaboración propia

4.3.3. Referencias legislativas en el Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura

El Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura responde al ejercicio de las competencias que ostenta la administración educativa regional sobre el establecimiento de los elementos que conforman el currículo básico para la etapa de Educación Primaria, vigente durante el curso académico 2014/2015 se encuentra vigente, motivo por el cual realizamos su tratamiento en este apartado de nuestro estudio.

De la misma manera que en el epígrafe anterior, recogemos en este apartado el Decreto de currículo para la comunidad dada las competencias en materia educativa que posee la Comunidad Autónoma de Extremadura.

El desarrollo normativo de este decreto está acorde a las directrices establecidas por el Real Decreto de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre) promulgado por el gobierno central con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Teniendo presente que atiende a especificaciones según el porcentaje de contenidos que les corresponde establecer según sus competencias.

▪ Las Competencias emocionales en el Decreto 82/2007

Una vez realizado el análisis del Decreto 82/2007, de 24 de abril, encontramos que no existen aspectos significativos a destacar en la dimensión emocional que nos interesa para nuestro estudio, puesto que este aspecto se corresponde en gran medida con el tratamiento realizado en el Real Decreto de enseñanzas mínimas que lo vertebra y del que ya se ha acometido su análisis con anterioridad.

Síntesis del capítulo

A lo largo de este capítulo hemos hecho referencia al tratamiento que se ofrece a la Competencia emocional en la legislación educativa vigente en nuestro país en el momento de la realización de este estudio.

En el capítulo se atiende a la legislación y a su desarrollo normativo, centrándonos en la etapa de Educación Primaria y en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Comprobamos cómo en la ordenación del sistema educativo el ámbito afectivo está presente, de la misma manera que se encuentra presente en el desarrollo curricular de la etapa, donde a través de diferentes elementos del currículum se determinan multitud de aspectos de la Competencia emocional, si bien, aún no se recoge como uno de los elementos de éste, que a nuestro modo de ver debería estar presente.

Se ha puesto de manifiesto que, dentro del grupo de competencias básicas y claves existentes incorporadas al currículum escolar, no aparecen las llamadas Competencias emocionales; sin embargo, en la descripción y finalidad de varias de ellas se observa que presentan elementos notablemente relacionados con dichas competencias. Así, nos hemos detenido a exponer sus características y la relación con la Competencia emocional partiendo del Modelo pentagonal de competencias emocionales elaborado por el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona y Lleida, GROU, el cual hemos seleccionado de referencia.

Nos hemos centrado en el modelo educativo extremeño, donde presentamos la Ley Educativa de Extremadura y su formulación, destacando la inclusión que en ella se hace de la Competencia emocional como un elemento destacado del currículum.

La presencia y visibilización de esta competencia en la legislación educativa regional da a entender la relevancia que presenta para los implicados en su formulación y aprobación, en la consecución del pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado extremeño.

*Capítulo 5: La Red Extremeña de Escuelas de
Inteligencia Emocional*

5. La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional

5.1. Origen e historia de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional (REEIE)

5.1.1. Origen de la Red

5.1.2. Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Creación, definición, objetivos y directrices

5.1.3. Evolución de la REEIE.

5.2. Política reguladora de la REEIE. Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa.

- Procedimiento de incorporación, continuidad y baja
- Seguimiento y apoyo a las Redes
- Funcionamiento de las Redes

5.3. Situación actual y prospectiva de la Red.

Síntesis del capítulo

5. La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional

La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional (REEIE) puede considerarse un recurso educativo que responde a los estudios científicos que confirman la repercusión del aspecto emocional en educación. Con ella se visibiliza la inclusión del ámbito afectivo en el currículum escolar, a la vez que potencia su tratamiento educativo en las aulas. Por ello, en los siguientes apartados expondremos qué es la REEIE, su origen y su funcionamiento.

5.1. Origen e historia de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional

Han transcurrido ocho años desde la creación de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional, y dos más desde que se pusieran en marcha acciones organizadas y estructuradas sobre educación emocional, de manera experimental, en un grupo de centros educativos de la comunidad, con la visión de promover la calidad educativa en los centros no universitarios.

A pesar de ser reciente su creación, tiene una trayectoria que, poco a poco, la va desarrollando, consolidando y demostrando los beneficios de las Competencias emocionales para los distintos sectores de la comunidad escolar.

Introducir la educación emocional en las aulas ha supuesto una nueva forma de tratar diferentes aspectos educativos, y por tanto ha llevado a las autoridades educativas a reglamentar, sistematizar y difundir el trabajo en esta temática.

Con la promulgación de la Ley de Educación de Extremadura (2011) se atendió al ámbito emocional como un aspecto destacado del currículum, lo que supuso una mayor visibilización del tema y reconocer el valor educativo que presenta.

Su inicio experimental, su regulación normativa y su paulatino avance, han hecho que la Red y a la educación emocional se vaya consolidando en el panorama educativo extremeño.

Así, en estos momentos, aquellos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, financiados con fondos públicos e interesados en participar en procesos de mejora continua a través de actuaciones que tengan en cuenta las emociones y las relaciones personales, predispuestos a incluir contenidos de Inteligencia Emocional en sus Proyectos Curricular y Educativo de Centro, pueden pasar a conformar la REEIE tras su solicitud en convocatoria oficial.

5.1.1. Origen de la Red

La Inteligencia Emocional en Extremadura comienza a entenderse y plasmarse legislativamente como garantía de los centros educativos en materia de convivencia y éxito académico con la *Orden de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la REEIE*

y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura.

Sin embargo, el inicio se remonta al curso escolar 2007/2008 cuando la Administración regional, a través de su Dirección General de Política Educativa, hoy Secretaría General de Educación, pone en marcha un programa experimental de Aprendizaje Social y Emocional (PASE). Bajo el precepto de partida por parte de la Consejería de Educación de comprobar la viabilidad de Inteligencia Emocional como un medio factible para la mejora de la calidad educativa, se lleva a cabo el proyecto. Para su elaboración y desarrollo cuenta con la colaboración de una consultora externa, experta en comunicación y dirección de personas. El proyecto piloto se efectúa en cuatro centros educativos de la comunidad, tres de Educación Secundaria y uno de Educación Infantil y Primaria, con la intención de hacerlo extensivo a todos los centros educativos de la comunidad en el caso de que los resultados fuesen positivos. Los centros elegidos fueron los siguientes:

- IES Sáenz de Buruaga, de Mérida
- IES San Fernando, de Badajoz
- IES Maestro Gonzalo Korreas, de Jaraíz de la Vera
- CEIP Santiago Ramón y Cajal, de Plasencia

Se trató del primer proyecto de inteligencia emocional aplicado íntegramente en Centros de Primaria y Secundaria de España, donde participaron 300 personas voluntarias, miembros de las comunidades educativas de dichos centros (profesorado, alumnado y familias).

El diseño del programa estaba centrado en la formación sobre contenidos de IE a los miembros de las comunidades escolares participantes, estableciendo una metodología basada en entrenamientos, donde dio un protagonismo fundamental al control y la rentabilidad de las emociones.

Entre los objetivos planteados con el programa se establecieron optimizar la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa; contribuir a mejorar el rendimiento académico; minimizar los incidentes por mala conducta; aumentar la tasa de asistencia a clase y conseguir relaciones más positivas, entre los alumnos; así como estimular la creatividad y la motivación de todos los agentes (EuropaPress, 2009).

A lo largo de las sesiones se realizaron ejercicios estructurados trabajando así cinco áreas de la Inteligencia emocional: Conocimiento personal, Autocontrol, Motivación, Empatía y Habilidades sociales. La metodología de trabajo se desarrolló a través de talleres o seminarios semanales, de manera independiente con profesorado, familia y alumnado, predominando el trabajo práctico con la familia y el alumnado y, en el caso de profesorado, combinando la teoría y la práctica.

Desde la puesta en marcha del programa piloto, la Administración regional tuvo la pretensión de expandir dicho programa al resto de centros educativos de la región, de manera que pasara a formar parte del currículo y fuera un factor fundamental del clima escolar.

En la evaluación realizada al finalizar el programa, algunos de los resultados obtenidos (Tabla 5.1) se relacionaban con una mayor muestra de interés en participar activamente en el centro, por parte del profesorado, así como en colaborar con los equipos directivos para la mejora de la gestión académica (62.5%). En el profesorado, otros resultados fueron la mejora de la capacidad de controlar el grupo-clase, el aumento y optimización de la comunicación interpersonal y mejor ejercicio del liderazgo (45.75%), así como un aumento de su autoestima (39.6%) y mayor nivel en el control del estrés (50.6%).

En el alumnado, los resultados de la evaluación estaban referidos a una mejora de su comportamiento en el aula, con un uso más adecuado del vocabulario y la práctica de cortesía (73.5%). La puntualidad, el orden y la capacidad de seguir instrucciones docentes han evolucionado positivamente (53.4%), consiguiendo además la reducción de absentismo persistente logrando convertirlo en faltas ocasionales (13.5%). El rendimiento académico también ha tenido buenos resultados con el desarrollo del programa, mejorando las calificaciones de un gran número de participantes (52%). El control emocional y la expresión de opiniones y emociones han supuesto una mejora (74.8%). Fuera del centro escolar, los resultados apuntan a un aumento de la colaboración en las tareas del hogar (54.6%).

Finalmente, en cuanto a las familias, se consiguió un aumento en la participación y colaboración en centro escolar (85%).

Tabla 5.1. Resultados de la evaluación del programa ASE (2007/2008)

	Porcentaje	Categoría
Profesorado	62,5%	Aumento de la implicación en actividades del centro
	45.75%	Optimización del ejercicio de la autoridad
	39.6%	Disminución de casos de baja autoestima y depresión
	50.6%	Mayor gestión emocional. (Estrés, comunicación interpersonal y liderazgo)
Alumnado	73.5%	Mejora de la adaptación al aula
	54.6%	Mayor colaboración en las tareas del hogar
	53.4%	Mejora de la disciplina
	13.5%	Disminución del absentismo escolar
	52%	Mejora de rendimiento académico y las calificaciones
	74.8%	Mejora del control emocional
Familias	85%	Aumento del compromiso de colaboración
	55%	Incremento de participación en actividades del centro
	58%	Mejora de las habilidades emocionales

Fuente: Elaboración propia. Recapitulación noticias años 2008-2011 (ElperiódicoExtremadura,Hoy, EuropaPress)

Los resultados obtenidos del primer año de proyecto experimental PASE propiciaron la constitución de la REEIE; el afianzamiento e incremento del número de centros educativos participantes; y el convencimiento de que la meta final fuera la incorporación a la Red de todos los centros educativos extremeños, donde se trabajen las Competencias emocionales en función de su situación de partida.

Segundo año Proyecto PASE

Dados los resultados obtenidos durante su primer año de pilotaje, el curso siguiente 2008/2009, se estableció una ampliación para la aplicación del programa a 20 centros de la comunidad, finalizando el curso, sin embargo, con 29 centros adscritos (Europa Press, 2009). (Tabla 5.2)

Tabla 5.2. Centros participantes en Proyecto experimental PASE, curso 2008/2009

Centros de la provincia de Cáceres	Centros de la provincia de Badajoz
CEIP Gabriel y Galán - Cáceres	CEE Antonio Tomillo - Zafra
CEIP García Siñeriz - Miajadas	CEIP Manuel Pacheco - Badajoz
CEIP Máximo Cruz Rebosa - Piornal	CEIP San Francisco de Asís - Fregenal de la Sierra
CEIP Santiago Ramón y Cajal - Plasencia	CEIP Octavio Augusto - Mérida
CEIP Virgen de la Soledad -Torreorgaz	CEIP Virgen de Guadalupe - Quintana de la Serena
IESO Galisteo - Galisteo	IESO Matías Ramón Martínez - Burguillos del Cerro
IES Santa Lucía del Trampal - Alcuéscar	IES Carolina Coronado - Almendralejo
IES Al-Qázeres -Cáceres	IES Miguel Durán - Azuaga
IES Universidad Laboral -Cáceres	IES Zurbarán - Badajoz
IES Alagón -Coria	IES Reino Aftasí - Badajoz
IES Gonzalo Torrente Ballester - Miajadas	IES Benazaire - Herrera del Duque
IES Jalama - Moraleja	IES Extremadura - Mérida
IES Albalat - Navalmoral de la Mata	IES Extremadura - Montijo
IES Parque de Monfragüe - Plasencia	IES DR. Fernández Santana - Los Santos de Maimona
	IES Puerta de la Serena -Villanueva de la Serena

Fuente: Elaboración propia

Aquellos centros que pilotaron el proyecto el año anterior dirigieron sus acciones a la información, formación y captación de nuevos miembros de la comunidad educativa que quisieran participar en el programa, de manera que pudieran generalizarse los objetivos propuestos. Se trató, en esta segunda fase, que

los miembros de la comunidad educativa ya formados lideraran el desarrollo del Aprendizaje Social y Emocional en sus propios centros (ElPeriodicoExtremadura, 2009).

La formación de los participantes de los nuevos centros se realizó a través de *Encuentros Provinciales y Encuentros Regionales*, realizándose a lo largo del curso escolar 4 de los primeros y 2 de los segundos. Esta formación también se canalizó a través de los distintos *CPRs* a los que pertenecían los centros participantes y a través de los *Grupos de trabajo* organizados el año anterior (Hoy.es, 2009).

El interés, el trabajo y los resultados de los centros educativos que trabajaron los dos primeros años el aprendizaje social y emocional fue en aumento, presentando una serie de demandas a medida que se profundizaba en la temática. Por lo que la administración regional vio la necesidad de sistematizar y reglar las acciones desplegadas hasta el momento, en aras de ofrecer calidad y garantías de éxito. De esta manera, se crea en noviembre de 2009 la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional.

5.1.2. Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Creación, definición, objetivos y directrices

La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional fue instituida a partir de la *Orden de 9 de Noviembre de 2009, por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura*, atendiendo a las demandas y continuo desarrollo de las acciones en los centros del proyecto PASE.

Con esta Orden se crean las directrices para la creación de una Red de centros públicos, no universitarios, de la Comunidad Autónoma de Extremadura, con interés en desarrollar acciones relacionadas con la inteligencia emocional, y se establecen los procedimientos para la incorporación a la misma de dichos centros.

Se define como una red de apoyo social e innovación educativa. Pretende desarrollar en los centros educativos, tres de los principios claves de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).

- 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. (Orden de 9 de noviembre de 2009, Introducción)

Responde a la finalidad última de la promoción de la educación social y emocional: “proporcionar a los miembros de la Comunidad Educativa los medios

necesarios para desarrollar las habilidades y competencias sociales y emocionales que les faciliten una óptima convivencia y la excelencia en parámetros actitudinales y aptitudinales”. (Orden de 9 de noviembre, Art.2.1).

Expone que la pertenencia a la Red supone garantías, dentro del centro, en materia de convivencia y de éxito académico, dado que el propósito de los Programas de Aprendizaje Social y Emocional es mejorar la actitud y la comunicación de los miembros de la Comunidad Educativa, optimizar las relaciones interpersonales e incorporar unos valores donde se potencie la participación e implicación del alumnado en su desarrollo y educación integral.

Y demanda el compromiso de los centros que integren la Red para una participación activa en los procesos de mejora continua sobre el desarrollo socioemocional, así como el desarrollo de Programas concretos.

Los objetivos a los que se tiene que dar respuesta son 10 (Tabla 5.3) concretándose en tres ámbitos pedagógicos de actuación: (1) Reconocimiento de emociones propias (autoestima e identidad), (2) Regulación de emociones propias (el control del estrés y la automotivación), y (3) Reconocimiento de emociones ajenas (la empatía, la asertividad y habilidades emocionales y sociales); los cuales delimitan el tipo de actuaciones que el centro debe realizar.

Tabla 5.3. Objetivos de la REEIE en su creación (2009)

Objetivos de la Red	
a.	Incluir contenidos de educación social y emocional de forma transversal en los Proyectos Educativo y Curricular del centro
b.	Proporcionar información y formación sobre inteligencia social y emocional a todos los miembros de la Comunidad Educativa
c.	Generar hábitos, actitudes y valores que potencien la inteligencia social y emocional de las personas
d.	Favorecer un ambiente de trabajo y estudio donde se tengan en cuenta las competencias emocionales: reconocimiento de emociones propias, capacidad de automotivación, capacidad de regulación emocional, reconocimiento de emociones ajenas y gestión de relaciones personales
e.	Poner en marcha proyectos de innovación (identidad cultural del centro educativo, motivación de todos los miembros de la comunidad, escuelas de padres y madres, regulación emocional del centro, recuperación de hábitos de cortesía, respeto y humildad...) para la potenciación de la inteligencia social y emocional
f.	Detectar y prevenir problemas en el contexto social y profesional de los miembros de la Comunidad Educativa que afecten tanto a la inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal

g. Potenciar el trabajo intersectorial e interdisciplinar de profesionales sociales y docentes en el ámbito escolar, aprovechando las redes ya establecidas en el seno de la Consejería de Educación: Red de Eco-centros, Red de Escuelas Promotoras de Salud, Red de Bibliotecas Escolares y Red de Escuelas para una Cultura de Paz, Igualdad y No-violencia

h. Fomentar lazos sólidos de cooperación entre el centro, la familia y la comunidad

i. Conferir al profesorado un papel de referencia en cuestiones relativas a la educación social y emocional, facilitándole la formación adecuada y potenciando su papel protagonista en estos temas

j. Aumentar la capacidad del individuo para tomar las decisiones más adecuadas en aspectos relacionados con su salud social y emocional

Fuente: Orden de 9 de noviembre de 2009

Las directrices establecidas en la Orden determinan el inicio de actuaciones y procesos de mejora donde participe toda la comunidad educativa, de manera que, para darle sentido, coherencia y calidad al proceso de desarrollo de la Red, sean planificadas, sistematizadas y formalizadas introduciéndolas en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro.

Para el desarrollo de esta Red se sucederán tres fases: (I) Sensibilización, (II) Análisis de la situación, y (III) Elaboración del Proyecto de Escuela de Inteligencia Emocional. En la primera de ellas, los centros deben constituir una *Comisión Escolar de Inteligencia Emocional*, donde estén representados el mayor número de sectores de la comunidad escolar. Esta Comisión estará encargada de dinamizar y promocionar la red en su ámbito de actuación; realizar un análisis y reflexión sobre la situación del centro en cuanto a los ámbitos pedagógicos relacionados con la IE (segunda fase); y elaborar un *Proyecto de Escuela de Inteligencia Emocional* donde se expliciten los *logros* que se pretenda conseguir para dar respuesta a la situación del centro en materia emocional, y se incluya una *planificación de actuaciones* (tercera fase). Esta planificación de actuaciones debe contar con dos elementos, un *Plan de Acción* como documento de orientación y guía para toda la comunidad y, como primera acción, la elaboración de un *Código de cortesía* que contengan todas las actitudes y comportamientos que debe asumir cada miembro de la comunidad educativa.

Con la creación de la Red, se estableció un número máximo de centros integrantes, el cual fue estipulado en 29 (número de centros participantes en el segundo año del proyecto experimental). En esta primera convocatoria, tuvieron preferencia aquellos centros que participaron en el programa de Aprendizaje Social y Emocional desarrollado durante los cursos 2007/2008 y 2008/2009 (Orden de 9 de noviembre de 2009, Disposición transitoria única). Para optar a su ingreso el procedimiento de incorporación estableció la formalización de una solicitud en

modelo oficial, a la que había que adjuntar dos documentos. El primero, una breve justificación de la solicitud por parte del centro, y, el segundo, un documento donde se certificase el acuerdo favorable del Consejo Escolar y del Claustro para optar a la pertenencia de la Red y el grado de implicación de los distintos miembros de la Comunidad Educativa. De manera opcional, para una mayor consistencia en la solicitud, se ofrecía la posibilidad de adjuntar un documento referente al compromiso de colaboración del ayuntamiento de la localidad a la que pertenezca el centro con la Comunidad Educativa, y una relación documentada de la trayectoria del centro sobre el desarrollo de actuaciones relacionadas con la materia.

Un año después, se realiza la constitución definitiva de la Red a partir de la *Resolución de 2 de marzo de 2010, de la Consejería de Educación, por la que se constituye la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*, en la que se publica los 29 centros seleccionados para tal fin. La distribución de los centros se realizó de manera que 9 de ellos fueron Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), 2 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO), 17 Institutos de Educación Secundaria (IES) y 1 Centro de Educación Especial (CEE). Por provincias, 14 de los centros seleccionados se encuentran ubicados en la provincia de Cáceres (Tabla 5.4) y 15 ubicados en la provincia de Badajoz (Tabla 5.5).

Tabla 5.4. Centros de la provincia de Cáceres pertenecientes a REEIE 2010

CENTROS DE LA PROVINCIA DE CÁ CERES	LOCALIDAD
CEIP Gabriel y Galán	Cáceres
CEIP García Siñeriz	Miajadas
CEIP Máximo Cruz Rebosa	Piornal
CEIP Santiago Ramón Y Cajal	Plasencia
CEIP Virgen de la Soledad	Torreorgaz
IESO Galisteo	Galisteo
IES Santa Lucía del Trampal	Alcuéscar
IES Al-Qázeres	Cáceres
IES Universidad Laboral	Cáceres
IES Alagón	Coria
IES Gonzalo Torrente Ballester	Miajadas
IES Jalama	Moraleja
IES Albalat	Navalmoral de la Mata
IES Parque de Monfragüe	Plasencia

Fuente: Elaboración propia. Centros de provincia de Cáceres pertenecientes a REEIE 2010
Centros ordenados por tipos de centros y alfabéticamente por localidad

Tabla 5.5. Centros de la provincia de Badajoz pertenecientes a REEIE 2010

CENTROS DE LA PROVINCIA DE BADAJOZ	LOCALIDAD
CEE Antonio Tomillo	Zafra
CEIP Manuel Pacheco	Badajoz
CEIP San Francisco de Asís	Fregenal de la Sierra
CEIP Octavio Augusto	Mérida
CEIP Virgen de Guadalupe	Quintana de la Serena
IESO Matías Ramón Martínez	Burguillos Del Cerro
IES Carolina Coronado	Almendralejo
IES Miguel Durán	Azuaga
IES Zurbarán	Badajoz
IES Reino Aftasí	Badajoz
IES Benzaire	Herrera del Duque
IES Extremadura	Mérida
IES Extremadura	Montijo
IES DR. Fernández Santana	Los Santos de Maimona
IES Puerta de la Serena	Villanueva de la Serena

Fuente: Elaboración propia. Centros de provincia de Badajoz pertenecientes a REEIE 2010
Centros ordenados por tipos de centros y alfabéticamente por localidad

5.1.3. Evolución de la REEIE

Con el inicio de la Red, los centros que solicitaron pertenecer a ella y fueron seleccionados, se comprometían a presentar, a la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, un *Informe anual* que permitiera conocer la situación concreta del proyecto y una *Memoria final* donde se evaluara los objetivos conseguidos durante el periodo de aplicación. El compromiso también conllevaba participar en las actividades de formación que para tal fin se desarrollasen dentro de la Red y constituirse en *Grupos de Trabajo* en Centros “Escuela de Inteligencia Emocional”. A los compromisos anteriores habría que añadir el de constituir la *Comisión Escolar de Inteligencia Emocional* y elaborar el *Proyecto de Escuela de Inteligencia Emocional* que ya hemos mencionado anteriormente. Este proyecto tendría una vigencia de tres años, en los que el centro debería llevarlo a la práctica, lo que comprometía al centro a permanecer en la Red por dicho periodo y presentar la Memoria final al terminar el mismo.

Tres años después, coincidiendo con el final del periodo de compromisos de los centros con la Red y la presentación de la primera memoria de resultados, se promulga el Decreto 104/2013, de 18 de junio, por el que se regula el funcionamiento

de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se crea la modalidad de Red de Escuelas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa, (RASeIE).

La REEIE, que en su Orden de creación se define como *una Red de Apoyo Social e Innovación Educativa*, pasa a ser una de las siete modalidades de RASeIE y a ser reglamentada, junto con el resto de Redes así definidas existentes en la comunidad, con la normativa de este Decreto.

Las siete modalidades de Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura establecidas en ese momento son las siguientes: (a) Red Extremeña de Eco-centros; (b) Red Extremeña de Escuelas Promotoras de Salud; (c) Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y No-violencia; (d) *Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*; (e) Red Extremeña de Centros Promotores de la Actividad Físico-Deportiva; (f) Red Extremeña de Escuelas Emprendedoras; y (g) Red Extremeña de Escuelas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa (Red de Escuelas I+D+i), creada con este Decreto 104/2013.

Los objetivos a los que la REEIE tiene que dar respuesta, a partir de este Decreto, son los generales comunes al resto de redes de RASeIE y otros, específicos, establecidos en el Anexo I. Estos objetivos específicos, en el caso de la REEIE, coinciden en su mayoría con los propuestos en la normativa anterior.

Con la publicación de este Decreto, se dan a conocer, a su vez, en su Anexo IV, los centros que a partir de ese momento pasan a constituir la REEIE, siendo 27 los centros educativos seleccionados (Tabla 5.6), 9 CEIP, 1 CEE, 2 IESO y 15 IES. Por provincias, 14 centros están situados en la provincia de Cáceres y 13 en la provincia de Badajoz. Se trata de la primera convocatoria abierta para pertenecer a la Red, puesto que, como ya se ha dicho anteriormente, en la primera convocatoria tenían prioridad los centros participantes en la experiencia anterior con los programas PASE.

Tabla 5.6. Centros pertenecientes a REEIE 2013

CENTROS DE LA PROVINCIA DE CÁCERES	CENTROS DE LA PROVINCIA DE BADAJOZ
CEIP Gabriel y Galán – Cáceres	CEE Antonio Tomillo – Zafra
CEIP García Siñeriz – Miajadas	CEIP Manuel Pacheco – Badajoz
CEIP Máximo Cruz Rebosa – Piornal	CEIP San Francisco de Asís – Fregenal De La Sierra
CEIP Santiago Ramón Y Cajal – Plasencia	CEIP Octavio Augusto – Mérida
CEIP Virgen de La Soledad – Torreorgaz	CEIP Virgen de Guadalupe – Quintana De La Serena
IES Santa Lucía del Trampal – Alcuéscar	IES Miguel Durán – Azuaga
IES Al-Qazeres – Cáceres	IES Reino Aftasí – Badajoz
IES Universidad Laboral – Cáceres	IES Zurbarán – Badajoz
IES Alagón – Coria	IES Benazaire – Herrera Del Duque
IES Gonzalo Torrente Ballester – Miajadas	IES Dr. Fernández Santana – Los Santos d Maimona
IES Jalama – Moraleja	IES Extremadura – Mérida
IES Albalat – Navalmoral de La Mata	IES Extremadura – Montijo
IES Parque de Monfragüe – Plasencia	IESO Matías Ramón Martínez – Burguillos Del Cerro
IESO Galisteo – Galisteo	

Fuente: Elaboración propia. Centros ordenados por tipos de centros y alfabéticamente por localidad

En 2015, tras dos años de experiencia en la gestión y la evolución de la situación de los centros educativos y órganos de seguimiento y apoyo en las distintas redes, se publica un nuevo decreto para la regulación del funcionamiento de las redes RASeIE. Se trata del *Decreto 75/2015, de 21 de abril, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura*, donde, a *grosso modo*, se presentan cambios tanto en el procedimiento de creación de nuevas redes como en los procedimientos y criterios de selección para la incorporación de centros a las mismas, que explicaremos más adelante. Además, introduce el cambio de denominación de una de sus redes, la Red de Escuelas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa, pasa a denominarse, desde este momento, Red de Escuelas de Investigación Educativa. Sin embargo, en la regulación del funcionamiento de las redes no presenta cambios sustanciales.

En este Decreto, como en las normativas anteriores, se publica el listado de centros que componen las redes, el cual se encuentra vigente en la actualidad. Según

este decreto, la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional se compone de 34 centros educativos de la comunidad (Tabla 5.7), de los que 10 son CEIP, 1 CEE, 1 IESO y 22 IES. Según su situación geográfica, 17 están situados en la provincia de Cáceres y otros 17 en la provincia de Badajoz.

Tabla 5.7. Centros pertenecientes a REEIE 2015

CENTROS DE LA PROVINCIA DE CÁCERES	CENTROS DE LA PROVINCIA DE BADAJOZ
CEIP Gabriel y Galán – Cáceres	CEE Antonio Tomillo – Zafra
CEIP Ntra. Sra. del Consuelo - Logrosán	CEIP Manuel Pacheco – Badajoz
CEIP García Siñeriz - Miajadas	CEIP Ntra. Sra. de Fátima - Badajoz
CEIP Máximo Cruz Reboza - Piornal	CEIP San Francisco de Asís – Fregenal De La Sierra
CEIP Santiago Ramón y Cajal - Plasencia	CEIP Octavio Augusto – Mérida
IES Santa Lucía del Trampal - Alcuéscar	CEIP Trajano - Mérida
IES Al-Qazeres - Cáceres	IES Miguel Durán – Azuaga
IES El Brocense - Cáceres	IES Reino Aftasí – Badajoz
IES Universidad Laboral - Cáceres	IES Zurbarán – Badajoz
IES Alagón - Coria	IES Alba Plata - Fuente de Cantos
IES Jaranda - Jarandilla de La Vera	IES Benazaire – Herrera Del Duque
IES Gonzalo Torrente Ballester - Miajadas	IES Sierra de San Pedro - La Roca de la Sierra
IES Jálama - Moraleja	IES Dr. Fernández Santana – Los Santos De Maimona
IES Albalat - Navalmoral de La Mata	IES Extremadura – Mérida
IES Gabriel y Galán - Plasencia	IES Extremadura – Montijo
IES Parque de Monfragüe - Plasencia	IES Cristo del Rosario - Zafra
IES Turgalium - Trujillo	IESO Matías Ramón Martínez – Burguillos Del Cerro

Fuente: Elaboración propia. Centros ordenados por tipos de centros y alfabéticamente por localidad

Tabla 5.8. Evolución del número de centros, fases y normativa que componen la historia de la Red

<i>Año escolar</i>	<i>Nº centros</i>	<i>Fases</i>	<i>Normativa</i>
Curso 2007/2008	4		
	29	Proyecto piloto	
Curso 2008/2009	(Previsto ampliar a 20 centros)	PASE	
Curso 2010/2011 a 2012/2013	29		Resolución de 2 de marzo de 2010 Convocatoria abierta.
Curso 2013/2014 a 2014/2015	27	REEIE	Decreto 104/2013, de 18 de junio
Curso 2015/2016 hasta la actualidad	34		Decreto 75/2015, de 21 de abril

Fuente: Elaboración propia

Ya hemos comentado que el interés de la Consejería de Educación consistía en incrementar, año a año, el número de centros educativos que formaran parte de la REEIE hasta alcanzar la totalidad de los centros educativos no universitarios. Sin embargo, la crisis económica y la dificultad para financiar éste y otros proyectos educativos en la comunidad, han hecho que se ralentice la ampliación de la Red⁴.

Otro hecho que consideramos cabe destacar consiste en la continuidad de las redes a pesar de los cambios de gobierno que se han sucedido en la región desde la aprobación del proyecto experimental, tanto dentro del mismo partido como de signos diferentes, lo que demuestra el interés del gobierno por la mejora de la calidad educativa en la comunidad.

La Ley de Educación de Extremadura (2011) supuso un espaldarazo a la Red puesto que, con ella, en la comunidad, se introducen las Competencias emocionales como una más dentro de las competencias clave que se deben contemplar en el currículo educativo. Así se ve una línea de actuación coherente, que está en consonancia y presente entre las distintas normativas, a pesar de que la promulgación de la LEE, de orden superior, fuera posterior a la creación y constitución de la REEIE.

⁴ Información recogida en entrevista con Asesora Técnica docente de la Dirección Gral. de Política Educativa de la Consejería de Educación (Gobierno de Extremadura).

El I Congreso de Inteligencia Emocional

Asociado a la creación de la Red, y con la intención de seguir formando a sus miembros y captar el interés de la comunidad educativa regional sobre la temática, en octubre de 2011, la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura, financiado por el Ministerio de Educación, organizó, en Mérida, un Congreso de Inteligencia Emocional.

Los objetivos para tal evento fueron: (1) Impulsar el conocimiento de la comunidad educativa sobre los fundamentos de los programas de Inteligencia emocional; (2) Presentar y promover el intercambio de prácticas educativas de éxito vinculadas con actuaciones sobre Inteligencia emocional en el ámbito educativo; y (3) Proporcionar a los asistentes recursos prácticos necesarios para la puesta en marcha de dinámicas y técnicas sobre Inteligencia emocional en el aula.

Se organizó en base a tres tipos de actividades, por un lado, se programaron ponencias donde se trató el papel de la IE en el ámbito educativo y la importancia del desarrollo de las Competencias emocionales entre sus miembros. Entre los ponentes invitados se encontraban Abel Cortese; Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera Pacheco (Universidad de Málaga); Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona) y Juan Carlos Borrego Seijo (Universidad de Alcalá de Henares).

Por otro lado, se desarrollaron talleres prácticos sobre IE, de manera simultánea. Abordando abordaron aspectos relacionados con la Inteligencia intrapersonal (autoconocimiento, coaching, regulación emocional, motivación u optimismo) y con la Inteligencia interpersonal (empatía, habilidades sociales, emociones básicas y lenguaje corporal).

Y finalmente, se celebró una Mesa redonda donde se trató de conocer y profundizar en la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia emocional, y otras experiencias de desarrollo de la Inteligencia emocional en distintas Comunidades como Andalucía, Navarra y Madrid.

En este congreso participaron 400 profesionales del ámbito educativo, y su celebración ayudó a visibilizar los conocimientos sobre IE y a potenciar el interés de la Comunidad Educativa por la temática, lo que indudablemente, tuvo repercusiones en la Red, en cuanto a interés, motivación y proactividad.

5.2. Política reguladora de la REEIE. Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa.

La Comunidad Autónoma de Extremadura crea en 2013 *las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa* (RASeIE), a partir de las competencias adquiridas para el desarrollo normativo y ejecución en materia de educación - en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades - que le atribuye su Estatuto de Autonomía, regulado por la Ley Orgánica 1/2011 de 28 de enero, en su artículo 10.1.4.

A través de su consejería de Educación y Cultura, la administración regional aprueba el *Decreto 104/2013, de 18 de junio, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se crea la modalidad de Red de Escuelas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa*, decreto que establece las modalidades de redes, regula la adscripción de los centros a las mismas, presenta los compromisos que adquieren, determina los objetivos a conseguir y organiza el seguimiento de los centros y las redes para su adecuado desarrollo. Este decreto fue derogado por el *Decreto 75/2015, de 21 de abril, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura*, siendo éste último la normativa reguladora actual de las RASeIE, y, por tanto, de la REEIE.

Tabla 5.9.: Evolución de normativa reguladora de Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa

<i>Normativa reguladora de las RASeIE</i>
Decreto 104/2013, de 18 de junio, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se crea la modalidad de Red de Escuelas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa
Decreto 75/2015, de 21 de abril, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura

Fuente: Elaboración propia

Las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa están inspiradas en principios esenciales de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como la necesidad de un esfuerzo compartido por el conjunto de la sociedad, la trasmisión y puesta en práctica de valores favorecedores de la “libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad,

la justicia y el respeto, conservación y mejora del medio natural y el fomento de la investigación, la experimentación y la innovación educativa” (Decreto 75/2015, Introducción).

Así mismo, se inspiran en otros principios generales recogidos en la Ley 4/2011 de 7 de marzo de Educación de Extremadura (LEEx) como una educación de calidad, la excelencia y la equidad educativas y participación y corresponsabilidad de la comunidad educativa y la sociedad extremeña en la educación.

Las RASeIE están formadas por centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, de todos los niveles educativos previos a la universidad, “que participan y cooperan en un proceso de cambio, construcción o transformación e innovación del centro educativo y de su entorno” (Decreto 75/2015, art. 2.1) y que en relación a un tema hace girar su proyecto educativo.

Se caracterizan por ser democráticas en su origen y funcionamiento, disponiendo de plena autonomía para la decisión de los contenidos y la metodología que pretendan desarrollar. Su objetivo fundamental es la educación integral del alumnado, basada en la adquisición de competencias. Se encuentran comprometidas con la mejora de la calidad de la enseñanza y responsables de investigar, experimentar e innovar en torno a las temáticas determinadas en las distintas modalidades establecidas. Su forma de actuación es fomentando la participación activa de toda la comunidad educativa y se encuentran comprometidas a crear una comunidad discursiva y de aprendizaje abierta a todos los centros de la red.

Persiguen once objetivos generales comunes a todas las modalidades (Tabla 5.10), estableciéndose objetivos específicos para cada una de ellas, como es el caso de la REEIE (Tabla 5.11).

Tabla 5.10. Objetivos generales de las RASeIE

Objetivos generales de las RASeIE	
a.	<i>Fomentar el trabajo en equipo y llevar a la práctica una metodología de investigación-acción y de aprendizaje significativo del alumnado</i>
b.	<i>Impulsar, desde la práctica educativa, el desarrollo de capacidades para conocer, interpretar e intervenir en el entorno</i>
c.	<i>Favorecer un ambiente de trabajo y estudio donde se tengan en cuenta las dimensiones física (infraestructuras y espacios), psicológica (clima en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje) y social (relaciones humanas), a través de una estructura de gestión apropiada</i>
d.	<i>Hacer del centro educativo un proyecto susceptible de cambios y mejoras impulsado por su propia comunidad educativa</i>
e.	<i>Promover un proceso de apertura del centro educativo al barrio y a la localidad, fomentando lazos sólidos de cooperación entre el centro, la familia y la comunidad</i>
f.	<i>Potenciar el trabajo intersectorial e interdisciplinar de profesionales sociales y docentes en el ámbito escolar</i>
g.	<i>Consolidar un espacio de apoyo a los docentes que permita el intercambio y la optimización de experiencias y recursos y el establecimiento de vínculos entre centros educativos que desarrollen proyectos similares, tanto dentro como fuera de la Comunidad Autónoma</i>
h.	<i>Generar un equipo de trabajo integrado por personal docente para la investigación y la elaboración de materiales didácticos en el aula, en distintos niveles y etapas educativas</i>
i.	<i>Incluir de forma transversal en los proyectos educativos y curriculares del centro contenidos centrados en los ámbitos y objetivos de las modalidades de Redes</i>
j.	<i>Proporcionar información y formación sobre contenidos centrados en los ámbitos y objetivos de las modalidades de Redes a todos los miembros de la comunidad educativa</i>
k.	<i>Conferir al profesorado un papel de referencia para las cuestiones relativas a los ámbitos y objetivos de las modalidades de Redes y potenciar su papel protagonista en los mismos</i>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.11. Objetivos específicos de la REEIE

Objetivos de la Red	
1.	Generar hábitos, actitudes y valores que potencien la inteligencia social y emocional de las personas
2.	Favorecer un ambiente de trabajo y estudio donde se tengan en cuenta las competencias emocionales: reconocimiento de emociones propias, capacidad de automotivación, capacidad de regulación emocional, reconocimiento de emociones ajenas y gestión de relaciones personales
3.	Poner en marcha proyectos de innovación (identidad cultural del centro educativo, motivación de todos los miembros de la comunidad, escuelas de padres y madres, regulación emocional del centro, recuperación de hábitos de cortesía, respeto y humildad...) para la potenciación de la inteligencia social y emocional
4.	Detectar y prevenir problemas en el contexto social y profesional de los miembros de la Comunidad Educativa que afecten tanto a la inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal
5.	Promocionar a los miembros de la Comunidad Educativa los medios necesarios para desarrollar las habilidades y competencias sociales y emocionales que les faciliten una óptima convivencia y la excelencia en parámetros actitudinales y aptitudinales
6.	Aumentar la capacidad del individuo para tomar las decisiones más adecuadas en aspectos relacionados con su salud social y emocional
7.	Abordar en el Proyecto de Redes de centro los siguientes ámbitos pedagógicos de actuación: <ol style="list-style-type: none">Reconocimiento de emociones propias: autoestima e identidadRegulación de emociones propias: el control del estrés y la automotivaciónReconocimiento de emociones ajenas: la empatía, la asertividad y habilidades emocionales y sociales

Fuente: Elaboración propia

Además de los objetivos generales, otros aspectos comunes que se regulan en la normativa son el procedimiento de incorporación, continuidad y baja; el seguimiento y apoyo a las redes; y el funcionamiento de las redes, donde se incluyen los compromisos de la Administración Educativa y el de los centros educativos adscritos a las distintas redes.

- *Procedimiento de incorporación, continuidad y baja*

La incorporación de los centros a cualquiera de las modalidades de redes es voluntaria y solicitada, por escrito mediante convocatoria oficial, por el propio centro interesado. La solicitud requiere el acompañamiento de varios documentos como la certificación de la Secretaría del centro con el V.º B.º del Director/a, acreditando la aprobación del Proyecto de Redes por el claustro de profesores y acreditando que el Consejo Escolar ha sido informado de la participación del centro en las RASeIE; por el Proyecto de Redes; y por la relación de profesores participantes en el proyecto.

La valoración de solicitudes es responsabilidad de la Comisión de Coordinación y Seguimiento, quien, previo informe de las Unidades de Apoyo, emiten y elevan informe a la Comisión Autonómica de Redes, atendiendo a los criterios de selección establecidos.

Entre los criterios de selección de los centros para pertenecer a las distintas modalidades de redes, se encuentran (1) No encontrarse adscrito a ninguna modalidad de RASeIE, (2) justificación de la situación del centro de la existencia de necesidades relacionadas con la modalidad, ser centro de atención preferente y demostrar una trayectoria en cuanto a planes, proyectos o trabajos de grupo relacionados con los objetivos de la modalidad a la que se opta; y (3) la calidad y la viabilidad de la propuesta seleccionada.

El compromiso de participación permite a los centros educativos la continuidad por un periodo de tres años. Finalizado dicho periodo, podrán renovar su continuidad previa solicitud por escrito a la Consejería de Educación, adjuntando la misma documentación que en la solicitud de ingreso a la red debidamente actualizada. Será la Comisión Autonómica de Redes, previo informe de la Comisión de Coordinación y seguimiento y de la Unidad de Apoyo quien determine la permanencia del centro en una o varias redes según el caso.

La no renovación del compromiso de participación, tras finalizar el periodo de tres años, será causa de baja automática para los centros. Los centros podrán causar baja voluntaria solicitándolo por escrito a la Secretaría General de Educación y adjuntando una certificación del Secretario del centro acreditando que se ha informado al claustro de profesores y el Consejo Escolar de dicha la solicitud de baja. De la misma manera, las Unidades de Apoyo podrán proponer en cualquier momento la baja de los centros educativos que no cumplan con los compromisos en una o más modalidades de Redes de Apoyo.

- *Seguimiento y apoyo a las Redes*

En la normativa se prevén tres órganos de apoyo y seguimiento a las redes con el fin de optimizar el funcionamiento de las mismas: (1) Comisión Autonómica de Redes, (2) Comisión de Coordinación y Seguimiento, y (3) Unidad de Apoyo.

La *Comisión Autónoma de Redes* es el órgano de seguimiento y apoyo para todas las modalidades de Redes. Es el encargado de aprobar la incorporación de nuevos centros a las redes y ratificar la continuidad de aquellos que ya están adscritos. Dirige la actuación y la coordinación de las redes, establece la creación de nuevas redes que se consideren convenientes según las necesidades que se vayan detectando en el ámbito educativo y determina aquellas demandas de formación que se incorporarán al Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado.

La *Comisión de Coordinación y Seguimiento* es un órgano específico para cada una de las modalidades de redes existentes. Está encargada de realizar propuestas a la Comisión Autónoma de Redes sobre las líneas de actuación y coordinación de las redes, y de la incorporación de nuevos centros a la red previa valoración de los informes de la Unidad de Apoyo. Es responsable de la evaluación de la red en la que tiene competencia, realizar un apoyo técnico a la Unidad de Apoyo según las necesidades y la atribución de sus funciones. Además, está encargada de centralizar las demandas de la comunidad educativa o agentes externos para la creación de nuevas redes, así como de realizar la propuesta, y valorar los informes de evaluación que los centros deben facilitar anualmente.

Las *Unidades de Apoyo* son las encargadas de realizar el seguimiento, apoyo y valoración de cada modalidad de red específicamente. Formadas por asesores responsables de proyectos educativos de los diferentes servicios implicados en la gestión de las redes y por asesores de los Centros de Profesores y Recursos (CPR).

Los asesores responsables de proyectos educativos están encargados en su relación con la Comisión de Coordinación y Seguimiento de la modalidad de red específica del apoyo técnico; de realizar propuestas sobre objetivos y líneas de actuación y sobre estrategias y procedimientos de coordinación en la red; de elevar informes justificados, favorables o desfavorables, sobre la incorporación de nuevos centros o bajas de aquellos que no hayan cumplidos sus compromisos o no aporten actuaciones novedosas en su Proyecto de Redes; y de proponer la publicación y/o divulgación de aquellos materiales desarrollados por los centros una vez estudiadas sus experiencias. Y en su relación con los centros educativos, están encargados de asesorar y apoyar en su ámbito de actuación a los centros pertenecientes a cualquiera de las redes; a analizar y valorar las solicitudes y documentación aportada por los centros que solicitan la incorporación en la red específica de actuación, así como la documentación entregada por los mismos una vez realizado su trabajo anual o final.

En cuanto a los asesores de los Centros de Profesores y Recursos podemos decir que son los profesionales que trabajan de manera más directa con los centros educativos de cada red. Están encargados de coordinar la puesta en marcha y el desarrollo de los grupos de trabajo; de apoyar el desarrollo del proyecto y las

Comisiones de Redes; y de promover el desarrollo de las acciones formativas demandadas en cada una de las redes.

- *Funcionamiento de las Redes*

Todos los centros adscritos a cualquier modalidad de Redes actuarán a partir de una *Comisión de Redes* responsable de elaborar, coordinar y dinamizar el proyecto de pertenencia a la Red. Esta comisión debe estar formado por un miembro del Equipo Directivo, un coordinador de centro, dos representantes de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del Centro, dos representantes del alumnado y un representante de cada una de las instituciones, asociaciones y/o empresas que se hayan comprometido con la Comunidad Educativa para desarrollar el *Proyecto de Red*.

El *Proyecto de Redes* es un documento marco, de carácter trianual, donde se recogen las propuestas de actuación en el centro, con el fin de alcanzar los objetivos específicos de la red de pertenencia explicitados en el anexo I del Decreto regulador. Los centros deben incorporar las actuaciones allí propuestas, anualmente, en su Programación General Anual y, progresivamente, a las líneas de acción al Proyecto Educativo de Centro, de manera que pasen a formar parte de sus rasgos de identidad, concretándose en las finalidades o propósitos de enseñanza.

Una vez finalizado el periodo de tres años de desarrollo de actuaciones, si el centro está interesado en continuar perteneciendo a la red, el proyecto debe ser renovado, de la misma manera que perteneciendo a una red, el centro está interesado en adscribirse a una nueva modalidad.

Los centros pueden estar adscritos a más de una red, de manera que los Proyectos de Redes de las modalidades a las que pertenezcan deben estar coordinados entre sí, y a su vez, coordinados con las ofertas de la localidad y entorno, así las actuaciones deberán planificarse de una manera holística. Se entiende, por tanto, el Proyecto de Redes como *un instrumento dinámico que se pueda adaptar a las posibles contingencias que surjan a lo largo del curso escolar* (Decreto 75/2015, art. 21.5).

En la legislación, se prevé la elaboración de proyectos intercentros donde se engloben acciones para varios centros educativos de la misma localidad o localidades limítrofes, a fin de llevar a término experiencias educativas innovadoras, como grupo de trabajo, que puedan comunicarse y difundirse en la comunidad.

Al finalizar cada curso académico, el centro debe presentar un *Informe de evaluación anual* donde se explique el funcionamiento de las actuaciones puestas en práctica, describiendo los objetivos logrados, los contenidos y acciones desarrolladas, las dificultades de la puesta en práctica, la evaluación realizada y una propuesta de mejora para el curso académico siguiente. Y al finalizar el periodo de tres años se

elaborará una *Memoria Final de Redes*, tanto para finalizar la pertenencia en la red como para solicitar su continuidad. En esta Memoria Final se detallarán tanto los logros conseguidos como los objetivos no cumplidos y sus causas, así como propuestas de mejora para años siguientes. Además, debe recogerse una valoración del período de pertenencia en la red, la identificación de los aprendizajes que se han logrado en este periodo con su adscripción a la red y el impacto que esto ha supuesto en la zona de influencia. También, se solicita como información relevante recoger los mecanismos de evaluación llevados a cabo y, en caso de interés en continuar, las metas a conseguir en el siguiente período de pertenencia a la red.

5.3. Situación actual y prospectiva de la Red

Como hemos dicho en párrafos anteriores, en estos momentos la REEIE se encuentra constituida por 34 centros educativos no universitarios de la comunidad. La mayoría de ellos (24) continúan su labor de desarrollo de aquellas actuaciones contempladas en el Proyecto de Redes (algunos se encuentran finalizando el segundo y elaborando el tercero), y otros, iniciando la andadura en el terreno de la educación emocional (10). De los centros educativos adscritos a ella desde el inicio de la Red, cinco de ellos han causado baja por diversos motivos, dos en la provincia de Cáceres y 3 en la provincia de Badajoz. Si atendemos al tipo de centros, podemos decir que 2 de los centros que han causado baja son CEIP, 2 son IES y 1 IESO (Tabla 5.12 y Tabla 5.13).

La red va ampliando tímidamente el número de centros adscritos a ella. La dotación económica a los centros para llevar a cabo las acciones en la materia ha descendido, de los 1000 € iniciales ha pasado a percibirse 500€.

El profesorado sigue muy implicado en el desarrollo de actuaciones y la comunidad educativa muy satisfecha con los resultados que en cada centro se van obteniendo.

Desde la Consejería de Educación se pretende su mejora y continuidad, por lo que, en estos momentos, se han establecido directrices para seguir potenciándola, dinamizarla e incluir en ella aspectos novedosos de la temática emocional⁵.

⁵ Entrevista con Asesora Técnica Docente de la Dirección General de Política Educativa responsable de la coordinación de RASeIE

Tabla 5.12. Centros de la provincia de Cáceres

CENTROS DE LA PROVINCIA DE CÁCERES		
<i>Centros que se mantienen</i>	<i>Centros que se han incorporado</i>	<i>Centros que han causado baja</i>
CEIP Gabriel y Galán – Cáceres	CEIP Ntra. Sra. del Consuelo - Logrosán	IESO Galisteo - Galisteo
CEIP García Siñeriz - Miajadas	IES El Brocense - Cáceres	CEIP Virgen de la Soledad - Torreorgaz
CEIP Máximo Cruz Rebosa - Piornal	IES Jaranda - Jarandilla de La Vera	
CEIP Santiago Ramón y Cajal - Plasencia	IES Gabriel y Galán - Plasencia	
IES Santa Lucía del Trampal - Alcuéscar	IES Turgalium - Trujillo	
IES Al-Qazeres - Cáceres		
IES Universidad Laboral - Cáceres		
IES Alagón - Coria		
IES Gonzalo Torrente Ballester - Miajadas		
IES Jálama - Moraleja		
IES Albalat - Navalmoral de La Mata		
IES Parque de Monfragüe - Plasencia		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.13. Centros de la provincia de Badajoz

CENTROS DE LA PROVINCIA DE BADAJOZ		
<i>Centros que se mantienen</i>	<i>Centros que se han incorporado</i>	<i>Centros que han causado baja</i>
CEE Antonio Tomillo – Zafra	CEIP Ntra. Sra. de Fátima - Badajoz	CEIP Virgen de Guadalupe- Quintana de la Serena
CEIP Manuel Pacheco – Badajoz	CEIP Trajano - Mérida	IES Carolina Coronado- Almendralejo
CEIP San Francisco de Asís – Fregenal de la Sierra	IES Alba Plata - Fuente de Cantos	IES Puerta de la Serena- Villanueva de la Serena
CEIP Octavio Augusto – Mérida	IES Sierra de San Pedro - La Roca de la Sierra	
IES Miguel Durán – Azuaga	IES Cristo del Rosario - Zafra	
IES Reino Aftasí – Badajoz		
IES Zurbarán – Badajoz		
IES Benazaire – Herrera del Duque		
IES Dr. Fernández Santana – Los Santos d Maimona		
IES Extremadura – Mérida		
IES Extremadura – Montijo		
IESO Matías Ramón Martínez – Burguillos del Cerro		

Fuente: Elaboración propia

Síntesis del capítulo

La inclusión de la educación emocional en las aulas de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura ha supuesto una evolución en el tratamiento y gestión dada a dicha temática desde la administración educativa regional.

La firme convicción de la relevancia de introducir la Inteligencia emocional en el currículum educativo, ha llevado a la administración regional a confeccionar una estrategia educativa para el progresivo tratamiento de la Inteligencia emocional en las aulas de los centros educativos de su competencia.

A lo largo del capítulo, se ha puesto de manifiesto cómo a partir de unos resultados positivos en un proyecto de carácter experimental ha conducido a la reglamentación, sistematización y difusión del trabajo sobre esta temática en centros educativos no universitarios de la región.

La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional nació bajo la creencia de que un trabajo continuado, planificado y sistemático en educación emocional mejora las Competencias emocionales del alumnado, favoreciendo su desarrollo integral, mejorando su rendimiento académico y formándolos para un mejor desenvolvimiento en su contexto educativo y social.

La Red que ha ido aumentando el número de centros que la conforman, presenta unas características de gestión que se han expuesto a lo largo del capítulo. De la misma manera se ha expuesto la normativa que regula su inclusión en un conjunto de Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa formadas por centros educativos cuya finalidad es el compromiso por parte de dichos centros de participar en un proceso de cambio y mejora de los mismos y su entorno.

Se pone de manifiesto que la participación de los centros educativos en dichas redes mejora la calidad educativa que ofrecen éstos y, por tanto, la formación del alumnado al que acogen.

SEGUNDA PARTE: DESARROLLO EMPÍRICO

Capítulo 6: Objetivos e hipótesis

6. Objetivos e hipótesis

Como hemos planteado con anterioridad, estudios previos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Pérez y Castejón, 2007) demuestran que la Inteligencia emocional y la adquisición y puesta en práctica de las Competencias emocionales influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo mejorar aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje del alumnado, así como alcanzar mejores niveles de bienestar personal y profesional en el profesorado. Incidir en las Competencias emocionales en el contexto escolar posibilita al profesorado ofrecer una mayor calidad en la enseñanza y proporcionar un clima escolar cálido y motivador en el aula donde el alumnado presente sentimientos de seguridad y confianza y le permitan mejorar en diferentes aspectos que influyen en el aprendizaje. Unas adecuadas Competencias emocionales permiten al alumno mantener una mejor concentración, manifestar mayor creatividad, aumentar la memoria, gozar de interacciones sociales más gratificantes, presentar una adecuada adaptación escolar, una toma de decisiones más efectiva, y un óptimo rendimiento académico, lo que, finalmente, proporciona la consecución del éxito escolar. Es nuestro propósito analizar con este trabajo las Competencias emocionales y la incidencia de éstas en el rendimiento académico del alumnado.

Además, la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional se propone “generar hábitos, actitudes y valores que potencien la inteligencia social y emocional de las personas” (Decreto 75/2015, Anexo I). Es, por tanto, interés y responsabilidad de la administración regional extremeña conocer el funcionamiento y resultados de la puesta en práctica de las actuaciones en materia emocional que de una manera sistemática y reglada se están desarrollando en los centros que la componen. La finalidad sería facilitar y potenciar la inclusión en dicha red de todos los Centros Educativos extremeños si se evidencian resultados positivos para el alumnado, en primer término, y en toda la comunidad educativa, en general, durante el proceso educativo formal. Con nuestro trabajo pretendemos contribuir a visibilizar la labor que los centros educativos pertenecientes a la Red se encuentran desarrollando y los logros que con ella alcanzan.

Por ello, el **objetivo general** que nos proponemos con esta investigación es conocer las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y su incidencia en el rendimiento, identificando posibles diferencias entre centros según su trayectoria en la red y sus prácticas.

Este objetivo se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

O1.- Describir las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional.

H1.1. Existen diferencias significativas en las Competencias emocionales adquiridas por el alumnado de la Red en función del género.

H1.2. Existen diferencias en las Competencias emocionales adquiridas por el alumnado en función del centro educativo.

O2.- Identificar perfiles de alumnado según sus Competencias emocionales.

H2.1. Existen diferencias en los centros de la Red en función de los perfiles competenciales de su alumnado.

O3.- Estudiar la influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico del alumnado.

H3.1. Existen diferencias significativas en el rendimiento académico del alumnado en función de las Competencias emocionales que posee.

H3.2. El alumnado de Educación Primaria con mayor nivel de Competencia emocional presenta mejor rendimiento académico.

Capítulo 7: Método

7. Método

7.1. Participantes

7.2. Instrumentos

7.3. Procedimiento

7.4. Análisis de datos

7. Método

A continuación, pasamos a describir el método utilizado en la investigación, donde se hace referencia a los participantes del estudio, los instrumentos utilizados, así como el procedimiento y el análisis de los datos obtenidos.

7.1. Participantes

La muestra del estudio se compone de 350 estudiantes de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria, procedentes de 6 centros públicos pertenecientes a la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Este tamaño permite trabajar con un error de $\pm 3,6$ para un nivel de confianza del 95,5% y $p=q$. La muestra invitada es el total de la población del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de los CEIP pertenecientes a la Red durante el curso 2014/2015, la cual asciende a 639 estudiantes procedentes de 10 centros. La muestra final participante supone el 54.77% de la población.

Del alumnado encuestado, el 55.1% son hombres y el 44.9% mujeres. Por curso, el 48% son de 5º curso y el 52% de 6º curso. Según los centros participantes el 26.6% corresponden al centro A, el 9.7% corresponden al centro B, el 16% corresponden al centro C, el 30.3% corresponden al centro D, el 5.1% corresponden al centro E y el 12.3% corresponden al centro F. La Tabla 7.1 resume las características de la muestra de alumnado participante.

Tabla 7.1. Datos del alumnado participante

<i>Variable</i>	<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
<i>Sexo</i>	Hombre	193	55,1%
	Mujer	157	44,9%
<i>Curso</i>	Quinto	168	48%
	Sexto	182	52%
<i>Centro</i>	A	93	26,6%
	B	34	9,7%
	C	56	16%
	D	106	30,3%
	E	18	5,1%
	F	43	12,3%

Fuente: Elaboración propia

El conjunto de los centros que han participado en el estudio han estado vinculados a la red desde su creación en 2010, contribuyendo, anteriormente, con el Proyecto piloto PASE (Tabla 7.2). Cinco de ellos, comenzaron su participación en el Proyecto PASE durante el curso escolar 2008/2009 y uno en el curso 2007/2008.

Tabla 7.2 Vinculación de los centros participantes a la Red

Centro	Inicio en proyecto PASE	Año de comienzo en la Red	Años de participación en Red⁶
A	2007/2008 Proy. Piloto (PASE)	Marzo 2010	6 + 3
B	2008/2009 Proy. Piloto (PASE)	Marzo 2010	6 + 2
C	2008/2009 Proy. Piloto (PASE)	Marzo 2010	6 + 2
D	2008/2009 Proy. Piloto (PASE)	Marzo 2010	6 + 2
E	2008/2009 Proy. Piloto (PASE)	Marzo 2010	6 + 2
F	2008/2009 Proy. Piloto (PASE)	Marzo 2010	6 + 2

Fuente: Elaboración propia

Se trata de centros con diferencias notables en el número de alumnos que acogen en sus aulas. Como podemos observar en la Tabla 7.3, dos de ellos presentan alrededor de 500 alumnos matriculados. Tres centros presentan un número inferior a 200 alumnos, y uno de ellos se acerca a los 300 alumnos matriculados. Por lo tanto, es notable la diferencia de alumnado existente en las aulas de 5º y 6º de Educación Primaria.

La participación docente en las actividades de la Red es alta. En cinco de los centros participan el 100% de los docentes adscritos, mientras que en uno de ellos la participación es del 35% del profesorado.

En el nivel sociocultural de las familias del alumnado también se observan diferencias. Dos de los centros son categorizados por la Junta de Extremadura como “Centros de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño”. Las familias cuyos hijos acuden a estos centros presentan un nivel sociocultural bajo. El nivel socio-cultural es de medio/bajo en tres de los centros participantes, existiendo numeroso alumnado inmigrante, en muchos casos con desconocimiento del idioma, y alumnado de diferentes etnias. Finalmente, tan solo las familias del alumnado de uno de los centros presentan un nivel

⁶ En la tabla se señalan de manera diferenciada los años de participación de cada centro en la Red más los años que anteriormente estuvieron participando en el Proyecto PASE

sociocultural medio/alto, donde el funcionariado es altamente representativo en las familias.

Tabla 7.3 Características de los centros participantes

<i>Centro</i>	<i>Profesorado implicado</i>	<i>Alumnado por centro</i>	<i>Alumnado de 5º y 6º</i>	<i>Nivel socio- cultural familiar</i>	<i>Líneas por curso</i>	
					<i>5º</i>	<i>6º</i>
A	12 (35%)	488	106	Medio/bajo	3	2
B	24 (100%)	195	42	Bajo	2	2
C	26 (100%)	287	64	Medio/bajo	1	2
D	31 (100%)	506	107	Medio/alto	2	2
E	18 (100%)	162	20	Bajo	1	2
F	15 (100%)	189	43	Medio/bajo	1	1

Fuente: Elaboración propia

7.2. Instrumentos

Para la evaluación de las Competencias emocionales se han empleado dos escalas, el TMMS-24 y el *EQ-i: Yv*. El rendimiento académico se mide a través de las actillas de evaluación elaboradas por el profesorado que recogen las calificaciones obtenidas por el alumnado.

Utilizamos el instrumento de medida de Inteligencia emocional TMMS-24, al igual que en los estudios de Otero (2009) y Ferragut y Fierro (2012). Se trata de un instrumento accesible desde la parte del investigador, adecuada para el alumnado al que pretendemos acceder y ofrece una información de las capacidades emocionales del sujeto autopercebidas, que contiene información sobre experiencias personales a los que instrumentos de medida de rendimiento no puede acceder.

Sin embargo, con el interés de ampliar la información sobre las diferentes dimensiones de las habilidades emocionales de la muestra, optamos por utilizar un segundo instrumento de evaluación el EQi: Yv de Bar-On (1997). Traducido al castellano en el año 2000, el cual añade información sobre el número de variables relevantes para la investigación de Competencias emocionales.

- **TMMS-24** elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004). Se trata de la versión reducida y adaptada al castellano del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995. Consiste en un cuestionario de autoinforme donde se evalúa el conocimiento que muestra una persona sobre sus propios estados emocionales. Se presenta como una escala tipo likert, de 5 puntos (1-totalmente en desacuerdo; y 5- totalmente de acuerdo), con 24 ítems que evalúan tres dimensiones fundamentales de la IE (al igual que la escala original): *Atención a los sentimientos*, *Claridad* y *Reparación emocional*. En ella los factores han sido depurados y se han reducido el número de ítems a 8 para cada factor, debido, entre otras causas, a la baja fiabilidad de la escala general en castellano. El factor atención está compuesto por los ítems 1 al 8, el de claridad por los ítems 9 al 16 y el de reparación por los ítems 17 al 24, midiéndose cada uno en una escala que oscila de 1 a 40 puntos.

Presenta una fiabilidad por factor, de .90 en atención, .90 en claridad y de .86 en reparación emocional (Extremera et al., 2004). La validez predictiva es similar a la del TMMS original. Por lo tanto, se puede decir que la versión modificada proporciona un inventario adecuado con el cual examinar la percepción de la IE en lengua española.

La *atención emocional* se entiende como la capacidad para prestar atención a los propios estados emocionales. La *claridad emocional* sería la comprensión de esos estados emocionales, y, a la capacidad para regular los propios estados

emocionales, interrumpiendo y graduando los negativos y prolongando los positivos se denominaría *reparación emocional*.

En la aplicación del instrumento a nuestro estudio se ha realizado un análisis de la fiabilidad de cada uno de los componentes del baremo, obteniéndose .79 para el factor atención, de .80 en claridad y .80 en reparación emocional y de .81 para la escala global.

■ **EQ-i: Yv** (*Emotional Quotient Inventory: Youth Versión*; Bar-On & Parker, 2000). Cuestionario autoinformado diseñado para medir las Competencias emocionales. Se trata de la versión adaptada para jóvenes entre los 7 y los 18 años del EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) (Bar-On, 1997). Se presenta como una escala tipo likert de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa), con 60 afirmaciones que tratan de evaluar los 5 componentes de la IE propuestos en el modelo del autor (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general). Estos componentes miden 15 áreas de medida que nombramos a continuación: (1) Componente intrapersonal (compresión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia); (2) Componente interpersonal (relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía); (3) Adaptabilidad (resolución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad); (4) Manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de los impulsos); y (5) Estado de ánimo general (felicidad, optimismo). Entre los 60 indicadores se incluyen 6 ítems que componen la *escala de impresión positiva*, introducida por el autor para medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de deseabilidad social. Se entiende que el cuestionario proporciona información acerca de las Competencias emocionales y sociales, permitiendo trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000).

Se muestra en la Tabla 7.4 la estructura de composición de ítems del instrumento cuya validación en España la realizan Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz (2012).

Tabla 7.4. Estructura de composición del EQi: Yv

<i>Componentes</i>	<i>Número de ítems</i>	<i>Ítems del EQi:Yv</i>					
Estado de animo	14	1	4	9	13	19	23
		29	32	37	40	47	50
		56	60				
Adaptabilidad	10	12	16	22	25	30	34
		38	44	48	57		
Manejo del estrés	12	3	6	11	15	21	26
		35	39	46	49	54	58
Interpersonal	12	2	5	10	14	20	24
		36	41	45	51	55	59
Intrapersonal	6	7	17	28	31	43	53
Impresión positiva	6	8	18	27	33	42	52

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario presenta, según los estudios de validación (Ferrándiz et al., 2007), una fiabilidad de $\alpha = .89$ (alfa de Cronbach). Atendiendo a cada uno de los factores presenta una fiabilidad de .80 para el factor Estado de ánimo, de .77 para Adaptabilidad, de .77 para Manejo del estrés, de .72 para el factor Interpersonal y de .63 para Intrapersonal.

En la aplicación del instrumento a nuestra muestra, la escala global obtiene un índice de fiabilidad de .84, siendo de .83 en la dimensión manejo del estrés, de .81 para la dimensión interpersonal, de .77 para el factor intrapersonal, de .88 para la dimensión estado de ánimo, de .79 para el factor adaptabilidad. En el factor manejo del estrés se ha eliminado el ítem 3 puesto que su inclusión baja la fiabilidad hasta .59. En el factor intrapersonal también se ha eliminado el ítem 53 por el mismo motivo, ya que su inclusión reducía la fiabilidad hasta un coeficiente de .45.

▪ **Actillas de evaluación.** El rendimiento del alumnado se ha medido a través de las calificaciones otorgadas por el profesorado en cada materia a partir de los criterios y sistemas de evaluación recogidos por la normativa educativa, las cuales se registran en las actillas oficiales de evaluación. Estas son las siguientes: Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Plástica, Religión/Valores, segunda Lengua Extranjera, Educación Ciudadana y Derechos Humanos. La asociación de las materias se ha realizado acorde al desarrollo de las Inteligencias Múltiples (Gadner, 2001). En la Tabla 7.5 se muestra la agrupación de materias realizada.

Tabla 7.5. Tabla relacional entre las Inteligencias Múltiples de Gardner y las disciplinas académicas que conforman el estudio.

<i>Inteligencias Múltiples</i>	<i>Materias académicas</i>
Lógico-matemática	Matemáticas
Lingüística	Lengua castellana y Literatura Lengua Extranjera 2ª Lengua Extranjera
Espacial	Educación Plástica
Musical	Educación Musical
Corporal-kinestésica	Educación Física
Interpersonal	Ciencias Sociales Ed. para la ciudadanía y Dchos humanos
Intrapersonal	Religión / Valores
Naturista	Ciencias de la Naturaleza
Existencial	Religión / Valores

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en el registro de las calificaciones para ambos cursos, nos ha llevado a tomar ciertas decisiones al operativizar esta variable para su uso en nuestro estudio. El currículum para quinto curso (RD 126/2014) establece que la expresión de las calificaciones se realice de forma numérica (del 1 al 10) sin decimales, mientras que para sexto curso (RD1513/2006) la expresión es terminológica (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente). Por ello, hemos mantenido las calificaciones numéricas de quinto y hemos transformado las notas de las asignaturas de sexto con el siguiente criterio: (1) *Insuficiente* = 4; (2) *suficiente* = 5; (3) *bien* = 6; (4) *notable* = 7.5; y (5) *sobresaliente* = 9.5. Es decir, en términos estadísticos se ha utilizado lo que se denomina “la marca de clase”, esto es, la media aritmética de las notas cuantitativas que pertenecen a una categoría cualitativa. En el caso del notable, donde el intervalo va de 7 a 8, “la marca de clase” es 7,5, y en el caso del sobresaliente, donde el intervalo va de 9 a 10, “la marca de clase” es 9,5. Ambas notas (7,5 y 9,5) son las calificaciones cuantitativas utilizadas.

A la hora de la recogida del rendimiento del alumnado, nos encontramos que el curso quinto de Educación Primaria nos ofrecía un ordenamiento de las asignaturas bajo los parámetros del currículum diseñado por la Ley de Calidad (RD 126/2014), mientras el curso sexto de Educación Primaria, las asignaturas se encontraban bajo el diseño del currículum LOE (RD 1513/2006).

De esta manera, para poder trabajar con las variables, hemos tenido que tomar algunas decisiones organizativas a fin de realizar los análisis necesarios. Estas son:

- *Asignatura Conocimiento del medio.* Mientras que en sexto curso se trabaja la asignatura *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, en quinto se cursan dos asignaturas independientes, por un lado, *Ciencias de la naturaleza* y, por otro, *Ciencias sociales*. La decisión tomada fue contabilizar dos asignaturas, en quinto con sus correspondientes calificaciones y en sexto utilizar, en ambas variables, la calificación obtenida en dicha asignatura.
- *Asignatura Religión/Valores.* Nos hemos encontrado que en algunos centros se oferta Religión católica, en otros, como alternativa Religión evangélica y Valores sociales como alternativa en quinto y otro tipo de asignaturas alternativas en sexto. En estos casos, el alumnado solo presenta una nota en una de todas las asignaturas mencionadas. Por eso, hemos recogido dichas calificaciones bajo la denominación Religión/Valores, pues indican en rendimiento en un mismo sentido.
- *Lengua extranjera.* Para unos centros la lengua extranjera correspondía a la asignatura de Inglés y para otros Portugués. En nuestro caso hemos tomado las calificaciones de ambas asignaturas englobándolas bajo el epígrafe Lengua extranjera puesto que el horario lectivo se corresponde.
- *Segunda lengua extranjera.* Se trata del mismo caso que el anterior, con dos salvedades, que para algunos centros la segunda lengua extranjera es el Inglés, para otros el Portugués y otros el Francés. También se nos dio el caso de que, en algunos centros, por sus características, no ofertaban esta segunda lengua extranjera (se puede observar que N=100). La decisión se tomó en los mismos parámetros que en el caso anterior.
- *Asignatura Educación para la ciudadanía y derechos humanos.* Esta asignatura fue tomada como referencia de las calificaciones del alumnado teniendo en cuenta que tan solo se cursa en sexto curso (N=182).
- *Educación Artística.* Según el currículum de ambos cursos, la calificación de esta materia corresponde a la nota media de las asignaturas Educación Plástica y Educación Musical. Así, puesto que recogemos las notas de estas dos asignaturas, hemos obviado la calificación de Educación Artística.

7.3. Procedimiento

Para la recogida de datos, se contactó con los equipos directivos de los Centros de Educación Infantil y Primaria pertenecientes a la REEIE, a los que se les informó por teléfono y correo electrónico del propósito de la investigación, proponiéndoles participar en la misma. La participación consistiría en la cumplimentación de dos cuestionarios sobre Competencias emocionales, con una duración de entre 20 y 30 minutos, por parte del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria matriculados en su centro, y entrevistas abiertas al profesorado y coordinador del proyecto de Inteligencia emocional que participen en el centro.

Se acordó la visita con los centros que aceptaron participar, momento en que se entregó un documento de confidencialidad donde se informa de la investigación que se pretende realizar y del compromiso de confidencialidad sobre los datos e informaciones que el centro aporte.

Los cuestionarios se aplicaron a los estudiantes dentro de sus aulas, en horario lectivo, con la presencia de la investigadora y un profesor o profesora responsable del grupo en cuestión. La presencia de la investigadora tenía como fin explicar el cometido de los cuestionarios, garantizar la adecuada comprensión de los ítems por parte del alumnado y su correcta cumplimentación. Una vez finalizada las encuestas se realizó la entrevista al profesorado, al coordinador del proyecto de Inteligencia emocional y al equipo directivo. Aunque esto último no ha sido utilizado para este estudio.

7.4. Análisis de datos

Los datos fueron introducidos en el paquete estadístico SPSS (versión 20). Para el tratamiento estadístico de los datos, hemos realizado un análisis exploratorio de las variables en estudio para conocer las características de su distribución.

Hemos seleccionado los datos descriptivos y realizado las gráficas de distribución. Una vez aplicada la prueba Kolmogorov Smirnov con la que se rechaza la hipótesis de normalidad de las distribuciones, se ha aplicado las pruebas de contraste no paramétricas chi cuadrado, U de Mann-Whitney y Anova de Kruskal-Wallis para muestras independientes, con el objeto de estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de Competencias emocionales y el género, así como entre el nivel de competencia y el centro de estudio. Todo ello se realiza con los datos procedentes de los dos instrumentos.

Realizamos un análisis Cluster de partición K medias para establecer tres grupos de alumnado según su nivel de competencia en cada instrumento, así como para hallar los perfiles competenciales y los perfiles de rendimiento. Se han calculado tablas de contingencias para contrastar los perfiles competenciales del alumnado con las tipologías de centro.

Finalmente, hemos vuelto a utilizar las pruebas U de Mann-Whitney y Anova de Kruskal-Wallis para muestras independientes, con el fin de contratar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de Competencias emocionales y los perfiles de rendimiento académico.

Capítulo 8: Resultados

8. Resultados

8.1. Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la REEIE

8.1.1. Descripción de las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la Red

8.1.1.1. Atención emocional

a.1. Diferencias en la competencia atención emocional del alumnado según el género

8.1.1.2. Claridad emocional

b.1. Diferencias en la competencia claridad emocional del alumnado según el género

8.1.1.3. Reparación emocional

c.1. Diferencias en la competencia reparación emocional del alumnado según el género

8.1.1.4. Intrapersonal

d.1. Diferencias en la competencia interpersonal del alumnado según el género

8.1.1.5. Interpersonal

e.1. Diferencias en la competencia interpersonal del alumnado según el género

8.1.1.6. Adaptabilidad

f.1. Diferencias en la competencia adaptabilidad del alumnado según el género

8.1.1.7. Manejo del estrés

g.1. Diferencias en la competencia manejo del estrés del alumnado según el género

8.1.1.8. Estado de ánimo general

h.1. Diferencias en la competencia estado de ánimo general del alumnado según el género

8.1.2. Descripción de las Competencias emocionales del alumnado por tipo de centro

- 8.1.2.1. Atención emocional según tipo de centro
- 8.1.2.2. Claridad emocional según el tipo de centro
- 8.1.2.3. Reparación emocional según el tipo de centro
- 8.1.2.4. Intrapersonal según el tipo de centro
- 8.1.2.5. Interpersonal según el tipo de centro
- 8.1.2.6. Adaptabilidad según el tipo de centro
- 8.1.2.7. Manejo del estrés según el tipo de centro
- 8.1.2.8. Estado de ánimo general según el tipo de centro

8.2. Perfiles de alumnado según sus Competencias emocionales

- 8.2.1. Identificación y descripción de perfiles del alumnado en Competencias emocionales
- 8.2.2. Descripción de los centros de la Red según perfiles competenciales de su alumnado

8.3. Influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico del alumnado

- 8.3.1. Descripción de las áreas de rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria de la Red
 - 8.3.1.1. Asignatura Matemáticas
 - 8.3.1.2. Asignatura Lengua Castellana y Literatura
 - 8.3.1.3. Asignatura Ciencias de la Naturaleza
 - 8.3.1.4. Asignatura Ciencias Sociales
 - 8.3.1.5. Asignatura Lengua extranjera
 - 8.3.1.6. Asignatura Educación Física
 - 8.3.1.7. Asignatura Educación Musical
 - 8.3.1.8. Asignatura Educación Plástica
 - 8.3.1.9. Asignatura Religión Católica / Valores Sociales y Cívicos
 - 8.3.1.10. Asignatura Segunda lengua extranjera
 - 8.3.1.11. Asignatura Educación Ciudadana y Derechos Humanos
 - 8.3.1.12. Descripción de la variable Nota media

- 8.3.2. Relación entre las Competencias emocionales y el rendimiento académico del alumnado
- 8.3.3. Identificación y descripción de perfiles del alumnado en rendimiento académico
- 8.3.4. Relación entre el perfil de rendimiento académico del alumnado en función de su perfil competencia.

8. Resultados

8.1. Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la REEIE

Este apartado presenta los resultados relativos al objetivo primero orientado al conocimiento y descripción de las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria perteneciente a los centros de la REEIE. También responde a las hipótesis formuladas en el marco de este objetivo correspondientes a la comprobación de diferencias observadas en las competencias del alumnado en función del género y del centro.

8.1.1. Descripción de las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la Red

En este apartado vamos a presentar los resultados en Competencias emocionales del alumnado a partir de distintas dimensiones competenciales. De este modo, incluimos, por un lado, la atención, claridad y reparación que se miden a través del TMMS24 y, por otro, habilidad intrapersonal, habilidad interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo, que se miden a través del EQ-i: Yv.

8.1.1.1. Percepción emocional

Los resultados obtenidos en la variable atención muestran una media de 27,02 y una desviación típica de 6,273 (Tabla 8.1) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 9 y una máxima 40. Esta variable es el resultado de la suma de los ítems del 1 al 8 de la escala TMMS24 cuya respuesta oscila de 1 a 5. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.1

Tabla 8.1. Descripción de la variable atención emocional.

Estadísticos		
Atención Emocional		
N	Válidos	319
	Perdidos	31
Media		27,02
Desv. típ.		6,273
Rango		31
Mínimo		9
Máximo		40

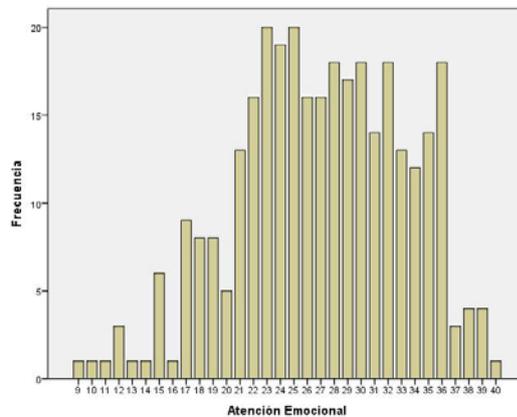


Figura 8.1. Frecuencia de la variable atención emocional

Del conjunto de indicadores de atención emocional medidos, 3 son los que mejor expresan la habilidad del alumnado para percibir emociones: el ítem 2 preocuparse de forma habitual por lo que sienten ($M = 3,90$; $DT = 1,136$), el ítem 4 pensar que merece la pena prestar atención a sus sentimientos y estados de ánimo ($M = 3,87$; $DT = 1,175$) y el ítem 1 prestar mucha atención a los sentimientos ($M = 3,73$; $DT = 1,136$). La Tabla 8.2 muestra las medidas de tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable atención.

Tabla 8.2. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable atención

Ítem	M	D.T.
1. Presto mucha atención a los sentimientos	3,73	1,136
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	3,90	1,136
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	3,28	1,217
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis sentimientos y estados de ánimo	3,87	1,175
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	2,43	1,378
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	3,18	1,304
7. A menudo pienso en mis sentimientos	3,22	1,242
8. Presto mucha atención a cómo me siento	3,44	1,248

En los tres ítems que obtienen una media más alta, encontramos que la mitad del alumnado muestra una atención adecuada en estos ítems (Figura 8.2), siendo el ítem 1 (presto mucha atención a los sentimientos) el que obtiene un mayor porcentaje de alumnado en este grupo con un 54,2%. En contraste, observamos que el ítem 2 (normalmente me preocupo mucho por lo que siento) y el ítem 4 (pienso que merece la pena prestar atención a mis sentimientos y estados de ánimo) son los que registran un porcentaje de alumnado más elevado en posiciones extremadamente altas con un 40% y 39,1% respectivamente, que indican un excesivo grado de atención.

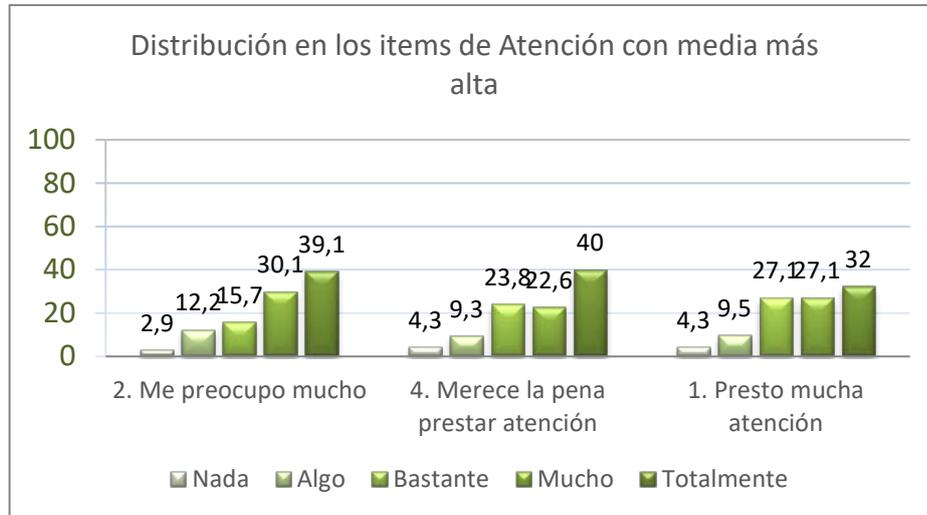


Figura 8.2. Distribución en los ítems de la variable atención con medias más altas

En el caso de los indicadores con las medias más bajas, los porcentajes de alumnos se distribuyen de manera relativamente uniforme a lo largo de la escala, excepto en el caso del ítem 5 en el que 34,4% del alumnado muestra poca disposición a dejar que sus sentimientos afecten a sus pensamientos (Figura 8.3). En este ítem, encontramos que sólo un tercio del alumnado muestra una adecuada atención con el 12,6% que expresa mucha atención y el 16,8% que expresa bastante atención. Esto marca una diferencia respecto al resto de ítems en los que entre un 47,2% y 45,5% expresa una atención adecuada.

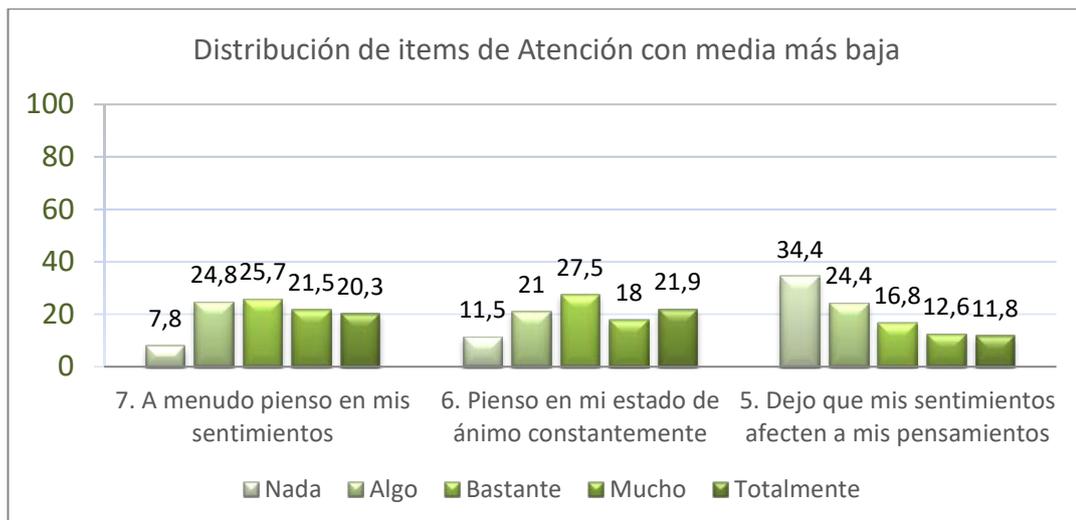


Figura 8.3. Distribución en los ítems de la variable atención con medias más bajas

A.1. Diferencia en la competencia atención emocional del alumnado según el género

Los resultados en atención emocional muestran diferencias de género a favor de los chicos, observándose un mayor porcentaje de varones con una adecuada atención (64,6%) que de mujeres (52,5%). Igualmente se observa un mayor porcentaje de chicas que expresan poca atención (Figura 8.4). Sin embargo, los datos también muestran que hay más chicos que chicas que expresan una atención excesiva, con un 18,5% y 10,6% respectivamente.

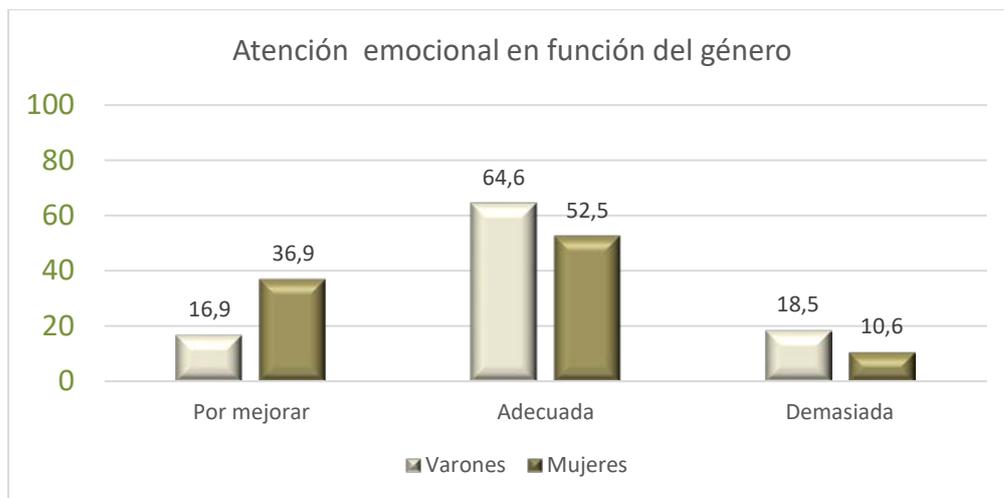


Figura 8.4. Porcentajes de atención emocional que presenta el alumnado en función del género

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ($X^2 = 17,490$; $p = .000$; C. Contingencia = .228). La tabla 8.3 muestra la tabla de contingencia de atención emocional en función del género con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.3. Tabla de contingencia de atención emocional en función del género

Atención emocional	Varones (n = 178)	Mujeres (n = 141)	Significación
Por mejorar	30 (16,9%)	52 (36,9%)	$X(2) = 17,490$ $p = .000$ C. Conting. = .228
Adecuada	115 (64,6%)	74 (52,5%)	
Demasiada	33 (18,5%)	15 (10,6%)	

No obstante, el análisis de las diferencias de género en cada indicador de la variable atención aporta una información más completa. De este modo, se aprecian diferencias en las puntuaciones medias del alumnado según género en los ítems 1, 4, 5 y 6 respectivamente (Tabla 8.4). Se observa que, aunque las puntuaciones medias en los ítems 1 y 4 son bastante altas tanto para chicos como para chicas, éstas últimas alcanzan valores más altos. Por el contrario, son los chicos quienes obtienen puntuaciones más altas en los ítems 5 y 6 respecto a las chicas.

Tabla 8.4. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable atención

Ítem	Varones		Mujeres		U	p
	M	D.T.	M	D.T.		
1. Presto mucha atención a los sentimientos	3,65	1,167	3,83	1,092	13594	.150
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	3,87	1,156	3,95	1,113	14188,5	.554
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	3,26	1,169	3,31	1,277	14373,5	.759
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis sentimientos y estados de ánimo	3,75	1,192	3,97	1,146	13149	.073
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	2,56	1,380	2,27	1,362	12484	.039
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	3,31	1,269	3,01	1,333	12172,5	.028
7. A menudo pienso en mis sentimientos	3,20	1,234	3,24	1,256	13646	.806
8. Presto mucha atención a cómo me siento	3,40	1,222	3,49	1,282	13700	.502

Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, constatamos que las diferencias observadas en las puntuaciones medias en los ítems 5 y 6 en función del género son estadísticamente significativas, siendo en el ítem 5 ($U = 12484$; $p = .039$), y para el ítem 6 ($U = 12172,5$; $p = .028$), según la tabla 8.4. La *d* de Cohen nos informa de un tamaño del efecto moderado con valores muy parecidos en ambos ítems, siendo para el ítem 5 ($d = .21$; $r = .11$) y para el ítem 6 ($d = .23$; $r = .11$). No se constatan diferencias significativas en el resto de los ítems.

B. Claridad emocional

Atendiendo a la variable claridad, los resultados obtenidos muestran una media de 28,20 y una desviación típica de 6,306 (Tabla 8.5) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 8 y una máxima de 40. El resultado de esta variable es la suma de 8 ítems, siendo éstos los ítems 9 al 16 de la escala TMMS24 cuya respuesta varía de 1 a 5. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.5.

Tabla 8.5. Descripción de la variable claridad emocional

Estadísticos		
Claridad Emocional		
N	Válidos	317
	Perdidos	33
Media		28,20
Desv. típ.		6,306
Rango		32
Mínimo		8
Máximo		40

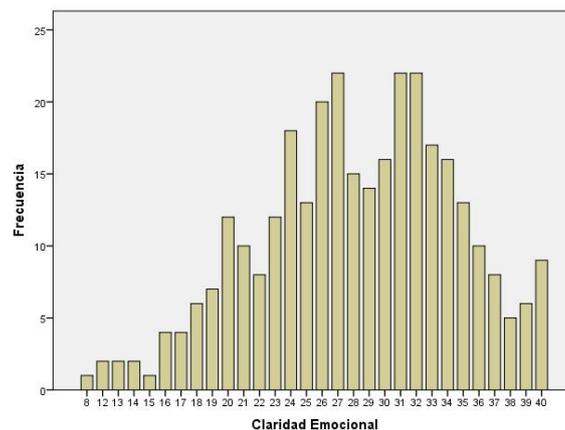


Figura 8.5. Frecuencia de la variable claridad emocional

Según los indicadores de claridad emocional medidos, aquellos que mejor muestran la claridad que presenta el alumnado en emociones son 3: el ítem 11, saber casi siempre cómo se sienten ($M = 3,90$; $DT = 1,162$), el ítem 9, tener claro sus sentimientos ($M = 3,88$; $DT = 1,167$) y el ítem 16, poder llegar a comprender sus sentimientos ($M = 3,80$; $DT = 1,131$). La Tabla 8.6 muestra las medidas de tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable claridad.

Tabla 8.6. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable claridad

Ítem	M	D.T.
9. Tengo claros mis sentimientos	3,88	1,167
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	3,20	1,252
11. Casi siempre sé cómo me siento	3,90	1,162
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	3,47	1,231
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	3,60	1,135
14. Siempre puedo decir cómo me siento	3,01	1,312
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	3,27	1,282
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	3,80	1,131

Los indicadores de claridad emocional que obtienen una media más alta presentan un porcentaje alto de alumnado que puntúan en la máxima calificación de la escala, siendo éstos 41,1% que saben cómo se sienten, 42,3% que tienen claros sus sentimientos y 34,4% que llegan a comprender sus sentimientos, lo que indica un excelente grado de claridad emocional (Figura 8.6). Se observa un descenso escalonado de los porcentajes de alumnado que puntúan en las respuestas inferiores, en los tres ítems.

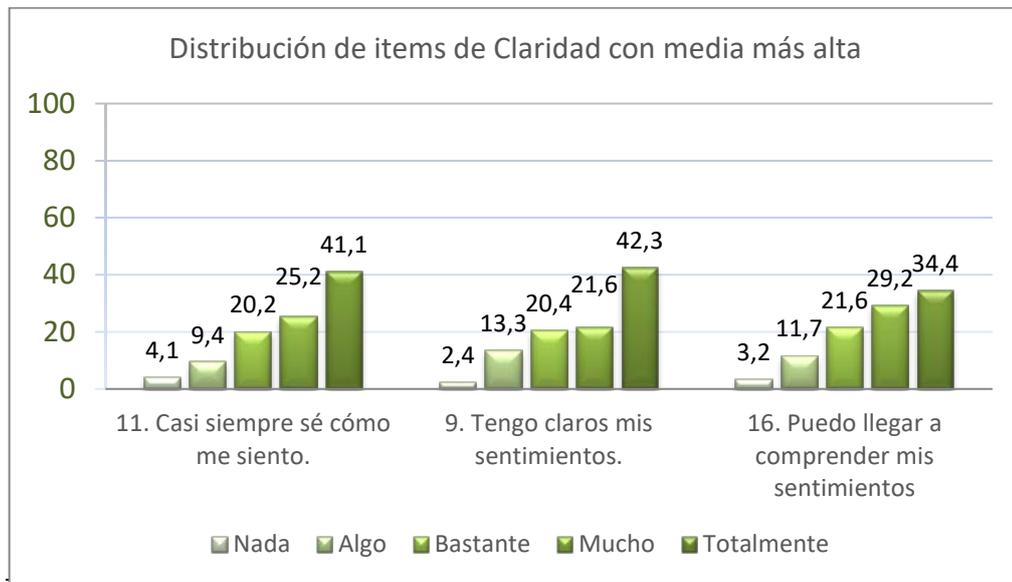


Figura 8.6. Distribución en los ítems de variable claridad con medias más altas

En el caso de los indicadores con las medias más bajas, los porcentajes de alumnos se distribuyen de manera uniforme entre la escala de cada ítem. Destaca que el porcentaje mayor de alumnado, en los tres indicadores, sea la respuesta bastante con 26,1% en el ítem 14, de 27,9% en el ítem 10 y de 26,7% en el ítem 15, lo que revela una adecuada claridad emocional en el alumnado (Figura 8.7).

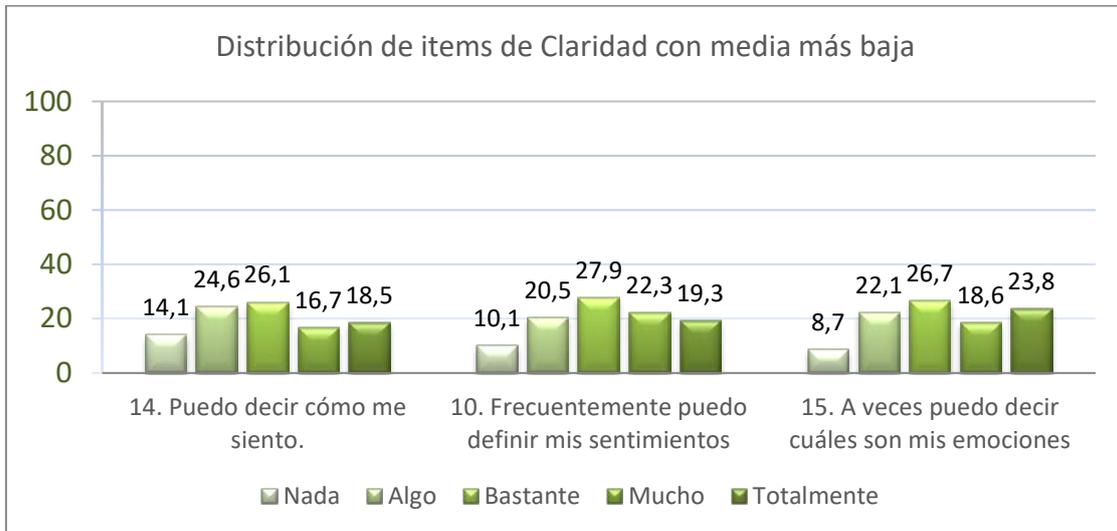


Figura 8.7. Distribución en los ítems de variable claridad con medias más bajas

b.1. Diferencias en la competencia claridad emocional del alumnado según el género

Los resultados en claridad emocional muestran diferencia de género a favor de las chicas, observándose un mayor porcentaje de adecuada claridad (66,4%) en las mujeres que de hombres (47,2%). Aunque el porcentaje de alumnos que presentan una claridad excelente es igual que el de alumnas, es mayor el número de éstos los que muestran una claridad por mejorar, siendo el 37,9% frente al 19,6% de chicas (Figura 8.8).

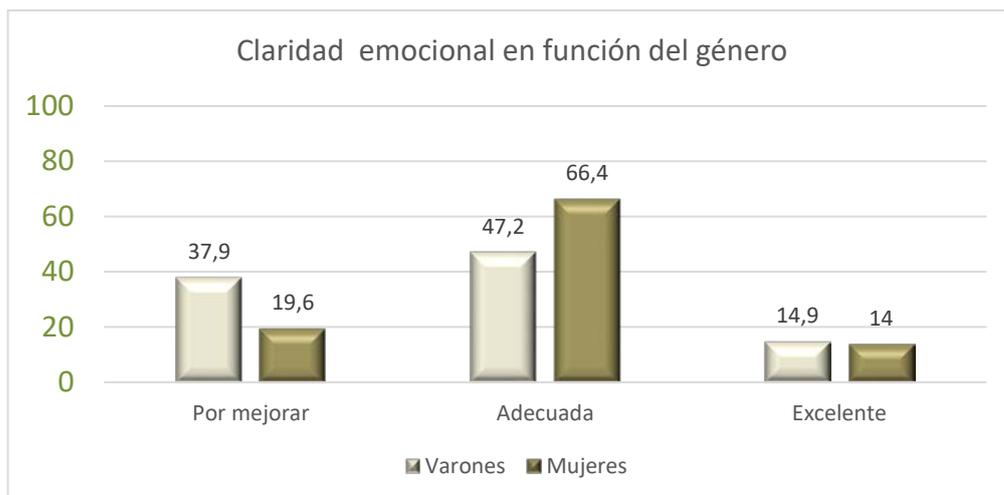


Figura 8.8. Porcentajes de claridad emocional que presenta el alumnado en función del género

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ($X^2 = 14,203$; $p = .001$; C. Contingencia = .207). La Tabla 8.7 muestra la tabla de contingencia de claridad emocional en función del género con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.7. Tabla de contingencia de claridad emocional en función del género

<i>Claridad emocional</i>	<i>Varones</i> (n = 174)	<i>Mujeres</i> (n = 140)	<i>Significación</i>
<i>Por mejorar</i>	66 (37,9%)	28 (19,6%)	$X(2) = 14,203$ $p = .001$ C. Conting. = .207
<i>Adecuada</i>	82 (47,1%)	95 (66,4%)	
<i>Excelente</i>	26 (14,9%)	20 (14%)	

Sin embargo, el análisis de las diferencias de género de cada indicador de la variable aporta una información más completa. De este modo, se aprecian diferencias en las puntuaciones medias del alumnado según el género en los ítems 9, 10, 12, 14 y 15 respectivamente (Tabla 8.8). Se observa que, en todas ellas, las puntuaciones medias, aunque altas tanto para chicos como para chicas, son mayores en las chicas. Esto se observa especialmente en los ítems 15 y 14 respectivamente.

Tabla 8.8. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable claridad emocional

<i>Ítem</i>	<i>Varones</i>		<i>Mujeres</i>		<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	<i>M</i>	<i>D.T.</i>		
9. Tengo claros mis sentimientos	3,82	1,173	3,95	1,161	13184	.280
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	3,16	1,269	3,26	1,231	13422	.500
11. Casi siempre sé cómo me siento	3,89	1,177	3,90	1,147	14284	.943
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	3,40	1,2399	3,54	1,219	13521,5	.328
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	3,60	1,177	3,60	1,084	14013,5	.835
14. Siempre puedo decir cómo me siento	2,94	1,370	3,10	1,234	13318	.229
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	3,15	1,315	3,41	1,228	12888,5	.054
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	3,81	1,085	3,79	1,188	14379	.876

Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, constatamos que no existen diferencias significativas en función del género en ninguno de los ítems, si bien el ítem 15 presenta valores muy cercanos a la significatividad ($U = 12888,5$; $p = .054$).

c. Reparación emocional

Los resultados derivados de la variable reparación revelan una media de 31,48 y una desviación típica de 6,117 (Tabla 8.9) en una escala de puntuación que oscila entre 8 de mínima y 40 de máxima. Esta variable es el resultado de la suma de los ítems 17 a 24 del TMMS24 con una respuesta que varía de 1 a 5 cada una. En la Figura 8.9 se muestra la distribución de la variable.

Tabla 8.9. Descripción de la variable reparación emocional

Estadísticos		
Reparación Emocional		
N	Válidos	328
	Perdidos	22
Media		31,48
Desv. típ.		6,117
Rango		32
Mínimo		8
Máximo		40

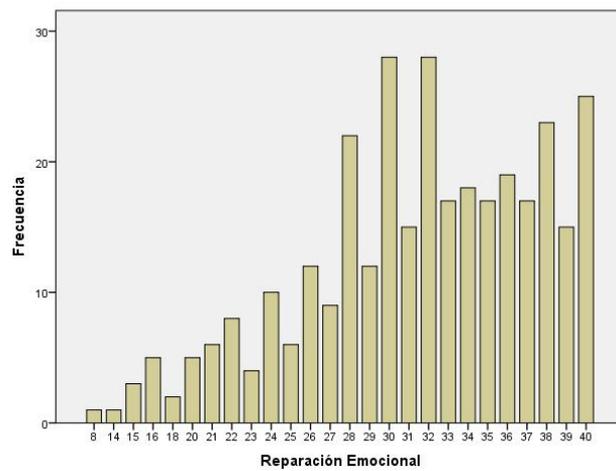


Figura 8.9. Frecuencia de la variable reparación emocional

Del conjunto de indicadores medidos que conforman esta variable, aquellos que mejor expresan la habilidad que presenta el alumnado para reparar sus estados emocionales, podemos destacar 3 de ellos: el ítem 23, tienen mucha energía cuando se sienten felices ($M = 4,61$; $DT = .830$), el ítem 24, intentan cambiar de estado de ánimo cuando están enfadados ($M = 4,00$; $DT = 1,185$) y el ítem 18, procuran pensar en cosas agradables, aunque se sienten mal ($M = 3,94$; $DT = 1,199$). Las medidas de tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable reparación se muestran en la Tabla 8.10.

Tabla 8.10. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable reparación

Ítem	M	D.T.
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	3,66	1,268
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	3,94	1,199
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	3,79	1,241
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	3,82	1,248
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	3,66	1,265
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	3,93	1,186
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	4,61	.830
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	4,00	1,185

Como se muestra en la Figura 8.10, en los tres indicadores de reparación emocional con media más alta existe un porcentaje muy elevado de alumnado que determina la máxima categoría de respuesta, indicando que presentan mucha energía cuando se sienten felices (76,7%). Esta máxima categoría de respuesta la ofrecen 46,7% de ellos al expresar que intentan cambiar su estado de ánimo cuando están enfadados; y en un 45,2% al reconocer que procuran pensar en cosas agradables, aunque se sientan mal. Estos resultados indican un excelente grado de reparación emocional.

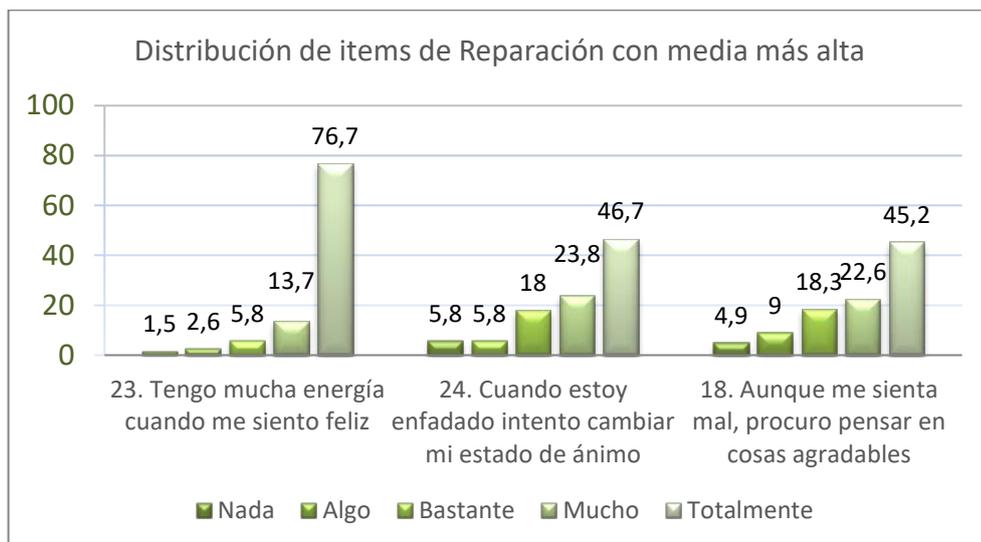


Figura 8.10. Distribución en los ítems de la variable reparación con medias más altas

Según los resultados de la variable, en indicadores con las medias más bajas, los porcentajes de respuesta más elevados en los alumnos pertenecen a la respuesta superior en la escala (totalmente), siendo 35,1% de alumnado que expresa tener una visión optimista, aunque a veces se sienta triste; un 34,7% de ellos quienes manifiestan que intentar calmarse si dan demasiadas vueltas a las cosas; y el 39,2% quienes declaran que cuando están tristes piensan en los placeres de la vida (Figura 8.11).

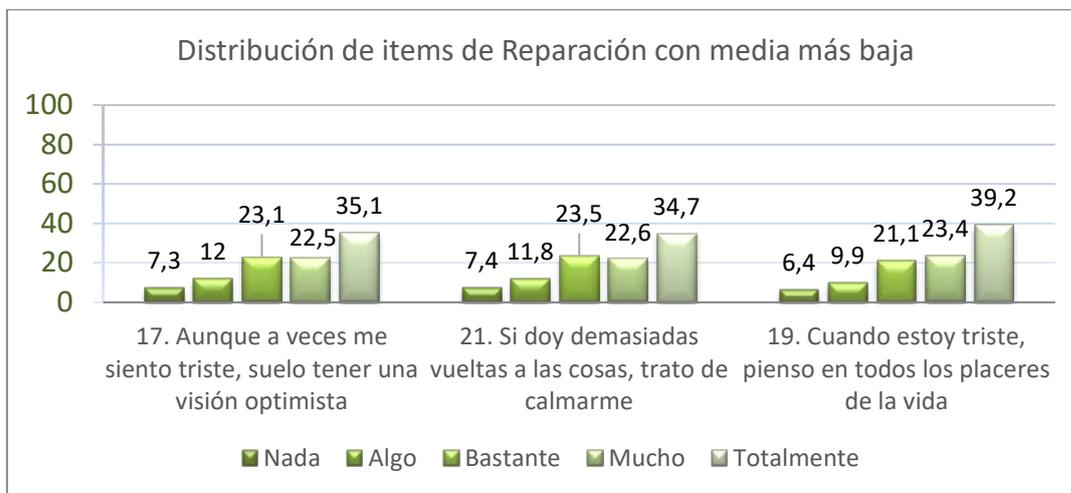


Figura 8.11. Distribución en los ítems de variable reparación con medias más bajas

c.1. Diferencia en la competencia reparación emocional del alumnado según el género

Los resultados en reparación emocional muestran diferencias de género a favor de los chicos observándose un mayor porcentaje de varones con adecuada reparación emocional (64,1%) que de mujeres (47,6%). Sin embargo, si tenemos en cuenta los porcentajes de alumnado con una reparación adecuada o excelente, observamos que estas diferencias de género se encuentran a favor de las mujeres, con un 91,2%, frente al 87,8% de los varones (Figura 8.12). Además, se observa como existe un mayor porcentaje de chicos por mejorar en su reparación emocional (12,2%) que de chicas (8,8%).

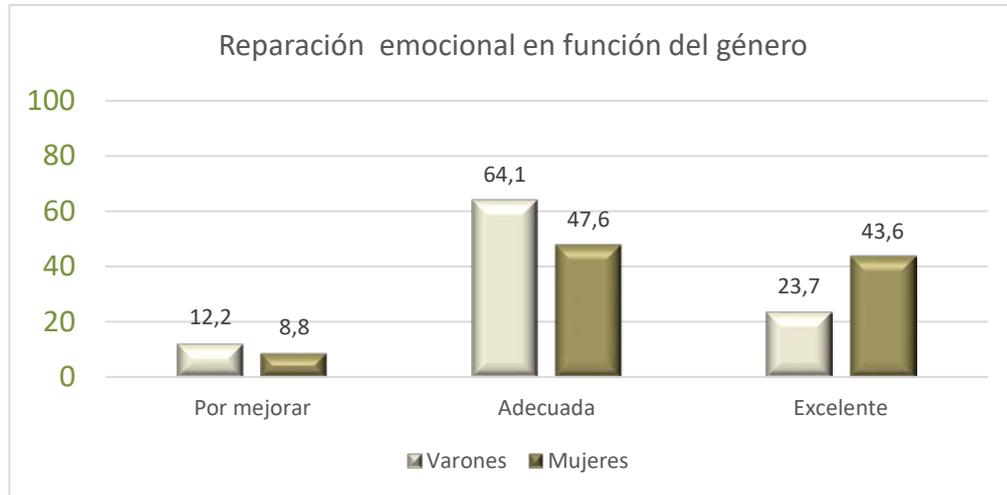


Figura 8.12. Porcentajes de reparación emocional que presenta el alumnado en función del género.

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ($X^2 = 14,443$; $p = .001$; C. Contingencia = .205). La tabla 8.11 muestra la tabla de contingencia de reparación emocional en función del género con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.11. Tabla de contingencia de reparación emocional en función del género

Reparación emocional	Varones (n = 181)	Mujeres (n = 143)	Significación
Por mejorar	22 (12,2%)	13 (8,8%)	$X(2) = 14,443$ $p = .001$ C. Conting. = .205
Adecuada	116 (64,1%)	71 (47,6%)	
Excelente	43 (23,8%)	64 (43,5%)	

Con el análisis de las diferencias de género en cada indicador de la variable atención se aporta una información más completa. Así, se aprecian diferencias en las puntuaciones medias del alumnado según género en los ítems 17, 18, 19, 20, 23 y 24 respectivamente (Tabla 8.12). Se observa que las puntuaciones medias de todos ellos son muy altos para ambos sexos, si bien alcanzan valores más altos en las chicas, siendo el ítem 19 donde la diferencia de puntuación entre chicas y chicos es mayor.

Tabla 8.12. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable reparación emocional

Ítem	Varones		Mujeres		U	p
	M	D.T.	M	D.T.		
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	3,56	1,261	3,78	1,271	12894	.078
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	3,85	1,240	4,05	1,140	13423,5	.145
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	3,66	1,290	3,95	1,160	12630,5	.036
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	3,69	1,318	3,97	1,139	12893	.074
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	3,63	1,299	3,69	1,226	14027	.749
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	3,92	1,200	3,95	1,171	14329,5	.916
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	4,56	.842	4,68	.811	13120,5	.041
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	3,99	1,205	4,14	1,147	12817,5	.030

Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, constatamos que las diferencias observadas en las puntuaciones medias en los ítems 19, 23 y 24 en función del género son estadísticamente significativas, siendo en el ítem 19 ($U = 12630,5$; $p = .036$), en el ítem 23 ($U = 13120,5$; $p = .041$) y en el ítem 24 ($U = 12817,5$; $p = .030$), según la Tabla 8.12. La d de Cohen nos informa de un tamaño del efecto moderado en el ítem 19 ($d = .24$; $r = .12$), y de un tamaño del efecto bajo con valores muy parecidos en los ítems 23 y 24, siendo en el ítem 23 ($d = .15$; $r = .07$) y en el ítem 24 ($d = .13$; $r = .06$). No se constatan diferencias significativas en el resto de los ítems.

d. Habilidad intrapersonal

Los datos resultantes de la variable intrapersonal muestran una media de 9,87 y una desviación típica de 2,905 (Tabla 8.13) en una escala que oscila entre 4 y 16 en sus puntuaciones mínima y máxima. Esta variable es el resultado de la suma de 4 ítems del instrumento EQi: Yv con una escala de respuesta fijada entre 1 y 4. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.13.

Tabla 8.13. Descripción de la variable Intrapersonal

Estadísticos		
Intrapersonal		
N	Válidos	331
	Perdidos	19
Media		9,87
Desv. típ.		2,905
Rango		12
Mínimo		4
Máximo		16

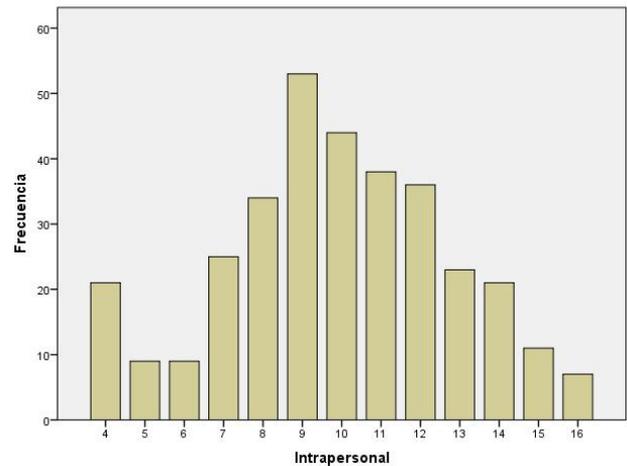


Figura 8.13. Frecuencia de la variable Intrapersonal

Observando el conjunto de indicadores medidos de la variable intrapersonal, advertimos que aquellos que mejor expresan la habilidad intrapersonal del alumnado son 2: el ítem 17, poder hablar fácilmente de los sentimientos ($M = 2.55$; $DT = .988$) y el ítem 31, poder describirlos con facilidad ($M = 2.54$; $DT = .990$). La Tabla 8.14 presenta las medidas de tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable intrapersonal.

Tabla 8.14. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable intrapersonal

Ítem	M	D.T.
7. Me resulta fácil decir a la gente cómo me siento	2,43	1,021
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	2,55	,988
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	2,54	,990
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	2,35	,990

En los dos indicadores con media más alta, la mitad del alumnado reconoce que siempre, o casi siempre, puede hablar con facilidad de sus sentimientos, siendo un 35,8% quienes pueden hablar de ellos, a veces y un 35,3% de ellos quienes pueden describirlos con facilidad, casi siempre (Figura 8.14). Los resultados muestran para ambos ítems, que un 50% del alumnado presenta una alta habilidad intrapersonal.

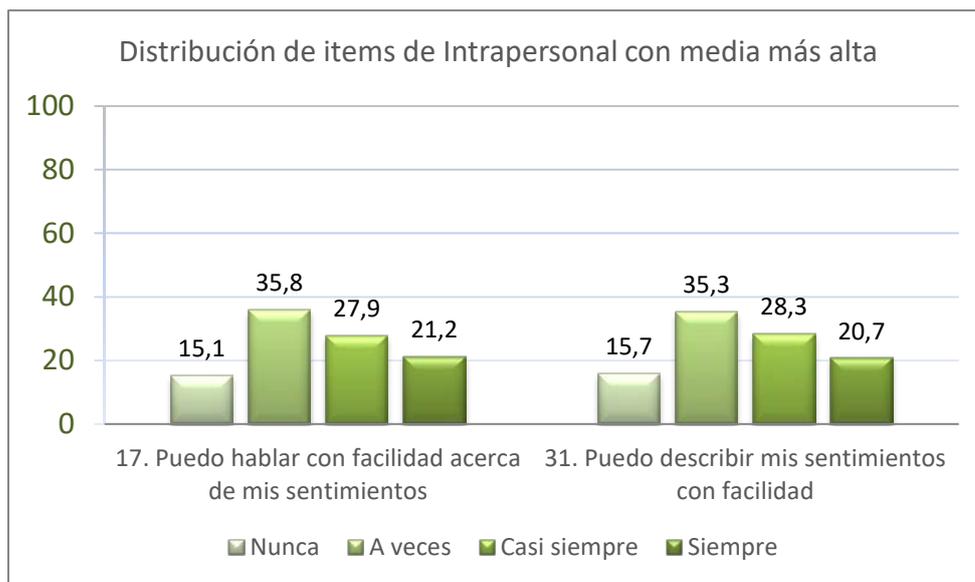


Figura 8.14. Distribución de los ítems de variable intrapersonal con medias más altas

En el caso de los indicadores con medias más bajas, los resultados indican que a un 22,8% del alumnado nunca le resulta fácil decir lo que siente ni cómo se siente, mientras que para cerca de un 50% del alumnado le resulta fácil siempre o casi siempre (Figura 8.15). Estos datos indican una adecuada competencia intrapersonal.

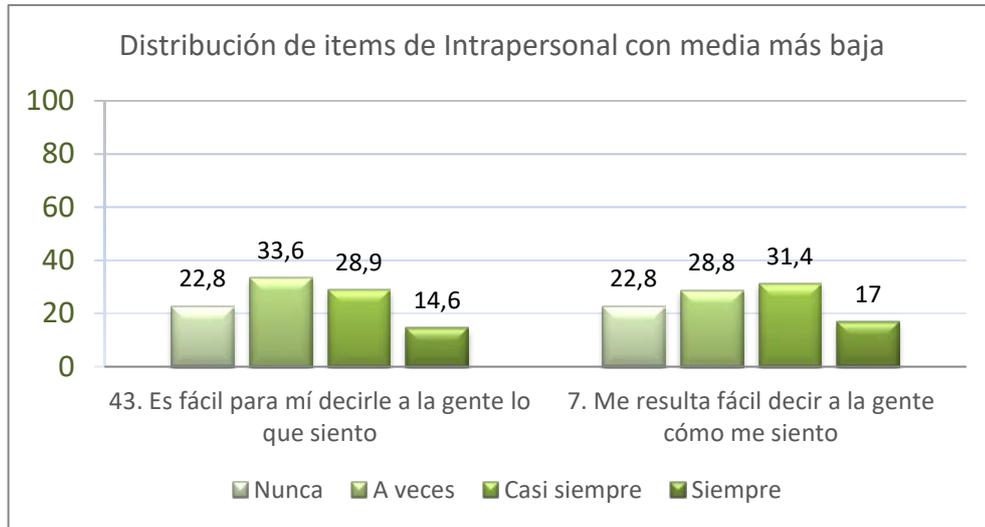


Figura 8.15. Distribución de los ítems de variable intrapersonal con medias más bajas

d.1. Diferencias en la competencia intrapersonal del alumnado según el género

Los resultados en la competencia intrapersonal muestran diferencias de género a favor de los chicos, observándose un 66,1% de varones con una competencia intrapersonal media o alta frente al 57,2 de mujeres, si bien los porcentajes más elevados corresponde a chicos y chicas con competencia alta (38,7% y 44,1%, respectivamente). En el caso del alumnado con baja habilidad intrapersonal los porcentajes son muy similares a los del alumnado con alta competencia, siendo 33,9% en el caso de los chicos y un 42,8% en el caso de las chicas. Existe, por tanto, un mayor número de alumnas con baja habilidad intrapersonal. (Figura 8.16).

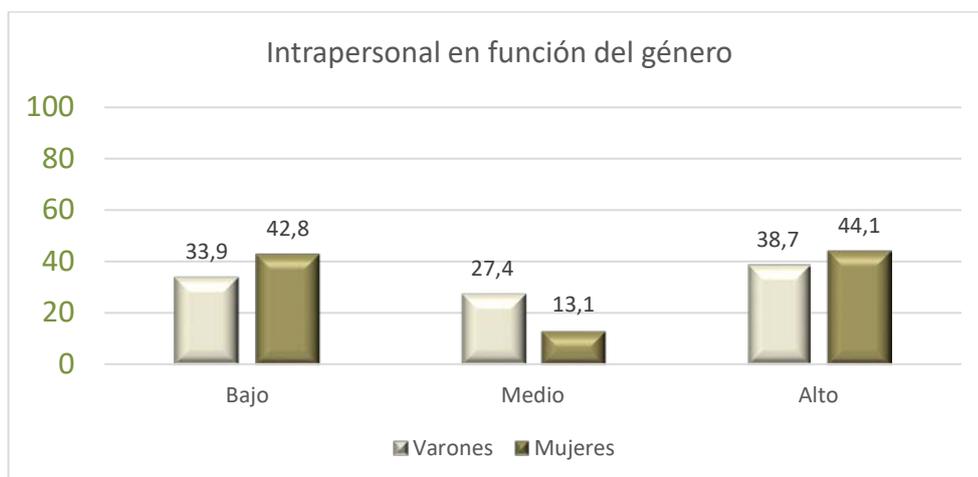


Figura 8.16. Porcentajes de competencia intrapersonal que presenta el alumnado en función del género

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ($X^2 = 10,185$; $p = .006$; C. Contingencia = .173). La tabla 8.15 muestra la tabla de contingencia de atención emocional en función del género con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.15. Tabla de contingencia de intrapersonal en función del género

<i>Intrapersonal</i>	<i>Varones</i> (n = 186)	<i>Mujeres</i> (n = 145)	<i>Significación</i>
<i>Bajo</i>	63 (50,4%)	62 (49,6%)	$X(2) = 10,185$ $p = .006$ C. Conting. = .173
<i>Medio</i>	51 (72,9%)	19 (27,1%)	
<i>Alto</i>	72 (52,9%)	64 (44,1%)	

No obstante, el análisis de las diferencias de género en cada indicador de la variable atención aporta una información más completa. De este modo, se aprecian diferencias en las puntuaciones medias del alumnado según género en los ítems 17, 31 y 43 respectivamente (Tabla 8.16). Se observa que, aunque las puntuaciones medias en estos ítems son bastante altas tanto para chicos como para chicas, en éstas últimas alcanzan valores más altos.

Tabla 8.16. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable intrapersonal

<i>Ítem</i>	<i>Varones</i>		<i>Mujeres</i>		<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>D.T.</i>	<i>M</i>	<i>D.T.</i>		
7. Me resulta fácil decir a la gente cómo me siento	2,44	1,069	2,42	0,961	14730,5	.884
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	2,44	0,976	2,69	0,989	12653	.026
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	2,47	1,006	2,62	0,967	13389	.191
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	2,30	1,021	2,42	0,950	13420	.234

Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, constatamos que las diferencias observadas en la puntuación media en el ítem 17 en función del género son estadísticamente significativas, siendo ($U = 12653$; $p = .026$), según la Tabla 8.16. La d de Cohen nos informa de un tamaño del efecto moderado con valores de ($d = .25$; $r = .13$). No se constatan diferencias significativas en el resto de los ítems.

e. Habilidad interpersonal

A partir de los resultados obtenidos de la variable interpersonal, podemos observar que de ellos resulta una media de 39,21 y una desviación típica de 5,50 (Tabla 8.17) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 12 y una máxima de 48. La variable es el resultado de la suma de 12 ítems de la escala EQi: Yv con una respuesta que oscila entre 1 y 4. Podemos observar la distribución de la variable en la Figura 8.17.

Tabla 8.17. Descripción de la variable Interpersonal

Estadísticos		
Interpersonal		
N	Válidos	298
	Perdidos	52
Media		39,21
Desv. típ.		5,500
Rango		36
Mínimo		12
Máximo		48

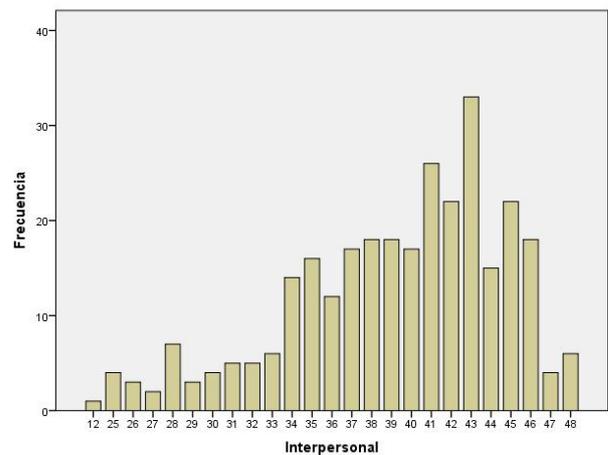


Figura 8.17. Frecuencia de la variable Interpersonal

Del conjunto de indicadores de la variable medidos, son 2 los que mejor expresan la habilidad interpersonal entre el alumnado: el ítem 20, pensar que tener amigos es importante ($M = 3,81$; y $DT = .581$) y el ítem 51, sentir que les gustan sus amigos ($M = 3,71$; $DT = .681$). Las medidas de tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable se presentan en la Tabla 8.18.

Tabla 8.18. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable interpersonal

Ítem	M	D.T.
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas	2,84	.304
5. Me importa lo que le sucede a otras personas	3,13	.956
10. Sé cómo se sienten las otras personas	2,77	.936
14. Soy capaz de respetar a los demás	3,38	.836
20. Tener amigos es importante	3,81	.581
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	3,10	1,099
36. Me gusta hacer cosas para los demás	3,20	.855
41. Hago amigos con facilidad	3,30	.878
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	3,23	.910
51. Me gustan mis amigos	3,71	.681
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	3,38	.881
59. Sé cuándo la gente está enfadada incluso cuando no dicen nada	3,08	.907

Como se muestra en la Figura 8.18, los resultados en los indicadores con media más alta muestran un porcentaje muy elevado de alumnado que opina siempre que tener amigos es importante (87,4%) y el 81,6% de ellos indican, con la máxima categoría de respuesta, que les gustan sus amigos. Estos resultados revelan un alto grado de habilidad interpersonal.

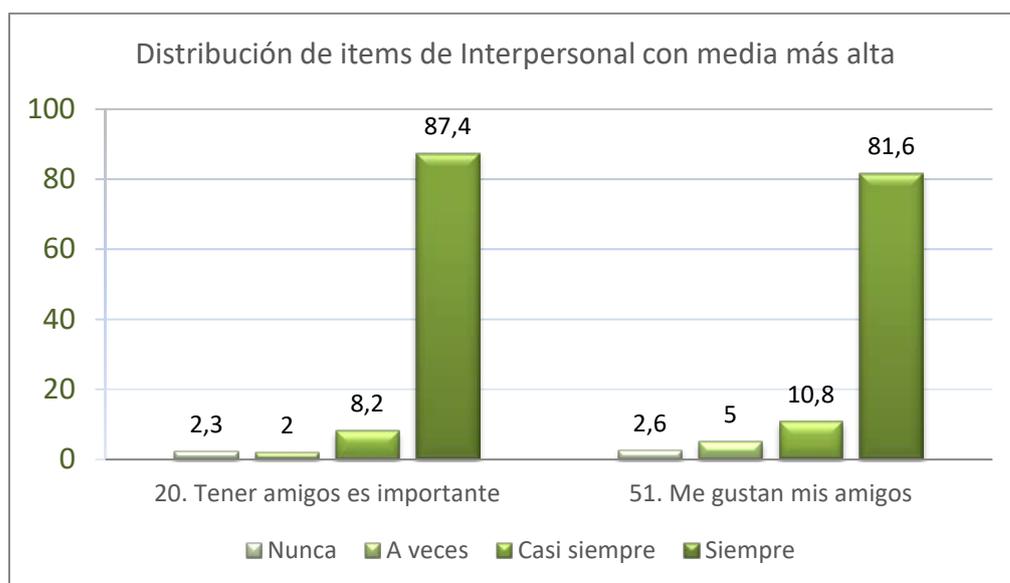


Figura 8.18. Distribución de los ítems de la variable interpersonal con medias más altas

Según el resultado de los indicadores con las medias más bajas, el alumnado expresa que casi siempre sabe o entiende cómo se sienten los demás, siendo un 39,8% y un 45,2% de los casos, respectivamente. Tan sólo un 10,8% y un 4% del alumnado, respectivamente, afirma no saber ni entender cómo se sienten los demás, nunca (Figura 8.19).

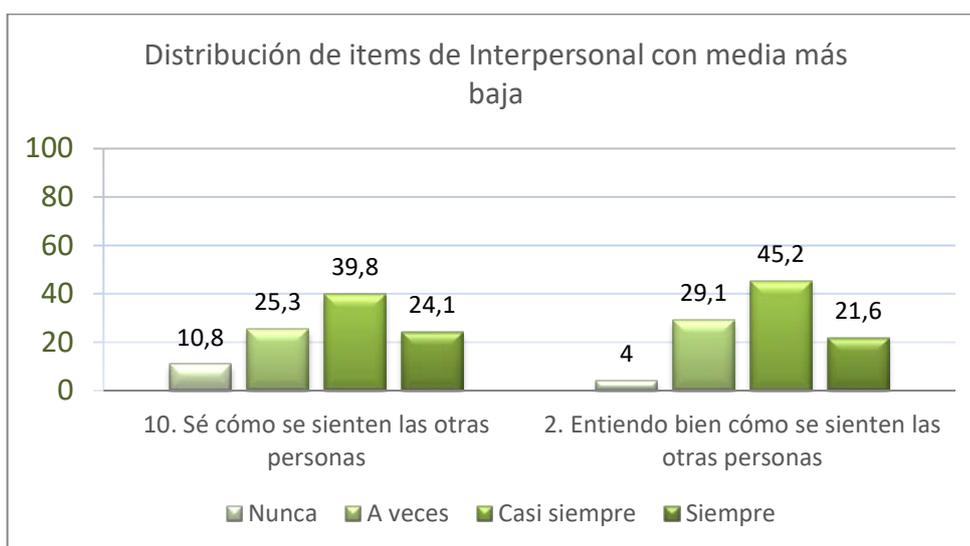


Figura 8.19. Distribución de los ítems de la variable interpersonal con medias más bajas

e.1. Diferencias en la competencia interpersonal del alumnado según el género

Los resultados en competencia interpersonal muestran mínimas diferencias de género. Los porcentajes en cada una de los grupos de competencia son prácticamente iguales. El 72,9% de las chicas presenta una media o alta competencia intrapersonal, frente al 71,5% de chicos. Se encuentran ligeramente por encima los chicos con una baja habilidad intrapersonal frente a las chicas, siendo un 28,5% y 27,1%, respectivamente (Figura 8.20).

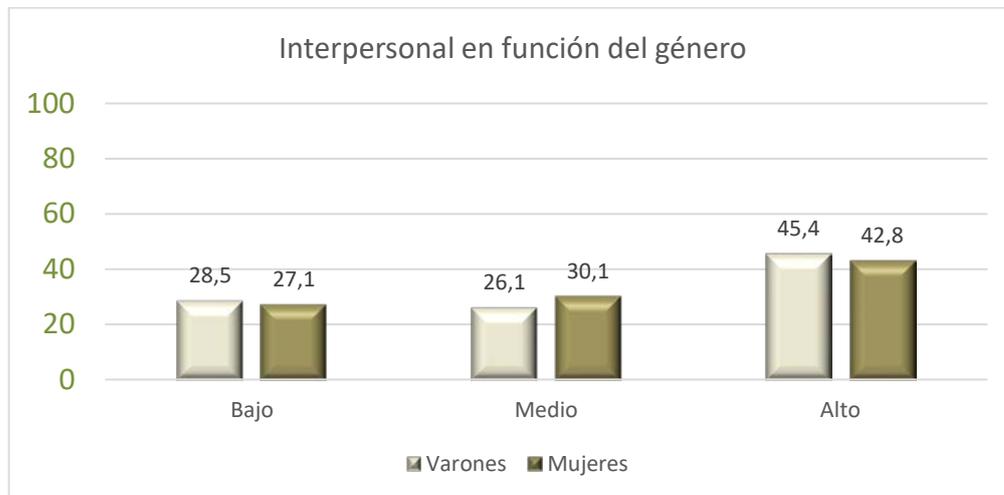


Figura 8.20. Porcentajes de la competencia interpersonal que presenta el alumnado en función del género

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($X^2 = 0,591$; $p = .744$; C. Contingencia = .045). La Tabla 8.19 muestra la tabla de contingencia de atención emocional en función del género con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.19. Tabla de contingencia de interpersonal en función del género

<i>Interpersonal</i>	<i>Varones</i> (n = 165)	<i>Mujeres</i> (n = 133)	<i>Significación</i>
<i>Bajo</i>	47 (56,6%)	36 (43,4%)	$X(2) = 0,591$ $p = .744$ C. Conting. = .045
<i>Medio</i>	43 (51,8%)	40 (48,2%)	
<i>Alto</i>	75 (56,8%)	57 (43,2%)	

No obstante, el análisis de las diferencias de género en cada indicador de la variable interpersonal aporta una información más completa. De este modo, se aprecian diferencias en las puntuaciones medias del alumnado según género en la mayoría de los indicadores de esta variable, estos son los ítems 5, 10, 14, 24, 36, 45 y 55 respectivamente (Tabla 8.20). Se observa que, aunque las puntuaciones medias en estos ítems son bastante altas tanto para chicos como para chicas, éstas últimas alcanzan valores más altos en todos los indicadores mencionados.

Tabla 8.20. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable interpersonal

Ítem	Varones		Mujeres		U	p
	M	D.T.	M	D.T.		
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas	2,78	0,810	2,93	0,790	13335,5	.075
5. Me importa lo que le sucede a otras personas	2,98	0,976	3,30	0,905	11919,5	.001
10. Sé cómo se sienten las otras personas	2,68	0,980	2,89	0,867	12853	.042
14. Soy capaz de respetar a los demás	3,27	0,872	3,52	0,770	12190,5	.004
20. Tener amigos es importante	3,80	0,609	3,81	0,547	14204,5	.627
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	2,96	1,099	3,28	1,076	12006	.001
36. Me gusta hacer cosas para los demás	3,09	0,865	3,32	0,827	12296,5	.009
41. Hago amigos con facilidad	3,27	0,890	3,34	0,864	13422,5	.500
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	3,10	0,968	3,39	0,806	12136,5	.006
51. Me gustan mis amigos	3,70	0,715	3,73	0,637	14358	.848
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	3,27	0,919	3,50	0,818	12344,5	.010
59. Sé cuándo la gente está enfadada incluso cuando no dicen nada	3,07	0,906	3,08	0,911	14571	.946

Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, constatamos que las diferencias observadas en las puntuaciones medias en los ítems 5, 10, 14, 24, 36, 45 y 55 en función del género son estadísticamente significativas, siendo en el ítem 5 (U = 11919,5; p = .001), para el ítem 10 (U = 12853; p = .042), para el ítem 14 (U = 12190,5; p = .004), para el ítem 24 (U = 12006; p = .001), para el ítem 36 (U = 12296,5; p = .009), para el ítem 45 (U = 12136,5; p = .006), y para el ítem 55 (U = 12344,5; p = .010), según la tabla 8.20.

La d de Cohen nos informa de un tamaño del efecto moderado con valores parecidos en todos los ítems, siendo para el ítem 5 (d = .34; r = .17), para el ítem 10 (d = .23; r = .11), para el ítem 14 (d = .30; r = .15), para el ítem 24 (d = .29; r = .15), para el ítem 36 (d = .27; r = .14), para el ítem 45 (d = .33; r = .16), y para el ítem 55 (d = .26; r = .13). No se constatan diferencias significativas en el resto de los ítems.

f. Adaptabilidad

En los resultados obtenidos de la variable adaptabilidad, se muestra una media de 29,54 y una desviación típica de 4,913 (Tabla 8.21) en una escala cuyas puntuaciones oscilan entre 10 y 40. Esta variable es el resultado de la suma de 10 ítems del instrumento EQi: Yv con una escala de respuesta de 1 a 4. En la Figura 8.21 se registra la distribución de la variable.

Tabla 8.21. Descripción de la variable Adaptabilidad

Estadísticos		
Adaptabilidad		
N	Válidos	318
	Perdidos	32
Media		29,54
Desv. típ.		4,913
Rango		30
Mínimo		10
Máximo		40

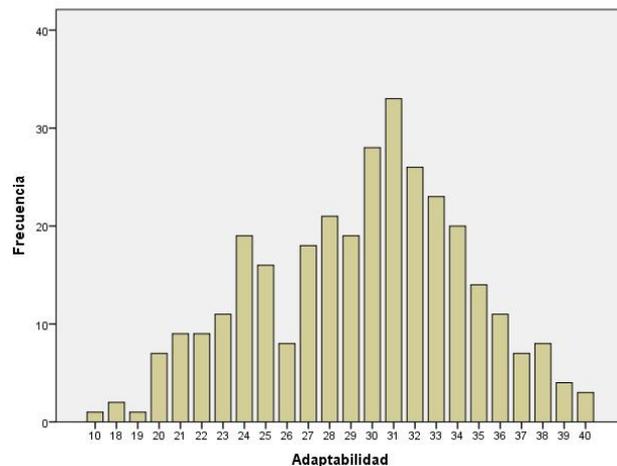


Figura 8.21. Frecuencia de la variable Adaptabilidad

Si tenemos en cuenta el conjunto de indicadores de la variable medidos, aquellos que mejor expresan la adaptabilidad del alumnado son los siguientes: el ítem 25, tratar de trabajar en un problema hasta que lo resuelven ($M = 3,22$; $DT = .855$); el ítem 57, no se dan por vencidos, aunque las cosas se pongan difíciles ($M = 3,13$; $DT = .929$); y el ítem 34, pueden encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil cuando quieren ($M = 3,07$; $DT = .836$). Las medidas de tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable se presentan en la Tabla 8.22.

Tabla 8.22. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable adaptabilidad

Ítem	M	D.T.
12. Cuando me hacen preguntas difíciles trato de responder de distintas formas	2,75	.985
16. Es fácil para mi entender cosas	2,98	.863
22. Puedo entender preguntas difíciles	2,64	.833
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	3,22	.855
30. Ante preguntas difíciles puedo dar buenas respuestas	2,92	.777
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	3,07	.836
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	2,92	.841
44. Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	2,94	.891
48. Soy bueno para resolver problemas	2,77	.845
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles no me doy por vencido	3,13	.929

Según estos indicadores de la variable con media más alta, como se muestra en la Figura 8.22, existe un porcentaje alto de alumnos que siempre tratan de trabajar en un problema hasta que lo resuelven (45,2%), de la misma manera que indican, con la máxima categoría de respuesta, que no se dan por vencidos cuando se vuelve la situación difícil (43,1%), y declaran que casi siempre pueden encontrar muchas formas de contestar a preguntas difíciles (42,8%).

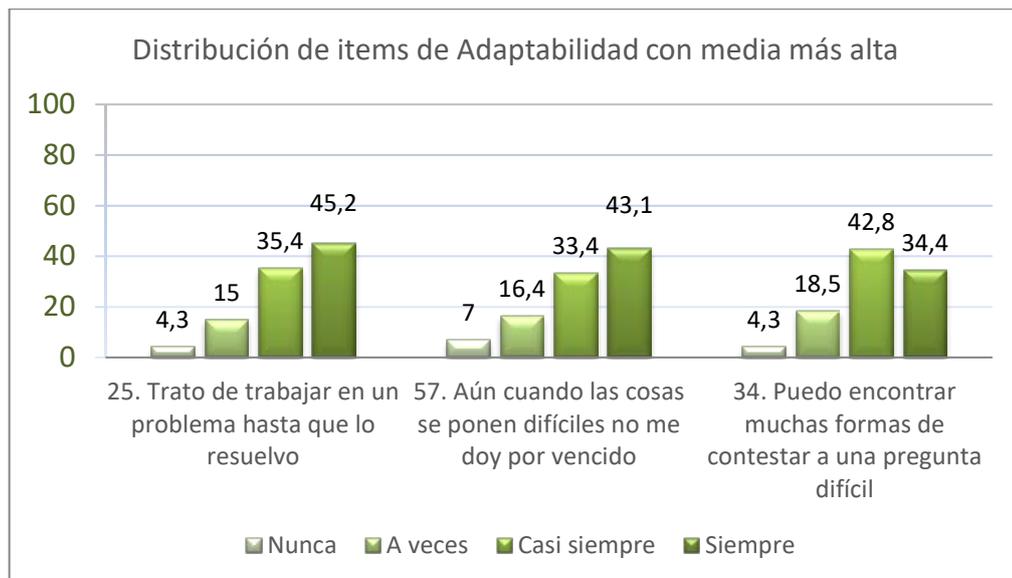


Figura 8.22. Distribución en los ítems de variable adaptabilidad con medias más altas

Observando los indicadores con las medias más bajas, el porcentaje de alumnado que casi siempre puede entender preguntas difíciles es del 46,1%, y el 37,2% casi siempre tratan de ofrecer distintas respuestas a preguntas difíciles. Por otro lado, en un porcentaje similar al del primer indicador, esto es el 45,6% del alumnado opina que son buenos resolviendo problemas, casi siempre (Figura 8.23).

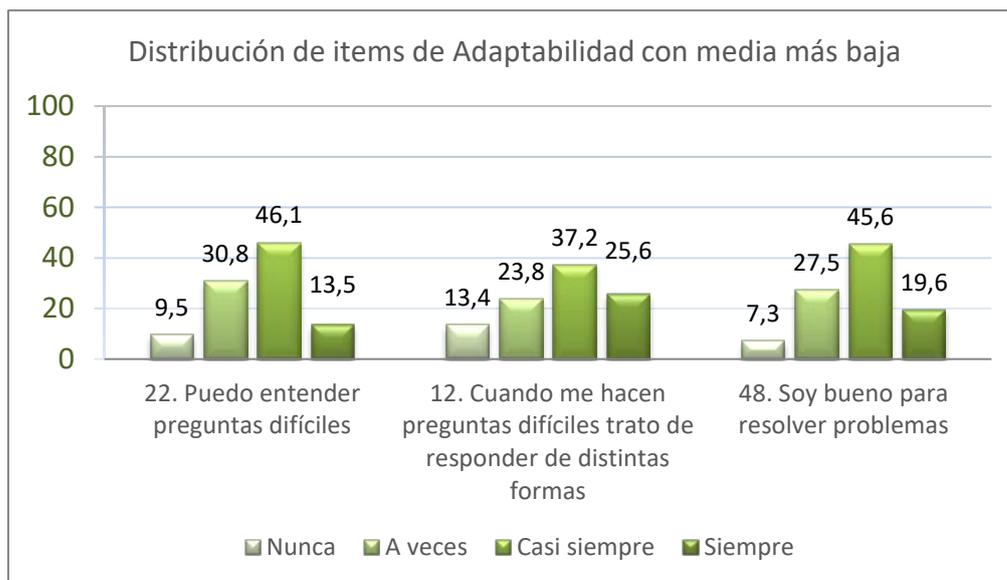


Figura 8.23. Distribución en los ítems de variable adaptabilidad con medias más bajas

f.1. Diferencia en la competencia Adaptabilidad del alumnado según el género

Los resultados en adaptabilidad no muestran diferencias de género, advirtiéndose porcentajes iguales en varones y mujeres en los tres grupos de competencia. Se observa que casi el 75% de los chicos y el 75% de las chicas presentan una adecuada competencia, siendo, prácticamente, el 50% de ellos en ambos sexos quienes presentan una adaptabilidad alta (46,2% y 47,6%, respectivamente). El alumnado con una baja adaptabilidad se presenta en un 26,1% de varones y un 26,2% en mujeres (Figura 8.24).

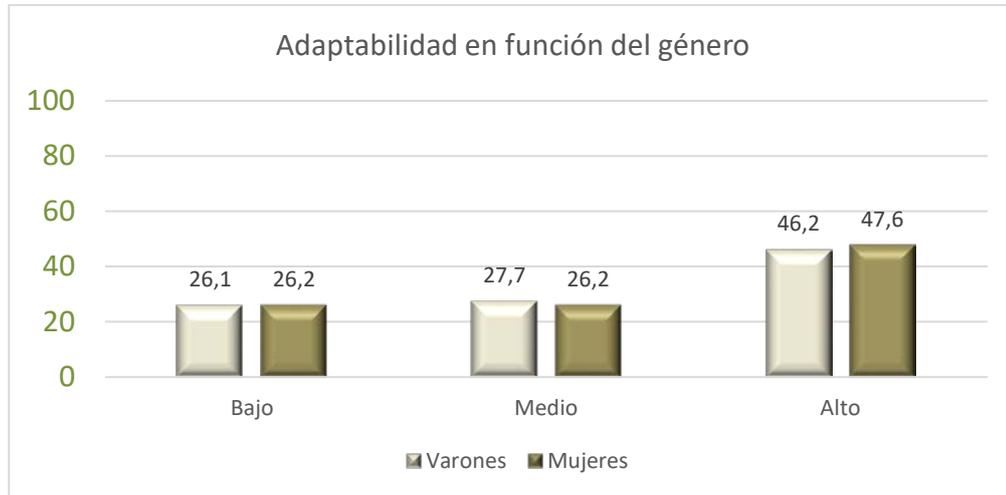


Figura 8.24. Porcentajes de adaptabilidad que presenta el alumnado en función del género

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que no se observan diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 0,101$; $p = .951$; C. Contingencia = .018). La Tabla 8.23 muestra la tabla de contingencia de adaptabilidad en función del género con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.23. Tabla de contingencia de adaptabilidad en función del género

<i>Adaptabilidad</i>	<i>Varones</i> (n = 173)	<i>Mujeres</i> (n = 145)	<i>Significación</i>
<i>Bajo</i>	45 (54,2%)	38 (45,8%)	$X(2) = 0,101$ $p = .951$ C. Conting. = .018
<i>Medio</i>	48 (55,8%)	38 (44,2%)	
<i>Alto</i>	80 (53,7%)	69 (46,3%)	

Sin embargo, el análisis de las diferencias de género en cada indicador de la variable aporta una información más completa. De este modo, se aprecian diferencias en las puntuaciones medias del alumnado según género en los ítems 16, 25, 38 y 44 respectivamente (Tabla 8.24). Se observa que, aunque las puntuaciones medias en los ítems 16, 25 y 44 son bastante altas tanto para chicos como para chicas, éstas últimas alcanzan valores más altos. Por el contrario, son los chicos quienes obtienen una puntuación más alta en el ítem 38 respecto a las chicas.

Tabla 8.24. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable adaptabilidad

Ítem	Varones		Mujeres		U	p
	M	D.T.	M	D.T.		
12. Cuando me hacen preguntas difíciles trato de responder de distintas formas	2,78	.982	2,71	.990	13998	.471
16. Es fácil para mi entender cosas	2,93	.904	3,04	.808	14007,5	.370
22. Puedo entender preguntas difíciles	2,64	.861	2,63	.800	14791,5	.936
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	3,19	.889	3,25	.811	14575	.740
30. Ante preguntas difíciles puedo dar buenas respuestas	2,94	.788	2,90	.765	14277,5	.676
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	3,08	.852	3,06	.818	14393	.651
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	2,96	.828	2,87	.856	13625,5	.419
44. Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	2,89	.943	2,99	.824	14089	.532
48. Soy bueno para resolver problemas	2,78	.857	2,76	.833	14358	.906
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles no me doy por vencido	3,12	.957	3,14	.896	14358,5	.978

Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, constatamos que las diferencias observadas en las puntuaciones medias en los ítems 16, 25, 38 y 44 en función del género no son estadísticamente significativas (Tabla 8.24). No se constatan diferencias significativas en el resto de los ítems.

g. Manejo del estrés

Los resultados alcanzados para la variable manejo del estrés muestran una media de 19,45 y una desviación típica de 5,7 (Tabla 8.25) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 9 y una máxima de 34. Esta variable es el resultado de la suma de 9 ítems del instrumento EQi: Yv con una escala de respuesta que oscila entre 1 a 4. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.25.

Tabla 8.25. Descripción de la variable manejo del estrés

Estadísticos		
Manejo del Estres		
N	Válidos	311
	Perdidos	39
Media		19,45
Desv. típ.		5,700
Rango		25
Mínimo		9
Máximo		34

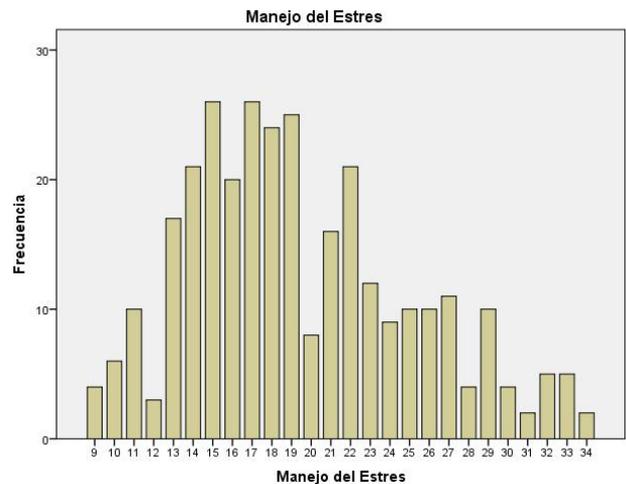


Figura 8.25. Frecuencia de la variable manejo del estrés

En el conjunto de indicadores de la variable medidos, aquellos que mejor formulan cómo es la competencia por parte del alumnado son 2: el ítem 15, reconocen que algunas cosas les enfadan mucho ($M = 2,91$; y $DT = .977$) y el ítem 58, consideran que cuando se enfadan actúan sin pensar ($M = 2,36$; $DT = 1,096$). La Tabla 8.26 recoge las medidas de tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable manejo del estrés.

Tabla 8.26. Tendencia central y dispersión en ítems que miden la variable manejo del estrés

Ítem	M	D.T.
6. Me resulta difícil controlar mi ira	2,25	1,022
15. Algunas cosas me enfadan mucho	2,91	.977
21. Me peleo con la gente	1,78	.885
26. Tengo mal genio	1,99	1,017
35. Me enfado con facilidad	2,05	1,010
46. Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo	2,01	1,023
49. Me resulta difícil esperar mi turno	2,11	1,017
54. Me enfado con facilidad	2,01	1,032
58. Cuando me enfado actúo sin pensar	2,36	1,096

En los indicadores con media más alta encontramos que, aunque el 63,7% del alumnado declara que existen cosas que les enfada mucho, menos de la mitad (41,8%) manifiestan que actúan sin pensar cuando se enfadan (Figura 8.26). Esto indica que la mayor parte del alumnado presenta manejo del estrés.

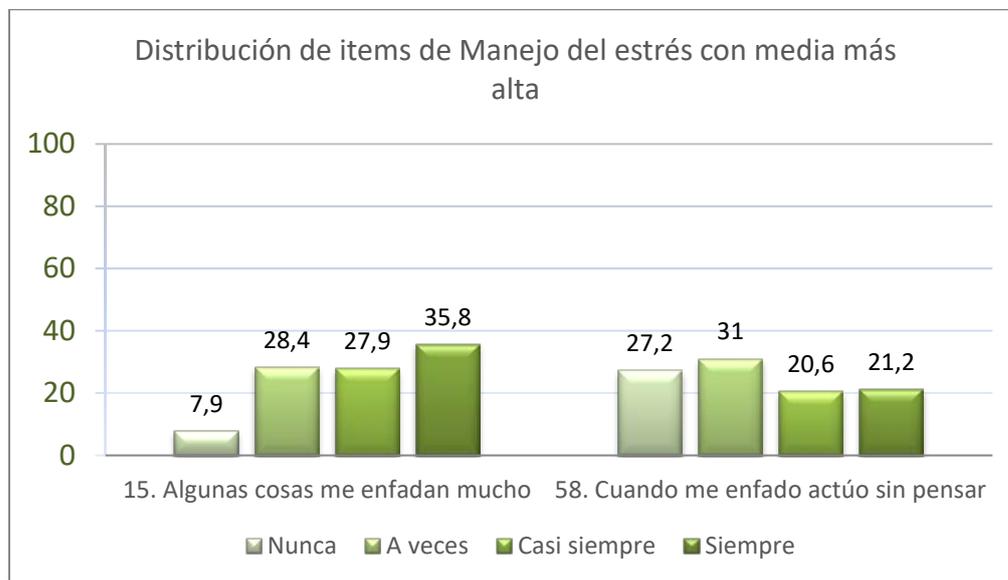


Figura 8.26. Distribución de los ítems de variable manejo del estrés con medias más altas

En el caso de los indicadores con las medias más bajas (ítems 21 y 26), los porcentajes de respuesta más elevados en los alumnos pertenecen a la categoría de respuesta menor en la escala, de manera que 46,1% de ellos expresan que

nunca se pelean con la gente y el 35,6% a veces. Por otro lado, el 40,1% manifiesta que nunca tiene mal genio, mientras que el 33,4% de ellos reconoce que a veces lo tiene (Figura 8.27). Estos resultados muestran, también, el manejo del estrés que presenta el alumnado de la muestra.

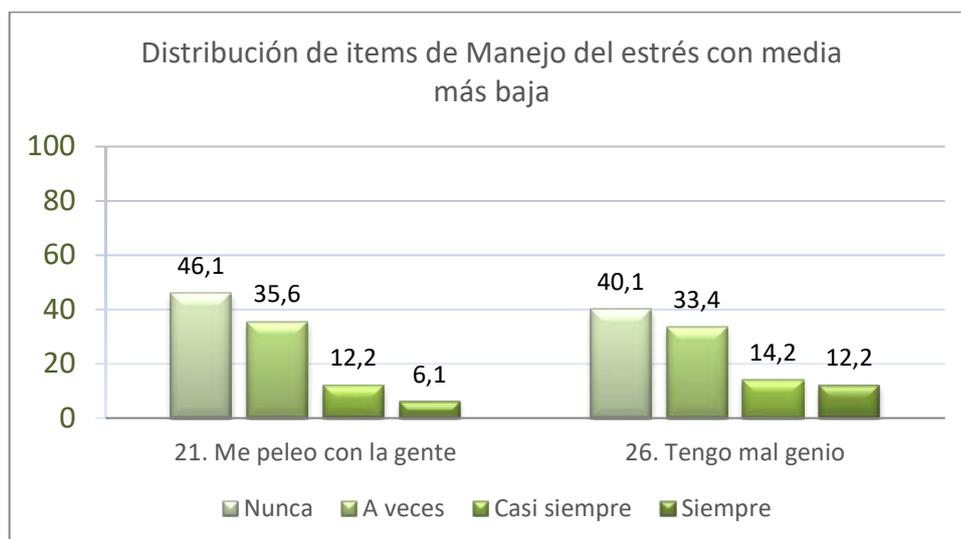


Figura 8.27. Distribución de los ítems de variable manejo del estrés con medias más bajas

g.1. Diferencias en la competencia manejo del estrés del alumnado según el género

Los resultados en manejo del estrés muestran diferencias de género a favor de los chicos, observándose un mayor porcentaje de varones con un buen manejo del estrés (75,1%), presentando un nivel alto el 51,4% de ellos. En el caso de las mujeres, presentan un buen manejo del estrés un 68,1% de ellas, siendo un 38,4% quienes lo presentan en nivel alto. En cuanto al nivel bajo de la competencia, es mayor el porcentaje de mujeres que se perciben en este nivel, siendo el 31,9% de chicas y el 24,9% de chicos (Figura 8.28).

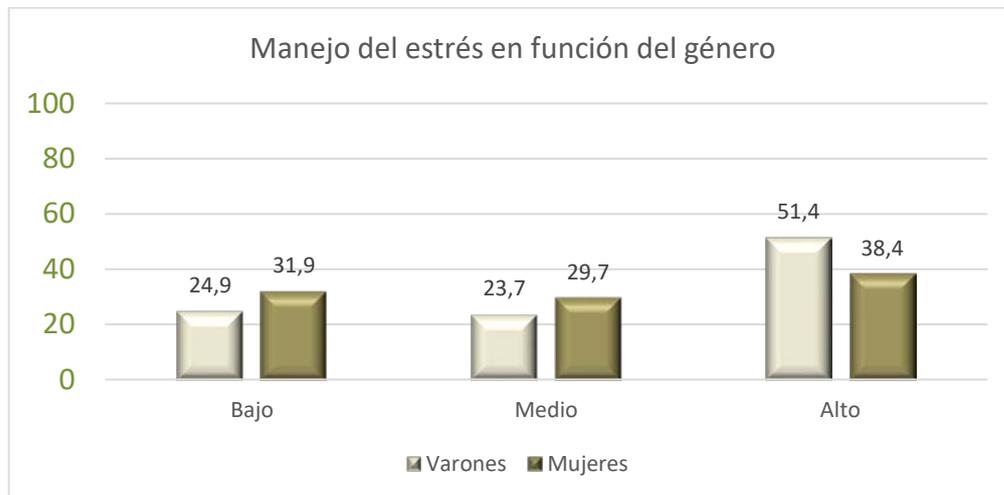


Figura 8.28. Porcentajes de manejo del estrés que presenta el alumnado en función del género

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($X^2 = 5,266$; $p = .072$; C. Contingencia = .129). La Tabla 8.27 muestra la tabla de contingencia de atención emocional en función del género con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.27. Tabla de contingencia de manejo del estrés en función del género

<i>Manejo del estrés</i>	<i>Varones</i> (n = 173)	<i>Mujeres</i> (n = 138)	<i>Significación</i>
<i>Bajo</i>	43 (49,4%)	44 (50,6%)	$X(2) = 5,266$ $p = .072$ C. Conting. = .129
<i>Medio</i>	41 (50%)	41 (50%)	
<i>Alto</i>	89 (62,7%)	53 (37,3%)	

No obstante, el análisis de las diferencias de género en cada indicador de la variable manejo del estrés ofrece una información más completa. De este modo, se aprecian diferencias en las puntuaciones medias del alumnado según género en los ítems 6, 49 y 54 respectivamente (Tabla 8.28). Se observa que, aunque las puntuaciones medias en estos ítems son bastante altas tanto para chicos como para chicas, son en el grupo de los chicos donde alcanzan valores más altos.

Tabla 8.28. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable manejo del estrés

Ítem	Varones		Mujeres		U	p
	M	D.T.	M	D.T.		
6. Me resulta difícil controlar mi ira	2,36	1,064	2,11	0,950	12550,5	.031
15. Algunas cosas me enfadan mucho	2,94	1,006	2,88	0,942	13740,5	.470
21. Me peleo con la gente	1,81	0,908	1,76	0,859	14239	.726
26. Tengo mal genio	2,01	1,056	1,95	0,969	14431,5	.835
35. Me enfado con facilidad	2,09	1,037	2,01	0,977	14203	.496
46. Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo	1,99	0,968	2,05	1,090	14544,5	.938
49. Me resulta difícil esperar mi turno	2,25	1,036	1,93	0,967	11730	.004
54. Me enfado con facilidad	2,06	1,061	1,95	0,996	13512	.423
58. Cuando me enfado actúo sin pensar	2,36	1,090	2,36	1,107	14702	.996

Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, constatamos que las diferencias observadas en las puntuaciones medias en los ítems 6 y 49 en función del género son estadísticamente significativas, siendo en el ítem 6 ($U = 12550,5$; $p = .031$), y en el ítem 49 ($U = 11730$; $p = .004$), según la Tabla 8.28. La *d* de Cohen nos informa de un tamaño del efecto moderado con valores en el ítem 6 ($d = .25$; $r = .12$) y en el ítem 49 ($d = .32$; $r = .16$). No se constatan diferencias significativas en el resto de los ítems.

h. Estado de ánimo

Los resultados obtenidos para la variable estado de ánimo muestran una media de 45,53 y una desviación típica de 5,815 (Tabla 8.29) en una escala que oscila entre las puntuaciones de 13 y 52. La variable es el resultado de la suma de 13 ítems del instrumento EQi: Yv con una escala de respuesta de 1 a 4 cada una. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.29.

Tabla 8.29. Descripción de la variable Estado de ánimo general

Estadísticos		
Estado de Ánimo		
N	Válidos	311
	Perdidos	39
Media		45,53
Desv. típ.		5,815
Rango		39
Mínimo		13
Máximo		52

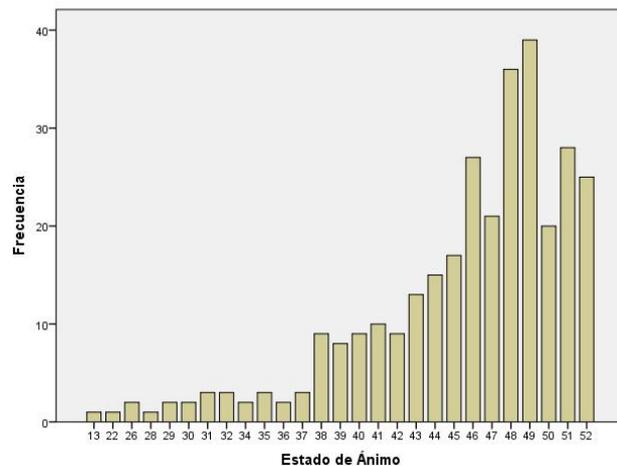


Figura 8.29. Frecuencia de la variable Estado de ánimo general

Del conjunto de indicadores de la variable estado emocional medidos, aquellos que mejor expresan esta competencia en los estudiantes son los siguientes: el ítem 5 les gusta divertirse ($M = 3,81$; $DT = .457$); el ítem 23 les gusta sonreír ($M = 3,69$; $DT = .683$); y el ítem 4 ser felices ($M = 3,65$; $DT = .698$). Las medidas de tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable estado de ánimo se presentan en la Tabla 8.30.

Tabla 8.30. Tendencia central y dispersión en ítems que miden la variable estado de ánimo

Ítem	M	D.T.
1. Me gusta divertirme	3,81	.457
4. Soy feliz	3,65	.698
9. Me siento seguro de mí mismo	3,42	.831
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrá bien	3,07	.846
19. En general espero lo mejor	3,51	.755
23. Me gusta sonreír	3,69	.683
29. Sé que las cosas saldrán bien	3,18	.818
32. Sé cómo pasar un buen momento	3,56	.714
40. Me siento bien conmigo mismo	3,59	.767
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	3,63	.747
50. Me entretienen las cosas que hago	3,29	.840
56. Me gusta mi cuerpo	3,42	.884
60. Me gusta cómo me veo	3,45	.836

En los indicadores que presentan una media más alta, los resultados muestran que existe un porcentaje muy elevado de alumnado que expresa su gusto por divertirse siempre (83,7%), que siempre se siente feliz (75,5%) y que le gusta sonreír, también, siempre (79%). Estos resultados indican el alto estado de ánimo del alumnado muestral (Figura 8.30)

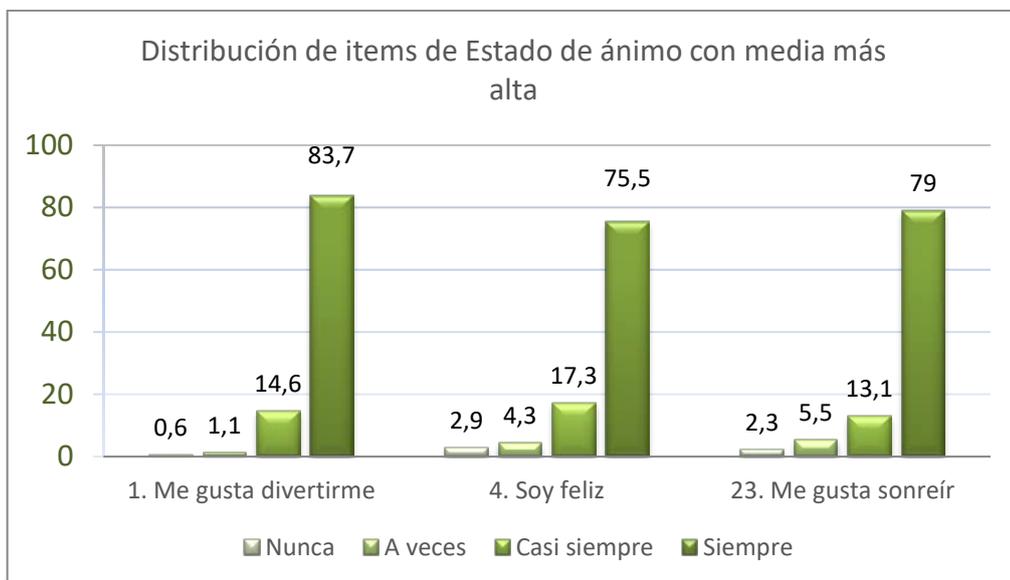


Figura 8.30. Distribución en los ítems de la variable estado de ánimo con medias más altas

Por otro lado, en el caso de los indicadores con las medias más bajas (ítems 13, 29 y 50 respectivamente), el 75,7% del alumnado expresa que siempre o casi siempre piensa que las cosas que hace saldrán bien; el 82,7% sabe que las cosas saldrán bien; y al 84% le entretiene las cosas que realiza, siempre o casi siempre. Esto indica un buen estado de ánimo entre el alumnado (Figura 8.31).

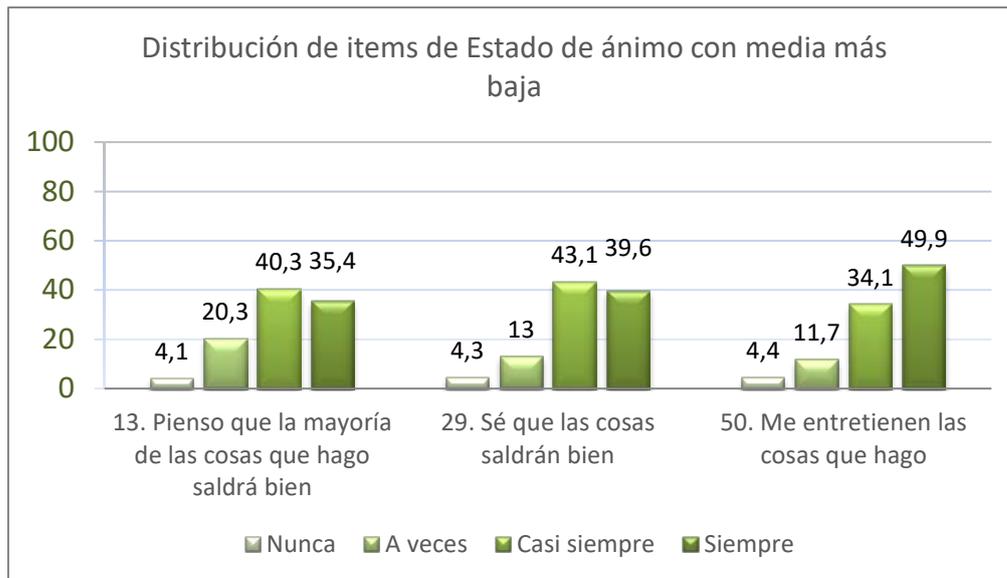


Figura 8.31. Distribución en los ítems de variable estado de ánimo con medias más bajas

h.1. Diferencias en la competencia estado de ánimo del alumnado según el género

Los resultados en estado de ánimo muestran ligeras diferencias de género en los niveles medio y alto de la competencia. Mientras que en el nivel medio de estado de ánimo es mayor el porcentaje de chicas que se perciben en ese nivel (37,6%) frente al de chicos (28,8%), en el nivel alto de la competencia es mayor el porcentaje de chicos (45,3%) frente al de chicas (36,9%). Observándose los datos en cuanto a la presencia de una adecuada competencia, podemos decir que no existen diferencias en cuanto al género, puesto que son el 74,1% de varones y el 74,5% de mujeres que se muestran en esta situación. Por otro lado, no hay diferencias en cuanto al género en el nivel bajo de la competencia, siendo 25,9% de chicos y 25,5% de chicas quienes presentan este estado de ánimo (Figura 8.32).

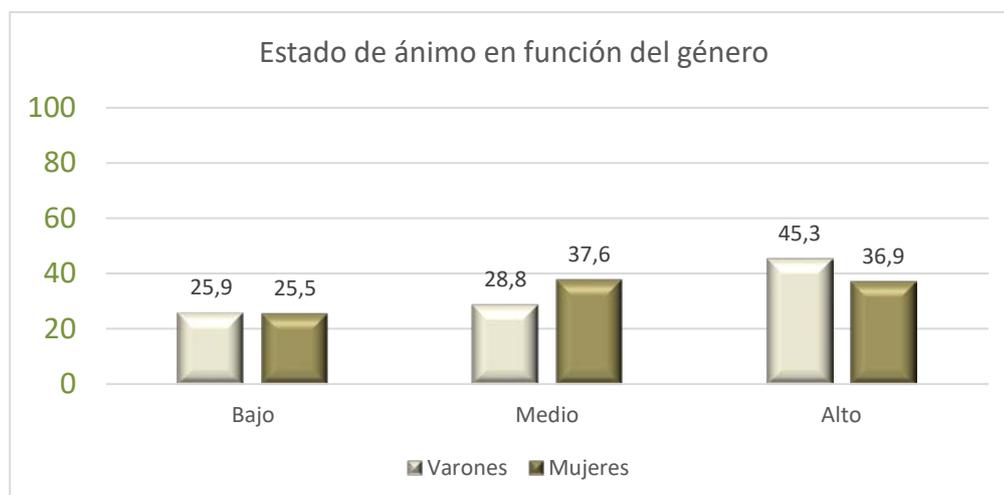


Figura 8.32. Porcentajes de estado de ánimo que presenta el alumnado en función del género

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($X^2 = 3,125$; $p = .210$; C. Contingencia = .100). La Tabla 8.31 muestra la tabla de contingencia de atención emocional en función del género con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.31. Tabla de contingencia de estado de ánimo en función del género

Estado de ánimo	Varones (n = 170)	Mujeres (n = 141)	Significación
Bajo	44 (55%)	36 (45%)	$X(2) = 3,125$ $p = .210$ C. Conting. = .100
Medio	49 (48%)	53 (52%)	
Alto	77 (59,7%)	52 (40,3%)	

No obstante, el análisis de las diferencias de género en cada indicador de la variable estado de ánimo aporta una información más completa. De este modo, se aprecian diferencias en las puntuaciones medias del alumnado según género en los ítems 1, 4, 9, 13, 23, 32, 40, 50, 56 y 60 respectivamente (Tabla 8.32). Se observa que, aunque las puntuaciones medias en los ítems 1, 9, 32, 40, 50, y 60 son bastante altas tanto para chicos como para chicas, éstas últimas alcanzan valores más altos. Por el contrario, son los chicos quienes obtienen puntuaciones más altas en los ítems 4, 13, 23 y 56 respecto a las chicas.

Tabla 8.32. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable estado de ánimo

Ítem	Varones		Mujeres		U	p
	M	D.T.	M	D.T.		
1. Me gusta divertirme	3,78	,486	3,86	,415	14002	.057
4. Soy feliz	3,86	,415	3,56	,791	13013	.007
9. Me siento seguro de mí mismo	3,56	,791	3,77	,541	14134	.699
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrá bien	3,77	,541	3,44	,765	13904,5	.343
19. En general espero lo mejor	3,44	,765	3,41	,909	12160	.001
23. Me gusta sonreír	3,41	,909	3,10	,858	13017	.018
29. Sé que las cosas saldrán bien	3,10	,858	3,03	,833	13810	.255
32. Sé cómo pasar un buen momento	3,03	,833	3,42	,768	13845,5	.303
40. Me siento bien conmigo mismo	3,42	,768	3,64	,721	13842	.361
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	3,64	,721	3,63	,707	13137	.056
50. Me entretienen las cosas que hago	3,63	,707	3,76	,647	14121,5	.620
56. Me gusta mi cuerpo	3,76	,647	3,12	,875	14279	.744
60. Me gusta cómo me veo	3,12	,875	3,25	,737	13795	.345

Aplicada la prueba U de Mann-Whitney, constatamos que las diferencias observadas en las puntuaciones medias de los ítems 4, 19 y 23 en función del género son estadísticamente significativas, siendo en el ítem 4 ($U = 13013$; $p = .007$), para el ítem 19 ($U = 12160$; $p = .001$), y para el ítem 23 ($U = 13017$; $p = .018$) según la Tabla 8.32. La *d* de Cohen nos informa de un tamaño del efecto moderado en los ítems 4 y 23, siendo para el ítem 4 ($d = .47$; $r = .23$) y para el ítem 23 ($d = .35$; $r = .17$). Sin embargo, para el ítem 19 nos muestra un tamaño del efecto bajo ($d = .04$; $r = .02$). No se constatan diferencias significativas en el resto de los ítems.

8.1.2. Descripción de las Competencias emocionales del alumnado por tipo de centro

En este apartado presentamos los resultados del alumnado en cada Competencia emocional según el tipo de centro, considerando para ello el nivel sociocultural del alumnado. De este modo, presentamos los resultados, en primer término, de los centros de nivel sociocultural bajo (de difícil desempeño) de nuestra muestra que corresponde al alumnado de los centros B y E. Seguido de los resultados obtenidos por el alumnado de nivel sociocultural medio-bajo que corresponden a los centros A, C y F. Por último, presentamos los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio-alto correspondiente al centro D de nuestra muestra.

8.1.2.1. Atención emocional según tipo de centro

Los resultados de los centros de difícil desempeño de la red muestran una puntuación media en la atención emocional de 28,62 para el centro B y de 28,07 para el centro E, lo que indica valores medios muy altos en estos centros para esta variable (Tabla 8.33).

Tabla 8.33. Descriptivos de la variable atención en los centros de nivel sociocultural bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>B</i>	28,62	6,161	12	38
<i>E</i>	28,07	7,343	11	39

Esto implica que un alto porcentaje de alumnado de estos centros muestra un nivel adecuado de atención, siendo el 68,2% de ellos quienes se encuentran en esta categoría, siendo sólo un 13,6% los que muestran poca atención (Figura 8.33).



Figura 8.33. Atención emocional del alumnado de nivel sociocultural bajo

Los resultados obtenidos por el alumnado de nivel sociocultural medio/bajo de la red, en esta variable, muestran diferencias entre sí según el centro. De este modo, el alumnado de los centros A y C muestran puntuaciones medias más bajas respecto a los de difícil desempeño, pero no así en centro F cuyo alumnado obtiene la media más alta de toda la muestra (Tabla 8.34).

Tabla 8.34. Descriptivos de la variable atención en los centros de nivel sociocultural medio/bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
A	26,62	6,636	13	38
C	27,17	6,561	10	39
F	28,84	5,222	17	38

Esto supone que más de la mitad del alumnado de estos centros muestra un nivel adecuado de atención, siendo el 56,9% de ellos quienes se encuentran en esta categoría. Presentan poca atención emocional el 25,9% de alumnado en este segundo grupo de centros (Figura 8.34).



Figura 8.34. Atención emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo

Los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio/alto correspondiente al centro D muestran una puntuación media en atención emocional de 25,95 y una desviación típica de 5,910 (Tabla 8.35), lo que representa la puntuación media más baja de todos los centros de la muestra.

Tabla 8.35. Descriptivos de la variable atención en los centros de nivel sociocultural medio/alto

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>D</i>	25,95	5,910	9	40

Estos resultados reflejan que casi el 60% del alumnado de este centro muestra un nivel adecuado de atención, siendo un 30,7% de ellos que expresan poca atención (Figura 8.35).



Figura 8.35. Atención emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/alto

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($X^2 = 6,850$; $p = .144$; C. Contingencia = .145). La Tabla 8.36 muestra la tabla de contingencia de atención emocional en función de los tipos de centro con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.36. Tabla de contingencia de atención emocional en función del tipo de centro

<i>Atención emocional</i>	<i>Nivel bajo (n = 44)</i>	<i>Nivel medio/bajo (n = 174)</i>	<i>Nivel medio/alto (n = 101)</i>	<i>Significación</i>
<i>Por mejorar</i>	6 (7,3%)	45 (54,9%)	31 (37,8%)	$X(2) = 6,850$ $p = .144$ C. Conting. = .145
<i>Adecuada</i>	30 (15,9%)	99 (52,4%)	60 (31,7%)	
<i>Demasiada</i>	8 (16,7%)	30 (62,5%)	10 (20,8%)	

8.1.2.2. Claridad emocional según tipo de centro

Los resultados de los centros de difícil desempeño de la red revelan una puntuación media en claridad emocional de 29,65 para el centro B y de 28,44 para el centro E, lo que indica valores medios muy altos para esta variable (Tabla 8.37).

Tabla 8.37. Descriptivos de la variable claridad en los centros de nivel sociocultural bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>B</i>	29,65	5,276	13	38
<i>E</i>	28,44	6,398	17	39

Esto significa que un alto porcentaje de alumnado de estos centros muestra un nivel adecuado de atención, siendo el 63,8% de ellos quienes se encuentran en esta categoría y un 14,9% los que presentan una excelente claridad emocional (Figura 8.36).



Figura 8.36. Claridad emocional de alumnado de nivel sociocultural bajo

Los resultados en esta variable obtenidos por el alumnado de nivel sociocultural medio/bajo de la red muestran diferencias entre sí según el centro. Así, el alumnado de los centros A y C obtienen puntuaciones medias más baja respecto a los centros de difícil desempeño, mientras que el alumnado del centro F presenta una de las medias más elevadas de la muestra (Tabla 8.38).

Tabla 8.38. Descriptivos de la variable claridad en los centros de nivel sociocultural medio/bajo

Centro	M	DT	Min.	Max.
A	27,63	7,040	12	40
C	27,20	6,633	8	40
F	29,30	5,140	14	37

Estos resultados manifiestan que más de la mitad del alumnado de estos centros (53,8%) muestra un nivel adecuado de claridad, y un 14,5% de ellos presentan claridad emocional excelente, como se muestra en la Figura 8.37.



Figura 8.37. Claridad emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo

Los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio/alto de la red muestran una puntuación media en claridad emocional de 28,25, lo que indica valores medios altos para el centro D (Tabla 8.39).

Tabla 8.39. Descriptivos de la variable claridad en los centros de nivel sociocultural medio/alto

Centro	M	DT	Min.	Max.
D	28,25	6,191	12	40

Estos resultados indican que un porcentaje alto del alumnado de este centro muestra una adecuada claridad emocional, siendo el 55,7% de ellos quienes se encuentran en este nivel y un 14,4% quienes presentan una excelente claridad emocional. Un 29,9% de este alumnado presenta una baja claridad (Figura 8.38).

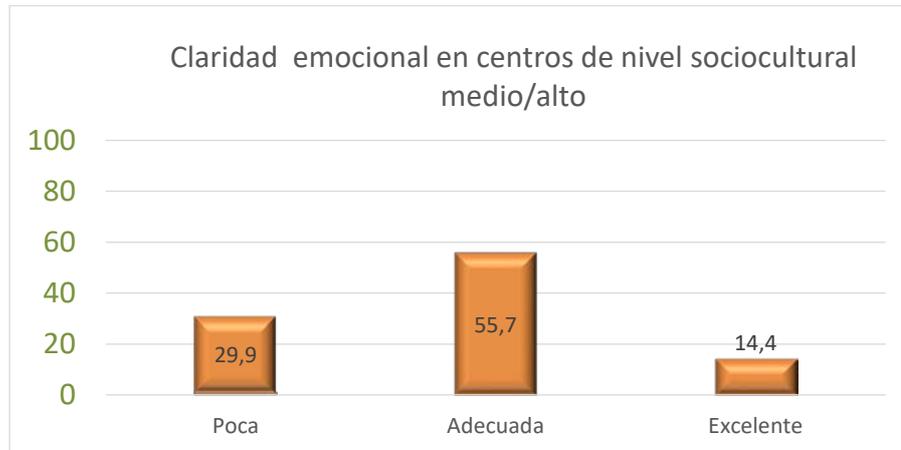


Figura 8.38. Claridad emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/alto

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 2,059$; $p = .725$; C. Contingencia = .080). La Tabla 8.40 muestra la tabla de contingencia de atención emocional en función de los tipos de centro con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.40. Tabla de contingencia de claridad emocional en función del tipo de centro

<i>Atención emocional</i>	<i>Nivel bajo</i> (n = 47)	<i>Nivel medio/bajo</i> (n = 173)	<i>Nivel medio/alto</i> (n = 97)	<i>Significación</i>
<i>Por mejorar</i>	10 (10,6%)	55 (58,5%)	29 (30,9%)	$\chi^2(2) = 2,059$ $p = .725$ C. Conting. = .080
<i>Adecuada</i>	30 (16,9%)	93 (52,5%)	54 (30,5%)	
<i>Excelente</i>	7 (15,2%)	25 (54,3%)	14 (30,4%)	

8.1.2.3. Reparación emocional según tipo de centro

Para la variable reparación emocional, los resultados de los centros de nivel sociocultural bajo de la red muestran una puntuación media para el centro B de 32,20 y para el centro E de 29,82, lo que indica valores muy altos en estos centros para esta variable (Tabla 8.41)

Tabla 8.41. Descriptivos de la variable reparación en los centros de nivel sociocultural bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>B</i>	32,20	5,956	15	40
<i>E</i>	29,82	7,064	16	40

Estos datos indican que más de la mitad del alumnado de estos centros muestra un nivel adecuado de reparación (57,4%), y que alrededor de un tercio de ellos presentan una reparación emocional excelente (31,9%) como se indica en la Figura 8.39.



Figura 8.39. Reparación emocional de alumnado de nivel sociocultural bajo

Los resultados para esta variable en los centros de nivel sociocultural medio/bajo muestran puntuaciones medias altas, siendo el alumnado del centro F el que obtiene la media más alta de todas (33,28), como se observa en la Tabla 8.42.

Tabla 8.42. Descriptivos de la variable reparación en los centros de nivel sociocultural medio/bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>A</i>	31,08	6,191	15	40
<i>C</i>	30,55	6,758	8	40
<i>F</i>	33,28	5,321	20	40

Esto supone que más de la mitad del alumnado de estos centros presentan un adecuado nivel de reparación emocional, siendo el 54,5% de ellos quienes se encuentran en esta categoría. Por otro lado, manifiestan tener una excelente reparación emocional un 33,7% de ellos (Figura 8.40).



Figura 8.40. Reparación emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo

Los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio/alto, correspondiente al centro D de la red muestran una puntuación media en reparación emocional de 31,69 y una desviación típica de 5,811 (Tabla 8.43), lo que supone una alta puntuación media.

Tabla 8.43. Descriptivos de la variable reparación en los centros de nivel sociocultural medio/alto

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>D</i>	31,69	5,811	14	40

Esto implica que un porcentaje alto del alumnado de este centro muestra una adecuada reparación emocional (60,2%) y que casi un tercio de ellos presentan una excelente reparación (31,1%). Tan solo un 8,7% de este alumnado debe mejorar su nivel de reparación (Figura 8.41).

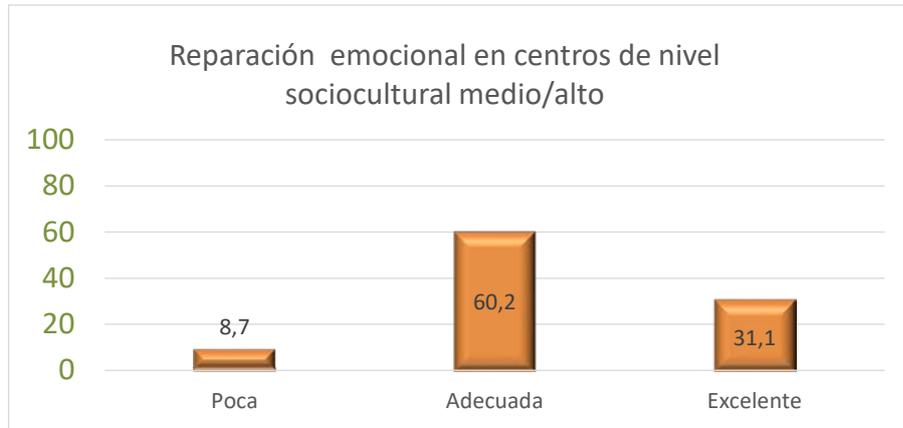


Figura 8.41. Reparación emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/alto

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($X^2 = 1,099$; $p = .894$; C. Contingencia = .058). La Tabla 8.44 muestra la tabla de contingencia de reparación emocional en función de los tipos de centro con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.44. Tabla de contingencia de reparación emocional en función del tipo de centro

Atención emocional	Nivel bajo (n = 47)	Nivel medio/bajo (n = 178)	Nivel medio/alto (n = 103)	Significación
Por mejorar	5 (14,3%)	21 (60%)	9 (25,7%)	$X(2) = 1,099$ $p = .894$ C. Conting. = .058
Adecuada	27 (14,5%)	97 (52,2%)	62 (33,3%)	
Excelente	15 (14%)	60 (56,1%)	32 (29,9%)	

8.1.2.4. Habilidad intrapersonal según tipos de centro

Los resultados de los centros de *difícil desempeño* la Red presentan una puntuación media en la variable intrapersonal de 10,70 para el centro B y de 11,06 para el centro E, lo que indica valores medios bajos en estos centros para esta variable. Sin embargo, se trata de las puntuaciones medias más altas para esta variable (Tabla 8.45).

Tabla 8.45. Descriptivos de la variable intrapersonal en los centros de nivel sociocultural bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>B</i>	10,70	2,588	4	15
<i>E</i>	11,06	2,754	4	15

Esto implica que un alto porcentaje de alumnado de estos centros muestra un nivel de habilidad intrapersonal elevado, siendo el 64,6% de ellos quienes se encuentran en esta categoría. Llama la atención el menor porcentaje de alumnado que presenta un nivel adecuado (16,7%) frente al alumnado que presenta poca habilidad intrapersonal (18,8%) como se indica en la Figura 8.42.

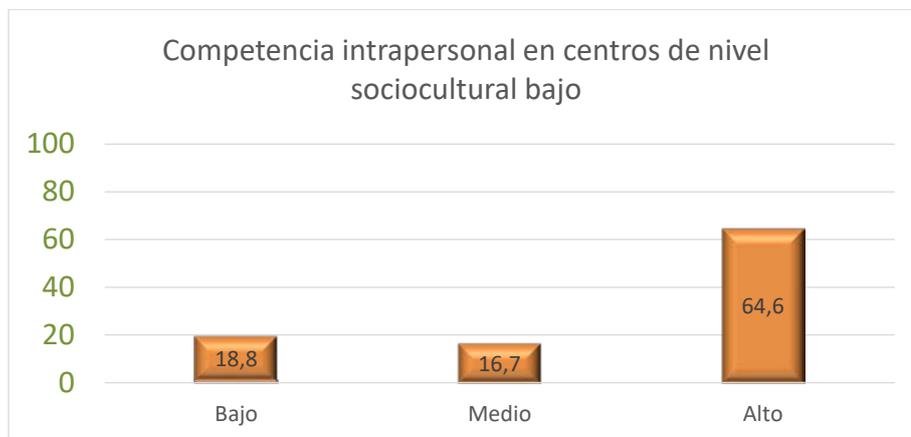


Figura 8.42. Habilidad intrapersonal de alumnado en centros de nivel sociocultural bajo

Los resultados de obtenidos por el alumnado de nivel sociocultural medio/bajo muestran, en esta variable, puntuaciones medias más bajas respecto al alumnado de los centros de nivel sociocultural bajo, siendo el alumnado del centro F el que muestra una media superior en este segundo nivel (Tabla 8.46).

Tabla 8.46. Descriptivos de la variable intrapersonal en los centros de nivel sociocultural medio/bajo

Centro	M	DT	Min.	Max.
A	9,67	2,884	4	16
C	9,45	3,400	4	16
F	10,64	2,814	4	16

Estos resultados indican que el porcentaje de alumnado con poca competencia intrapersonal es prácticamente igual al alumnado que presenta una alta competencia en esta habilidad, 39,4% y 40% respectivamente, como se observa en la Figura 8.43.

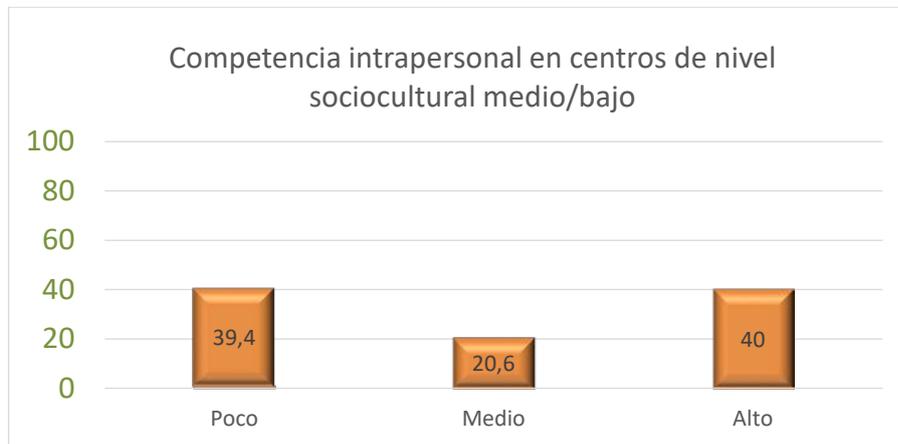


Figura 8.43. Competencia intrapersonal de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo

Atendiendo a los resultados de esta variable en los centros de la Red con nivel sociocultural medio/alto, correspondiente al centro D, éstos muestran una puntuación media de 9,52 y una desviación típica de 2,678 (Tabla 8.47), lo que representa una de las puntuaciones medias más baja para esta variable.

Tabla 8.47. Descriptivos de la variable intrapersonal en los centros de nivel sociocultural medio/alto

Centro	M	DT	Min.	Max.
D	9,52	2,678	4	16

Estos resultados denotan que el porcentaje más alto de alumnado de este centro presentan poca competencia intrapersonal, siendo 43,7% de ellos quienes

se encuentran en esta categoría, y que el 56,3% de ellos presenta una adecuada habilidad intrapersonal, siendo el 32% quienes presentan una esta competencia de manera elevada (Figura 8.44).



Figura 8.44. Competencia intrapersonal de alumnado de nivel sociocultural medio/alto

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ($X^2 = 15,202$; $p = .004$; C. Contingencia = .210). Son los centros de nivel medio/bajo los que presentan las diferencias mayores en las tres categorías (56,8%; 52,9% y 52,9%, respectivamente) con respecto al resto los centros. Siendo estas diferencias más acusadas con respecto a los centros de difícil desempeño (7,2%; 11,4%; y 22,8% en cada categoría, respectivamente). La Tabla 8.48 muestra la tabla de contingencia de la competencia intrapersonal en función de los tipos de centro con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.48. Tabla de contingencia de intrapersonal en función del tipo de centro

<i>Intrapersonal</i>	<i>Nivel bajo</i> (n = 48)	<i>Nivel medio/bajo</i> (n = 180)	<i>Nivel medio/alto</i> (n = 103)	<i>Significación</i>
<i>Bajo</i>	9 (7,2%)	71 (56,8%)	45 (36%)	$X(2) = 15,202$ $p = .004$ C. Conting. = .210
<i>Medio</i>	8 (11,4%)	37 (52,9%)	25 (35,7%)	
<i>Alto</i>	31 (22,8%)	72 (52,9%)	33 (24,3%)	

8.1.2.5. Habilidad interpersonal según tipo de centro

Los resultados de los centros de la Red de *difícil desempeño* muestran una puntuación media en la habilidad interpersonal de 36,50 para el centro B y de 38,88 para el centro E, lo que indica valores medios muy altos para esta variable en estos centros. Sin embargo, la puntuación media del centro B corresponde con el valor medio más bajo de toda la muestra para esta variable (Tabla 8.49).

Tabla 8.49. Descriptivos de la variable interpersonal en los centros de nivel sociocultural bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>B</i>	36,50	6,262	25	48
<i>E</i>	38,88	6,195	29	46

Esto implica que un alto porcentaje de alumnado de estos centros muestra pocas habilidades interpersonales, siendo el 47,4% de ellos quienes se encuentran en este nivel. Supone, además, que un porcentaje mayor de alumnado muestra un nivel alto en esta variable (34,2%) respecto a un nivel adecuado (18,4%), y ambos porcentajes representan un nivel inferior respecto al primero (Figura 8.45).



Figura 8.45. Competencia interpersonal de alumnado de nivel sociocultural bajo

En cuanto a los resultados obtenidos por el alumnado de nivel sociocultural medio/bajo de la Red muestran, en esta variable, unas puntuaciones medias muy elevadas, aunque con diferencias entre ellos, siendo para el centro A de 39,30, para el centro C de 37,33, y para el centro F de 40,56, como se observa en la Tabla 8.50.

Tabla 8.50. Descriptivos de la variable interpersonal en los centros de nivel sociocultural medio/bajo

Centro	M	DT	Min.	Max.
A	39,30	5,107	27	48
C	37,33	7,113	12	48
F	40,56	4,615	25	47

Estos resultados indican que el porcentaje mayor del alumnado de estos centros muestra un nivel alto de competencia interpersonal, siendo el 44% de ellos quienes se encuentran en esta categoría. Por otro lado, los porcentajes de alumnado con *poco* y *medio* nivel en esta competencia presentan porcentajes similares (28,3% y 27,7% respectivamente) como se observa en la Figura 8.46.



Figura 8.46. Competencia interpersonal de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo

Los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio/alto, correspondiente al centro D, muestran una puntuación media en competencia interpersonal 40,23 y una desviación típica de 4,444 (Tabla 8.51), presentando uno de los valores medios más altos de la muestra para esta variable.

Tabla 8.51. Descriptivos de la variable interpersonal en los centros de nivel sociocultural medio/alto

Centro	M	DT	Min.	Max.
D	40,23	4,444	26	48

Estos resultados denotan que la mitad del alumnado de este centro muestra un nivel alto en esta competencia, un tercio de ellos presenta un nivel medio y, tan solo un 19,1% muestra baja competencia interpersonal (Figura 8.47).

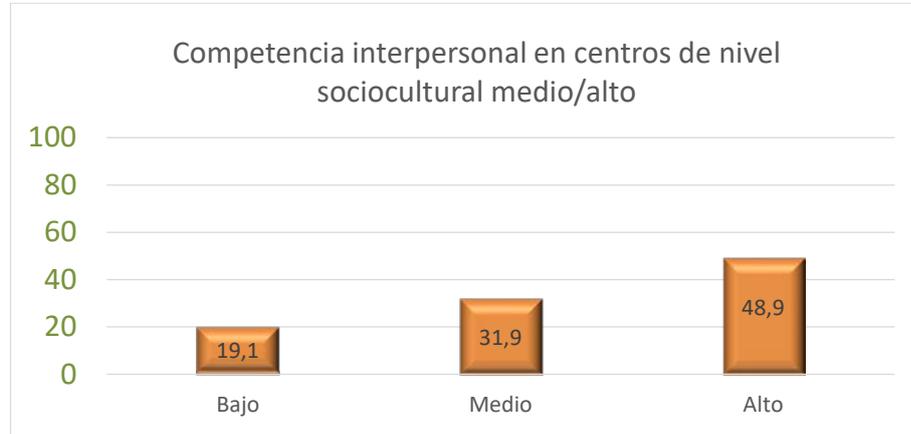


Figura 8.47. Competencia interpersonal de alumnado de nivel sociocultural medio/alto

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($X^2 = 10,871$; $p = .028$; C. Contingencia = .188). La Tabla 8.52 muestra la tabla de contingencia de reparación emocional en función de los tipos de centro con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.52. Tabla de contingencia de interpersonal en función del tipo de centro

<i>Interpersonal</i>	<i>Nivel bajo</i> (n = 38)	<i>Nivel medio/bajo</i> (n = 166)	<i>Nivel medio/alto</i> (n = 94)	<i>Significación</i>
<i>Bajo</i>	18 (21,7%)	47 (56,6%)	18 (21,7%)	$X(2) = 10,871$ $p = .028$ C. Conting. = .188
<i>Medio</i>	7 (8,4%)	46 (55,4%)	30 (36,1%)	
<i>Alto</i>	13 (9,8%)	73 (55,3%)	46 (34,8%)	

8.1.2.6. Adaptabilidad según tipo de centro

Los resultados de los centros de *difícil desempeño* de la Red muestran una puntuación media alta en adaptabilidad, siendo para el centro B de 28,33 y para el centro E de 30,50, el cual corresponde con el valor medio más alto de la muestra para esta variable (Tabla 8.53).

Tabla 8.53. Descriptivos de la variable adaptabilidad en los centros de nivel sociocultural bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>B</i>	28,33	4,302	20	34
<i>E</i>	30,50	4,747	21	39

Estos resultados denotan que un alto porcentaje de alumnado de estos centros (73,9%) muestra un nivel adecuado de adaptabilidad, siendo el 43,5% de ellos quienes presentan una alta adaptabilidad y un 34,4% quienes presentan una adaptabilidad media (Figura 8.48).

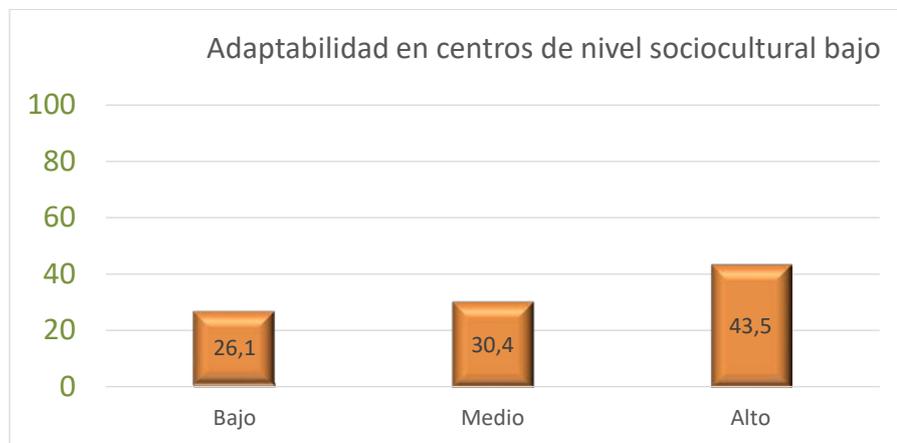


Figura 8.48. Adaptabilidad del alumnado en centros de nivel sociocultural bajo

Los resultados obtenidos por el alumnado de nivel sociocultural medio/bajo de la Red muestran puntuaciones medias similares entre sí, para esta variable, como se observa en la Tabla 8.54.

Tabla 8.54. Descriptivos de la variable interpersonal en los centros de nivel sociocultural medio/bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
A	29,35	5,012	18	39
C	29,06	6,178	10	40
F	29,76	4,641	20	38

Esto implica que el 72% del alumnado de estos centros muestra un adecuado nivel de adaptabilidad, siendo el 46,3% quienes muestran una alta adaptabilidad. Por otro lado, muestra un mayor el porcentaje de alumnado con poca adaptabilidad (28%) frente a un nivel medio en esta competencia (25,7%) como se recoge en la Figura 8.49.

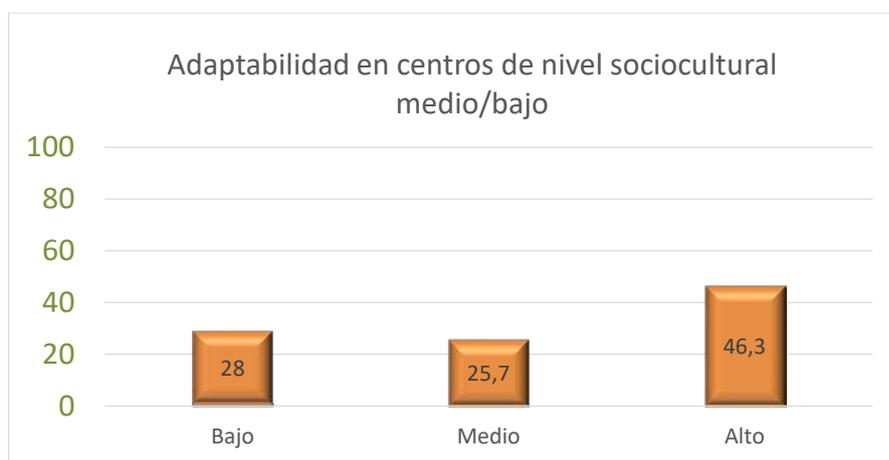


Figura 8.49. Adaptabilidad de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo

Los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio/alto, correspondiente al centro D muestran una alta puntuación media en adaptabilidad, siendo ésta de 30,07, lo que supone uno de los valores medios más altos de la muestra para esta variable (Tabla 8.55).

Tabla 8.55. Descriptivos de adaptabilidad en los centros de nivel sociocultural medio/alto

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
D	30,07	4,367	20	40

Estos resultados reflejan que la mitad del alumnado de este centro muestra alta adaptabilidad, siendo un 27,8% de ellos quienes presentan una adaptabilidad media y un 22,7% quienes se encuentran en un nivel de adaptabilidad bajo (Figura 8.50).



Figura 8.50. Adaptabilidad de alumnado de nivel sociocultural medio/alto

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($X^2 = 1,276$; $p = .865$; C. Contingencia = .063). La Tabla 8.56 muestra la tabla de contingencia de adaptabilidad en función de los tipos de centro con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.56. Tabla de contingencia de adaptabilidad en función del tipo de centro

<i>Adaptabilidad</i>	<i>Nivel bajo</i> (n = 46)	<i>Nivel medio/bajo</i> (n = 175)	<i>Nivel medio/alto</i> (n = 97)	<i>Significación</i>
<i>Bajo</i>	12 (14,5%)	49 (59%)	22 (26,5%)	$X(2) = 1,276$ $p = .865$ C. Conting. = .063
<i>Medio</i>	14 (16,3%)	45 (52,3%)	27 (31,4%)	
<i>Alto</i>	20 (13,4%)	81 (54,4%)	48 (32,2%)	

8.1.2.7. Manejo del estrés según tipo de centro

Los resultados de los centros de nivel sociocultural bajo de la Red presentan una puntuación media en manejo del estrés de 21,85 para el centro B, y de 22,57 para el centro E, lo que supone los valores medios más altos de toda la muestra, para esta variable (Tabla 8.57).

Tabla 8.57. Descriptivos de la variable manejo del estrés en los centros de nivel sociocultural bajo

<i>Centro</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>B</i>	21,85	6,051	9	34
<i>E</i>	22,57	5,529	13	32

Esto supone que un alto porcentaje de alumnado de estos centros muestra un nivel alto de manejo del estrés (70%), presentando una diferencia muy acusada respecto al resto de niveles, ya que el 17,5% del alumnado presenta un manejo del estrés medio y un 12,5% de ellos muestran un nivel bajo (Figura 8.51).

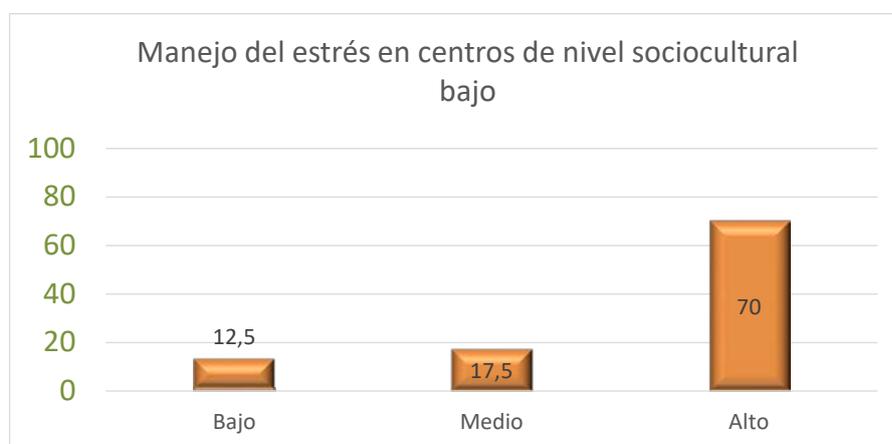


Figura 8.51. Manejo del estrés de alumnado de nivel sociocultural bajo

Los resultados obtenidos por el alumnado de nivel sociocultural medio/bajo muestran puntuaciones medias de manejo del estrés muy similares (19,35, 19,88 y 19,49) para los centros A, C y F, respectivamente (Tabla 8.58) aunque inferiores respecto a los valores presentados por los centros de *difícil desempeño*.

Tabla 8.58. Descriptivos de la variable manejo del estrés en los centros de nivel sociocultural medio/bajo

Centro	M	DT	Min.	Max.
A	19,35	6,035	9	33
C	19,88	6,163	9	34
F	19,49	4,495	13	33

Esto implica que casi la mitad del alumnado de estos centros muestra un nivel alto de manejo del estrés (46,5%), mientras que el porcentaje de alumnos con un manejo del estrés medio y bajo son similares, como se recoge en la Figura 8.52.

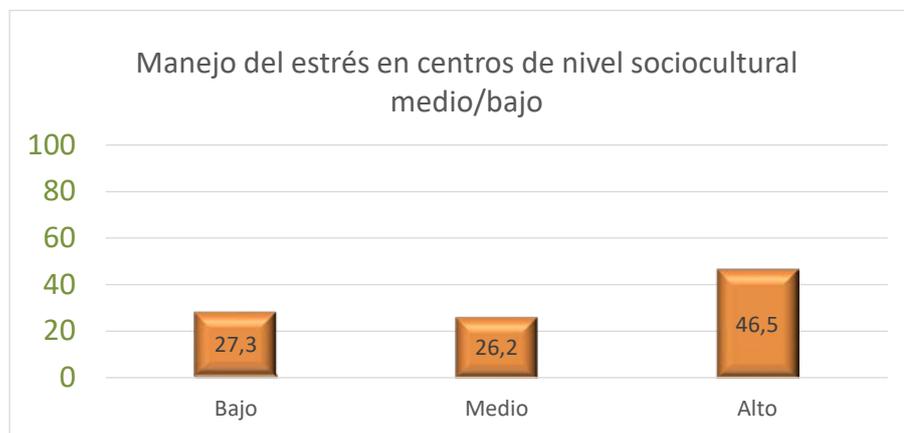


Figura 8.52. Manejo del estrés de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo

Los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio/alto, correspondiente al centro D, presentan los valores medios más bajos de la muestra para el manejo del estrés, mostrando una puntuación media de 18,24 y una desviación típica de 5,253 (Tabla 8.59).

Tabla 8.59. Descriptivos de la variable manejo del estrés en los centros de nivel sociocultural medio/alto

Centro	M	DT	Min.	Max.
D	18,24	5,253	10	33

Estos resultados indican que el alumnado de este centro muestra manejo del estrés en porcentajes similares para cada uno de los niveles, siendo un 35,4%

del alumnado quienes presentan un bajo nivel de manejo del estrés, un 30,3% de ellos muestran un manejo medio y un 34,3% presentan un manejo alto (Figura 8.53).

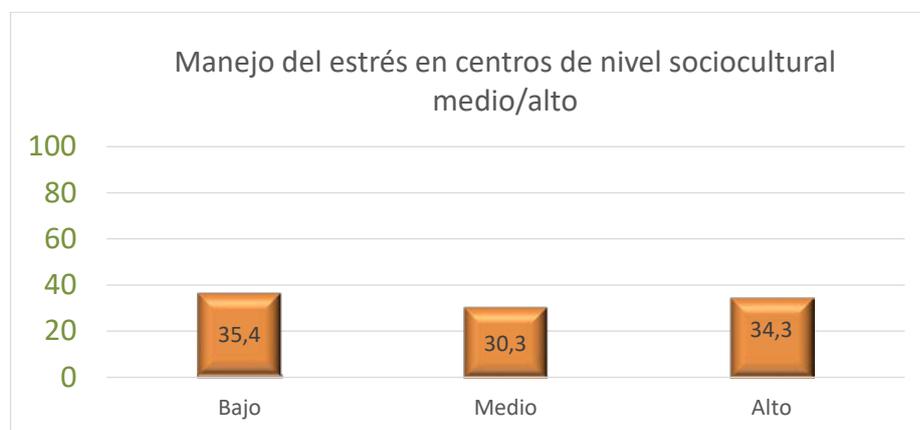


Figura 8.53. Manejo del estrés de alumnado de nivel sociocultural medio/alto

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 15,148$; $p = .004$; C. Contingencia = .216). Presentan las diferencias más notables los centros de nivel medio/bajo en las tres categorías. La Tabla 8.60 muestra la tabla de contingencia de manejo del estrés en función de los tipos de centro con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.60. Tabla de contingencia de manejo del estrés en función del tipo de centro

Manejo del estrés	Nivel bajo (n = 40)	Nivel medio/bajo (n = 172)	Nivel medio/alto (n = 99)	Significación
Bajo	5 (5,7%)	47 (54%)	35 (40,2%)	$\chi^2 = 15,148$ $p = .004$ C. Conting. = .216
Medio	7 (8,5%)	45 (54,9%)	30 (36,6%)	
Alto	28 (19,7%)	80 (56,3%)	34 (23,9%)	

8.1.2.8. Estado de ánimo general según tipo de centro

Los resultados de los centros de *difícil desempeño* de la Red presentan una puntuación media en estado de ánimo de 46,89 para el centro B y de 46,33 para el centro E (Tabla 8.61), lo que supone valores medios muy elevados para esta variable. Se trata de las puntuaciones medias más altas de la muestra para el estado de ánimo general.

Tabla 8.61. Descriptivos de la variable estado de ánimo en los centros de nivel sociocultural bajo

Centro	M	DT	Min.	Max.
B	46,89	2,651	42	51
E	46,33	6,287	31	52

Esto implica que un alto porcentaje de alumnado de estos centros muestra un estado de ánimo general medio (42,9%) o alto (40,5%), siendo 16,7% de ellos quienes presentan un bajo estado de ánimo (Figura 8.54).

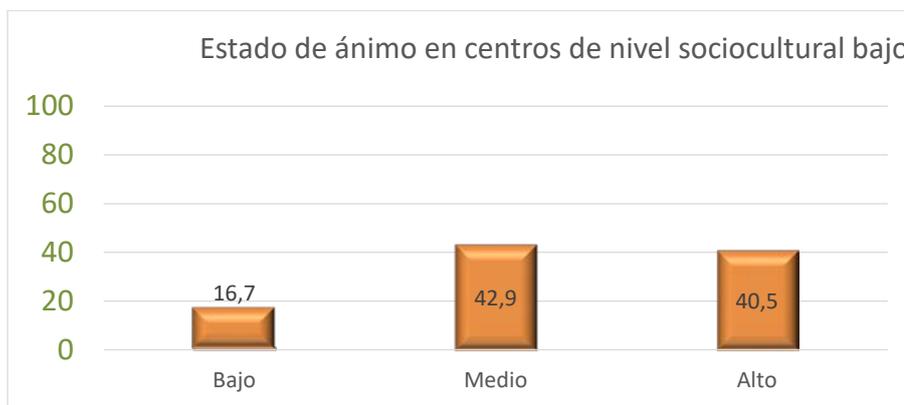


Figura 8.54. Estado de ánimo de alumnado de nivel sociocultural bajo

Los resultados sobre esta variable, del alumnado de nivel sociocultural medio/bajo, muestran puntuaciones medias elevadas, siendo similares para los centros A y C, de 44,88 y de 44,82, respectivamente. La puntuación media que presenta el centro F es de 45,51 (Tabla 8.62), que, aunque es la mayor de los centros que componen este grupo, es inferior a los valores presentados por el alumnado de los centros de nivel sociocultural bajo.

Tabla 8.62. Descriptivos de la variable estado de ánimo en los centros de nivel sociocultural medio/bajo

Centro	M	DT	Min.	Max.
A	44,88	5,776	28	52
C	44,82	7,740	13	52
F	45,51	6,565	22	52

Esto supone que la mayor parte del alumnado presenta un estado de ánimo alto o medio, siendo un 40% de ellos quienes presentan un estado de ánimo alto, y un 31,8% del alumnado presenta un estado de ánimo medio. Un bajo estado de ánimo lo presentan el 28,2% del alumnado de estos centros (Figura 8.55).

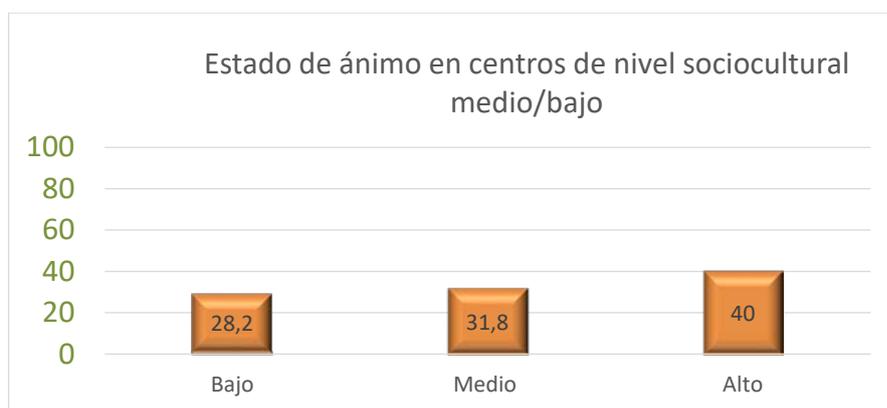


Figura 8.55. Estado de ánimo de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo

Los resultados para esta variable en los centros de la Red de nivel sociocultural medio/alto, correspondiente con el centro D, presentan una puntuación media de 45,94, como se observa en la Tabla 8.63.

Tabla 8.63. Descriptivos de la variable estado de ánimo en los centros de nivel sociocultural medio/alto

Centro	M	DT	Min.	Max.
D	45,94	4,944	29	52

Estos resultados indican que el alumnado de este centro muestra un buen estado de ánimo general, siendo alto en el 44,4% de los casos, y un estado de ánimo medio en el 30,3% de ellos (Figura 8.56).

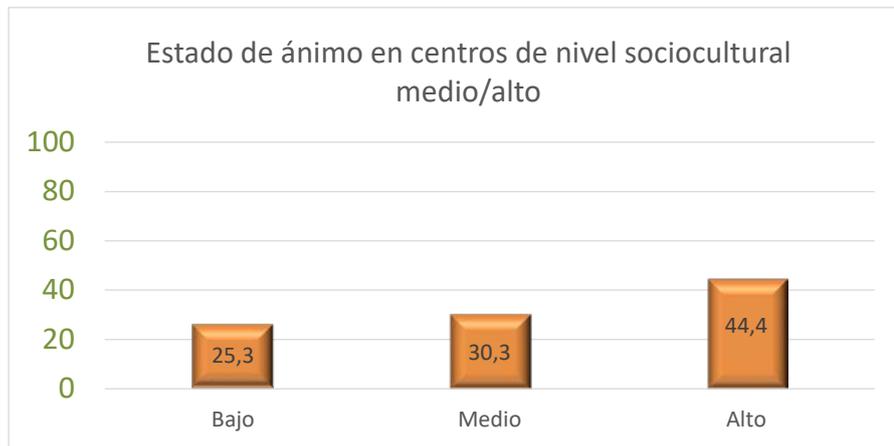


Figura 8.56. Estado de ánimo de alumnado de nivel sociocultural medio/alto

Aplicada la prueba de contraste chi-cuadrado, los resultados indican que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($X^2 = 3,614$; $p = .461$; C. Contingencia = .107). La Tabla 8.64 muestra la tabla de contingencia de estado de ánimo en función de los tipos de centro con los valores de significación de la prueba alcanzados.

Tabla 8.64. Tabla de contingencia de estado de ánimo en función del tipo de centro

Estado de ánimo	Nivel bajo (n = 42)	Nivel medio/bajo (n = 170)	Nivel medio/alto (n = 99)	Significación
Bajo	7 (8,8%)	48 (60%)	25 (31,2%)	$X(2) = 3,614$ $p = .461$ C. Conting. = .107
Medio	18 (17,6%)	54 (52,9%)	30 (29,4%)	
Alto	17 (13,2%)	68 (52,7%)	44 (34,1%)	

8.2. Perfiles de alumnado según sus Competencias emocionales

Este apartado presenta los resultados relativos al objetivo segundo orientado al conocimiento y descripción de los perfiles de alumnado de Educación Primaria perteneciente a los centros de la REEIE según sus Competencias emocionales. Responde, además, a la hipótesis formulada en el marco de este objetivo correspondiente a la comprobación de diferencias observadas en los centros de la Red en función de los perfiles competenciales de su alumnado.

8.2.1 Identificación y descripción de perfiles del alumnado en Competencias emocionales

A continuación, vamos a presentar los resultados en los perfiles de alumnado según las Competencias emocionales mostradas por éstos. Para ello, se ha realizado un análisis de conglomerados (K-medias) de las Competencias emocionales estudiadas en el objetivo anterior.

El análisis de conglomerados de las Competencias emocionales nos permite identificar tres perfiles de alumnado bien diferenciados (tabla 8.65).

Tabla 8.65 Resultados de la partición en tres clusters y ANOVA exploratorio

Competencias emocionales	Centros de conglomerados finales (3 grupos)			ANOVA		Error		F	Sig.	Tamaño del efecto d_{Cohen} r
	1	2	3	Media cuadrática	Gl	Media cuadrática	Gl			
Atención	32	24	24	1764.015	3	22.930	315	76.931	.000	1,51 .60
Claridad	33	23	25	2285.587	3	18.242	313	125.293	.000	2,43 .77
Reparación	36	25	31	1846.488	3	20.662	324	89.367	.000	2,21 .74
Interpersonal	42	33	40	1403.487	3	16.237	294	86.435	.000	2,00 .71
Intrapersonal	11	8	9	211.280	3	6.580	327	32.111	.000	1,50 .60
Estado de Ánimo	49	39	46	1872.073	3	15.854	307	118.081	.000	2,43 .77
Adaptabilidad	32	25	29	936.868	3	15.415	314	60.775	.000	1,98 .70

Según estos resultados, el grupo 1 identifica al alumnado con altas Competencias emocionales en todas las variables, lo que nos lleva a considerarlo como grupo competencial *alto*. Este alumnado muestra un elevado manejo de las habilidades que le permiten un adecuado desarrollo personal y desenvolverse en el entorno de manera óptima. Se trata del perfil más numeroso con un 40,86% del alumnado total. El grupo 3 muestra unas Competencias emocionales de grado *medio-alto*. Este perfil combina optimismo con altas dosis de empatía y flexibilidad, atendiendo y comprendiendo sus propios estados emocionales de manera adecuada. Se trata de un perfil numeroso en el que se encuentran más de un tercio del alumnado total, concretamente un 35,43%. Finalmente, el grupo 2 presenta un marcado perfil *medio* en todas las variables emocionales, donde la gestión emocional se presenta de manera adecuada o ajustadas a los requerimientos de las situaciones que se les plantea en el día a día. En este perfil competencial se encuentra un 22% del alumnado muestral de la Red. La tabla 8.66 muestra la distribución de estos perfiles en la muestra analizada.

Las diferencias observadas en los tres perfiles son estadísticamente significativas en todas las variables. La *d* de Cohen nos informa de un tamaño del efecto muy elevado con valores superiores al 1.50, destacando las variables Claridad ($d= 2,43$; $r=.77$), Reparación ($d= 2,21$; $r= .74$), Interpersonal ($d= 2,00$; $r= .71$) y la variable Estado de Ánimo ($d= 2,43$; $r= .77$), como podemos observar en la tabla 8.65.

Tabla 8.66. Casos por conglomerados de alumnado según Competencias emocionales

	1. ALTO	143	40,86%
Conglomerados	2. MEDIO	77	22%
	3. MEDIO-ALTO	124	35,43%
Casos válidos		346	98,29%
Casos perdidos		6	1,71%
Total		350	100%

Las figuras 8.57 a 8.60 ilustran las diferencias entre los perfiles de alumnado en función de las competencias: claridad, reparación, habilidad interpersonal y estado de ánimo general.

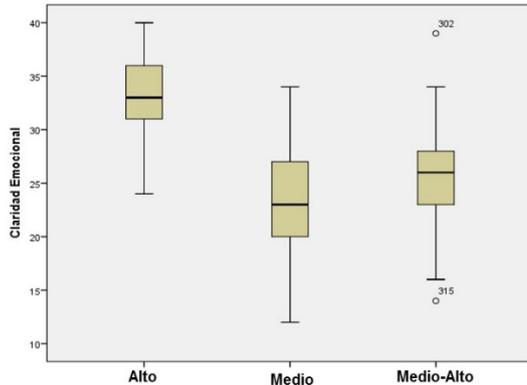


Figura 8.57. Claridad emocional según perfiles del alumnado en Competencias emocionales

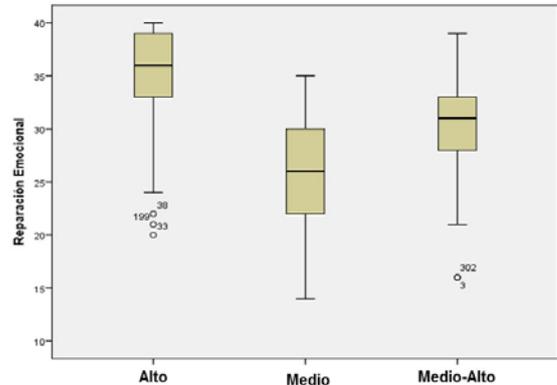


Figura 8.58. Reparación emocional según perfiles del alumnado en Competencias emocionales

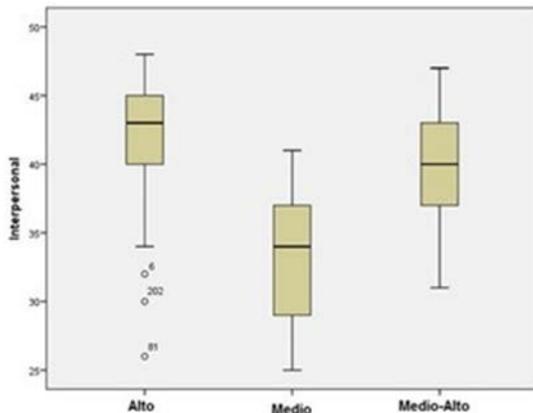


Figura 8.59. Habilidad interpersonal según perfiles del alumnado en Competencias emocionales

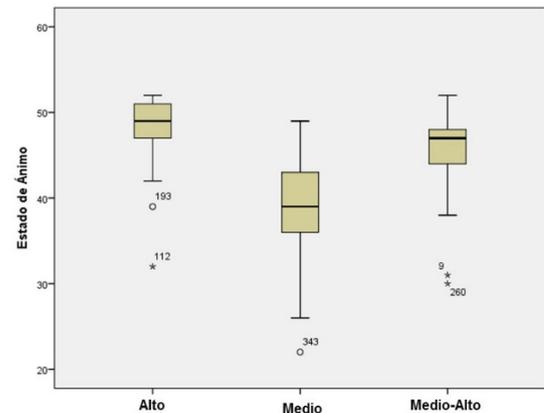


Figura 8.60. Estado de ánimo según perfiles del alumnado en Competencias emocionales

La competencia con una media más alta en los tres perfiles competenciales es el estado de ánimo, siendo en el perfil alto ($M = 48,79$; $DT = 3,018$), en el perfil medio ($M = 38,86$; $DT = 5,679$) y en el perfil medio-alto ($M = 45,99$; $DT = 3,724$). La siguiente competencia con la media más alta es la habilidad interpersonal con ($M = 41,97$; $DT = 4,068$) en el perfil alto, en el perfil medio ($M = 33$; $DT = 4,427$) y en el perfil medio-alto ($M = 39,93$; $DT = 3,665$), lo que indica que son las competencias que en mayor medida tienen desarrolladas el alumnado.

Reparación emocional y claridad emocional son las subsiguientes competencias, respectivamente, en las que el alumnado de los tres perfiles presenta un mayor desempeño. En esta última competencia, las medias que se alcanzan son de ($M = 33,45$; $DT = 3,579$) en el perfil alto, ($M = 23,07$; $DT = 5,298$) en el perfil medio y ($M = 25,47$; $DT = 4,279$) en el perfil medio-alto.

8.2.2. Descripción de los centros de la Red según perfiles competenciales de su alumnado

En este apartado presentamos los resultados de los perfiles competenciales presentes en los diferentes tipos de centros anteriormente diferenciados, atendiendo al nivel sociocultural del alumnado en él escolarizado. De este modo, mostramos los resultados de los centros de difícil desempeño de nuestra muestra que corresponde al alumnado de los centros B y E; los resultados obtenidos por el alumnado de nivel sociocultural medio/bajo que corresponden a los centros A, C y F; y los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio/alto correspondiente al centro D de nuestra muestra.

La comparación de la distribución de porcentajes de respuesta por perfil competencial (tabla 8.67) muestra que todos los centros muestrales de la Red presentan un elevado porcentaje de alumnado perteneciente a los perfiles competenciales alto y medio alto.

Tabla 8.67. Tabla de contingencia de perfiles competenciales del alumnado en función del tipo de centro

<i>Perfiles competenciales</i>	<i>Bajo</i> (n = 51)	<i>Medio/Bajo</i> (n = 187)	<i>Medio/Alto</i> (n = 106)	<i>Significación</i>
<i>Grupo 1: Alto</i>	25 (49%)	81 (43,3%)	37 (34,9%)	X(2) = 12,298 p = .000 C. Conting. = .186
<i>Grupo 2: Medio</i>	11 (21,6%)	49 (26,2%)	17 (16%)	
<i>Grupo 3: Medio-alto</i>	15 (29,4%)	57 (30,5%)	52 (49,1%)	

La lectura de los datos de la tabla de contingencia nos indica que hay proporcionalmente más alumnado que presenta un perfil de competencias alto frente al medio-alto o medio. Estos datos muestran que los centros de nivel sociocultural bajo presentan un mayor porcentaje de alumnado perteneciente al perfil competencial alto (49%) frente a los restantes tipos de centros, con 43,3% en los centros de nivel sociocultural medio-bajo y un 34,9% en el centro de nivel medio-alto. Estos centros de difícil desempeño presentan un porcentaje elevado de alumnado (78,4%) pertenecientes a los perfiles alto y medio-alto.

Los centros de nivel sociocultural medio alto presentan, del mismo modo, un elevado porcentaje de su alumnado muestral (73,8%) con perfiles de competencia alta o media-alta, perteneciendo el grupo más numeroso al perfil alto (43,3%). Sin embargo, los porcentajes de alumnado pertenecientes a los tres perfiles se encuentran bastante diluidos.

Por último, Los resultados del alumnado de nivel sociocultural medio/alto, correspondiente al centro D de la red, muestran que un porcentaje muy elevado de alumnado, el 84% de la muestra, pertenecen a los perfiles alto o medio-alto, siendo éste último el más numeroso con un 49,1% del alumnado.

El coeficiente de contingencia nos muestra que las diferencias observadas son estadísticamente significativas con un efecto bajo ($\chi^2(2) = 12,298$; $p = .000$; C. Conting. = .186). Los porcentajes de alumnado por perfiles en cada tipo de centro son similares, observándose la mayor diferencia en el perfil medio-alto entre los centros de nivel bajo y nivel medio/alto con un 29,4% y un 49,1% de alumnado que muestran este tipo de competencias, respectivamente.

8.3. Influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico del alumnado

Este apartado presenta los resultados relativos al objetivo tercero orientado al estudio de la influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria perteneciente a los centros de la REEIE. Responde, además, a las hipótesis formuladas en el marco de este objetivo correspondiente a la comprobación de diferencias observadas en el rendimiento académico del alumnado en función de las Competencias emocionales que posee y la verificación de la relación entre el perfil competencial del alumnado y su rendimiento académico.

8.3.1 Descripción de las áreas de rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria de la Red

En este apartado vamos a presentar los resultados en calificaciones escolares del alumnado a partir de distintas asignaturas o áreas de rendimiento académico. De este modo, incluimos Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Plástica, Religión Católica/Valores Sociales y Cívicos, Segunda Lengua Extranjera, Educación Ciudadana y Derechos Humanos.

8.3.1.1. Asignatura Matemáticas

Los resultados obtenidos en la variable Matemáticas muestran una media de 6,641 y una desviación típica de 1,9643 (Tabla 8.68) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 2 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.61.

Tabla 8.68. Descripción de la variable Matemáticas

Estadísticos		
Matemáticas		
N	Validos	326
	Perdidos	24
Media		6,641
Desv. típ.		1,9643
Rango		8,0
Mínimo		2,0
Máximo		10,0

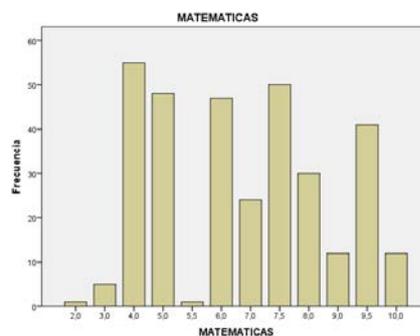


Figura 8.61. Frecuencia de la variable Matemáticas

8.3.1.2. Asignatura Lengua Castellana y Literatura

Los resultados obtenidos en la variable Lengua Castellana y Literatura muestran una media de 6,646 y una desviación típica de 1,8037 (Tabla 8.69) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 3 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.62.

Tabla 8.69. Descripción de la variable Lengua

Estadísticos		
Lengua		
N	Validos	326
	Perdidos	24
Media		6,646
Desv. típ.		1,8037
Rango		7,0
Mínimo		3,0
Máximo		10,0

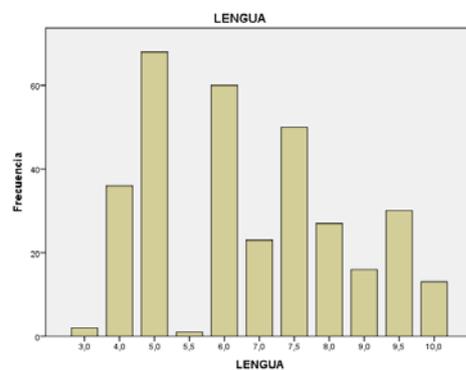


Figura 8.62. Frecuencia de la variable Lengua

8.3.1.3. Asignatura Ciencias de la Naturaleza

Los resultados obtenidos en la variable Ciencias Naturales muestran una media de 6,830 y una desviación típica de 2,0515 (Tabla 8.70) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 3 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.63.

Tabla 8.70. Descripción de la variable CC. Naturales

Estadísticos		
CC. Naturales		
N	Validos	326
	Perdidos	24
Media		6,830
Desv. típ.		2,0515
Rango		7,0
Mínimo		3,0
Máximo		10,0

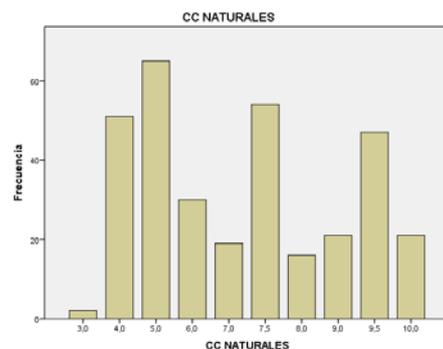


Figura 8.63. Frecuencia de la variable CC. Naturales

8.3.1.4. Asignatura Ciencias Sociales

Los resultados obtenidos en la variable CC Sociales muestran una media de 6,686 y una desviación típica de 2,0591 (Tabla 8.71) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 3 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.64.

Tabla 8.71. Descripción de la variable CC Sociales

Estadísticos		
CC Sociales		
N	Validos	326
	Perdidos	24
Media		6,686
Desv. típ.		2,0591
Rango		7,0
Mínimo		3,0
Máximo		10,0

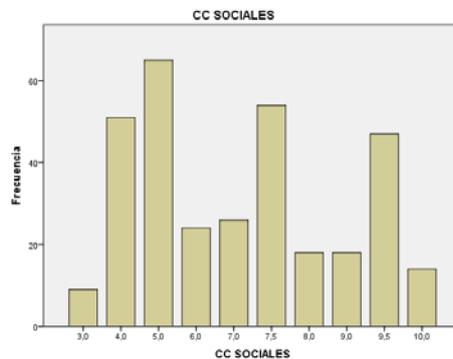


Figura 8.64. Frecuencia de la variable CC Sociales

8.3.1.5. Asignatura Lengua extranjera

Los resultados obtenidos en la variable Lengua extranjera muestran una media de 6,744 y una desviación típica de 1,9618 (Tabla 8.72) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 3 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.65.

Tabla 8.72. Descripción de la variable Lengua extranjera

Estadísticos		
Lengua extranjera		
N	Validos	326
	Perdidos	24
Media		6,744
Desv. típ.		1,9618
Rango		7,0
Mínimo		3,0
Máximo		10,0

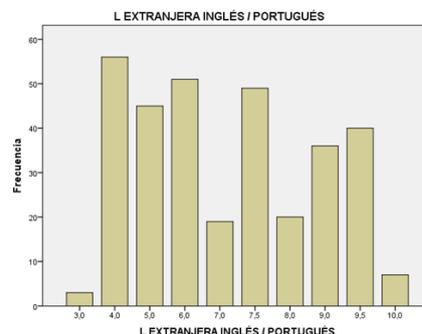


Figura 8.65. Frecuencia de la variable Lengua extranjera

8.3.1.6. Asignatura Educación Física

Los resultados obtenidos en la variable Educación Física muestran una media de 7,494 y una desviación típica de 1,3756 (Tabla 8.73) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 4 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.66.

Tabla 8.73. Descripción de la variable Educación Física

Estadísticos		
Educación física		
N	Validos	326
	Perdidos	24
Media		7,494
Desv. típ.		1,3756
Rango		6,0
Mínimo		4,0
Máximo		10,0

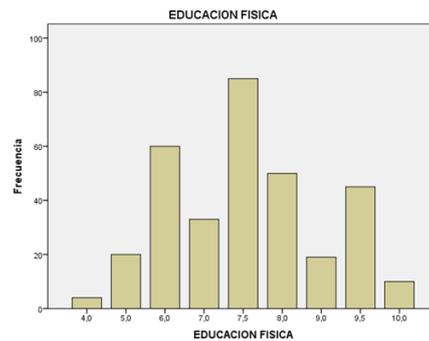


Figura 8.66. Frecuencia de la variable Ed. Física

8.3.1.7. Asignatura Educación Musical

Los resultados obtenidos en la variable Educación Musical muestran una media de 7,090 y una desviación típica de 1,9403 (Tabla 8.74) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 2 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.67.

Tabla 8.74. Descripción de la variable Educación Musical

Estadísticos		
Ed Musical		
N	Validos	326
	Perdidos	24
Media		7,090
Desv. típ.		1,9403
Rango		8,0
Mínimo		2,0
Máximo		10,0

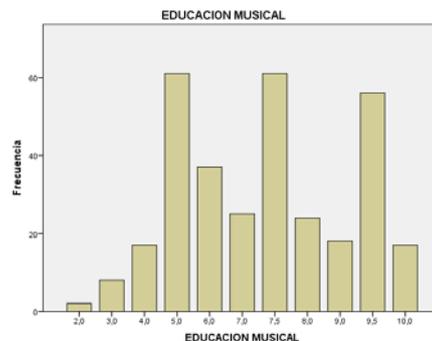


Figura 8.67. Frecuencia de la variable Ed Musical

8.3.1.8. Asignatura Educación Plástica

Los resultados obtenidos en la variable Educación Plástica muestran una media de 7,095 y una desviación típica de 1,7374 (Tabla 8.75) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 2 y una máxima 9,5. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.68.

Tabla 8.75. Descripción de la variable Educación Plástica

Estadísticos		
Ed. Plástica		
N	Validos	326
	Perdidos	24
Media		7,095
Desv. típ.		1,7374
Rango		7,5
Mínimo		2,0
Máximo		9,5

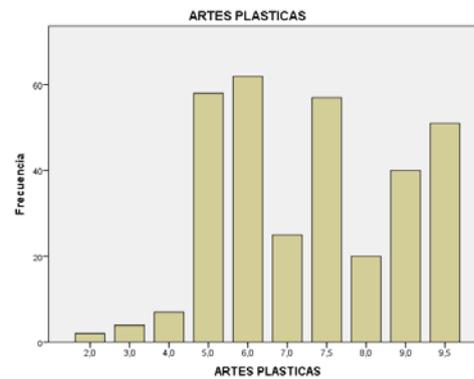


Figura 8.68. Frecuencia de la variable Ed. Plástica

8.3.1.9. Asignatura Religión católica / Valores Sociales y Cívicos

Los resultados obtenidos en la variable Religión / Valores muestran una media de 7,789 y una desviación típica de 1,5957 (Tabla 8.76) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 3 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.69.

Tabla 8.76. Descripción de la variable Religión /Valores

Estadísticos		
Religión/Valores		
N	Validos	303
	Perdidos	47
Media		7,789
Desv. típ.		1,5957
Rango		7,0
Mínimo		3,0
Máximo		10,0

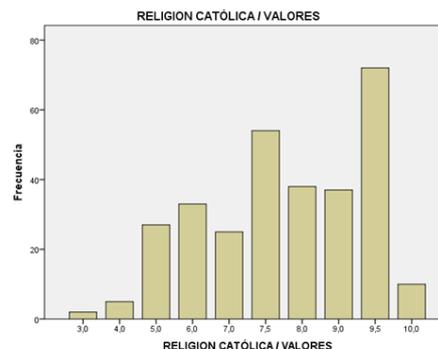


Figura 8.69. Frecuencia de la variable Religión/Valores

8.3.1.10. Asignatura Segunda lengua extranjera

Los resultados obtenidos en la variable Segunda Lengua extranjera muestran una media de 7,335 y una desviación típica de 1,8368 (Tabla 8.77) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 4 y una máxima 10. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.70.

Tabla 8.77. Descripción de la variable 2ª Lengua extranjera

Estadísticos		
2ª Lengua extranjera		
N	Validos	100
	Perdidos	250
Media		7,335
Desv. típ.		1,8368
Rango		6,0
Mínimo		4,0
Máximo		10,0

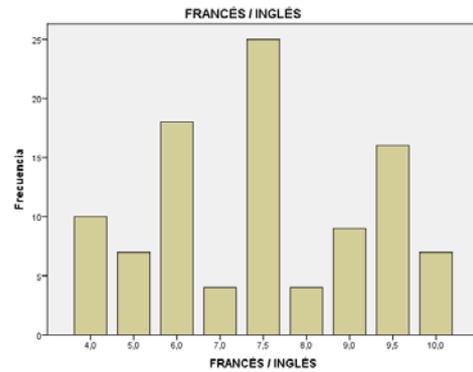


Figura 8.70. Frecuencia de la variable 2ª Lengua extranjera

8.3.1.11. Asignatura Educación Ciudadana y Derechos Humanos

Los resultados obtenidos en la variable Educación Ciudadana y Derechos Humanos muestran una media de 7,170 y una desviación típica de 1,4503 (Tabla 8.78) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 4,5 y una máxima 19,5. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.71.

Tabla 8.78. Descripción de la variable Ed. Ciudadana y Derechos Humanos

Estadísticos		
Ed. Ciudadana		
N	Validos	182
	Perdidos	168
Media		7,170
Desv. típ.		1,4503
Rango		4,5
Mínimo		5,0
Máximo		9,5

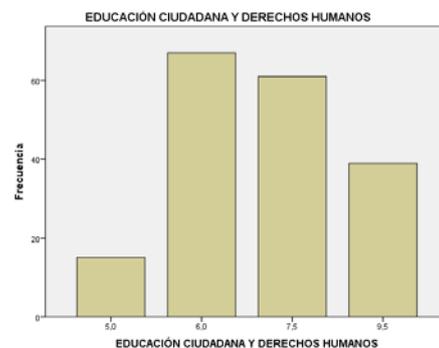


Figura 8.71. Frecuencia de la variable Ed. Ciudadana

8.3.1.12. Descripción de la variable Nota media

La variable *Nota media* es una variable obtenida a partir de un cálculo en el que se aplica la media aritmética de las calificaciones de un sujeto y posteriormente realizamos una segunda transformación en la que agrupamos a las calificaciones en cuatro categorías (suspenso, aprobado, notable y sobresaliente). Los resultados obtenidos en la variable *Nota media* muestran una media de 2,53 y una desviación típica de ,837 (Tabla 8.79) en una escala que oscila entre una puntuación mínima de 1 y una máxima 4. La distribución de la variable se muestra en la Figura 8.72.

Tabla 8.79. Descripción de la nota media

Estadísticos		
Nota media		
N	Validos	303
	Perdidos	47
Media		2,53
Desv. típ.		,837
Rango		3
Mínimo		1
Máximo		4

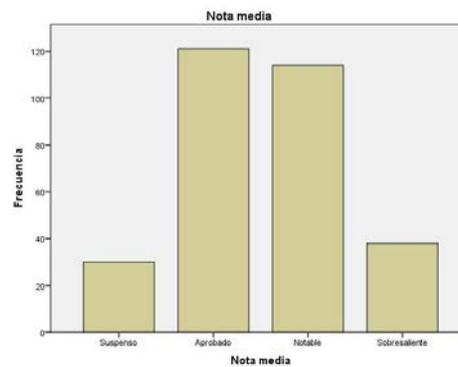


Figura 8.72. Frecuencia de la variable Nota media

8.3.2. Relación entre las Competencias emocionales y el rendimiento académico del alumnado.

En este apartado vamos a presentar los resultados del rendimiento académico del alumnado en función de las Competencias emocionales que manifiestan. Para ello se ha aplicado una prueba de contraste no paramétrico de Kruskal Wallis. Del análisis realizado, se observa la existencia de diferencias significativas en las relaciones entre las variables atención emocional, manejo del estrés, interpersonal y adaptabilidad y las diferentes categorías de rendimiento académico (Tabla 8.80)

Tabla 8.80. Prueba de contraste Kruskal Wallis

	Rendimiento	Descriptivos			Contrastes	
		N	Media	DT	X(2)	Sig.
Atención Emocional	Suspense	23	28,22	8,118	8,867	.031
	Aprobado	107	28,07	5,967		
	Notable	111	26,97	6,180		
	Sobresaliente	37	24,92	5,361		
Claridad Emocional	Suspense	26	26,77	7,388	4,331	.228
	Aprobado	108	28,30	6,096		
	Notable	105	28,70	6,138		
	Sobresaliente	36	26,42	6,272		
Reparación Emocional	Suspense	25	30,56	5,067	5,727	.126
	Aprobado	110	31,27	6,098		
	Notable	111	32,37	5,968		
	Sobresaliente	38	30,76	5,469		
Manejo del Estrés	Suspense	22	23,05	6,565	26,328	.000
	Aprobado	101	20,87	5,718		
	Notable	109	18,25	5,125		
	Sobresaliente	38	16,97	3,389		
Interpersonal	Suspense	18	35,67	7,889	13,516	.004
	Aprobado	101	38,10	5,969		
	Notable	102	40,36	3,990		
	Sobresaliente	37	41,05	3,543		
Intrapersonal	Suspense	26	9,77	2,388	2,260	.520
	Aprobado	114	10,00	3,204		
	Notable	110	9,75	2,935		
	Sobresaliente	37	9,35	2,044		
Estado de ánimo	Suspense	22	45,18	5,628	3,948	.267
	Aprobado	102	44,63	6,290		
	Notable	110	45,80	6,054		
	Sobresaliente	36	45,78	4,257		
Adaptabilidad	Suspense	23	27,48	5,484	14,118	.003
	Aprobado	105	28,46	5,180		
	Notable	111	30,34	4,554		
	Sobresaliente	38	30,79	3,410		

Dado el resultado anterior y para maximizar la variabilidad de las diferencias, procedemos a realizar una prueba de contraste no paramétrica (U de Mann-Whitney) y con el cálculo de la *d* de cohen y la *r* a partir de las medias y desviaciones típicas. Según estos resultados, se observan diferencias significativas atendiendo a los valores más alejados en el rendimiento en las mismas variables afectivas: atención emocional, manejo del estrés, interpersonal y adaptabilidad.

Los valores del efecto muestran que dichas diferencias se encuentran más potenciadas entre las competencias manejo del estrés ($d = 1,48$ y $r = .59$) e interpersonal ($d = 1,11$ y $r = .49$) con un carácter muy alto. Y de forma moderada en las variables atención ($d = .6$ y $r = .29$) y adaptabilidad ($d = .73$ y $r = .34$), como puede observarse en la Tabla 8.81.

Tabla 8.81. Tabla de contraste del rendimiento académico según Competencias emocionales

		<i>Descriptivos</i>		<i>Contrastes</i>		<i>Tamaño del efecto</i>	
		<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>	<i>d Cohen</i>	<i>r</i>
Atención Emocional	Suspense	28,22	8,118	278,500	.025	,6	.29
	Sobresaliente	24,92	5,361				
Claridad Emocional	Suspense	26,77	7,388	440,500	.694	0	0
	Sobresaliente	26,42	6,272				
Reparación Emocional	Suspense	30,56	5,067	459,000	.822	0	0
	Sobresaliente	30,76	5,469				
Manejo del Estrés	Suspense	23,05	6,565	162,000	.000	1,48	.59
	Sobresaliente	16,97	3,389				
Interpersonal	Suspense	35,67	7,889	205,000	.021	1,11	.49
	Sobresaliente	41,05	3,543				
Intrapersonal	Suspense	9,77	2,388	426,000	.436	0	0
	Sobresaliente	9,35	2,044				
Estado de ánimo	Suspense	45,18	5,628	385,500	.865	0	0
	Sobresaliente	45,78	4,257				
Adaptabilidad	Suspense	27,48	5,484	299,500	.040	,73	.34
	Sobresaliente	30,79	3,410				

Las Figuras 8.73 a 8.76 ilustran las diferencias en el rendimiento académico en función de las competencias: atención, manejo del estrés, interpersonal y adaptación.

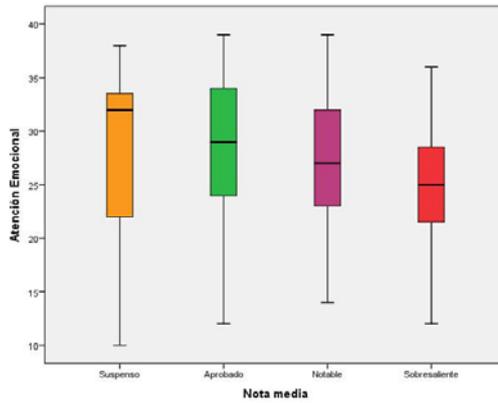


Figura 8.73. Atención emocional según rendimiento académico

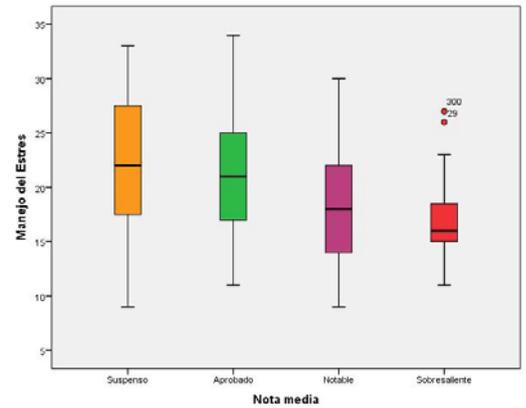


Figura 8.74. Manejo del estrés según rendimiento académico

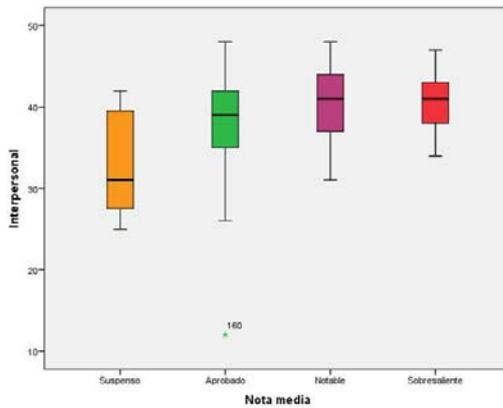


Figura 8.75. Interpersonal según rendimiento académico

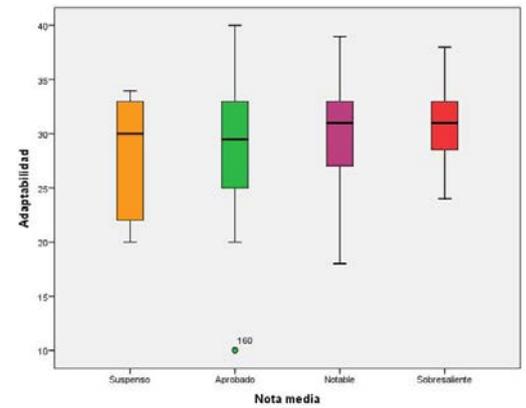


Figura 8.76. Adaptabilidad según rendimiento académico

8.3.3. Identificación y descripción de perfiles del alumnado en rendimiento académico

En este apartado vamos a presentar los resultados en los perfiles de alumnado según el rendimiento académico obtenido por éstos. Para ello, se ha realizado un análisis de conglomerados de las áreas de rendimiento estudiadas en apartados anteriores,

El análisis de conglomerados de las áreas de rendimiento nos permite identificar tres perfiles de alumnado bien diferenciados (Tabla 8.82).

Según estos resultados, el grupo 1 identifica al alumnado con un rendimiento académico insuficiente en la mayoría de las variables, lo que nos lleva a considerarlo como grupo de rendimiento *bajo*. Este alumnado muestra un escaso conocimiento en las asignaturas de corte más academicistas para que se les pueda reconocer como superada su valoración. Además, se incluyen aquellas otras áreas de corte más humanista donde presentan puntuaciones algo más elevadas, pero que se encuentran en posiciones inferiores dentro de la curva normal del grupo total. En este perfil se encuentra algo más de un cuarto de los estudiantes de la muestra, exactamente el 26,86% del alumnado.

El grupo 2 muestra un rendimiento académico *medio*. Este perfil presenta puntuaciones intermedias en todas las áreas de rendimiento, si bien, aquellas de carácter más humanistas se presentan ligeramente más elevadas que el resto de áreas. En este perfil se encuentra el 29,14% del alumnado de la Red. Finalmente, el grupo 3 presenta un marcado perfil *alto* en todas las variables del rendimiento. En él se posicionan un 30,57% del alumnado muestral de la Red. La Tabla 8.83 muestra la distribución de estos perfiles en la muestra analizada.

Las diferencias observadas en los tres perfiles son estadísticamente significativas en todas las variables. La *d* de Cohen nos informa de un tamaño del efecto muy elevado con valores superiores al 1,40, destacando las variables Ciencias de la Naturaleza ($d= 5,42$; $r= .94$), Ciencias Sociales ($d= 4,84$; $r= .92$), Lengua Castellana ($d= 3,89$; $r= .89$); Matemáticas ($d= 3,62$; $r= .88$) y la variable Educación Musical ($d= 3,54$; $r= .87$), como podemos observar en la Tabla 8.82.

Tabla 8.82. Resultados de la partición en tres clusters y ANOVA exploratorio

	<i>Centros de conglomerados finales (3 grupos)</i>			<i>ANOVA</i>						<i>Tamaño del efecto</i>	
				<i>Conglomerado</i>		<i>Error</i>					
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>Gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>Gl</i>	<i>F</i>	<i>Sig,</i>	<i>d_{Cohen}</i>	<i>r</i>
<i>Asignaturas</i>											
<i>Lengua</i>	4,8	6,4	8,5	348.768	2	.908	300	384.132	.000	3,89	.89
<i>Matemáticas</i>	4,6	6,5	8,5	377.541	2	1.298	300	290.775	.000	3,62	.88
<i>CC Naturaleza</i>	4,6	6,5	9	493.103	2	.955	300	516.431	.000	5,42	.94
<i>CC Sociedad</i>	4,5	6,4	8,9	486.026	2	1.033	300	470.312	.000	4,84	.92
<i>Lengua extranjera</i>	4,8	6,6	8,6	351.227	2	1.480	300	237.329	.000	3,31	.86
<i>Ed, Física</i>	6,7	7,3	8,4	78.116	2	1.383	300	56.470	.000	1,40	.57
<i>Religión/Valores</i>	6,2	7,8	9,1	209.014	2	1.170	300	178.669	.000	2,77	.81
<i>Ed, Musical</i>	5	7,2	8,9	376.668	2	1.238	300	304.188	.000	3,54	.87
<i>Artes Plásticas</i>	5,5	7,4	8,3	204.584	2	1.656	300	123.522	.000	2,28	.75

Tabla 8.83. Casos por conglomerados de alumnado según rendimiento académico

	<i>1. BAJO</i>	94	26,86%
<i>Conglomerados</i>	<i>2. MEDIO</i>	102	29,14%
	<i>3. ALTO</i>	107	30,57%
<i>Casos válidos</i>		303	86,57%
<i>Casos perdidos</i>		47	13,43%
<i>Total</i>		350	100%

8.3.4. Relación entre el perfil de rendimiento académico del alumnado en función de su perfil competencial

En este apartado vamos a presentar los resultados de los perfiles de rendimiento académico del alumnado de la Red según el perfil competencial emocional. Para establecer esta relación, se ha aplicado una prueba de contraste no paramétrica U de Mann-Whitney, comparando los perfiles más alejados de ambas variables: perfil competencial emocional y perfil de rendimiento académico.

Tabla 8.84. Tabla de contraste entre el perfil de rendimiento académico y el perfil de Competencias emocionales

<i>Perfil competencial</i>	<i>Perfil de rendimiento</i>	<i>Descriptivos</i>			<i>Contrastes</i>		<i>Tamaño del efecto</i>	
		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>	<i>d_{Cohen}</i>	<i>r</i>
Medio	Bajo	125	1,88	1,356	5667,500	.033	.965	.434
Alto	Alto	107	3,13	1,231				

Según estos resultados, se observa la presencia de diferencias significativas entre aquel alumnado que presentan un perfil competencial *alto* junto con un perfil de rendimiento *alto* (*alto – alto*) y el alumnado que presenta un perfil competencial *medio* junto a un perfil de rendimiento *bajo* (*medio – bajo*). El tamaño del efecto es moderado ($d = .965$ y $r = .434$) puesto que los perfiles de Competencias emocionales no se encuentran tan alejados entre sí como los perfiles de rendimiento (Tabla 8.84).

Asimismo, se ha observado otro hallazgo significativo que corrobora la hipótesis, pues aplicando la misma prueba de contraste obtenemos una presencia de diferencias significativas entre los perfiles de Competencia emocional *medio-alto* y perfil de rendimiento *medio* (*medio/alto – medio*) junto con el perfil competencial *alto* con el perfil de rendimiento *alto* (*alto – alto*). El tamaño del efecto ($d = .330$ y $r = .162$) es bajo. Estos datos junto con la relación entre las variables pueden verse en la Tabla 8.85

Tabla 8.85. Tabla de contraste entre el perfil de rendimiento académico y el perfil de Competencias emocionales

<i>Perfil competencial</i>	<i>Perfil de rendimiento</i>	<i>Descriptivos</i>			<i>Contrastes</i>		<i>Tamaño del efecto</i>	
		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>	<i>d_{Cohen}</i>	<i>r</i>
Medio-alto	Medio	107	2,71	1,382	4616,500	.050	.330	.162
Alto	Alto	107	3,13	1,231				

Capítulo 9: Discusión del estudio

9. Discusión del estudio

- 9.1. Discusión sobre las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la REEIE en función del género y el tipo de centro**
- 9.2. Discusión sobre los centros de la REEIE según los perfiles competenciales de su alumnado de Educación Primaria**
- 9.3. Discusión sobre la influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico del alumnado**

9. Discusión del estudio

En este capítulo presentamos la interpretación y discusión de los resultados de la investigación a la luz de los estudios previos que sustentan este trabajo. Para ello atenderemos a los tres objetivos planteados en la tesis.

9.1. Discusión sobre las Competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria de la REEIE en función del género y tipo de centro

El trabajo sobre el objetivo primero de la investigación se ha centrado en el estudio de las Competencias emocionales que presenta el alumnado de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Los resultados muestran que la adaptabilidad es la competencia más desarrolladas entre los estudiantes de la Red. El alumnado manifiesta ser flexible y tener altas estrategias para solucionar problemas, se presenta persistente en la búsqueda de soluciones y con capacidad de generar alternativas para llegar a respuestas efectivas.

Así mismo, los datos revelan que el alumnado de la muestra presenta una excelente reparación emocional, de manera que se perciben con altas dosis de energía cuando se sienten felices e intentan cambiar su estado de ánimo con pensamientos agradables en situaciones de enfado o en momentos de malestar. Las habilidades interpersonales se hallan desarrolladas, también, de una manera representativa. Los estudiantes se muestran capaces de atender y entender los estados emocionales de los demás, de establecer relaciones positivas y empáticas, así como de identificarse con el grupo y cooperar con él.

Por otro lado, la competencia que presentan desarrollada en menor medida es el manejo del estrés. Según los resultados, puede observarse que el alumnado presenta baja agresividad, si bien manifiestan poca tolerancia al estrés y un inadecuado control de impulsos, identificando que existen hechos que les enfada en gran medida y, en esos casos, actúan sin pensar, aunque sin violencia física. Otra competencia que aparece menos desarrollada en el alumnado es la habilidad intrapersonal. Los resultados muestran que tan solo en algunas ocasiones pueden hablar acerca de sus sentimientos y describir éstos con facilidad.

Podemos decir que las actuaciones llevadas a cabo por los centros de la Red están incidiendo de manera desigual en las distintas competencias. Esto puede ser debido a las distintas necesidades encontradas en una evaluación inicial y a la selección de ellas a las que han querido dar respuesta. Puede ser interesante investigar, en futuros trabajos, los objetivos y metas planteados por cada uno de los centros al comenzar su andadura en la Red y analizar la situación de partida con la evaluación inicial realizada.

Estos resultados están acordes con estudios realizados para conocer el impacto de programas de educación emocional en el desarrollo de las Competencias emocionales (Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014) en alumnado de Educación Primaria de 6 a 12 años. En este estudio se obtuvo unas puntuaciones significativas en adaptabilidad y habilidades interpersonales, sin registrarse una evolución en el manejo del estrés. Sin embargo, en relación con nuestros resultados, el estudio muestra diferencias en cuanto a la adquisición de la competencia intrapersonal, lo que nos hace pensar que en la Red se debiera profundizar más en actividades para el autoconcepto y la asertividad.

En otros estudios realizados en nuestro país sobre la eficacia de los programas de educación emocional en Educación Primaria (Agulló et al., 2011), los resultados van en la misma línea, proporcionando evidencias acerca de la eficacia que supone una implementación de los mismos en las aulas.

En la revisión de la literatura científica internacional sobre evaluación de programas de educación emocional, nos encontramos estudios realizados por Schmitz y Rohr-Sendlmeier (2016) en alumnado de primaria, donde se pone de manifiesto que estos programas posibilitan una mayor sensibilidad y una mejor comprensión de las emociones en sí mismos y los demás, así como la mejora de habilidades de toma de perspectiva en situaciones de conflicto social y el conocimiento sobre el comportamiento socialmente apropiado. En la misma línea se encuentran los estudios realizados por Durlak et al. (2011) quienes afirman que favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Si atendemos a la variable género, podemos decir que los resultados de nuestro estudio muestran que aquellas competencias que presentan diferencias significativas según el género del alumnado son atención, claridad, reparación y la competencia intrapersonal.

Los datos muestran niveles de atención adecuados en el alumnado, observándose diferencias significativas entre hombres y mujeres, con mayor presencia de la competencia en los chicos. Específicamente nos encontramos un mayor número de alumnado masculino que manifiesta una atención emocional adecuada que del alumnado femenino. El exceso de atención, presentado como bajo desarrollo de la competencia, se manifiesta también entre el alumnado masculino. Los chicos manifiestan en mayor medida que dejan que sus pensamientos afecten a sus sentimientos y que constantemente piensan en su estado de ánimo.

Del mismo modo, se observan diferencias de género en cuanto a la reparación emocional. Nos encontramos un alto grado de reparación entre el alumnado, siendo los varones quienes presentan en mayor medida niveles adecuados para tener una visión positiva de las cosas y cambiar los pensamientos

hacia cosas agradables, aunque su estado de ánimo sea negativo. Mientras que son las mujeres quienes manifiestan una competencia excelente para cambiar de estado de ánimo, tener pensamientos positivos y pensar en los placeres de la vida cuando están tristes o enfadadas.

Estos datos adquieren especial relevancia, sobre todo si tenemos en cuenta estudios realizados que señalan la existencia de diferencias significativas en cuanto al género en habilidades emocionales. Fernández-Berrocal y Extremera, (2003) con una muestra de adolescentes afirman que las chicas tienden a focalizar y atender más que los chicos a sus sentimientos, presentando pensamientos rumiativos. Y, por otro lado, que los chicos tienen una mayor capacidad para regular sus estados emocionales negativos y, por tanto, una mejor salud mental. Los mismos autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) informan que las mujeres en varias etapas de su desarrollo, obtienen puntuaciones más elevadas en atención a los sentimientos que los hombres. Como consecuencia son más propensas a síntomas de ansiedad, es decir menor manejo de la capacidad de regulación emocional.

Cabe mencionar que la diferencia entre los resultados puede ser debida a la desigualdad de edades de las muestras y al trabajo continuado en Competencias emocionales que recibe el alumnado de la Red.

A partir de los resultados de nuestro estudio, también se han detectado diferencias significativas en la presencia de claridad emocional entre chicos y chicas; sin embargo, en esta capacidad se ha observado una mayor claridad en niveles adecuados entre el alumnado femenino que entre el masculino. Las chicas identifican y comprenden mejor sus sentimientos, siendo capaces de definir y comprender, normalmente, los estados emocionales de los demás. Las diferencias son también muy destacadas entre el alumnado que requiere mejorar la competencia, siendo el alumnado masculino quienes en mayor medida presentan dificultades para reconocer y definir sus sentimientos y emociones.

Estos resultados están en desacuerdo con estudios realizados en estudiantes universitarios (Pérez-Pérez y Castejón, 2005), que encontrando diferencias significativas en cuanto al género en las habilidades atención, claridad y reparación emocional. Estos estudios señalan la mayor focalización emocional entre las mujeres, mientras que muestran mejor comprensión de los estados afectivos los hombres, así como un mayor manejo de la reparación emocional.

Ante esta diferencia de resultados y siendo conscientes de la diferencia de la muestra seleccionada, podemos intuir que el proceso de aprendizaje y entrenamiento en Competencias emocionales puede estar influyendo en el elevado porcentaje de alumnas (80,4%) que muestran una adecuada o excelente claridad emocional.

Según los datos de nuestro estudio, del mismo modo, se han detectado diferencias de género en cuanto a la competencia intrapersonal. Sin embargo, el grado de desarrollo en esta competencia no es uniforme en ninguno de los sexos. Los datos muestran la alta capacidad de las chicas para poder hablar y describir con facilidad sus sentimientos, existiendo un grupo también elevado de ellas con dificultades para expresar y especificar sus sentimientos. Entre el alumnado masculino hallamos una mayor facilidad para hablar y describir lo que sienten de una manera adaptativa, a pesar de que un grupo también elevado de ellos encuentran dificultades para expresar y determinar lo que sienten. Esto nos hace pensar que esta competencia no está muy trabajada en los centros y las diferencias son debida a otros factores.

Existen pocos estudios realizados con muestras de alumnos en edades similares a los seleccionados para nuestra investigación; uno de ellos realizado por Etxebarria, Apocada, Eceiza, Fuentes y Ortiz, (2003) con una muestra de niños y niñas de 7 a 9 años, concuerda en que las niñas presentan mayores puntuaciones en regulación emocional, sin embargo, presentan una mayor focalización emocional, es decir, un exceso de atención. En este estudio también afirmaron los autores que las niñas se distinguen por ser más prosociales que los niños, con un comportamiento más inhibido, aunque más cooperativo con el profesorado.

En el estudio realizado por Pérez-Escoda, López-Cassà y Torrado (2013) sobre la relación entre las Competencias emocionales y el rendimiento académico en una muestra de alumnado de los últimos cursos Educación Primaria, encuentran diferencias significativas en las Competencias emocionales en cuanto al género. Estas diferencias son referidas a la conciencia y competencia social a favor de las niñas y de la autonomía emocional a favor de los niños. La interpretación que de ello hacen es que pueden ser debidas a los patrones culturales y educativos recibidos por unos y otros. Datos que se asemejan más a los encontrados en nuestro estudio.

El estudio realizado por Peñalva-Vélez, López-Goñi y García-Manso (2016), en una muestra de alumnado de cuarto de la ESO, aportan datos en la misma línea. Las adolescentes de la muestra presentan bajas habilidades en conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional. En concreto, las adolescentes captan mejor el clima emocional del contexto, expresan con más facilidad sus sentimientos, pero tienen menos conciencia sobre sus propias emociones. Se culpabilizan a sí mismas cuando se sienten mal por algo y son más inseguras que los adolescentes (baja habilidad intrapersonal). Por otro lado, los adolescentes de la muestra, son más conscientes de sus propias emociones y más capaces de identificar de manera adecuada, muestran una mayor regulación emocional, siendo más hábiles en el afrontamiento de las emociones negativas. Como consecuencia, los adolescentes presentan una mayor autonomía emocional

que se concreta en una mayor autoestima (adecuada habilidad intrapersonal) y una actitud más positiva ante la vida.

Diversos estudios nos muestran que las diferencias de género nos vienen dadas en la socialización y en la instrucción diferencial recibida por niños y niñas en temática emocional (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). Sin embargo, ante elevadas o adecuadas competencias afectivas, la percepción que presentan las mujeres ante sus propias competencias es inferior al de los hombres (Sánchez et al., 2008). Es decir, los autores afirman que ante pruebas de autoinforme, los hombres presentan puntuaciones más altas que las que muestran en pruebas de ejecución, sucediendo lo contrario con las mujeres. Esto hace suponer una infravaloración por parte de las mujeres y una sobrevaloración por parte de los hombres en cuanto a sus habilidades emocionales.

Guastello y Guastello (2003) introducen el efecto generacional en la explicación de las diferencias de género en el desarrollo afectivo. Argumentan que en las nuevas generaciones, a partir de la influencia de la educación y la cultura, se pueden minimizar estas diferencias. De ser cierto, se podría deducir que pueden atenuarse las diferencias en el desarrollo emocional en hombres y mujeres dada la acción de la educación, tanto formal como la no formal. Hecho de especial relevancia para conseguir una sociedad equitativa e igualitaria (Suberviola y Santiago, 2011).

Nos sumamos a la opinión de Pérez-Pérez y Castejón (2005) en cuanto a la importancia de tener presente los aspectos diferenciales en el desarrollo emocional que presentan hombres y mujeres a la hora de trabajar esta temática. De ser así, la actuación que se realice desde los centros educativos debe incidir en aquellas dimensiones en los que presentan déficit uno y otro sexo. Futuras investigaciones pueden estar encaminadas en este sentido, conocer en qué consisten esas diferencias para poder potenciar el efecto de los programas de Educación emocional en uno y otro sexo.

La existencia de programas planificados de desarrollo de Competencias emocionales, incluidos en el currículum, presenta mayor probabilidad de elevar el grado de adquisición de estas competencias en el alumnado y de equilibrar las diferencias en función del género. Los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran el alto manejo del alumnado en capacidades afectivas y el cambio producido en las tradicionales competencias desarrolladas por unos y otros.

Hemos argumentado que tanto la capacidad de claridad como de reparación se han presentado tradicionalmente más desarrollada en hombres que, en mujeres, si bien, a través de nuestra investigación evidenciamos que un trabajo continuado en Competencias emocionales presenta datos muy óptimos en ambos sexos.

Un tercer aspecto en esta primera parte de la discusión de resultados está relacionado con las Competencias emocionales que presenta el alumnado de la Red según el tipo de centro dónde se encuentran escolarizados.

Los resultados de este estudio muestran la existencia de diferencias significativas del *manejo del estrés* que presenta el alumnado en función del centro escolar en el que se encuentran matriculados. Puede observarse una alta competencia manifestada por el alumnado de *centros de difícil desempeño*, donde concurren un 70% del alumnado con un nivel alto de la misma y presentando un manejo del estrés de manera adaptativa en casi un 90% del total de la muestra de estos centros. Esto puede expresar que los centros de difícil desempeño inciden especialmente en actividades donde se desarrolle el control de impulsos y la tolerancia al estrés, dadas las características socioculturales de las familias del alumnado y del entorno en que se encuentran los centros.

Según el estudio realizado por Canetti et al. (2014) el crecimiento y desarrollo de un sujeto en entornos difíciles, con situaciones adversas, determinan las repuestas fisiológicas al estrés, que permanentemente activadas pueden producir efectos negativos a nivel psicológico y en la estructura cerebral, conduciendo a dificultades de aprendizaje, regulación emocional, mayor riesgo de conductas agresivas y trastornos del estado de ánimo conductas adictivas. Así, afirman las autoras, que el tipo de actuaciones e interacciones que se hagan con ellos condiciona su bienestar, las habilidades socioemocionales y las capacidades cognitivas que aparezcan en los primeros años.

Asimismo, hallamos que el alumnado de centros de *nivel sociocultural medio/alto* presentan, de manera adaptativa, un manejo de las emociones fuertes y la capacidad para resistir el impulso a actuar ante estas situaciones. Sin embargo, es reseñable que encontramos más de un tercio del alumnado con baja capacidad para controlarse en situaciones de presión y dominar las propias emociones. Puede decirse que el entorno social en el que se desenvuelven es un entorno controlado donde no abundan las situaciones que implican un alto estrés emocional, de manera que las actuaciones del centro en materia emocional atienden en menor medida esta competencia, y centran sus esfuerzos en otras que, analizando la realidad de su alumnado, se valoran preferentes.

Los resultados muestran que los *centros de nivel sociocultural medio/bajo* presentan un manejo de impulsos y tolerancia al estrés de manera adaptativa en niveles altos o adecuados, con un mayor número de alumnado con un desarrollo excelente de esta competencia. Sin embargo, no llega a los niveles de desarrollo de la competencia del alumnado de centros de difícil desempeño. Este hecho puede venir influenciado por una mayor dedicación del profesorado del centro a esta competencia que se observa necesaria dado el entorno y situación familiar de una parte del alumnado.

Según los resultados, en función del centro escolar de pertenencia, además, hallamos diferencias significativas en las *habilidades intrapersonales* que presenta el alumnado. Encontramos en los *centros de difícil desempeño de la Red* un alto número de estudiantes con óptima independencia emocional, con muy buena capacidad para expresar sus sentimientos y/o pensamientos de manera no agresiva, que se esfuerzan por lograr sus metas y un alto concepto de sí mismos. Junto con el alumnado que presenta estas habilidades de una manera adecuada, los centros de difícil desempeño estudiados presentan un elevado porcentaje de desarrollo intrapersonal en sus aulas, nos estamos refiriendo a más de un 80% de este alumnado.

Si atendemos a los *centros de la Red de nivel sociocultural medio/bajo* hallamos estudiantes con buena adquisición de la competencia intrapersonal, tantos como aquellos que requieren una mejora de la misma. Si bien, más de la mitad del alumnado de estos centros presentan un desarrollo adaptativo o elevado de su autoconcepto, buena asertividad y habilidad para desarrollar el potencial personal, es considerable el alumnado que muestran baja habilidad para comprenderse y aceptarse. Este alumnado presenta, además, dificultades para expresar sus sentimientos u opiniones asertivamente, aprietos en el momento de defender sus derechos y baja independencia emocional.

Finalmente, en los *centros de nivel sociocultural medio/alto* percibimos bastante desigualdad en la adquisición de esta competencia. El grupo más numeroso de estos centros presentan bajo autoconcepto e independencia emocional con poca habilidad para desarrollar su potencial personal y lograr las propias metas. Muestran dificultad para expresar sentimientos y/o pensamientos de manera no agresiva, así como para defender sus derechos respetando los de los demás. Sin embargo, algo más de la mitad del alumnado de estos centros presentan estas capacidades de una manera adecuada o elevada. Esto quiere decir que, si bien la competencia se está trabajando con un apropiado aprovechamiento por parte de la mitad del alumnado, requiere de un trabajo mayor para acceder al resto. Este hecho puede ser consecuencia de la mayor incidencia en las aulas de otras capacidades de carácter más academicista, y dentro del trabajo en Competencias emocionales, una mayor consideración a la reparación emocional o la habilidad interpersonal, evidenciado en que se muestran porcentajes muy elevados del manejo de estas competencias. Las características y exigencias del entorno pueden estar detrás de estas decisiones.

Estos resultados están relacionados con el enfoque sociocultural del desarrollo enunciado por Vygotsky (1979), quien consideraba que el desarrollo de un sujeto se sitúa en un contexto sociocultural concreto, el cual contribuye a determinar dicho desarrollo y, a su vez, se refleja en el funcionamiento mental y

actitudinal del individuo. De esta manera, diferentes entornos culturales y diferentes prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana, considerando que deben estar presentes a la hora de diseñar actuaciones dirigidas a mejorar cualquier ámbito de su desarrollo. Tal es el caso del desarrollo afectivo.

No hemos encontrado estudios realizados sobre la influencia del entorno sociocultural en la adquisición de Competencias emocionales, tan solo una reciente investigación de Menardo, Balboni y Cubelli, (2017) en la que relacionan la influencia del entorno con la formación de la personalidad de los individuos. Los datos aportados por estos autores indican que el capital social y el capital cultural de los padres influye en algunos rasgos de la personalidad de los hijos, si bien es su propio capital cultural y capital social los que más influencia presentan sobre la personalidad que desarrollan.

Estas diferencias entre los centros nos dan lugar a plantearnos la necesidad de realizar futuras investigaciones, de corte cualitativo, en las que se analicen las distintas actividades y enfoques que se realizan en los distintos centros para potenciar el manejo emocional de las competencias en las que el alumnado destaca.

Somos conscientes de las limitaciones que presenta nuestro estudio de enfoque cuantitativo, para averiguar cuáles son los elementos que inciden en las diferencias entre los centros y para poder realizar un análisis de las estrategias didácticas del profesorado que constituyen prácticas de éxito.

9.2. Discusión sobre los centros de la REEIE en función de los perfiles competenciales de su alumnado de Educación Primaria

El trabajo sobre el objetivo segundo de la investigación se ha centrado en el estudio de los perfiles competenciales que presenta el alumnado de la REEIE y las tipologías de centros en función de esos perfiles competenciales.

En cuanto a los perfiles de alumnado según sus Competencias emocionales, los resultados muestran el alto desarrollo en estas competencias que presenta el alumnado de la Red. La gran mayoría de este alumnado revela unas competencias superiores a las denominadas adecuadas o adaptativas, superando el 75% de ellos quienes manifiestan este logro. Asimismo, revelan a una parte del alumnado que presenta el conjunto de competencias de una manera adecuadas.

Uno de los hallazgos relevantes encontrados a partir de los resultados de nuestro estudio es la existencia de tres perfiles competenciales en el alumnado de la Red.

Por un lado, se encuentra en la Red un alumnado con perfil competencial *alto*, quienes muestran un elevado estado de alegría y optimismo, con un excelente dominio de las relaciones interpersonales, presentando empatía hacia los demás. Es muy capaz de regular los estados emocionales, comprendiendo y atendiendo a sus sentimientos de una forma adecuada. Presentan una alta capacidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas. Sus habilidades intrapersonales se encuentran convenientemente desarrolladas.

Por otro lado, la Red presenta un alumnado con perfil competencial *medio-alto*, quienes combinan alto grado de optimismo y satisfacción vital, con alta capacidad de empatía, responsabilidad social y dominio de las relaciones interpersonales. Este alumnado es muy capaz de regular sus estados emocionales y resuelve los problemas que se le plantea en el día a día evaluando la realidad con dosis de flexibilidad. Estas habilidades las combina con una ajustada comprensión de sus estados emocionales y apropiada atención a los sentimientos que experimenta. Su capacidad de independencia, respeto personal y asertividad se encuentran dentro de unos valores moderados.

Finalmente, la Red contiene un grupo de estudiantes con perfil competencial *medio*, los cuales muestran un moderado estado de alegría y optimismo junto a un adecuado dominio de las relaciones interpersonales y la empatía. Son capaces de regular sus estados emocionales, resolver problemas y evaluar la realidad de una manera ajustada a sus experiencias. La claridad con que comprenden sus estados emocionales es moderada, así como su capacidad de atender a los sentimientos que les suscitan los acontecimientos del día a día, el respeto hacia su persona, asertividad e independencia.

Se puede decir que la Red está incidiendo en el desarrollo de las habilidades afectivas y cumpliendo el objetivo para el que fue creada: “proporcionar a los miembros de la Comunidad Educativa los medios necesarios para desarrollar las habilidades y competencias sociales y emocionales que les faciliten una óptima convivencia y la excelencia en parámetros actitudinales y aptitudinales” (Orden de 9 de noviembre, art.2.1). En ella se hallan perfiles de alumnado con las Competencias emocionales muy desarrolladas y alumnado que presentan, cuanto menos, unas competencias adecuadas, las cuales les permiten alcanzar un conveniente desarrollo y bienestar personal.

En cuanto a los *tipos de centros según los perfiles competenciales del alumnado*, los resultados indican que todos los centros de la Red presentan altas Competencias emocionales en una parte importante de su alumnado, sin embargo, se observan diferencias significativas entre los centros.

Los resultados muestran que en los centros de la Red de *nivel sociocultural medio/alto* se percibe alumnado con una adquisición capacidades emocionales medias-altas y excelentes, resultando un porcentaje muy elevado que se posiciona hacia el desarrollo más que adecuado del ámbito personal afectivo. Concretamente nos referimos al 84% del alumnado muestral de este centro. Entre su alumnado existe un porcentaje muy bajo que manifiesta unas habilidades afectivas ajustadas. A pesar de no caracterizarse por presentar el perfil alto como predominante en el centro, podemos decir que el trabajo desarrollado en la Red está resultando efectivo.

Según los resultados, los *centros de nivel sociocultural medio/bajo* presentan alumnado con una adquisición de las habilidades afectivas pertenecientes a los tres perfiles en proporciones equilibradas, si bien destacan los estudiantes con altas habilidades en esta materia. La tendencia es la adquisición de competencias de adecuadas a excelentes, por lo que puede interpretarse que el trabajo en las aulas sobre esta temática está elevando el desarrollo afectivo de los estudiantes, transitando de adecuado a medio-alto y excelente.

La presencia de niveles medios o adecuados de desarrollo afectivo es positiva puesto que conlleva una gestión emocional adecuada y un ajuste adaptativo al entorno en que se desenvuelve el estudiante. La destacada tendencia al alza en la presencia de habilidades afectivas, nos hace ver que la Red capacita a su alumnado de manera apropiada. Las metodologías del centro y el desempeño docente, al servicio de la Red, consiguen el propósito para la que fue creada. Podemos decir que estas metodologías y prácticas docentes son, cuanto menos, adecuadas, pero atendiendo a los resultados obtenidos se conciben exitosas para esta temática. Habría que analizar las distintas metodologías seguidas por los centros y las prácticas que acomete el profesorado en sus aulas para interpretar cuáles de ellas ofrecen más garantías de éxito en el desarrollo de

cada competencia. Sin embargo, a partir de este estudio tan solo podemos inferir que cumplen con su objetivo.

Finalmente, los resultados muestran el alto perfil competencial en materia emocional de los *centros de nivel sociocultural bajo*. La mitad de su alumnado exhibe una valiosa capacidad para gestionar las emociones. El menor porcentaje de estudiantes corresponde con un adecuado manejo de estas competencias. Esto quiere decir que la Red es un elemento dentro del modelo educativo extremeño que está llevando a la equidad en sus aulas. La equidad supone llevar a cabo un proceso educativo acorde a las necesidades y diferencias individuales sin que las condiciones demográficas, económicas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento para el aprendizaje (UNESCO,2009).

9.3. Discusión sobre la influencia de las Competencias emocionales en el rendimiento académico del alumnado

El trabajo sobre el objetivo tercero de la investigación se ha centrado en el estudio del rendimiento académico del alumnado de la Red en función de las Competencias emocionales que presenta.

Los resultados de nuestro trabajo ponen de manifiesto la existencia de relaciones significativas, aunque moderadas entre el rendimiento académico y las Competencias emocionales. Estos resultados coinciden con otras investigaciones realizadas a través de autoinformes (Pérez-Pérez y Castejón, 2007; Otero et al., 2009). Sin embargo, no sucede lo mismo con otras (Ferragut y Fierro, 2012) en el que no encuentran relación entre las habilidades emocionales y el rendimiento, aunque sí con el Bienestar. Estos autores opinan que el bienestar juega un papel apreciable en el rendimiento académico de adolescentes, es decir, que entre las capacidades afectivas y el rendimiento académico existen efectos moderadores del mismo que son los influyentes, en este caso el bienestar.

Nuestros datos muestran que cuatro de las competencias estudiadas influyen en el rendimiento académico del alumnado siendo las más destacadas la capacidad de manejo del estrés y la habilidad interpersonal. Las capacidades de atención y adaptabilidad igualmente influyen en rendimiento del alumnado.

Los resultados nos revelan que el alumnado con capacidad para hacer y mantener amigos y cooperar con el grupo de iguales activamente en las actividades que se proponen, así como en la consecución de las metas, redundan en su propio beneficio mejorando sus calificaciones académicas. Es decir, unas buenas relaciones en el aula con los compañeros se relacionan con una mejor calificación en cualquiera de las materias académicas. Estos resultados van en contra de los alcanzados en otros estudios en los que encuentran una relación significativa y negativa entre el rendimiento académico y las habilidades interpersonales (Gaeta y López, 2013). Los autores entienden que, a partir de una menor interacción social, mediante el establecimiento de límites, se puede favorecer la concentración e implicación en el estudio, incidiendo, de esta manera, en un mayor rendimiento.

En cuanto a la adaptación, el alumnado que presenta mejores calificaciones escolares revela estrategias para identificar y poner en práctica soluciones efectivas a los problemas que se les va planteando en el día a día, así como una flexibilidad para modificar sus estados emocionales y su conducta según sea la situación que vivencian.

Sin embargo, podemos observar que es el alumnado de la Red que presenta una mayor atención a sus emociones quienes obtienen peor resultado académico. Esto puede interpretarse en función de las descripciones que hacen los autores

(Salovey et al., 1995) al medir esta variable. De ella dicen que un exceso de atención a los propios estados emocionales no es adaptativo como, tampoco lo es, un déficit de la misma.

En el mismo sentido, se ha encontrado que un menor manejo del estrés lo presenta aquel alumnado de la Red con mayores calificaciones escolares. No podemos dar una argumentación que explique que la tolerancia al estrés y el control de impulsos pueda afectar a las calificaciones escolares, hasta realizar otras investigaciones que nos ofrezcan respuestas en esta línea. Aunque nos aventuramos a plantear la posibilidad de que sea el hecho de tener peores resultados académicos lo que contribuya a desarrollar una mayor capacidad para manejar el estrés y de resistir a los impulsos controlando la conducta ante sentimientos de fracaso.

A partir de este estudio, no podemos asegurar el hecho de que mostrar unas apropiadas Competencias emocionales es agente previo para alcanzar mejor rendimiento académico, o si el hecho de presentar un adecuado logro escolar es el que posibilita un desarrollo conveniente de las competencias afectivas. Se requerirá seguir realizando investigaciones que nos lleven a establecer el sentido de esta relación. Sin embargo, creemos resulta de interés visibilizar aquellas competencias a las que la Red deberá prestar especial atención en la planificación de actividades si pretende mejorar el resultado de la evaluación escolar.

En los resultados se ha calculado la nota media como referente buscando lo que publican otros estudios sobre la correlación entre las Competencias emocionales y el rendimiento. Esta nota media se ha utilizado para clasificar al alumnado en categorías, obteniendo diferencias significativas en atención emocional, manejo del estrés, habilidades interpersonal y adaptabilidad, a diferencia de los estudios correlacionales de Otero et al. (2009) y Ferragut y Fierro (2012). En nuestro caso encontramos relación en las mismas variables mencionadas anteriormente con una correlación global media. Este resultado nos impulsa a pensar que la nota media, como dato global de rendimiento, carece de valor predictivo. Esto es, parece difícil encontrar las relaciones existentes entre las Competencias emocionales, como puntuaciones directas de un test, con la nota media, como variable transformada del conjunto de calificaciones de un estudiante. La dificultad estadística de encontrar la relación puede estar dando lugar a una interpretación incorrecta que hasta ahora se ha entendido como normalizada.

Por lo tanto, se han utilizado otras pruebas estadísticas de manipulación de las variables de rendimiento obteniendo grupos de alumnado en los que “la ponderación” a su rendimiento esté en función de sus propias calificaciones frente a las de sus compañeros. No encontrándose esta manipulación en otros estudios.

La reflexión debe ir encaminada hacia la búsqueda de medidas globales de rendimiento que superen esta tradición del uso de la nota media en sistemas educativos centrados, ya, en competencias.

El hallazgo realizado a partir de nuestros datos es la existencia de tres perfiles de alumnado según su rendimiento académico. De estos tres perfiles, dos se encuentran por encima de los mínimos resultados requeridos para la promoción del alumnado, y otro que, no llegando a esos mínimos, se encuentran próximos a éstos. Dado que los centros de la Red establecen actuaciones coordinadas en materia emocional, planificadas y recogidas en sus documentos curriculares oficiales, podemos señalar, y a tenor de los resultados que estamos ofreciendo, la influencia de estas actuaciones en la tendencia hacia el éxito académico del alumnado de la Red. No se han encontrado en la literatura científica estudios similares donde se establezcan perfiles de rendimiento en redes de centros educativos afines a una temática pedagógica con los que comparar.

Finalmente, en cuanto a la relación entre el perfil de rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria de la Red y su perfil en Competencias emocionales, conforme a los resultados, podemos decir que se confirma una relación existente entre ambos perfiles del alumnado. De manera que, el alumnado que muestra un perfil competencial *alto* a su vez presenta un perfil de rendimiento *alto*, los cuales presentan diferencias significativas con aquel alumnado con un desarrollo de las habilidades afectivas *medio* y que registran un perfil de rendimiento *bajo*.

En este sentido, el estudio realizado por Pérez-Escoda, et al. (2013), en una muestra de alumnado de últimos cursos de Educación Primaria, establecen la presencia de un nivel medio de Competencias emocionales en estos alumnos indicando, además, la existencia de correlación entre el nivel de Competencias emocionales y un rendimiento académico medio de los participantes de la muestra.

Como hemos expuesto anteriormente, no podemos asegurar qué perfil marca el desarrollo del otro ni tampoco la existencia de otros factores que medien en la relación entre ambos. Se requerirá del análisis de elementos didácticos como las metodologías utilizadas por los centros y de las actividades desarrolladas en el aula y en el centro, así como del análisis de rasgos de personalidad o motivacionales, que nos posibiliten ahondar más en el conocimiento de esta relación.

Esta relación se presenta con efecto moderado. Entendemos, por tanto, que no es una relación directa y única, es decir, indica que existen otros factores que están influyendo en la consecución del éxito escolar. Nuestra investigación junto con las afirmaciones de Extremera y Fernández-Berrocal (2003a) verifica,

parcialmente, la idea de que las Competencias emocionales tienen un papel mediador y un efecto modulador previo al desarrollo de otras capacidades que conllevan a la adquisición de las competencias académicas, las cuales, finalmente, darán lugar a la concepción de otro tipo de rendimiento académico, no clásico.

En la Figura 9.1. mostramos un modelo interpretativo de lo expuesto anteriormente.

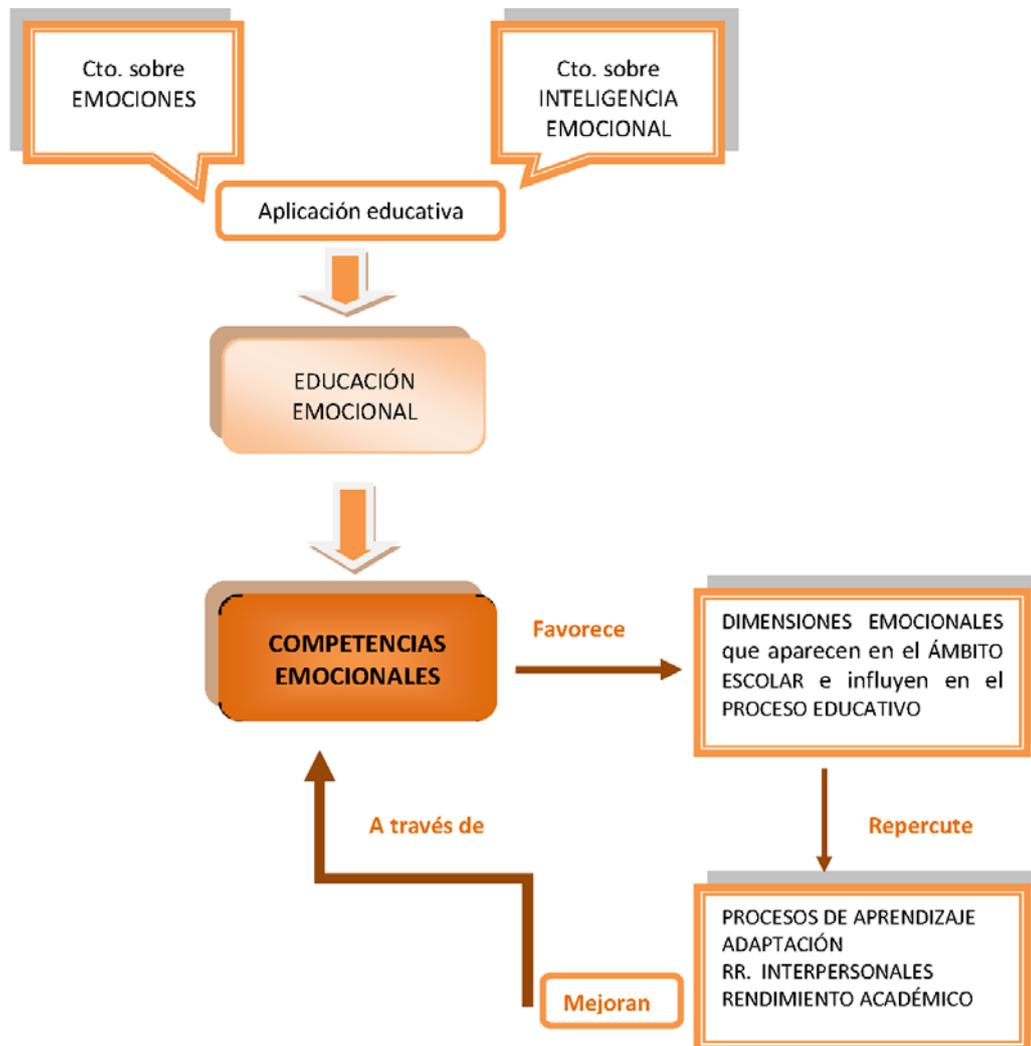


Figura 9.1. Modelo interpretativo de mediación de las Competencias emocionales y su influencia en los procesos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, podemos decir que establecer de manera continuada actuaciones planificadas e introducidas en el currículo académico mejora la gestión emocional del alumnado, y, en consecuencia, del resto de la comunidad educativa implicada. Estas adquisiciones marcan una tendencia hacia la mejora del logro de los objetivos escolares.

Nuestro estudio puede entenderse como una evaluación de La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Sobre esta evaluación podemos confirmar un adecuado funcionamiento por parte de ésta, de manera que las políticas educativas que la están apoyando se encuentran en la línea acertada para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de la coyuntura económica acaecida en los últimos años en la nación, en general, y en la región extremeña, en particular, los impulsos políticos en la esfera educativa deben seguir potenciando acciones que permitan investigar el acceso a la educación integral y a la equidad en educación, tal y como hemos venido plasmando en este estudio. La tesis pretende ser una aportación para visibilizar la posible consecución de dichas finalidades y continuar apoyando la línea de unión entre cognición y emoción en el proceso educativo.

Capítulo 10: Conclusiones

10. Conclusiones

A continuación, vamos a señalar las principales conclusiones de nuestro estudio una vez analizado y reflexionado sobre los resultados obtenidos.

1. El alumnado, en general, muestra una alta adquisición de las Competencias emocionales, si bien no se encuentran todas las competencias estudiadas desarrolladas en la misma medida. La adaptabilidad es la habilidad que destaca en mayor medida, seguida de la reparación emocional. El tipo de actuaciones llevadas a cabo por los centros de la Red, fruto de las necesidades detectadas en su alumnado, pueden ser las causantes de la incidencia desigual en las distintas competencias.

2. Se observan diferencias de género en la manifestación de la atención y reparación emocional, presentando los chicos un desarrollo más ajustado de ambas competencias. En niveles elevados de atención son los chicos quienes también la presenta, mientras que en reparación son mayormente las chicas quienes muestran esta competencia de manera excelente. Sin embargo, en presentar una adecuada comprensión de sus estados emocionales las alumnas, siendo los chicos quienes presentan una mayor claridad.

Tanto si el factor género influye en el diferente desarrollo biológico de las competencias afectivas, como si es el resultante de patrones culturales y educativos recibidos por unos y otras, una educación emocional sistematizada, en la que se tenga en cuenta dichas diferencias, puede mejorar, ajustar y equilibrar el desarrollo emocional en ambos sexos. La Red está generando un aprendizaje y entrenamiento en competencias afectivas que puede estar influyendo en la adecuación de las competencias en chicas o chicos, tradicionalmente diferentes por razón de sexo.

3. La habilidad intrapersonal en el alumnado de la Red se manifiesta equilibradamente en los distintos grados de adquisición de dicha habilidad en uno y otro sexo. La Red no está incidiendo en el desarrollo de esta competencia, de manera que la diferencia encontrada en el alumnado es debida a otras causas no estudiadas.

4. La Red presenta un desarrollo desigual de las competencias entre los distintos tipos de centros que puede estar debido a las diferentes necesidades que, de partida, presenta el alumnado.

5. Se han encontrado diferencias significativas en función del tipo de centro en el que están escolarizados los estudiantes en las competencias manejo del estrés e intrapersonal, de manera que son los centros de difícil desempeño y los de nivel sociocultural medio/bajo los que exhiben una mayor tolerancia al estrés y un mayor control de impulso. El alumnado de los centros de nivel sociocultural

medio/alto presentan un manejo del estrés adaptativo y un bajo autoconcepto e independencia emocional, con dificultades para expresar sus sentimientos o defender sus opiniones y/o derechos.

El entorno social y las características familiares del alumnado marcan las competencias en las que los centros inciden en su actuación. En entornos complejos, con mayor número de situaciones que conllevan estrés emocional se potencia el desarrollo de dicha competencia. Mientras que, entornos en los que las exigencias son de carácter académico o de dominio de las interacciones sociales, las actuaciones en las aulas inciden en potenciar otras capacidades.

6. Se han hallado en la Red la existencia de tres perfiles de alumnado según las Competencias emocionales que manifiestan. Las categorías de los tres perfiles revelan la existencia de un manejo de las emociones de adecuado a elevado para el desarrollo personal y para unas relaciones con el entorno exitosas. La Red está capacitando a su alumnado en la gestión emocional y cumpliendo el objetivo para la que fue creada.

7. Existe un perfil competencial en la Red de alumnado que presenta un elevado manejo de la gestión emocional en general, junto a otro perfil cuyo dominio de las diferentes competencias es adecuado y ajustado a las necesidades personales y de relación con los demás. A la par, coexiste un tercer perfil que combina un alto desempeño emocional general con una escueta independencia emocional, autoconcepto y asertividad, así como una moderada comprensión de sus estados emocionales y una atención adecuada, pero dentro de los parámetros adaptativos.

8. Se han encontrado diferencias significativas en los perfiles competenciales de alumnado según el tipo de centro en el que se encuentran escolarizados. La Red presenta centros donde su alumnado muestran perfiles competenciales más que adecuados para un apropiado desarrollo personal y unas adecuadas relaciones con el entorno.

Los centros de la Red de nivel sociocultural medio/alto presentan una adquisición de capacidades emocionales medias-altas y excelentes, resultando un porcentaje de estudiantes muy elevado el que se posiciona hacia el desarrollo más que adecuado del ámbito personal afectivo. Los centros de nivel sociocultural medio/bajo presentan habilidades afectivas de los tres perfiles en proporciones equilibradas. La tendencia es la adquisición de competencias de adecuadas a excelentes. Finalmente, los centros de la Red de nivel sociocultural bajo son los que muestran las competencias más altas de la Red. Este hecho demuestra que la Red está funcionando en sus objetivos y, además, contribuye a la equidad en educación, puesto que sus acciones equiparan a su alumnado con el alumnado de

niveles socioculturales más elevados. Ofrece resultados óptimos en materia afectiva, a pesar de las diferencias de partida.

9. A partir de los resultados obtenidos, se evidencia que el trabajo continuado en Competencias emocionales hace que el alumnado presente unas competencias adecuadas, suficientemente desarrolladas para ser adaptativas, y en mayor medida presenta alumnado con competencias excelentes que auguran mayores niveles de bienestar y felicidad en ellos.

10. Se ha hallado la existencia de relaciones significativas, aunque moderadas entre la capacidad de manejo del estrés y la habilidad interpersonal que presentan los estudiantes con su rendimiento académico. Influyen, igualmente, las capacidades de atención y adaptabilidad.

11. El alumnado que tiene buenas relaciones en el aula con sus compañeros y el profesorado presenta mejores calificaciones en las diferentes materias. De la misma manera, el alumnado con buenas calificaciones revela estrategias para identificar y poner en práctica soluciones efectivas a los problemas y la capacidad de modificar su conducta y estado de ánimo según las situaciones que experimentan.

12. El alumnado con bajo rendimiento académico muestra una mayor atención a sus emociones. El exceso de atención a los estados afectivos interfiere en la atención requerida para acometer las actividades escolares con interés y disposición para aprender. De la misma manera, este alumnado presenta mejor manejo del estrés. Enfrentarse a situaciones frustrantes para el sujeto, como puede ser un suspenso o una baja calificación, contribuye a desarrollar una mejor gestión del estrés y a controlar las propias emociones, resistiendo a actuar por impulsos.

13. Nuestro estudio descubre la existencia de tres perfiles de alumnado según su rendimiento académico. De estos tres perfiles, dos se encuentran por encima de los mínimos resultados requeridos para la promoción del alumnado, y otro que, no llegando a esos mínimos, se encuentran próximos a éstos.

14. A partir de los resultados de nuestro estudio junto con los resultados de Otero et al. (2009) se puede confirmar que la *nota media* no presenta valor predictivo ni es una medida adecuada para su relación con las Competencias emocionales. De ahí que el rendimiento académico no debe valorarse únicamente con la nota media de las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas escolares, si entendemos que dentro del rendimiento deben incluirse otros elementos o aspectos educativos que intervienen en la formación del sujeto, como son los emocionales.

15. Se ha hallado relación entre los perfiles competenciales emocionales del alumnado y sus perfiles de rendimiento. El hallazgo consiste en que estudiantes en un grupo de perfil de rendimiento alto, a su vez poseen un perfil competencial alto. De esta forma, el tratamiento analítico de los datos infiere que abandonemos la referencia a la nota media de los expedientes académicos clásicos, por una reconsideración del potencial predictivo y ponderado que supone una clasificación de los estudiantes según su nivel de competencia.

Así el avance que proporciona esta investigación en este punto, es superar la falta de correlaciones encontradas entre la nota media y los perfiles competenciales de los estudios de Otero et al. (2009) y Ferragut y Fierro (2012).

16. A partir de los programas de Educación emocional recogidos en el apartado teórico de esta investigación, dadas las evidencias y hallazgos recogidos en la tesis, y habiendo demostrado la relación entre rendimiento académico y Competencias emocionales, creemos recomendable, desde un punto de vista político, la inclusión de este tipo de programas en el currículum oficial de Educación Primaria.

17. Se recomienda crear una ordenación curricular de las Competencias emocionales para hacer visible el currículum oculto, para que el propio profesorado y miembros de la Red puedan desempeñar un trabajo abierto y explícito en esta materia. De esta manera, poder unir las demandas del Decreto curricular, las finalidades de la LEEy y los objetivos de la REEIE, y conjugarlos con los aspectos más sobresalientes de los programas de Educación emocional que se recogen en esta tesis.

*Capítulo 11: Limitaciones del estudio y
prospectiva*

11. Limitaciones del estudio y prospectiva

Limitaciones del estudio

A lo largo de esta investigación, han sido muchas las limitaciones que nos hemos encontrado durante el proceso, las cuales nos han hecho reflexionar sobre el trabajo que estábamos desarrollando y sobre las posibilidades de futuras líneas de investigación en el tema de las Competencias emocionales y su desarrollo en la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional.

En la planificación de la investigación, a partir de una cuidadosa reflexión se tuvieron en cuenta multitud de aspectos de cara al inicio de la misma, entre ellos la selección de centros que pudieran aportar datos al estudio. Una vez recogidos los datos, al comenzar su análisis observamos que la presencia de datos en una muestra mayor hubiera ofrecidos resultados más ajustados a la realidad de la Red. Aunque se ha tenido en cuenta la selección de centros, procurando la participación de centros con tipología diferente, la variabilidad de éstos en la Red es alta. Así, una mayor participación de centros pertenecientes a ésta, teniendo en cuenta su tipología, hubiera servido para este fin.

A raíz de los datos obtenidos, entendemos que hubiese sido significativo establecer una comparativa longitudinal de las Competencias emocionales presentadas por el alumnado a lo largo de su escolaridad. Realizar la toma de muestras en los primeros y últimos cursos de la etapa de Educación Primaria ofrecería resultados sobre el grado de adquisición de las competencias, su desarrollo, el éxito de las metodologías, etc.

Esta opción, aunque pedagógicamente sugerente, presenta el inconveniente principal de la temporalidad de la investigación. Desde la planificación del estudio hasta la consecución de resultados conlleva un largo periodo de tiempo, difícil de llevar a la práctica para los responsables de la investigación y de ofrecer garantías sobre las condiciones del estudio. El control de todas las variables presentaría grandes limitaciones en la investigación.

Y es que la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional presenta multitud de aspectos relevantes sobre las actuaciones en la gestión emocional que en ella se lleva a cabo. Conocer y analizar la multitud de elementos educativos que las acciones implican es especialmente atrayente para profesionales interesados en la temática. Creemos que, complementar el enfoque cuantitativo utilizado con el cualitativo, hubiera posibilitado estudiar datos relativos a las características del entorno en las que se desarrollan las Competencias emocionales y profundizar en los objetivos. El análisis de las metodologías docentes, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la selección de contenidos y actividades, entre otros,

hubiera ofrecido una visión más completa del funcionamiento de la Red, de sus éxitos y de sus limitaciones.

Todas estas cuestiones, nos hace reflexionar sobre la importancia de los datos que aportamos con esta investigación, la posibilidad de seguir realizando estudios en los aspectos anteriormente comentados y sobre las propuestas metodológicas para abordar futuras investigaciones.

Prospectiva

En los últimos años, ante el interés creciente que ha surgido por el aspecto emocional en todas las facetas del ser humano, han proliferado las publicaciones científicas y divulgativas sobre la relación entre cognición y emoción, el desarrollo de la inteligencia emocional y las Competencias emocionales.

No dudamos que el interés de todas ellas es aportar información y elementos de análisis en esta temática. Sin embargo, tras este estudio y una exhaustiva revisión bibliográfica, hemos registrado varias cuestiones que nos han hecho reflexionar sobre el estudio y la prospectiva que éste ofrece.

Por un lado, se ha observado un uso indistinto de los términos Inteligencia emocional, Educación emocional y Competencias emocionales, empleando éstos como sinónimos (ya se ha apuntado, en capítulos anteriores, la diferencia conceptual entre ellos). A nuestro modo de ver, este hecho confunde al lector y no centra la información sobre el tema tratado, posibilitando multitud de interpretaciones según el grado de conocimiento que posea sobre el mismo.

Por otro lado, observamos un excesivo uso del término emocional como respuesta a multitud de dificultades e interrogantes que acontecen en situaciones de la vida cotidiana. Esto sucede, principalmente en las publicaciones divulgativas, donde a cualquier temática de interés mediático, se ofrecen consejos e informaciones poco ajustadas a las investigaciones científicas o, en su caso, sacadas de contexto, que con una amable intención ofrece afirmaciones y reflexiones con pocas garantías de veracidad y rigurosidad.

Entendemos que este hecho desgasta el término, provocando un ruido de informaciones relacionadas que agotan y aburren a la audiencia, conllevando una desconfianza a cualquier nueva aportación relacionada con el tema. En último término, lo que a nuestro parecer presenta más importancia es que ese desgaste hace que, de las investigaciones realizadas con rigurosidad científica, no se saque el beneficio potencial que puedan tener.

Ante esta situación que se está dando en los últimos tiempos, el trabajo que se presenta pretende ser una contribución al tema objeto de estudio, con características de científicidad, veracidad, fiabilidad y rigurosidad, a fin de darle

seriedad al tema, ofreciendo posibilidades de tratamiento de las Competencias emocionales en el ámbito educativo.

Pretendemos realizar una difusión y divulgación de los resultados obtenidos, con aportaciones sobre esta investigación en congresos, jornadas y revistas científicas, principalmente en aquellos relacionados con la formación del profesorado. De tal manera que, con la sistematicidad que se ha conseguido aplicar, tenemos las evidencias científicas para dar base y solidez al tema, en contra de esos argumentos observados y expuestos anteriormente, que no la ofrecen.

De la misma manera, se pretende promover la ampliación del presente estudio a fin de llevar esta investigación en Educación Infantil y Educación Secundaria, para conocer y analizar la evolución de la adquisición de las competencias a lo largo de toda la escolaridad.

Por otro lado, a partir de los resultados del estudio y los nuevos interrogantes que se nos han planteado, pensamos que existen varias líneas de investigación que podríamos acometer en un futuro. Se utilizaría un enfoque cualitativo para complementar la información con la realizada en este trabajo.

Dado que se ha comprobado que las competencias atención, claridad, reparación emocional y la habilidad intrapersonal se presentan diferentes en función del género del alumnado, sería interesante conocer el tratamiento educativo que se está realizando en las aulas y el enfoque del mismo para vislumbrar las posibles causas de esas diferencias. De la misma manera, las diferencias se han observado atendiendo al centro donde se encuentran escolarizados los estudiantes. La intención sería investigar la planificación de los programas de los centros conforme a las competencias intrapersonal y manejo del estrés, así como las estrategias didácticas desarrolladas a fin de identificar aquellas que ofrecen más garantías de éxito.

El estudio pormenorizado de los programas, actividades y actuaciones llevadas a cabo en la Red y su comparativa nos posibilitaría conocer el desarrollo de los distintos perfiles competenciales en cada uno de los tipos de centros de la misma.

En cuanto al desarrollo del rendimiento escolar, puede ser interesante identificar, en futuros trabajos, aquellos procesos que se ven influenciados por las Competencias emocionales y median en la consecución del logro en el aprendizaje. La finalidad iría dirigida a identificar su déficit y atender su tratamiento en las aulas. Asimismo, una vez analizado y expuesto la falta de ajuste de las tradicionales formas de evaluación en educación, se precisaría abordar nuevas formas de valoración del éxito en el rendimiento escolar donde se tuviera

en cuenta otras capacidades y competencias no académicas que forman para la vida y el bienestar personal, entre las que se encuentran las Competencias emocionales.

Finalmente, sería conveniente estudiar la incidencia de los programas de Educación emocional en la mejora del bienestar personal y profesional del profesorado. De confirmarse esta relación, habría que plantearse, por parte de las administraciones públicas, introducir la formación en Competencias emocionales en la formación inicial y continua del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. M. (2005). *El Tiempo, la PNL y la inteligencia emocional: los ciento veinte errores que cometemos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevilla, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 347–349.
- Allen, J. y Cohen, J. (2006). Emotional Intelligence in Classrooms and in Schools: What We see in the Educational Setting. In K. R. Murphy, *A Critique of Emotional Intelligence: What are the problems and How can they be fixed?* (pp. 125–139). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Alonso, J., Prieto, L., Ferrer, M., Vilagut, G., Broquetas, J., Roca, J. y Antó, J. M. (1998). Testing the measurement properties of the Spanish version of the SF-36 Health Survey among male patients with chronic obstructive pulmonary disease. *Journal of Clinical Epidemiology*, 51(11), 1087–1094.
- Alonso, M. (1981). El estudio experimental del castigo: revisión. *Estudios de Psicología*, 4, 137–145.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587–599.
- Ambrona, T., López, B., y Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 2, 39–49.
- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. *International Journal of Psycho-Analysis*, 54, 35–46.
- Arias Holgado, M. F., Fernández, F. y Benjumea, S. (2012). La ley del Efecto y el origen de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 30(1–3), 275–288.
- Arnal, J., Rincón, D. del, y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías* (1. ed). Barcelona: Editorial Labor.

- Bagby, R. M., Parker, J. D., y Taylor, G. D. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23–32.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840–858.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto - Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363–387). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Bar-On, R., y Parker (Eds.). (2000a). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000b). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto - Canadá: Multi-Health Systems.
- Belmonte, V.M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Murcia.
- Binet, A., y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191–244.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres Y Maestros*, 337, 5–8.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R., Álvarez Fernández, M., y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, 16.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
- Blanco, A. (Coord). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley, Sons.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Hay/McBer. (1999). *Emotional competence Inventory*. Boston: Hay/McBer Group.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343–362). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Brackett, M., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1–12.
- Brown, J. R., y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789–802.
- Buitón, S., y Navarrete, S. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, Año 4(1), 2–8.
- Burt, C. (1955). The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 25(3), 158–177.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M., y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Edelvives.

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente competentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(1), 41–49.
- Calvo, P. (14 de noviembre de 2007). Educación formará a los docentes para que puedan mediar en los conflictos. *Hoy.es*. Recuperado de <http://www.hoy.es/hemeroteca/noticia/programa%20de%20inteligencia%20emocional.html?hits=40§ion%5B0%5D=extremadura&pag=2>
- Cámara Villar, G. (2012). La autonomía universitaria en España hoy, entre el mito y la realidad. *Revista Catalana de Dret Public*, 44, 67–109.
- Canetti, A., Schwartzmann, L., De Martino, M., Bagnato, M. J., Roba, O., Girona, A., ... Álvarez, M. (2014). Pobreza infantil: conceptos e indicadores. *Revista Digital Universitaria*.
- Cantero, M. P., Pérez-Pérez, N., y Pérez-Sánchez, A. M. (2008). Diferencias en el perfil de competencias personales y socioemocionales en estudiantes universitarios de ciencias y educación. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 33–44.
- Carrión, S. (2001). *Inteligencia emocional con PNL. Guía práctica de PNL para conseguir: salud, inteligencia y bienestar emocional*. Madrid: EDAF.
- Caruana Vañó, A., Font de Mora Turón, A., Vaello Orts, J., Comunitat Valenciana, y Conselleria de Cultura, E. i E. (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia: 1er ciclo de ESO*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Caruana, A., Grupo Aprendizaje Emocional, Comunidad Valenciana, y Consejería de Cultura, E. y D. (2005). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia: 2o. ciclo de ESO*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- CASEL. (2013). *2013 CASEL GUIDE: Effective Social and Emotional Learning. Programs preschool and Elementary School Edition*. Chicago: KSA-Plus Communications, Inc.
- Castells, M. (1999). *La era de la Información. La sociedad en red* (Vol. 1). Madrid: Alianza Ed.
- Catalá, M. J., Boqué, M. C., Caruana, A., y Tercero, M. P. (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d Educació, Formació i Ocupació.

- Chong, M., Elias, H., Mahyuddin, R., y Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academia achievement among malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3–4), 105–121.
- Clouder, C. (2015). *Educación emocional y social: análisis internacional: informe Fundación Botín 2015 = Social and emotional education: an international analysis: Fundación Botín Report 2015*. Santander: Fundación Botín.
- Cooper, A., y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality and Assessment*, 92, 449–457.
- Costa Cabanillas, M., y López Méndez, E. (2008). *Educación para la salud: guía práctica para promover estilos de vida saludables*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989–1015.
- De Gabriel, N., y Viñao Frago, A. (Eds.). (1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Methodika.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 13–26.
- Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 3 de mayo de 2007, núm. 50, pp. 7825 – 7929.
- Decreto 104/2013, de 18 de junio, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se crea la modalidad de Red de Escuelas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 25 de junio de 2013, núm. 121, pp. 14920 – 14947.

Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 16 de junio de 2014, núm. 114, pp. 18965 – 19283.

Decreto 75/2015, de 21 de abril, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 27 de abril de 2015, núm. 79, pp. 13557 – 13592.

Decreto 127/2015, de 26 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 2 de junio de 2015, núm. 104, pp. 18273 – 19512.

Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255–312). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Educación desarrolla un programa de inteligencia emocional pionero en España (3 de mayo de 2008). *Elperiodicoextremadura.com*. Recuperado de http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/extremadura/educacion-desarrolla-programa-inteligencia-emocional-pionero-espana_371446.html

EFE (17 de diciembre de 2008) El número de conflictos escolares se reduce en Extremadura. *Hoy.es*. Recuperado de <http://www.hoy.es/20081217/local/numero-conflictos-escolares-reduce-200812171740.html>

Encuentro de Jóvenes Investigadores de la AHC, Ibarra Aguirregabiria, A., y Asociación de Historia Contemporánea (Eds.). (2012). *No es país para jóvenes actas del III Encuentro de jóvenes investigadores de la AHC*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco [etc.

- Epstein, S. (1987). Implications of cognitive self-theory for psychopathology and psychotherapy. In N. Cheshire y H. Thomeae (Eds.), *Self, symptoms and psychotherapy* (pp. 43–58). New York: Wiley y Sons.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential Self-theory. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research: Theory and research* (pp. 165–192). New York: Guilford Publications, Inc.
- Erlbruch, W. (2001). *Los Cinco horribles*. Barcelona: Joventut.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Etxebarría, I., Apocada, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia Y Aprendizaje*, 26(2), 147–161.
- Europa Press (4 de mayo de 2008) Educación desarrolla un programa de inteligencia emocional pionero. *Hoy.es*. Recuperado de <http://www.hoy.es/20080504/regional/educacion-desarrolla-programa-pionero-20080504.html>
- Europa Press (15 de mayo de 2009) El Programa de Inteligencia Emocional se amplía a 20 institutos tras los "excelentes" resultados en los centros piloto. Europa Press. Recuperado de <http://www.europapress.es/extremadura/noticia-programa-inteligencia-emocional-amplia-20-institutos-excelentes-resultados-centros-piloto-20090115165522.html>
- Europa Press (14 de noviembre de 2009). La Consejería de Educación está "ultimando" la creación de la red de escuelas inteligentes. Europa Press. Recuperado de <http://www.europapress.es/extremadura/noticia-consejeria-educacion-ultimando-creacion-red-escuelas-inteligentes-20091114143838.html>
- Europa Press (23 de noviembre de 2009) Extremadura será la primera comunidad autónoma en poner en marcha una Red de Escuelas de Inteligencia Emocional. Europa Press. Recuperado de <http://www.europapress.es/extremadura/noticia-extremadura-sera-primera-comunidad-autonoma-poner-marcha-red-escuelas-inteligencia-emocional-20091123120618.html>

- Europa Press (29 de septiembre de 2011). Un congreso en Mérida persigue impulsar el conocimiento y práctica de la inteligencia emocional en las aulas. Europa Press. Recuperado de <http://www.europapress.es/extremadura/noticia-congreso-merida-persigue-impulsar-conocimiento-practica-inteligencia-emocional-aulas-20110929132355.html>
- Europa Press (5 de octubre de 2011). Trinidad Nogales considera que desarrollar la inteligencia emocional en las aulas mejorará la educación en Extremadura. Europa Press. Recuperado de <http://www.europapress.es/extremadura/noticia-trinidad-nogales-considera-desarrollar-inteligencia-emocional-aulas-mejorara-educacion-extremadura-20111005195626.html>
- Europa Press (7 de octubre de 2011). El Congreso de Inteligencia Emocional apuesta por incluir en los planes de estudio el aprendizaje de estas competencias. Europa Press. Recuperado de <http://www.europapress.es/extremadura/noticia-congreso-inteligencia-emocional-apuesta-incluir-planes-estudio-aprendizaje-competencias-20111007185303.html>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97–116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1–12.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica Y Salud*, 15(2), 117–137.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004c). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, Nº 80, 59–77.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre-Navas, J. M., y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209–228.
- Eysenck, H. J. (1983). *Estructura y medidas de la inteligencia*. Barcelona: Heder.
- Farber, M. O., Szwed, J. J., Dowell, A. R., y Strawbridge, R. A. (1976). The acute effects of respiratory and metabolic acidosis on renal function in the dog. *Clinical Science and Molecular Medicine*, 50(3), 165–169.
- Fernández, M. (2 de junio de 2008) Después del recreo: inteligencia emocional. *Elperiodicoextremadura.com*. Recuperado de http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/extremadura/despues-recreo-inteligencia-emocional_377523.html
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros En Psicología Social*, 1, 255–259.
- Fernandez-Berrocal y Extremera. (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., y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. In J. M. Mestre-Navas y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 173–187). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review or Trait Meta-Mood Research. *International Journal of Psychology Research*, 2, 39–67.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 66(23–3), 85–108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos Díaz, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6(2)), 421–436.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95–104.
- Ferrandis, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sainz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309–338.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309–339.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., y Óriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125–147.
- Fundación Marcelino Botín. (2008). *Educación emocional y social: análisis internacional informe Fundación Marcelino Botín, 2008*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fundación Marcelino Botín. (2011). *Educación emocional y social. Análisis internacional: informe Fundación Botín 2011 = Social and emotional education: an international analysis: Fundación Botín Report 2011*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fundación Marcelino Botín. (2013). *Educación emocional y social. Análisis internacional: informe Fundación Botín 2013 = Social and emotional education: an international analysis: Fundación Botín Report 2013*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Gaeta, M. L., y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(2), 13–25.
- Gallardo, P., y Gallardo, J. A. (2009). *Inteligencia emocional y programas de educación emocional desarrollo emocional, social y moral en la Educación Primaria*. Sevilla: Wanceulen.

- García, D. H. (2005). El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la facultad de Ciencias humanas de San Luís. *Fundamentos En Humanidades*, VI(11), 199–219.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros En Psicología Social*, 1(3), 27–32.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Santafe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 39–58.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre-Navas, J. M., y Núñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. In J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología Social y Problemas Sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 351–357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. L., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995a). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995b). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Editorial Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weisberg, R. P., Grenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3–6.
- Graczyk, P. A., Weisberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Grenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. In *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, (pp. 391–410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330–339.
- Guastello, D., y Guastello, S. J. (2003). Androgyny, Gender Rol Behavior, and Emotional Intelligence among college student and their parents. *Sex Roles*, 49(49), 663–673.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, (pp. 136–167). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P., y Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254.
- Iglesias, M.J.; Couce, A.; Bisquerra, R. y Hué, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. (M. J. Iglesias Cortizas, Ed.). Spain: Universidade da Coruña.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., y Sobrino, A. (2006). Relationships between emotional and moral development to be taken into account in the educational setting. Proposed intervention program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 177–212.

- Jiménez-Morales, M. I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69–79.
- La Freniere, P. J., Dubeau, D., Capuano, F., y Janosz, M. (1988). *Profil Socio-Affectif (PSA) des enfants d'âge préscolaire* (École de Psycho-éducation). Montréal: Université de Montréal.
- Lamb, L. T., y 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), 133–145.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta Ariel.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, como desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General de Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 – 28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 – 17207.
- Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2011, núm. 25, pp. 9466 – 9503.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 – 97921.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 9 de marzo de 2011, núm. 47, pp. 5952 – 6035.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes desde su estudio en niños y adolescente con altas capacidades cognitivas. *Psykhé*, 16(2), 17–28.
- López-Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia, de 0 a 6 años: reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

- López-Cassá, E., y Pérez-Escoda, N. (2009). Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13): Estudio Preliminar. Comunicación presentada al *II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*, Santander.
- López-Cassá, E., y Pérez-Escoda, N. (2010). Un nuevo recurso para la orientación educativa. Poster presentado en el *Encuentro Nacional de Orientadores*, Sevilla.
- López-Zafra, E., Pulido, M., y Berrios, P. (2014). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21–36.
- Malik, B., Ballesteros, B., y Repetto, E. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa. Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 10(17), 149–162.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology*, 53(3), 371–399.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., y Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Hand-book of emotional intelligence* (pp. 320–342). New York: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163–183.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence (2nd ed)* (pp. 396–420). New York: Cambridge.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. (1973). Testing form Competencie Rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.

- Mehrabian, A., y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy1. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543.
- Menardo, E., Balboni, G., y Cubelli, R. (2017). Environmental factors and teenagers' personalities: The role of personal and familial Socio-Cultural Level. *Behavioural Brain Research*.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México: Cinterfor/OIT
- Mestre-Navas, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre-Navas, J. M., Guil Bozal, R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación Y Emoción*, VII (16).
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de La Psicología*, 28(4), 67–92.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 115–136.
- Myers, P. y Hammill, D. (1982). *Methods for learning disorders*. New York: Wiley.
- Myklebust, H. R. (1981). *Trastornos del aprendizaje*. Barcelona: Científico-Médica.
- Nace en Extremadura la primera red de Escuelas de Inteligencia Emocional de España (23 de noviembre de 2009) *Elperiodicoextremadura.com*. Recuperado de http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/extremadura/nace-extremadura-primera-red-escuelas-inteligencia-emocional-espana_478123.html

- Orden de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 23 de noviembre de 2009, núm. 225, pp. 32107 – 32118.
- Orden de 7 de enero de 2014 por la que se efectúa la convocatoria para la incorporación de centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura a las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 21 de enero de 2014, núm. 13, pp. 1344 – 1358.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986 – 7003.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo.
- Otero, C., Martín, E., León, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología E Educación*, 17(1–2), 275–284.
- Otteni, J. C., y Haberer, J. P. (1975). Respiratory problems following repeated abdominal surgery. *Annales De L'anesthésiologie Française*, 16(4), 259–283.
- Paba, C., Lara, R., y Palmezano, A. (2008). Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista de La Facultad de Ciencias de La Salud, Universidad de Magdalena*, 5(2), 110–132.
- Palafox, S., Vila Castelar, J., y Acosta Mesas, A. (1990). *Motivación y emoción*. Madrid: Alhambra.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La Inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437–454.

- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687–703.
- Pascual, V. y Caudrado, M., (Coords). (2001). *Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. España: Cisspraxis.
- Payton, J. W., Graczyk, P. A., Bloodworth, M., Tompsett, c. J., y Weisberg, 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(5), 179–185.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J.-J., y García-Manso, M.-I. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 223.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevilla, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233–254.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassá, E., y Torrado, M. (2013). La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional Y Bienestar*. Recuperado de <https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/07/2013-la-competencia-emocional-i-el-rendimiento-acadc3a9mico-en-educac3b3n-primaria-zaragoza-ciieb.pdf>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (6(2), 523–546.

- Pérez-González, J. C., Cejudo, J., y Benito-Moreno, S. (2014). *Teoría y práctica de la educación emocional*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez-González, J. C., Cejudo, J., y Benito-Moreno, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres Y Maestros*, 342, 32–35.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. In J. M. Mestre-Navas y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 81–97). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C., y Repetto, E. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. In E. Barberá et al. (Ed.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 325–334). Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia.
- Pérez-Pérez, N., y Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad Y Estrés*, 13(1), 119–129.
- Pérez-Pérez, Nélida, y Castejón, J. L. (2005). Diferencias en el perfil de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de distintas titulaciones. In J. Romay, R. García Mira, y J. E. Real Deus (Eds.), *Psicología social y problemas sociales* (Vol. 1, pp. 197–204). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez-Pérez, Nélida, y Juan Luís Castejón. (2005). Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género. In *Actas VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1311–1322). Braga: CIEd.
- Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. México: Innova/ Universidad de Guadalajara.
- Petrides, K. V. (2009a). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In J. D. A. Parker, D. H. Saklofske, y C. Stough (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 85–101). Boston, MA: Springer US.
- Petrides, K. V. (2009b). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425–448.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39–57.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 552–569.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537–547.
- Piumini, R., y Cantone, A. (2013). *Emociones y sentimientos*. Zaragoza: Edelvives.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M., y Martín, X. (1996). Educación Moral. In M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y tutoría* (pp. 127–136). Barcelona: Praxis.
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2015). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 1*(2), 98–105.
- Quirosa-Cheyouze y Muñoz, R. (Ed.). (2009). *Prensa y democracia: los medios de comunicación en la transición*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramírez, L., y Levy, S. (2010). Sentido común y conflicto: impacto de las teorías legas sobre relaciones intergrupales. *Universitas Psychologica, 9*(2), 331–343.
- Rawat, A. K. (1976). Neurochemical consequences of ethanol on the nervous system. *International Review of Neurobiology, 19*, 123–172.
- Real Decreto 1801/1999, de 26 de noviembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Extremadura en materia de enseñanza no universitaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 21 de diciembre de 1999, núm. 304, pp. 44710 - 44713

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053 – 43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677 – 773.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 53, pp. 19349- 19420.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169 – 546.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Luxemburgo, 30 de diciembre de 2006, núm. L 394, pp. 10 – 18.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35–41.
- Repetto, E., y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92–112.
- Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Luxemburgo, 9 de julio de 2002, núm. C 163, pp. 1 – 3.
- Resolución de 2 de marzo de 2010, de la Consejera, por la que se constituye la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. *Diario Oficial de Extremadura*. Mérida, 23 de marzo de 2010, núm. 55, pp. 6884.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Salguero, J. M. (2008). Educando la Inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents'

- Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(8), 1373–1379.
- Saarni, C. (2000). "Emotional Competence". A Developmental Perspective. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68–91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence in the Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(9), 1197–1209.
- Salmerón, P. (2002). Evolución sobre los conceptos de inteligencia. Planteamientos generales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI, nº 5*, 97–121.
- Salmurri, F. (2009). *Índice de Bienestar Emocional (IGBE)*. No publicado.
- Salmurri, F. (2012). *Avaluar les competències emocions a secundària. Escales per a la avaluació de les habilitats emocionals EHE-1*. Barcelona: Fundació Propedagògic.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. In J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125–154). Washington DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Sluyter (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombre y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455–474.
- Sánchez Santiago, F. (2011). Educación responsable: un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Padres Y Maestros*, 337, 27–31.

- Schmitz, M., y Röhr-Sendlmeier, U. M. (2016). Sozial-Emotionale Kompetenz: Erprobung eines Kurzzeittrainingsprogramms für Kinder in vierten Klassen. *Kindheit und Entwicklung, 25*(2), 114–121.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167–177.
- Segura, M. (2001). *Habilidades sociales*. Madrid: Ramón Areces.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes: mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Grao.
- Shulze, R., y Richard, R. D. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe y Huber Publishers.
- Sinelnikova, E. M., Dvoretzkova, T. V., y Kagan, Z. S. (1975). [Intermediate plateaux in kinetics of the reaction catalyzed by biodegradative L-threonine dehydratase from *Escherichia coli*]. *Biokhimiia (Moscow, Russia), 40*(3), 645–651.
- Solano Luengo, L. O. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio*. Madrid: UNED.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201–293.
- Spearman, C. (1923). *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. London: McMillan.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: McMillan.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence: objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201–292.
- Stern, W. (1912). *The psychological methods of intelligence testing*. Baltimore: Warwick and York.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new Theory of human intelligence*. Nueva York: Penguin.

- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2004). *International Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvarth, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., y Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D. (1971). The relevanc of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19–25.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan y D. Stufflebeam (Eds.), *Internatioonal Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31–62). Doortrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Suarez, J. M., y Fernández, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231–246.
- Suberviola, I., y Santiago, R. (2011). ¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la Universidad de la Rioja. In I. Vázquez Bermúdez (Ed.), *Logros y retos: Actas del III congreso universitario nacional "Investigación y género"* (pp. 1912–1924). Sevilla: Unidad de Igualdad Universidad de Sevilla.
- Tarasova, K. S. (2016). Development of Socio-emotional Competence in Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 128–132.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tomsovic, M. (1976). Group therapy and changes in the self-concept of alcoholics. *Journal of Studies on Alcohol*, 37(1), 53–57.
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, Universidad de Colombia*, 15(25), 9–24.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: UNESCO.
- Urrutia, N., y Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico*. Lima: Edición de las autoras.
- Vallejo, V. (2001). Las emociones: en camino hacia la escuela. La formación en inteligencia emocional de los futuros maestros de infantil y primaria. *Padres Y Maestros*, 337, 11–16.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vallés-Arándiga, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas, F., Casanova, F., y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vazquez de Prada, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña. A Coruña
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wechler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams y Wilkins.
- Wegner, D. M., y Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62, 615–640.

- Zeidner, M., Roberts, R., y Mathews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., y Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success (pp. 3–22). New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., y O'Brien, M. U. (2007). Social and Emotional Learning for Successful School Performance. In G. Matthews, M. Zeidner, y R. Roberts, *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 376–395). Oxford/New York: Oxford University Press.

Índice de tablas y figuras

Índice de Tablas

Tabla 1.1. Tabla síntesis estudios Competencias emocionales según género	27
Tabla 1.2. Tabla síntesis estudios Competencias emocionales y rendimiento académico	28
Tabla 1.3. Tabla síntesis estudios sobre influencia del entorno	28
Tabla 1.4. Tabla síntesis estudios sobre programas de Ed. emocional	29
Tabla 2.1. Modelos del concepto inteligencia. Evolución del concepto	42
Tabla 2.2. Conceptos precursores de Inteligencia Emocional. Evolución del concepto	50
Tabla 2.3. Marco de las Competencias emocionales, Modelo Goleman (1998)	57
Tabla 2.4. Clasificación de las competencias socioemocionales, modelo de Goleman (2001)	58
Tabla 2.5. Modelo de competencia socio-emocional de Bar-On (1997)	60
Tabla 2.6. Disposiciones y habilidades de la IE Rasgo	62
Tabla 2.7. Modelo de Inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)	65
Tabla 2.8. Modelo revisado de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, 1997	66
Tabla 2.9. Dimensiones de los Modelos de Inteligencia Emocional	68
Tabla 2.10. Componentes del TMMS-24	72
Tabla 2.11. Factores y áreas medidas en EQ-i	74
Tabla 2.12. Disposiciones y habilidades de la IE Rasgo	78

Tabla 2.13. Descripción del MSCEIT v.2.0, tareas y de sus subescalas	82
Tabla 2.14. Descripción de las dimensiones y diferentes puntuaciones del TIEFBA	85
Tabla 2.15. Relación de pruebas del TIEFBI en función del microproceso implicado y la rama de IE evaluada	86
Tabla 2.16. Ventajas y desventajas de las herramientas de evaluación	89
Tabla 3.1. Listado de competencias clave. Proyecto DeSeCo y Consejo Europeo	103
Tabla 3.2. Listado de competencias en legislación educativa	111
Tabla 3.3. Comparativa de Dominios básicos de las Competencias emocionales (Salovey y Sluyter, 1997) y de la Inteligencia emocional (Goleman, 1995)	114
Tabla 3.4. Competencias emocionales y dominios básicos. Modelo Goleman 1995	115
Tabla 3.5. Competencias asociadas a la IE de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002)	116
Tabla 3.6. Competencias emocionales. Saarni (2000)	117
Tabla 3.7. Descripción de las competencias socio-emocionales. CASEL (2006)	119
Tabla 3.8. Objetivos y estándares de aprendizaje social y emocional del ISBE.	120
Tabla 3.9. Competencias y microcompetencias emocionales. GROPE - Bisquerra y Pérez (2007)	123
Tabla 3.10. Propuesta objetivos y contenidos para programas de educación emocional	135
Tabla 3.11. Escala EEIPESE-Evaluación inicial.	140
Tabla 3.12. Escala EEIPESE-Evaluación procesual.	141
Tabla 3.13. Escala EEIPESE-Evaluación final	142

Tabla 3.14. Comparativa de programas de desarrollo de Competencias emocionales en España.	149
Tabla 4.1. Ejemplos de Criterios de evaluación. Asignatura Valores Sociales y Cívicos. Educación Primaria	167
Tabla 4.2. Ejemplos de Estándares de aprendizaje evaluables. Asignatura Valores Sociales y Cívicos. Educación Primaria	168
Tabla 4.3. Objetivos del área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos relacionados con las Competencias emocionales.	172
Tabla 4.4. Contenidos del área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos relacionados con las Competencias emocionales.	173
Tabla 4.5. Criterios de evaluación del área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos relacionados con las Competencias emocionales.	173
Tabla 4.6. Contenidos del Bloque 1: La Identidad y la dignidad de la persona. Currículo extremeño de Educación Primaria.	189
Tabla 4.7. Contenidos del Bloque 2: La comprensión y el respeto de las relaciones interpersonales. Asignatura Valores Sociales y Cívicos. Currículo extremeño de Educación Primaria.	190
Tabla 4.8. Contenidos del Bloque 3: La convivencia y los valores sociales. Asignatura Valores Sociales y Cívicos. Currículo extremeño de Educación Primaria.	191
Tabla 5.1. Resultados de la evaluación del programa ASE (2007/2008).	201
Tabla 5.2. Centros participantes en Proyecto experimental PASE, curso 2008/2009	202
Tabla 5.3. Objetivos de la REEIE en su creación (2009)	204
Tabla 5.4. Centros de la provincia de Cáceres pertenecientes a REEIE 2010	206
Tabla 5.5. Centros de la provincia de Badajoz pertenecientes a REEIE 2010	207
Tabla 5.6. Centros pertenecientes a REEIE 2013	209

Tabla 5.7. Centros pertenecientes a REEIE 2015	210
Tabla 5.8. Evolución del número de centros, fases y normativa que componen la historia de la Red	211
Tabla 5.9: Evolución de normativa reguladora de Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa	213
Tabla 5.10. Objetivos generales de las RASeIE	215
Tabla 5.11. Objetivos específicos de la REEIE	216
Tabla 5.12. Centros de la provincia de Cáceres	222
Tabla 5.13. Centros de la provincia de Badajoz	223
Tabla 7.1. Datos del alumnado participante	235
Tabla 7.2 Vinculación de los centros participantes a la Red	236
Tabla 7.3 Características de los centros participantes	237
Tabla 7.4. Estructura de composición del EQi: Yv	240
Tabla 7.5. Tabla relacional entre las Inteligencias Múltiples de Gardner y las disciplinas académicas que conforman el estudio.	241
Tabla 8.1. Descripción de la variable atención emocional.	251
Tabla 8.2. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable atención	252
Tabla 8.3. Tabla de contingencia de atención emocional en función del género	254
Tabla 8.4. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable atención	255
Tabla 8.5. Descripción de la variable claridad emocional	256
Tabla 8.6. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable claridad	256

Tabla 8.7. Tabla de contingencia de claridad emocional en función del género	259
Tabla 8.8. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable claridad emocional	259
Tabla 8.9. Descripción de la variable reparación emocional	260
Tabla 8.10. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable reparación	261
Tabla 8.11. Tabla de contingencia de reparación emocional en función del género	263
Tabla 8.12. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable reparación emocional	264
Tabla 8.13. Descripción de la variable Intrapersonal	265
Tabla 8.14. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable intrapersonal	265
Tabla 8.15. Tabla de contingencia de intrapersonal en función del género	268
Tabla 8.16. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable intrapersonal	268
Tabla 8.17. Descripción de la variable Interpersonal	269
Figura 8.18. Distribución de los ítems de la variable interpersonal con medias más altas	270
Tabla 8.19. Tabla de contingencia de interpersonal en función del género	272
Tabla 8.20. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable interpersonal	273
Tabla 8.21. Descripción de la variable Adaptabilidad	274
Tabla 8.22. Tendencia central y dispersión en los ítems que miden la variable adaptabilidad	275
Tabla 8.23. Tabla de contingencia de adaptabilidad en función del género	277

Tabla 8.24. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable adaptabilidad	278
Tabla 8.25. Descripción de la variable manejo del estrés	279
Tabla 8.26. Tendencia central y dispersión en ítems que miden la variable manejo del estrés	280
Tabla 8.27. Tabla de contingencia de manejo del estrés en función del género	282
Tabla 8.28. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable manejo del estrés	283
Tabla 8.29. Descripción de la variable Estado de ánimo general	284
Tabla 8.30. Tendencia central y dispersión en ítems que miden la variable estado de ánimo	285
Tabla 8.31. Tabla de contingencia de estado de ánimo en función del género	287
Tabla 8.32. Tendencia central y dispersión en función del género en ítems que miden la variable estado de ánimo	288
Tabla 8.33. Descriptivos de la variable atención en los centros de nivel sociocultural bajo	289
Tabla 8.34. Descriptivos de la variable atención en los centros de nivel sociocultural medio/bajo	290
Tabla 8.35. Descriptivos de la variable atención en los centros de nivel sociocultural medio/alto	291
Tabla 8.36. Tabla de contingencia de atención emocional en función del tipo de centro	291
Tabla 8.37. Descriptivos de la variable claridad en los centros de nivel sociocultural bajo	292
Tabla 8.38. Descriptivos de la variable claridad en los centros de nivel sociocultural medio/bajo	293

Tabla 8.39. Descriptivos de la variable claridad en los centros de nivel sociocultural medio/alto	293
Tabla 8.40. Tabla de contingencia de claridad emocional en función del tipo de centro	294
Tabla 8.41. Descriptivos de la variable reparación en los centros de nivel sociocultural bajo	295
Tabla 8.42. Descriptivos de la variable reparación en los centros de nivel sociocultural medio/bajo	295
Tabla 8.43. Descriptivos de la variable reparación en los centros de nivel sociocultural medio/alto	296
Tabla 8.44. Tabla de contingencia de reparación emocional en función del tipo de centro	297
Tabla 8.45. Descriptivos de la variable intrapersonal en los centros de nivel sociocultural bajo	298
Tabla 8.46. Descriptivos de la variable intrapersonal en los centros de nivel sociocultural medio/bajo	299
Tabla 8.47. Descriptivos de la variable intrapersonal en los centros de nivel sociocultural medio/alto	299
Tabla 8.48. Tabla de contingencia de intrapersonal en función del tipo de centro	300
Tabla 8.49. Descriptivos de la variable interpersonal en los centros de nivel sociocultural bajo	301
Tabla 8.50. Descriptivos de la variable interpersonal en los centros de nivel sociocultural medio/bajo	302
Tabla 8.51. Descriptivos de la variable interpersonal en los centros de nivel sociocultural medio/alto	302
Tabla 8.52. Tabla de contingencia de interpersonal en función del tipo de centro	303

Tabla 8.53. Descriptivos de la variable adaptabilidad en los centros de nivel sociocultural bajo	304
Tabla 8.54. Descriptivos de la variable interpersonal en los centros de nivel sociocultural medio/bajo	305
Tabla 8.55. Descriptivos de adaptabilidad en los centros de nivel sociocultural medio/alto	305
Tabla 8.56. Tabla de contingencia de adaptabilidad en función del tipo de centro	306
Tabla 8.57. Descriptivos de la variable manejo del estrés en los centros de nivel sociocultural bajo	307
Tabla 8.58. Descriptivos de la variable manejo del estrés en los centros de nivel sociocultural medio/bajo	308
Tabla 8.59. Descriptivos de la variable manejo del estrés en los centros de nivel sociocultural medio/alto	308
Tabla 8.60. Tabla de contingencia de manejo del estrés en función del tipo de centro	309
Tabla 8.61. Descriptivos de la variable estado de ánimo en los centros de nivel sociocultural bajo	310
Tabla 8.62. Descriptivos de la variable estado de ánimo en los centros de nivel sociocultural medio/bajo	311
Tabla 8.63. Descriptivos de la variable estado de ánimo en los centros de nivel sociocultural medio/alto	311
Tabla 8.64. Tabla de contingencia de estado de ánimo en función del tipo de centro	312
Tabla 8.65. Resultados de la partición en tres clusters y ANOVA exploratorio	313
Tabla 8.66. Casos por conglomerados de alumnado según Competencias emocionales	314

Tabla 8.67. Tabla de contingencia de perfiles competenciales del alumnado en función del tipo de centro	316
Tabla 8.68. Descripción de la variable Matemáticas	318
Tabla 8.69. Descripción de la variable Lengua	319
Tabla 8.70. Descripción de la variable CC. Naturales	319
Tabla 8.71. Descripción de la variable CC Sociales	320
Tabla 8.72. Descripción de la variable Lengua extranjera	320
Tabla 8.73. Descripción de la variable Educación Física	321
Tabla 8.74. Descripción de la variable Educación Musical	321
Tabla 8.75. Descripción de la variable Educación Plástica	322
Tabla 8.76. Descripción de la variable Religión /Valores	322
Tabla 8.77. Descripción de la variable 2ª Lengua extranjera	323
Tabla 8.78. Descripción de la variable Ed. Ciudadana y Derechos Humanos	323
Tabla 8.79. Descripción de la nota media	324
Tabla 8.80. Prueba de contraste Kruskal Wallis	325
Tabla 8.81. Tabla de contraste del rendimiento académico según Competencias emocionales	326
Tabla 8.82. Resultados de la partición en tres clusters y ANOVA exploratorio	329
Tabla 8.83. Casos por conglomerados de alumnado según rendimiento académico	330
Tabla 8.84. Tabla de contraste entre el perfil de rendimiento académico y el perfil de Competencias emocionales	331

Tabla 8.85. Tabla de contraste entre el perfil de rendimiento académico y el perfil de Competencias emocionales	332
---	-----

Índice de Figuras

Figura 2.1. Modelo circular de la inteligencia emocional	63
Figura 3.1. Competencias socio-emocionales del modelo CASEL.	118
Figura 3.2. Modelo pentagonal de Competencias emocionales	121
Figura 3.3. Finalidad de la educación según Pérez-González y Pena (2011)	132
Figura 8.1. Frecuencia de la variable atención emocional	251
Figura 8.2. Distribución en los ítems de la variable atención con medias más altas	253
Figura 8.3. Distribución en los ítems de la variable atención con medias más bajas	253
Figura 8.4. Porcentajes de atención emocional que presenta el alumnado en función del género	254
Figura 8.5. Frecuencia de la variable claridad emocional	256
Figura 8.6. Distribución en los ítems de variable claridad con medias más altas	257
Figura 8.7. Distribución en los ítems de variable claridad con medias más bajas	258
Figura 8.8. Porcentajes de claridad emocional que presenta el alumnado en función del género	258

Figura 8.9. Frecuencia de la variable reparación emocional	260
Figura 8.10. Distribución en los ítems de la variable reparación con medias más altas	261
Figura 8.11. Distribución en los ítems de variable reparación con medias más bajas	262
Figura 8.12. Porcentajes de reparación emocional que presenta el alumnado en función del género.	263
Figura 8.13. Frecuencia de la variable Intrapersonal	265
Figura 8.14. Distribución de los ítems de variable intrapersonal con medias más altas	266
Figura 8.15. Distribución de los ítems de variable intrapersonal con medias más bajas	267
Figura 8.16. Porcentajes de competencia intrapersonal que presenta el alumnado en función del género	267
Figura 8.17. Frecuencia de la variable Interpersonal	269
Figura 8.18. Distribución de los ítems de la variable interpersonal con medias más altas	270
Figura 8.19. Distribución de los ítems de la variable interpersonal con medias más bajas	271
Figura 8.20. Porcentajes de la competencia interpersonal que presenta el alumnado en función del género	272
Figura 8.21. Frecuencia de la variable Adaptabilidad	274
Figura 8.22. Distribución en los ítems de variable adaptabilidad con medias más altas	275
Figura 8.23. Distribución en los ítems de variable adaptabilidad con medias más bajas	276
Figura 8.24. Porcentajes de adaptabilidad que presenta el alumnado en función del género	277

Figura 8.25. Frecuencia de la variable manejo del estrés	279
Figura 8.26. Distribución de los ítems de variable manejo del estrés con medias más altas	280
Figura 8.27. Distribución de los ítems de variable manejo del estrés con medias más bajas	281
Figura 8.28. Porcentajes de manejo del estrés que presenta el alumnado en función del género	282
Figura 8.29. Frecuencia de la variable Estado de ánimo general	284
Figura 8.30. Distribución en los ítems de la variable estado de ánimo con medias más altas	285
Figura 8.31. Distribución en los ítems de variable estado de ánimo con medias más bajas	286
Figura 8.32. Porcentajes de estado de ánimo que presenta el alumnado en función del género	287
Figura 8.33. Atención emocional del alumnado de nivel sociocultural bajo	289
Figura 8.34. Atención emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo	290
Figura 8.35. Atención emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/alto	291
Figura 8.36. Claridad emocional de alumnado de nivel sociocultural bajo	292
Figura 8.37. Claridad emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo	293
Figura 8.38. Claridad emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/alto	294
Figura 8.39. Reparación emocional de alumnado de nivel sociocultural bajo	295
Figura 8.40. Reparación emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo	296

Figura 8.41. Reparación emocional de alumnado de nivel sociocultural medio/alto	297
Figura 8.42. Habilidad intrapersonal de alumnado en centros de nivel sociocultural bajo	298
Figura 8.43. Competencia intrapersonal de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo	299
Figura 8.44. Competencia intrapersonal de alumnado de nivel sociocultural medio/alto	300
Figura 8.45. Competencia interpersonal de alumnado de nivel sociocultural bajo	301
Figura 8.46. Competencia interpersonal de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo	302
Figura 8.47. Competencia interpersonal de alumnado de nivel sociocultural medio/alto	303
Figura 8.48. Adaptabilidad del alumnado en centros de nivel sociocultural bajo	304
Figura 8.49. Adaptabilidad de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo	305
Figura 8.50. Adaptabilidad de alumnado de nivel sociocultural medio/alto	306
Figura 8.51. Manejo del estrés de alumnado de nivel sociocultural bajo	307
Figura 8.52. Manejo del estrés de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo	308
Figura 8.53. Manejo del estrés de alumnado de nivel sociocultural medio/alto	309
Figura 8.54. Estado de ánimo de alumnado de nivel sociocultural bajo	310
Figura 8.55. Estado de ánimo de alumnado de nivel sociocultural medio/bajo	311

Figura 8.56. Estado de ánimo de alumnado de nivel sociocultural medio/alto	312
Figura 8.57. Claridad emocional según perfiles del alumnado en Competencias emocionales	315
Figura 8.58. Reparación emocional según perfiles del alumnado en Competencias emocionales	315
Figura 8.59. Habilidad interpersonal según perfiles del alumnado en Competencias emocionales	315
Figura 8.60. Estado de ánimo según perfiles del alumnado en Competencias emocionales	315
Figura 8.61. Frecuencia de la variable Matemáticas	318
Figura 8.62. Frecuencia de la variable Lengua	319
Figura 8.63. Frecuencia de la variable CC. Naturales	319
Figura 8.64. Frecuencia de la variable CC Sociales	320
Figura 8.65. Frecuencia de la variable Lengua extranjera	320
Figura 8.66. Frecuencia de la variable Ed. Física	321
Figura 8.67. Frecuencia de la variable Ed Musical	321
Figura 8.68. Frecuencia de la variable Ed. Plástica	322
Figura 8.69. Frecuencia de la variable Religión/Valores	322
Figura 8.70. Frecuencia de la variable 2ª Lengua extranjera	323
Figura 8.71. Frecuencia de la variable Ed. Ciudadana	323
Figura 8.72. Frecuencia de la variable Nota media	324
Figura 8.73. Atención emocional según rendimiento académico	327
Figura 8.74. Manejo del estrés según rendimiento académico	327
Figura 8.75. Interpersonal según rendimiento académico	327

Figura 8.76. Adaptabilidad según rendimiento académico	327
Figura 9.1. Modelo interpretativo de mediación de las Competencias emocionales y su influencia en los procesos de aprendizaje.	351