

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**DEPARTAMENTO DE METODOS EN INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**



**Evaluación de un programa de intervención en  
Inteligencia Emocional:  
un estudio comparado entre España y México.**

**Doctorando:**

Nicolás Ponce González

**Directoras:**

Leonor Buendía Eisman

Eva María Aguaded Ramírez

Diciembre 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Nicolás Ponce González

ISBN: 978-84-9163-101-9

URI: <http://hdl.handle.net/10481/44884>



Agradecimientos:

Me gustaría agradecer a mis tutoras, Leonor Eisman Buendía y Eva Aguaded Ramírez, por su paciencia, su entendimiento y su incondicional ayuda. En especial a mi mentora, que desde un principio creyó en mí y me dio la oportunidad de conocer las bondades del mundo de la investigación educativa, además de regalarme su confianza y hacerme parte de su vida.

También quiero agradecer el apoyo incondicional de toda mi familia, en especial a mi madre, por su amor y todo lo que me ha dado con mucho sacrificio, y a mi padre, que, a pesar de su ausencia, me ha dado la fuerza necesaria para superar todos los obstáculos necesarios para llegar hasta aquí.

Gracias a la persona más especial que he conocido en mi vida, mi compañera de alegrías y fatigas, a la cual le agradezco su infinita paciencia y su ayuda en este proceso, sin ella no habría encontrado las fuerzas necesarias para hacer que este trabajo fuera posible. Gracias por recordarme con tu presencia que todo lo que desee puede estar en mi mano.

También me gustaría agradecer su ayuda a Manuel Sosa Correa, profesor de la facultad de psicología de la universidad de Yucatán, el cual me ha ayudado a situarme en el mundo de los estudios superiores en México y ha contado conmigo, desde un principio, como un compañero más, cuando ha surgido la posibilidad de trabajar en conjunto.

A todos los profesionales mexicanos que me han brindado su ayuda, creciendo en el proyecto, permitiendo que éste se pudiera llevar a cabo. En especial a la actual directora del centro UNEME de tratamiento de adicciones, quien se interesó en el proyecto e hizo todo lo que está en su mano para ayudar a que este proyecto pudiera realizarse.

También quiero agradecer a todos mis seres queridos, familiares y amigos, que ya no se encuentran entre nosotros y que, con su ausencia, me han ayudado a recordar, cada día, la importancia de vivir el momento presente en el aquí y el ahora.

Agradecer a todos mis amigos y familiares, que me han apoyado y me seguirán apoyando pase lo que pase, a pesar de que no tenga un asiduo contacto con ellos, su amor y confianza me acompaña en los momentos en los que no recuerdo quién soy.

Y como no, agradecer a mi mejor compañero y amigo que, en los momentos más difíciles de mi vida, me acogió como un hermano y me mostró el camino de la responsabilidad y el esfuerzo, con paciencia y amor incondicional.

A todos ellos y al resto de personas que han hecho posible este trabajo les agradezco eternamente su ayuda.

## Índice

A Marco Teórico: .....	1
1. Introducción: justificación de la importancia del tema. ....	1
2 Definición del concepto Inteligencia Emocional.....	13
2.1 Evolución del estudio de la Inteligencia. ....	13
2.2 Precedentes del estudio de la Inteligencia Emocional. ....	16
2.3 Modelos de Inteligencia Emocional.....	21
2.3.1 Modelos Mixtos.....	22
2.3.2 Modelo de Habilidad. ....	28
2.3.3 Otros Modelos. ....	37
2.4 Instrumentos de medida de la Inteligencia Emocional. ....	44
2.4.1 I.E. Rasgo e I.E. Habilidad. ....	44
3 La Inteligencia Emocional en el sistema educativo.....	47
4 Revisión de estudios sobre la Inteligencia Emocional. ....	55
4.1 Estudios sobre la Inteligencia Emocional en educación. ....	59
4.2 Programas de intervención educativos que trabajan la Inteligencia Emocional....	64
B Estudio Empírico: .....	75
5 Introducción.....	75
6 Objetivos, Problemas e hipótesis de investigación.....	76
6.1 Objetivos.....	77
7 Hipótesis. ....	78
8 Descripción del contexto: Población y muestra. ....	79
9 Procedimientos e Instrumentos.....	82
10 Diseño Estadístico. ....	84
11 Análisis de datos.....	86
11.1 Resultados.....	87
11.1.1 Resultados de México.....	87
11.1.2 Resultados de España. ....	98
11.1.3 Resultados comparados: México y España. ....	109
11.2 Análisis. ....	117
11.2.1 Análisis de los resultados obtenidos en México.....	117
11.2.2 Análisis de los resultados obtenidos en España.....	122
11.2.3 Análisis comparado México España.....	128

12	Conclusiones.....	133
12.1	Conclusiones de la evaluación del programa de intervención en Inteligencia Emocional Plena en el contexto de España.....	140
12.2	Conclusiones de la comparación de resultados obtenidos en la evaluación de la adaptación del programa a de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena en los dos contextos, México y España.....	148
12.3	Conclusiones generales.....	154
12.4	Propuestas de mejora.....	159
	Referencias Bibliográficas.....	162
	C Anexos: .....	179
13	Anexos.....	179
13.1	Anexo 1: Resumen de avances científicos que han permitido el desarrollo del concepto I.E.....	179
13.2	Anexo 2: Modelo mixto de Inteligencia Social y Emocional de Bar-On (1997). 183	
13.3	Anexo 3: Resumen de los modelos teóricos de Inteligencia Emocional más representativos.....	184
13.4	Anexo 4: Cuadro resumen de los principales instrumentos de evaluación de I.E y sus propiedades psicométricas (Perez-González, Petrides y Furnham, 2007). .....	190
13.5	Anexo 5: Instrumento de evaluación Trait Meta Mood Scale 24. (TMMS24)....	199
13.6	Anexo 6: Sistema de categorías de las respuestas de los alumnos para las sesiones.....	200
13.7	Anexo 7: Programa de Intervención en Inteligencia Emocional Plena.....	203
14	Tablas.....	229
14.1	Tabla 1. Medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Emocional Percibida y sus dimensiones para el contexto mexicano.....	229
14.2	Tabla 2. Media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto mexicano.....	230
14.3	Tabla 3. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Experiencia.....	231
14.4	Tabla 4. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Sensación.....	232
14.5	Tabla 5. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Dificultad.....	232

14.6	Tabla 6. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Aplicación. ....	233
14.7	Tabla 7. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Diferencias. ....	234
14.8	Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Aprendizaje. ....	235
14.9	Tabla 8. Medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Emocional Percibida y sus dimensiones para el contexto español. ....	236
14.10	Tabla 9. Medias de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto español. ....	237
14.11	Tabla 10. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto español: Experiencia. ....	238
14.12	Tabla 11. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto español: Sensaciones. ....	239
14.13	Tabla 12. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto español: Dificultad. ....	239
14.14	Tabla 13. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto español: Aplicación. ....	240
14.15	Tabla 14. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto español: Diferencias. ....	240
14.16	Tabla 15. Porcentaje de frecuencias por actividad en el contexto español: Aprendizaje. ....	241
14.17	Tabla 16. Media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto mexicano y el contexto español. ....	242
14.18	Tabla 17. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Experiencia. ....	242
14.19	Tabla 18. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Sensación. ....	243
14.20	Tabla 19. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Dificultad. ....	243
14.21	Tabla 20. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Aplicación. ....	244
14.22	Tabla 21. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el	

contexto mexicano y español: Diferencias. ....	244
14.23 Tabla 22. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Aprendizaje. ....	245
14.24 Tabla 23. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español: Experiencia. ....	246
14.25 Tabla 24. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español: Sensación. ....	247
14.26 Tabla 25. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español: Dificultad. ....	249
14.27 Tabla 26. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español: Aplicación. ....	250
14.28 Tabla 27. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español: Diferencias. ....	251
14.29 Tabla 28. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español: Aplicación. ....	242



## **A Marco Teórico:**

### **1. Introducción: justificación de la importancia del tema.**

Nuestra vida diaria se encuentra envuelta en un sinfín de estados emocionales. Las emociones forman parte del día a día y, a pesar de que en muchas ocasiones no les prestemos atención, están presentes en nuestras conversaciones y conductas en cada momento.

En la actualidad, el entorno social en el que nos encontramos está sufriendo grandes cambios a diferentes escalas. Fenómenos como el incremento de la esperanza de vida, la globalización, la crisis económica, el creciente desarrollo de las nuevas tecnologías, están generando cambios en el tejido social. Los avances tecnológicos y la apertura de fronteras que éstos suponen, implican una serie de intercambios socioculturales nunca dados hasta el momento. Las interacciones entre los individuos se están viendo alteradas y, debido a esto, las sociedades se encuentran ante un nuevo reto teniendo que afrontar dicha realidad. El desarrollo de habilidades emocionales en los sujetos que configuran la sociedad puede dotarles de útiles herramientas a la hora de hacer frente a los contextos dinámicos que se dan en la actualidad.

Pese a que estos nuevos cambios sociales ponen de manifiesto la importancia de trabajar las habilidades emocionales, mirando al pasado nos damos cuenta de que las emociones siempre han estado ahí, no son algo novedoso, sin embargo, el papel que han desempeñado en diferentes momentos históricos no siempre ha sido el mismo. Ya en la

Grecia Clásica, se pensaba que las pasiones, como el amor o la tristeza, eran impuestas por los dioses del Olimpo en las almas de cada persona, por lo que las emociones eran comprendidas como incontrolables, quedando la persona a merced de los dioses.

En la cultura judeo-cristiana, las emociones no se interpretan como algo exterior al individuo, surgen del interior del alma, son alentadas por tentaciones mundanas, por lo que son comprendidas como una amenaza. En este caso, se le da un papel algo más activo al sujeto, trabajando, así, la regulación emocional, pero aplicándola solo desde la perspectiva de la represión de las emociones y de los sentimientos. Las emociones son entendidas, principalmente, como negativa, pero se puede luchar contra ellas.

En el Renacimiento, el laicismo impone, progresivamente, el razonamiento como brújula de la verdad absoluta, quedando las emociones en el lado opuesto a la razón, gracias a movimientos culturales e intelectuales como la ilustración. En estas circunstancias históricas las emociones se conciben como perturbadoras de la racionalidad, que va de la mano de la verdad única, por lo que, si se quiere pensar de una manera racional, hay que reprimirlas.

Como hemos podido comprobar, son muchas y diversas las perspectivas desde las cuales se comprenden las emociones a lo largo de los siglos, pero hay una idea que ha perdurado en la historia, desde la Grecia clásica a la sociedad posmoderna actual: el dualismo entre emoción y razón (Zaccagnini, 2004), dando lugar al hecho de que la funcionalidad de las emociones estén en contraposición a la funcionalidad racional (Casado & Colmo, 2006), siendo ésta representada en términos de inteligencia y, en este sentido

Goleman, 1995, citado por Jiménez y López-Zafra (2009), trata la idea de que, a lo largo de la historia, la sociedad ha comprendido la inteligencia como la característica personal más destacable, dejando a un lado y dándole menos valor a otros aspectos que también configuran a los individuos.

A principios del siglo XX, el concepto de inteligencia deja de ser entendido como único conjunto de habilidades y capacidades puramente cognitiva y, a mediados de ese mismo siglo, aparece el posmodernismo y con él llega el cuestionamiento de la razón. Es en este periodo cuando las emociones cobran mayor importancia, pasando a ser comprendidas como una guía para la adaptación del sujeto a las circunstancias (Zaccagnini, 2004). De este modo, nos encontramos en el otro lado de la balanza, en el que la razón queda relegada a un segundo plano, y se contempla, nuevamente, un desequilibrio entre la relación pensamientos (razón) y sentimientos (emoción). Es en este contexto en el que nace el concepto de Inteligencia Emocional, de ahora en adelante denominada como I.E., que trata de explicar de qué manera se integran los pensamientos y sentimientos en los individuos. En concreto, el concepto surge para intentar resolver la siguiente cuestión replanteada por Trujillo y Rivas (2005): "... ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria?" (p 13).

El mundo moderno está constituido por incesantes cambios a diferentes niveles: económicos, tecnológicos, organizacionales y sociales. La situación que vive la sociedad actual requiere de una capacidad de adaptación mayor por parte de los ciudadanos que la componen, de modo que éstos puedan resolver, de manera creativa y eficaz, los nuevos problemas que se plantean. Ante ello, el reto que se nos presenta es ¿Cómo podemos

preparar a las personas para hacer frente a la diversidad de situaciones que plantea el panorama actual? Para ello, la respuesta parece tener muchos matices, sin embargo, algo que parece estar en la base de las acciones que se acometan es que se hace necesario propiciar un contexto que permita a los sujetos desarrollar, de igual modo, sus capacidades cognitivas y afectivas.

Como hemos apuntado con anterioridad, el desarrollo de las capacidades puramente cognitivas ha tenido gran importancia a lo largo de la historia, sin embargo, las capacidades afectivas no han sido tan atendidas. En concreto, en el mundo de la formación existe una tendencia a priorizar el desarrollo de habilidades o destrezas cognitivas, frente a las habilidades o destrezas emocionales (Abarca, 2003). Esta situación ha dificultado el aprendizaje de la percepción, comprensión y manejo de las emociones, que, a su vez, produce una falta de atención en el desarrollo de habilidades como “el autoconocimiento, la autoaceptación, la autoestima, la autovaloración, el diálogo interno, la empatía, la perseverancia, el control de las emociones, la concentración en el trabajo, el autocontrol personal, etc” (Álvarez, 2001, p 273), sin embargo, autores como Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012), nos hablan de la importancia del desarrollo de estos aspectos, componentes de la I.E., en la mejora de las personas. Esto queda reflejado en las citas que hacen estos autores de múltiples estudios (Fernández-Berrocal & Aranda Ruiz, 2008; Bechar, Tranel, & Damasio, 2000; Goleman 1995; Mayer, Caruso & Salovey, 2001, 2002; Bisquerra, 2000, 2009; Gardner 1993; Cherniss, 2000; Hedlund & Sternberg, 2000; Salovey et al. 2000; Collaborative of Academic, Social and Emotional Learning, 2003; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Saarni, 2000; Sroufe 2000; Humphrey, 2010; Catalano et al., 2002; Greenberg, Weissenberg, O’Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias

2003; Clouder et al., 2008; Di Fabio et al., 2011; Neils et al., 2009, citado en Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra 2012), los cuales confirman la importancia de trabajar las competencias emocionales y la necesidad de incluirlas en la educación temprana y continua. Según los estudios mencionados, el trabajo de los sujetos en dichas competencias puede ser de gran utilidad a la hora de enfrentarse al amplio abanico de situaciones que se dan en la vida diaria. La educación emocional parece tener sólidos fundamentos teóricos que se encuentran en constante revisión. En cuanto a la evidencia empírica, Greenberg y sus colaboradores realizan un metanálisis de varios programas de intervención, remarcando los efectos positivos del trabajo de la I.E. con niños.

Además de los estudios citados, otras investigaciones, (Almeida, Omar, Aguilar & Carvalho, 2009; Ferragut & Fierro, 2012; Pena, Rey & Extremera, 2012; Extremera, Durán & Rey, 2007; Liébana, Fernández, Bermejo, Carabias, Rodríguez & Villaceros, 2012), demuestran cómo el trabajo de la I.E., no solo tendrá los efectos positivos relatados, sino que producirá un incremento de la resiliencia y del bienestar emocional y un descenso en los niveles de estrés, ansiedad y comportamiento conflictivo, como mostraremos en los estudios expuestos a continuación.

En primer lugar, hacemos referencia una investigación transversal, que relaciona la I.E. y la resiliencia, en cuyo resultado se observa que los individuos emocionalmente inteligentes serán más resilientes y tendrán más habilidad para afrontar el estrés (Almeida, Omar, Aguilar & Carvalho, 2009).

En segundo lugar, exponemos un estudio que se encarga de relacionar la I.E. con el

bienestar personal y la posible predicción del rendimiento académico en preadolescentes. Los resultados obtenidos muestran una correlación entre las tres variables analizadas (Ferragut & Fierro, 2012). En otro estudio referente a este mismo aspecto se relaciona la I.E. con el bienestar personal, Pena, Rey y Extremera (2012) relacionan el nivel de I.E. y el género de los maestros, combinándolo con varios aspectos del bienestar personal y laboral. Los resultados del estudio demuestran que, las docentes obtienen unas puntuaciones más elevadas en percepción emocional interpersonal, vigor y absorción. Los docentes que obtienen puntuaciones elevadas en I.E. presentan niveles más elevados de engagement (compromiso) y satisfacción vital, y puntuaciones inferiores en estrés percibido.

En tercer lugar, exponemos una investigación que analiza la asociación entre la I.E. y los niveles de burnout (fatiga en el trabajo), engagement (compromiso) y estrés en estudiantes universitarios. Los autores observaron que, los individuos con alto nivel de I.E. suelen tener una menor percepción del estrés. Los datos aportados por el estudio nos indican que el desarrollo de habilidades emocionales en las escuelas es un componente que disminuye la influencia de los estresores académicos (Extremera, Durán & Rey, 2007). Otro estudio, que trata la relación entre engagement (compromiso) e I.E., observa la relación que existe entre estas variables en un grupo de trabajadores de un centro sanitario. Los sujetos con elevados niveles de I.E. potencian un estado mental positivo vinculado al trabajo, lo que afecta a la calidad asistencial y, por tanto, a la salud de la población atendida (Liébana, Fernández, Bermejo, Carabias, Rodríguez & Villaceros, 2012).

Existen diversas investigaciones, que relacionan la ansiedad con la I.E, como la que exponemos a continuación, en la cual se comprueba que existe alguna relación entre la I.E

y la ansiedad. Los resultados obtenidos sugieren que la I.E. puede ser un mediador, que restrinja los efectos negativos de la ansiedad (Pacheco-Unguetti, Lupiáñez & Acosta, 2009).

También se estudia el vínculo entre la I.E y comportamientos conflictivos Ramos, Sejo, Fariña & Mohamed-Mohand, 2010). Las conclusiones obtenidas en este estudio, que analiza el comportamiento antisocial y delictivo en menores, nos indican que los individuos catalogados de alto riesgo social tienen menos habilidad para evaluar y expresar las propias emociones y, por tanto, las de los demás. También tienen menos habilidades para reconocer las propias emociones y para controlarlas.

Hay investigaciones que observan la relación entre la I.E. y el consumo de drogas. Recientemente, se han obtenido resultados de un estudio, en el cual se confirma que los pacientes dependientes de cocaína tienen bajos niveles de I.E y presentan dificultades a la hora de reconocer expresiones faciales emocionales, lo que les impide desarrollar unas relaciones sociales reconfortantes (Fernández-Serrano, Moreno-López, Pérez-García & Verdejo-García, 2012). También hay investigaciones que relacionan las habilidades emocionales y la prevención del consumo de drogas en adolescentes, como, por ejemplo, Velázquez, Arellanez & Martínez, 2012), que es un estudio centrado en la asertividad y el consumo de drogas en jóvenes, en el que se destaca la importancia de las habilidades de comunicación, el control de los impulsos y la gestión de las emociones, ya que estas facilitan unas adecuadas relaciones interpersonales y el afrontamiento a la oferta de drogas como el tabaco, el alcohol entre otras.

Por último, hacemos referencia al estudio de Piñar & Fernandez-Castro, (2011), en el que los participantes, tripulantes de cabina de pasajeros, son sometidos a simulaciones de situaciones que se dan en su entorno laboral, con la finalidad de analizar el rol que desempeña la I.E. en el estrés, la disonancia emocional, la dificultad percibida y el rendimiento de los profesionales frente a pasajeros conflictivos. Las conclusiones del estudio demuestran que, una mejor comprensión de la I.E. está vinculada a un menor estrés percibido, a una menor disonancia emocional y a una percepción de menor dificultad de la tarea a desempeñar.

Ante la importancia que estos y otros estudios aportan a la I.E., para el desarrollo de la persona en la sociedad actual, son diversos los sectores que están llevando a cabo planes, programas, proyectos, que tiene como objetivo implícito y/o explícito desarrollar la I.E. en las personas que los componen. En este sentido, hemos podido comprobar cómo, desde el sector laboral se están realizando múltiples usos de la I.E. en la formación permanente de los trabajadores/as en activo. Podemos poner como ejemplo la empresa American Express Financial Advisor, que, desde 1992, pone en marcha un programa de entrenamiento en Competencias Emocionales dirigido a los gerentes de la empresa. Uno de los objetivos del programa es convertirlos en asistentes emocionales de las personas que dependen de ellos.

Otro ejemplo es la empresa Wal Mart Store, Inc., de Estados Unidos, que pone en práctica con sus empleados ciertos fundamentos de la I.E., como son la escucha activa, el fomento de la automotivación y el respeto al individuo. Además, al fusionarse con la empresa Grupo Cifra utilizó un plan de formación basado en Competencias Emocionales, para una mejor adaptación de los nuevos empleados.



Los directivos de ciertas empresas tienen en cuenta la importancia de las relaciones interpersonales, el jefe de la empresa NatWest Group, dedica un treinta por ciento de su tiempo a conversar con los empleados. El presidente de British Airways afirma que, la apertura y la honradez emocional son elementos que afectan al rendimiento de la organización, por lo que su empresa ha realizado más de 110 seminarios, en los que se ha instruido a 25 directivos con cada uno de ellos.

Además de los casos nombrados, existen multitud de empresas, muy diferentes, que tiene en cuenta la importancia de la I.E. en la formación permanente y la selección de personal, como Hewlett-Packard (HP), GE, Patagonia, Zappos, Genetech, MetLife y Google, que, además, aplica un innovador programa corporativo de mediación.

En el sector social, las organizaciones e instituciones están haciendo uso de la I.E., para trabajar en aquellos aspectos, en los que la sociedad actual presenta mayores problemáticas, podrían ser: drogadicción, embarazos no deseados, maltrato...

Así, dada la preocupación de la sociedad actual por el consumo de drogas, sobre todo, en jóvenes, la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional de Drogas financió una investigación, realizada por Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Castillo, Extremera y Fernandez-Berrocal (2010), en la que se estudia la importancia de saber regular los estados de ánimo, a la hora de prevenir el consumo de drogas. Este estudio se recoge en un libro, con él se pretende facilitar información a los jóvenes, para que estos tengan mayor conciencia de los peligros que implica el consumo de sustancias adictivas. En esta misma

línea, García del Castillo (2011) recomienda tener en cuenta las variables relacionadas con las emociones de los sujetos, a la hora de diseñar programas de prevención en el consumo de alcohol en jóvenes, dado que, según los resultados de diferentes estudios básicos en su trabajo, la I.E. es una variable significativa, que influye en la resistencia de presión de grupo y la percepción de apoyo social.

Siguiendo con el sector social, la I.E. es un factor que se tiene en cuenta a la hora de elaborar los documentos que sirven como guía a colectivos desfavorecidos, para fomentar la promoción personal. En esta línea, Moro (2009) elabora un documento en el que trata la identidad, el desarrollo de la autoestima, la I.E., la asertividad y las habilidades sociales, con el fin de adaptar al colectivo de mujeres gitanas en los diferentes espacios de la sociedad, principalmente en el empleo, la educación y la participación social. Otro libro que utiliza la I.E. para orientar y ayudar a los ciudadanos, es el elaborado por Conangla (2005), en el que la autora trata situaciones extremas, ante las cuales hemos de enfrentarnos, como el desamor, el envejecimiento, la soledad, la enfermedad y la incomunicación. El objetivo de la publicación es preparar a las personas para afrontar con I.E. ciertos problemas que la vida nos depara.

Al centrarnos en el sector de la educación, podemos apreciar que, se están realizando intervenciones, en las que se le da importancia a la I.E., como es el caso de Pérez-Escoda et al. (2012) quienes analizan la aplicación de un programa de educación emocional, en el que se trabajan las competencias emocionales con el profesorado de educación primaria. También se están aplicando intervenciones en otras etapas del sistema educativo, en este caso a nivel universitario y de ciclo formativo. El programa de

orientación en las competencias socio-emocionales (POCOSE), tiene como finalidad formar en competencias socio-emocionales en el periodo de Practicum Universitario y Prácticas en Empresa (Repetto, Pena & Lozano, 2007). Un último ejemplo, de las múltiples intervenciones en el ámbito de la educación, es el programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down (Ruiz, et al. 2009).

Como podemos ver, son muchos los argumentos que amparan la importancia de fomentar el desarrollo de la I.E. en las personas que configuran la sociedad. Al analizar estos argumentos se nos plantea una inevitable cuestión, ¿cómo podemos trabajar la I.E. con el mayor número de personas posibles? A nuestro modo de ver, los centros educativos podrían ser la respuesta. Consideramos que los centros educativos son una excelente apuesta para llevar a cabo esta tarea, dado que las escuelas nos permiten influir en un gran número de individuos, que serán los ciudadanos de las sociedades futuras.

Por supuesto, la defensa de aplicar la I.E. desde los centros educativos no es solo nuestra, puesto que, desde sus comienzos ha sido aplicada en este tipo de contextos. A partir del momento en el que Daniel Goleman popularizó su best seller *Emotional Intelligence*, el concepto comienza a ser aplicado en diferentes ámbitos, tal y como hemos visto con anterioridad. En el contexto laboral, clínico, familiar, de pareja, empresarial y, cómo no, en el educativo. Cabe resaltar que la vinculación de la educación y la I.E. se encuentra presente desde los inicios del concepto e, inclusive, ya, en estudios precedentes al nacimiento de la I.E. aparecían investigaciones, como la de Payne (1985), que vinculaban la emoción y la inteligencia, sugiriendo la posibilidad de enseñar respuestas emocionales en los centros educativos (Bisquerra, 2003).

De hecho, en el campo de la I.E, uno de los aspectos más investigados, en la actualidad, es la función que juegan las emociones en la educación. Principalmente, se ha focalizado el análisis en la relación entre la I.E. y otras variables, como pueden ser el éxito académico o la adaptación escolar, (Jiménez & López-Zafra, 2009), el rendimiento académico en adolescentes (Buenrostro-Gerrero et al., 2012) y la resolución de problemas sociales (Pena, Extremera, & Rey, 2011)

A pesar de que autores como Vilorio 2005, exponen que “aprender a regular las emociones y las de los que nos rodean forma ya parte de los planes de estudio de algunas escuelas infantiles y colegios” (p. 109) , nosotros hemos apreciado que esta postura no ha sido suficientemente considerada en los centros educativos con los que hemos participado, hasta el momento, situándonos en la línea de lo que plantea Abarca (2003), quien dice que existe una cierta tendencia a creer que los procesos cognitivos y los procesos emocionales no están directamente vinculados, de acuerdo con lo que investigadores, como el neuropsicólogo Davidson (2009), afirman:

Ahora estamos descubriendo que enseñar habilidades sociales y emocionales a los niños desde que tienen cinco años hasta la universidad es muy eficaz, los vuelve mucho más cívicos, mucho mejores estudiantes. Es un error pensar que la cognición y las emociones son dos cosas totalmente separadas. Es la misma área cerebral. De modo que, ayudar a los niños a gestionar mejor sus emociones significa que pueden aprender mejor (p.6).

Debido a los argumentos expuestos, se hace necesario conocer cómo se trabaja la I.E. desde las escuelas, la aplicación y evaluación de programas de intervención que trabajen la I.E. en los centros educativos y saber la opinión del profesorado, respecto a sus

necesidades formativas, a la hora de trabajar la I.E. en las aulas, pero, para ello, vamos a realizar, con anterioridad, una definición clara del concepto de I.E., que hemos usado para poner en práctica nuestra investigación y de las necesidades y prioridades, que otros estudios han mostrado en este ámbito.

## **2 Definición del concepto Inteligencia Emocional.**

Una vez justificadas las razones que nos llevan a desarrollar este trabajo pasamos a definir el concepto de I.E, para una mejor comprensión del concepto hablaremos previamente de la evolución del estudio de la inteligencia, haremos un recorrido por los precedentes de la I.E y expondremos los modelos teóricos de la I.E más utilizados hasta el momento. Para finalizar este apartado expondremos las razones que nos han llevado a posicionarnos en uno de los modelos expuestos.

### **2.1 Evolución del estudio de la Inteligencia.**

Para poder comprender y definir el concepto de I.E., es necesario hacer una revisión previa sobre la evolución del estudio de la Inteligencia.

Los primeros estudios relacionados con la mente fueron realizados por autores como Platón, Aristóteles, San Agustín y Kant, el cual ayudó a abrir una puerta al estudio del pensamiento cognitivo. Unos años más tarde, se elaboró una definición de inteligencia orientada a la instrucción.

A mitad de siglo XIX, aparecen determinados estudios, de la mano de autores como James, Wundt y Galton, que tienen como intención encontrar leyes generales del conocimiento humano. En 1870, Galton empieza a desarrollar cuestionarios y métodos poco ortodoxos, también comienza a realizar estudios metódicos sobre diferencias particulares en la capacidad mental de los sujetos. En 1890, con la finalidad de incluir la psicología como ciencia aplicada, Castell elabora una serie de pruebas mentales. En 1903 logra cuantificar el estrés en su trabajo experimental *Statistics of American Psychology* (Trujillo & Rivas, 2005).

A principios de siglo XX, aparecen, de la mano de Binet y Simon, las primeras pruebas que intentan medir la inteligencia. Con ellas, los autores tratan de identificar alumnos que no pueden con el trabajo académico y requieren una educación especial. La prueba desarrollada por los autores fue la antecesora de las pruebas psicométricas para niños que puntúan la inteligencia, mediante una cifra, el coeficiente intelectual (Papalia, Wendkos & Duskin, 2001).

A finales de los años veinte, algunos autores consideraron que la inteligencia no puede ser comprendida como una única habilidad. En búsqueda de habilidades subyacentes, se crea el análisis factorial. Sperman (1927) publicó un libro en el que habla sobre la correlación de los ítems en los test. El autor descubre un grupo de ítems que tiene una correlación más elevada entre ellos que el resto. Sperman propone la existencia de un factor general de inteligencia catalogado como G (Abarca, 2003). Por el contrario, Thorndike (1927) entiende la inteligencia como el resultado de la interrelación de diversas

capacidades intelectuales. Otro autor que plantea un punto de vista opuesto a Spearman es Thurstone (1938), el autor defiende la idea de que la inteligencia no puede ser entendida como un único rasgo. A finales de los años setenta, de la mano de autores como Vigotsky (1978), aparecen estudios, que tienen en cuenta el contexto de los individuos a la hora de estudiar la inteligencia. En la misma línea, Sternberg (1985) propone la teoría triarquica de la inteligencia, habla de tres aspectos que configuran la inteligencia, el analítico, el creativo y el práctico. El autor entiende que, para estudiar la inteligencia hay que observar cómo el individuo gestiona los cambios que surgen en el entorno (Trujillo & Rivas, 2005). Otros autores como Gardner también defienden la idea de que la inteligencia no puede ser concebida como un único rasgo. En 1983, Gardner publica el libro *Frame of mind*, en el que propone la teoría de las inteligencias múltiples, en la que plantea la interacción de siete diferentes tipos de inteligencias: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, interpersonal, intrapersonal. En 1995, añade otra inteligencia más, la naturalista (Gardner, 2001). El autor entiende cada una de estas inteligencias como interdependientes, el trabajo en una de ellas afecta directamente al resto.

A comienzos de los años noventa, Salovey y Mayer (1990) hacen referencia a la I.E. Para definir dicho término, los autores utilizan dos de las inteligencias catalogadas por Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. A partir de este momento, se inicia una nueva teoría sobre la I.E., de la que realizaremos un análisis de sus precedentes y de los modelos utilizados para analizarla y aplicarla.

## **2.2 Precedentes del estudio de la Inteligencia Emocional.**

A pesar de que pudiera parecer un concepto relativamente reciente, de finales del siglo XX, la realidad es que las primeras investigaciones que tratan las emociones datan del siglo XVII, cuando el científico Darwin publicó, en 1872, la obra: *La Expresión de las Emociones en los Animales y el Hombre*. En este trabajo el autor trata la esencia innata de nuestras expresiones emocionales y, a partir de él, comienzan a tenerse en cuenta las conductas observables en las que las emociones están implícitas (Mestre, Comunia & Comunia, 2007).

Sin embargo, son diferentes los factores que han hecho que el concepto de I.E. no llegara a tener una repercusión directa en los estudios de los investigadores. Hasta hace no mucho tiempo, el concepto de inteligencia se ha entendido como un único conjunto de habilidades y capacidades cognitivas, no es hasta principios del siglo XX cuando, gracias a las pruebas psicométricas elaboradas por psicólogos clásicos como Binet y Simon (1908), se empieza a sopesar la posibilidad de la existencia de más de una inteligencia. Estos autores hablaban de dos tipos de inteligencias; la ideativa y la instintiva: la primera, similar a la concebida hasta el momento por las teorías psicométricas, la segunda, vinculada a los sentimientos. Es importante puntualizar que Binet y Simon no llegaron a relacionar el proceso cognitivo y el emocional.

Estos tímidos inicios dieron lugar a que, pocos años después, apareciera, por primera vez, de la mano de Thorndike (1920), el concepto de inteligencia social. El autor la define como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y



muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas" (p.228). Thorndike también contempla otros dos tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, encargada de manejar las ideas y la mecánica, que tiene como función manipular y comprender los objetos (Mestre et al., 2007).

Ya, en la década de los años treinta, el conductismo es la corriente que impera en el ámbito de la psicología. Esta etapa se centra en el estudio de las conductas observables, por lo que, apenas surgieron aportaciones relacionadas con la inteligencia y las emociones. A pesar de esta situación, Wechsler (1939 y 1949) realiza una serie de estudios en los que presenta dos instrumentos de medida de inteligencia social, uno para adultos, Wechsler Adult Intelligence Scale, WAIS (1939), y otro para niños, Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC (1949). Ambas baterías de tests siguen aplicándose. Los planteamientos de Thorndike y Wechsler no eran del todo sólidos. A pesar de que la inteligencia social aparentaba ser un concepto bien acotado, el autor reconocía la escasez de datos que confirmaran su existencia y, en este sentido, Lee Cronbach, en 1960, afirmó que la Inteligencia Social continuaba sin poder medirse (Salovey & Grewal 2006).

A mitad del siglo XX, surge el paradigma cognitivo, el cual cubre ciertas cuestiones, que la corriente conductista no había explicado. Con ello, se abre una puerta al estudio de las conductas no observables y, a partir de la cual, las posturas psicometricistas y de procesamiento de información son comparadas con las teorías sobre el desarrollo intelectual impulsadas por Piaget (Mestre, Guil, Carreras de Alba, & Braza, 1997). Tomando esta idea, autores más actuales, como podría ser el escritor y filósofo Marina (2002) habla de la importancia que han tenido las ciencias cognitivas, remarca la necesidad

de crear una ciencia que estudie la inteligencia humana abarcando todos sus campos, es decir centrada tanto en la razón como en la emoción. Otra aportación relevante fue la de Vigotsky (1978), el cual reveló que las pruebas de I.E. no dan una indicación de la zona de desarrollo potencial de los sujetos evaluados.

En estas circunstancias de cambio, Leuner, en 1966, utiliza, por primera vez, el concepto de I.E. en su artículo denominado *Emotionale Intelligenz und emanzipation*.

En los años ochenta, se produce un nuevo cambio de pensamiento y es, entonces, cuando el paradigma de procesamiento de la información se dedica a estudiar la inteligencia desde dos flancos, por un lado, mediante los correlatos cognitivos, se estudia la inteligencia, a partir de capacidades que son evaluables mediante tests y, por otro lado, los componentes cognitivos se centran en estudiar qué es lo que mide un test de inteligencia (Mestre et al., 2007).

En 1983, Gardner presenta su trabajo *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. En la obra se expone la teoría de las inteligencias múltiples, en la cual se desarrolla una clasificación de diferentes inteligencias, publicado por Salovey y Mayer (1990). Entre las inteligencias catalogadas se encuentran la inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, estas dos clasificaciones serán utilizadas siete años más tardes por Salovey y Mayer para definir la I.E.

Pocos años después, tras el hito que acabamos de relatar, en 1985, Payne elaboró un estudio denominado *A study of emotion: Developing emotinal intelligence; Self*

*integration; relating to fear, pain and desire* (Mayer, Salovey y Caruso 2000). En el estudio se plantea el eterno problema de la dualidad entre razón y emoción, volviendo al planteamiento de antiguas preguntas que parecían ya resueltas y sobre las que se había avanzado en estos años y que, sin embargo, vuelven a replantearse y a desencadenar nuevas investigaciones al respecto.

Dos años más tarde, Bar-On acuñó el concepto de I.E. en su disertación doctoral *The development of a concept of psychological well-being*. A pesar de llevar tantos años trabajando en estos conceptos, ideas, filosofías y paradigmas, no es hasta el año 1989 cuando Greenspan expone, por primera vez, un modelo de I.E. Gracias a este nuevo hito para la I.E., se avanza en la teoría sobre la misma, siendo un año más tarde cuando aparece publicado el artículo *Emotional Intelligence*, publicado por Salovey y Mayer (1990). Los autores presentan un marco teórico con la intención de contribuir a la medición y el estudio de la I.E.

En 1994 surge el grupo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, de ahora en adelante denominado como C.A.S.E.L., de gran importancia en el marco de la I.E. El grupo lleva trabajando casi dos décadas y, actualmente, tienen tres objetivos principales; avanzar en las ciencias sociales en el campo del aprendizaje socioemocional, expandir e integrar evidencias basadas en las prácticas de los aprendizajes socioemocionales y fortalecer el campo y el impacto de los aprendizajes socioemocionales. La perspectiva del grupo C.A.S.E.L. considera la dimensión social y emocional como un todo en el aprendizaje, aportando a lo que nosotros entendemos por Educación Emocional una visión más holística. El grupo C.A.S.E.L. utiliza el concepto de Social and Emotional

Learning, en castellano Aprendizaje Socioemocional y lo define como el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren los conocimientos, actitudes y habilidades que necesitan para reconocer y gestionar sus emociones, demostrar cuidado y preocupación por otros, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles de forma constructiva (Elias, 2003).

Con todo este recorrido, el término de I.E. aún no es un término muy conocido y utilizado, ni por los investigadores, ni por los educadores, ni por la población general y no es hasta el año 1995, cuando uno de los cofundadores del grupo C.A.S.E.L., Daniel Goleman, con su exitoso libro de divulgación, *Emotional Intelligence*, da a conocer el concepto en diversos sectores de la sociedad. A partir de esta popularización del término, cinco años después de la publicación del libro, el modelo de I.E. propuesto por Salovey y Mayer (1990) cobra importancia. Desde estos años, hasta la fecha actual, la principal aportación, desde la disciplina de la psicología, ha sido la creación de modelos explicativos sobre la I.E. para lo que se dedicará el apartado siguiente, 2.3.

Sin embargo, no queremos pasar por alto los avances generados desde otros campos científicos, como es el caso de la biología. Desde esta disciplina podemos destacar a LeDoux (1987, 2002), dicho autor demuestra que la amígdala tiene una función de nexo entre el cerebro emocional y el racional. Otros estudios vinculados al campo de la neurociencia han demostrado, gracias a la resonancia magnética funcional y la tomografía por emisión de positrones, la relación de actividad cerebral entre el cerebro reptiliano, el emocional y el racional (Trujillo et al., 2005).

En el anexo 1 podemos ver un resumen en el que podemos apreciar los avances científicos que han permitido el nacimiento y el desarrollo del concepto de I.E.

### **2.3 Modelos de Inteligencia Emocional.**

Como comentábamos en el apartado anterior, la I.E. pasa a ser un término conocido, debido a la popularidad que da la obra de Goleman (1998) al concepto. En los últimos años, el fenómeno de popularización de la I.E. ha llevado a la creación de varios modelos teóricos propuestos por diversos autores. Según los autores Brackett y Geher, (2006); Matthews, Zeidner y Roberts, (2002), citados por Fernandez-Berrocal, Ruiz y Cabello (2009), hoy día, la I.E. es conceptualizada desde diferentes perspectivas teóricas a partir de las que se desarrollan diversos instrumentos de medición del constructo. A raíz de esta circunstancia, se ponen sobre la mesa algunas cuestiones que han de ser planteadas: ¿qué entendemos por I.E.?, ¿cuál es el modelo más apropiado a seguir?, ¿de qué manera podemos medir la I.E.?, ¿cuál es el instrumento más adecuado para medir la I.E.? Para poder dar respuesta a estas cuestiones hemos de posicionarnos en una de las perspectivas propuestas por la literatura científica.

Antes de concretar el modelo teórico en el que nos basamos y justificar las razones que nos llevan a apoyarnos en él, expondremos los principales modelos, aceptados por la comunidad científica, que tratan de dar forma al concepto de I.E. Según Enríquez (2011), en los últimos años se ha desarrollado una evidente diferencia entre los Modelos de I.E. de Habilidad (centrados en las habilidades mentales que usan la información procedente de las

emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los Modelos de I.E. Mixtos (centrados en la interacción de habilidades mentales con variables de personalidad y rasgos constantes de comportamiento). Los autores García-Fernández y Giménez-Mas (2010), en el intento de crear un modelo unificador que contenga las características fundamentales de los modelos más destacados, definen una tercera categoría, otros modelos. Esta categoría engloba los principales modelos que complementan a los modelos de habilidad y modelos mixtos. Los modelos que engloban la categoría otros modelos contienen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores que nacen de contribuciones personales, las cuales en algunos casos son el resultado de constructos desarrollados con el objetivo de enfatizar la divulgación y popularización del constructo I.E. (Souto, 2012).

### **2.3.1 Modelos Mixtos.**

La visión de los Modelos Mixtos es extensa, combinan dimensiones de personalidad con habilidades emocionales (Sosa, 2014). Entienden la I.E. como un conjunto de dimensiones como rasgos de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos vinculados con la motivación y varias habilidades cognitivas (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2005), estas dimensiones se establecen en función al contexto que se desea estudiar (Trujillo et al., 2005). Entre los autores más destacados podemos encontrar a Goleman, modelo de competencia emocional, (1995; 1998), Bar-On, modelo de inteligencia socio emocionales, (1997) y Pertrides y Furnham, modelo de rasgo, (2001).

El trabajo *Emotional Intelligence* Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement de Goleman (1995), define la I.E. como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. En esta obra, el autor defiende que la I.E. se compone de cinco elementos fundamentales:

1. Conocimiento de las propias emociones: autoconciencia. La conciencia de sí mismo implica tener un profundo entendimiento de nuestras emociones, impulsos, necesidades, fortalezas y debilidades. Es el primer componente de la I.E. La autoconciencia se extiende al entendimiento que cada uno tiene de sus propios valores y metas. Una persona con un alto nivel de autoconciencia sabe hacia dónde se dirige y por qué, por el contrario, una persona con poca autoconciencia puede y suele tomar decisiones que le generen agitación interna.
2. Gestión de las emociones: autorregulación. La habilidad para suavizar expresiones como la ira, o la furia son esenciales en las relaciones personales. Nuestras emociones son dirigidas por los impulsos biológicos de la autorregulación, sin embargo, podemos trabajar el manejo de nuestros propios sentimientos.
3. Automotivación: la emoción suele suscitar una acción. Dirigir las emociones y su consecuente motivación hacia la superación de los objetivos es fundamental para prestar atención, automotivarse y ser creativos. Los individuos que poseen esta habilidad tienen a ser personas más productivas y efectivas en actividades emprendedoras.

4. Reconocimiento de las emociones en los otros: empatía. Es el fundamento del altruismo. El conocimiento de las propias emociones es la base. Los sujetos empáticos son más receptivos a las señales que informan sobre aquello que los otros desean o necesitan.
  
5. Manejo de las relaciones. La habilidad de manejar las emociones de los otros es la base para establecer buenas relaciones con los demás. El liderazgo, la popularidad y la eficacia interpersonal se adquieren gracias a la competencia social

Unos años más tarde, en el segundo libro publicado por Goleman, el autor plantea un Modelo de Competencias Emocionales que tiene como finalidad el pronóstico de la eficacia en el entorno laboral (Goleman, 1998). El modelo se focaliza en la predicción de la excelencia laboral (Gabel, 2005), se compone de cuatro dimensiones que, a su vez, integran veinte competencias.

1. Autoconciencia, conocimiento de nuestros gustos, apetencias, sensaciones, estados y recursos internos. Esta dimensión se compone de: autoconciencia emocional, autoevaluación y autoconfianza.
  
2. Autocontrol, como la gestión de los sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas. Se compone de: autocontrol emocional, formalidad, responsabilidad, adaptabilidad, motivación de logro e iniciativa.



3. Conciencia social, comprendida como el reconocimiento de las emociones, sentimientos, preocupaciones, necesidades de los demás. Esta dimensión se compone de: empatía, orientación al cliente y conciencia organizacional.
  
4. Manejo de las relaciones, es la habilidad para orientar correctamente las relaciones y construir sólidas redes. Se compone de: desarrollo de los demás, influencia, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo, canalización del cambio, construcción de alianzas y trabajo en grupo.

En este nuevo modelo el autor además de cataloga las competencias en personales o sociales, también las categoriza según su *funcionalidad*., es decir, si la función/finalidad de la competencia está relacionada con el reconocimiento emocional o con la regulación emocional. Exponemos un resumen de su esquema.

**Resumen del modelo de Competencia Emocional de Goleman (2001).**

<b>Competencia Emocional</b>		
	<b>Yo</b> Competencias Personales	<b>Otros</b> Competencias Sociales
<b>Reconocimiento</b>	<b>Autoconciencia</b>  - Autoconciencia emocional. - Autoevaluación. - Autoconfianza.	<b>Conciencia Social</b>  -Empatía. -Orientación al cliente. - Conciencia organizacional.
<b>Regulación</b>	<b>Autocontrol</b>  - Autocontrol emocional. - Formalidad. -Responsabilidad. -Adaptabilidad. -Motivación de logro. -Iniciativa.	<b>Manejo de las relaciones</b>  -Desarrollo de los demás. - Influencia. -Comunicación. -Gestión de los conflictos. -Liderazgo. - Catalizador de cambio. - Construcción de alianzas. - Trabajo en equipo.

Otro de los modelos que se encuentra clasificado dentro de los Modelos Mixtos es el Modelo de Inteligencia Social y Emocional de Bar-On (1997). El autor entiende la Inteligencia Socio Emocional como un grupo de habilidades personales, interpersonales y emocionales que repercuten en el modo de hacer frente a las circunstancias del entorno, por lo tanto, la I.E. es fundamental para nuestro bienestar emocional y es un factor determinante a la hora de tener éxito en la vida. El modelo se enfoca en el proceso en sí, más que en los propios resultados, es decir, tiene como finalidad poder medir el potencial para el desarrollo de una labor, más que el desarrollo de la labor en sí misma. Desde esta perspectiva se pretende comprender y exponer los mecanismos sociales y emocionales que facilitan el bienestar psicológico, basándose en factores no cognitivos (Bar-On, 2000; 2006). El Modelo de Bar-On (2006) se encuentra basado en cinco trabajos de la literatura psicológica. Se centra en las investigaciones realizadas por Darwin (1872), de las que destaca la importancia de las expresiones emocionales para adaptarse al entorno. Se basa en el trabajo realizado por Thordike, focalizándose en el concepto de la inteligencia social y como esta afecta al rendimiento personal. De la obra de Wechsler recupera las observaciones del autor sobre la influencia de factores no cognitivos. También tiene en cuenta los estudios sobre la alexitimia realizados por Sifneos y la investigación de Appelbaum sobre la autoconciencia (Wechsler, 1958; Sifneos, 1973; Alppelbaum, 1973, citado en Thordike, 1920).

Como podemos ver en el anexo 2, el Modelo de Bar-On (1997) es un modelo multifactorial que descompone la I.E. en quince factores conceptuales integrados en cinco componentes:

1. Intrapersonal: comprensión de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorealización e independencia.
2. Interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
3. Adaptabilidad: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.
4. Manejo del estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos.
5. Estado de ánimo general: felicidad y optimismo.

El último modelo mixto que presentamos es el desarrollado por Pertrides y Furnham (2001). Los autores defienden que la I.E. puede ser evaluada de dos formas, mediante escalas de auto informe y escalas de máximo rendimiento. Pertrides y Furnham nos hablan de que al utilizar el método de evaluación de autoinforme estamos midiendo la I.E. como un rasgo de la personalidad de orden inferior, por el contrario, si utilizamos instrumentos de evaluación del rendimiento, estamos evaluando la I.E. como una habilidad. Los autores entienden la Inteligencia Emocional Rasgo, como un conjunto de modos de actuar (habilidades), y autovaloraciones relacionadas con la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional. Los autores defienden que seleccionar las dimensiones adecuadas de la I.E. como un rasgo de la personalidad, es como elegir los deportes que deben estar representados en las olimpiadas

### **2.3.2 Modelo de Habilidad.**

El Modelo de Habilidad comprende la I.E. como un conjunto de habilidades de procesamiento de la información afectiva. Desde este modelo se considera que la I.E. se basa en la habilidad o competencia (Saarni, 1999) en contraposición a la idea de que la I.E.

se encuentre enraizada a cualidades vinculadas con la personalidad.

En primer lugar, los autores Salovey y Mayer (1990) intentaban unificar la razón y la emoción en un solo constructo. En este modelo teórico, la I.E. se definía como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones tanto propias como de los demás, discriminar entre ellos y usar estos conocimientos para dirigir pensamientos y acciones propias. Este modelo, se componía de tres ramas percepción evaluación y expresión de las emociones, regulación emocional y uso de las emociones. Dichas ramas estaban compuestas por diferentes factores que implicaban diversas habilidades. A continuación, pasamos a describir las tres ramas propuestas por los autores.

Evaluación y percepción emocional: esta rama se descompone en factores personales e interpersonales. Respecto al factor personal, los autores consideran que los mecanismos que se encuentran en la base de la I.E. entran en juego una vez el organismo ha recibido la información perceptiva, este factor permite una adecuada evaluación y expresión de las emociones. La evaluación emocional depende del desarrollo de la experiencia emocional y, por ende, de la expresión emocional. La información emocional personal puede ser procesada mediante dos canales verbal y/o no verbal. Los autores relacionan el primer canal de procesamiento de la información con la alexitimia, entendida como la incapacidad para evaluar y expresar emociones. La mayor parte de la comunicación emocional se produce mediante los canales de procesamiento de la información no verbal.

El factor interpersonal de la evaluación y expresión emocional se subdivide en dos

grupos, el canal no verbal y la empatía. Los autores afirman que una precisa detección de emociones en los otros fomentará una mejor colaboración interpersonal. Según los autores, partiendo de los estudios realizados, centrados en las diferencias individuales a la hora de identificar las emociones en las expresiones faciales, los sujetos con más capacidad en este factor tendrán patrones de conducta más adaptativos. La empatía es entendida por los autores como la capacidad para comprender y sentir lo que otra persona siente o experimenta.

Regulación emocional: en esta rama se contemplan los procesos que subyacen en la habilidad para regular nuestras propias emociones y la de los otros. Las personas experimentan sus emociones y estados de ánimo tanto de forma directa como a nivel reflexivo. En sus experiencias reflexivas individuales, las personas tienen acceso a los conocimientos sobre sus propias emociones y las emociones de otros. En cierto modo, esta experiencia representa la voluntad y la capacidad de monitorear, evaluar y regular las emociones. Según los autores, gran parte de las investigaciones relacionadas con la regulación de las propias emociones suelen centrarse en los estados de ánimo más que en las emociones como tal. Los estados de ánimo son más duraderos en tiempo, aunque menos intensos que las emociones. Los autores consideran que, las personas emocionalmente inteligentes han de controlar tanto sus emociones como sus estados de ánimo.

Del mismo modo que en la rama de evaluación y percepción de las emociones, la rama de regulación emocional se subdivide en dos factores personal e interpersonal. En primer lugar, hablaremos de las habilidades de regulación de las propias emociones. Acto seguido, trataremos cómo procesos similares pueden ser aplicados a los intentos de regular

o manipular las reacciones afectivas de los demás.

A nivel personal podemos regular las emociones mediante situaciones o personas. Por ejemplo, escuchar una determinada canción puede transmitirnos ciertas emociones concretas. Otro ejemplo, si desempeñamos una acción que es de nuestro agrado que hace tiempo que no realizamos, como puede ser tocar un instrumento musical o realizar algún deporte, dicha situación nos aportará una determinada alegría. Otra manera que los autores proponen para regular los estados de ánimo propios es mediante la elección de las personas que nos rodean. Además de estas dos estrategias de regulación emocional llevadas a cabo mediante mecanismos indirectos los autores plantean la posibilidad de regular las emociones mediante mecanismos directos, como son la prolongación de experiencias alegres y la reducción de experiencias tristes, que pueden ser desarrollados mediante la práctica y prolongación de actividades que nos aportan alegría o mediante la evitación o reducción del tiempo de exposición ante actividades y situaciones que nos generan tristeza. Otro método directo para regular los estados de ánimo sería generar el fenómeno de sentimiento de tristeza buscando la posterior aparición de emociones positivas, por ejemplo, después de ver una película triste o de terror puede invadirnos un sentimiento de alegría o alivio.

A nivel interpersonal, los autores plantean ejemplos en los que la I.E. puede apreciarse en la habilidad que tiene los grandes oradores para atraer la atención de las personas. Otro ejemplo puede ser un agente de ventas eficiente, este tipo de profesional tiene la habilidad para convencer a los clientes de la necesidad de comprar su producto. Todas las personas regulan sus emociones y la de los otros, según los autores, las personas

emocionalmente inteligentes son más hábiles a la hora de desempeñar estas tareas. Las habilidades de regulación emocional de los otros pueden ser empleadas con fines más o menos éticos. Estas habilidades pueden utilizarse tanto para manipular como para conseguir un buen rendimiento.

La tercera rama propuesta en el modelo de Salovey y Mayer (1990) es el uso de las emociones para la solución de problema. Son cuatro los factores que subyacen a esta rama: planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y emociones motivantes.

La planificación flexible resalta la importancia de los estados de ánimo a la hora de percibir la realidad, de modo que, los cambios de humor pueden servir para ver desde diferentes perspectivas una determinada situación o problema, permitiendo así el surgimiento de diferentes estrategias para afrontar dicha circunstancia.

En relación al pensamiento creativo, los autores proponen que un estado de ánimo positivo permite categorizar de manera más efectiva los diferentes aspectos que un problema pueda tener. Una mejor categorización ayuda a encontrar una solución al problema, ya que, permite al individuo contemplar de un modo más nítido las relaciones entre los diferentes aspectos.

Otro factor es la atención dirigida por el estado de ánimo. Frente a un nuevo problema aparecen emociones intensas, estas emociones dirigen la atención. Por ejemplo, a la hora de tirar un penalti en un partido de fútbol, cuando el público comience a hacer ruido, el jugador tendrá que redirigir su atención a la actividad que está realizando. En este

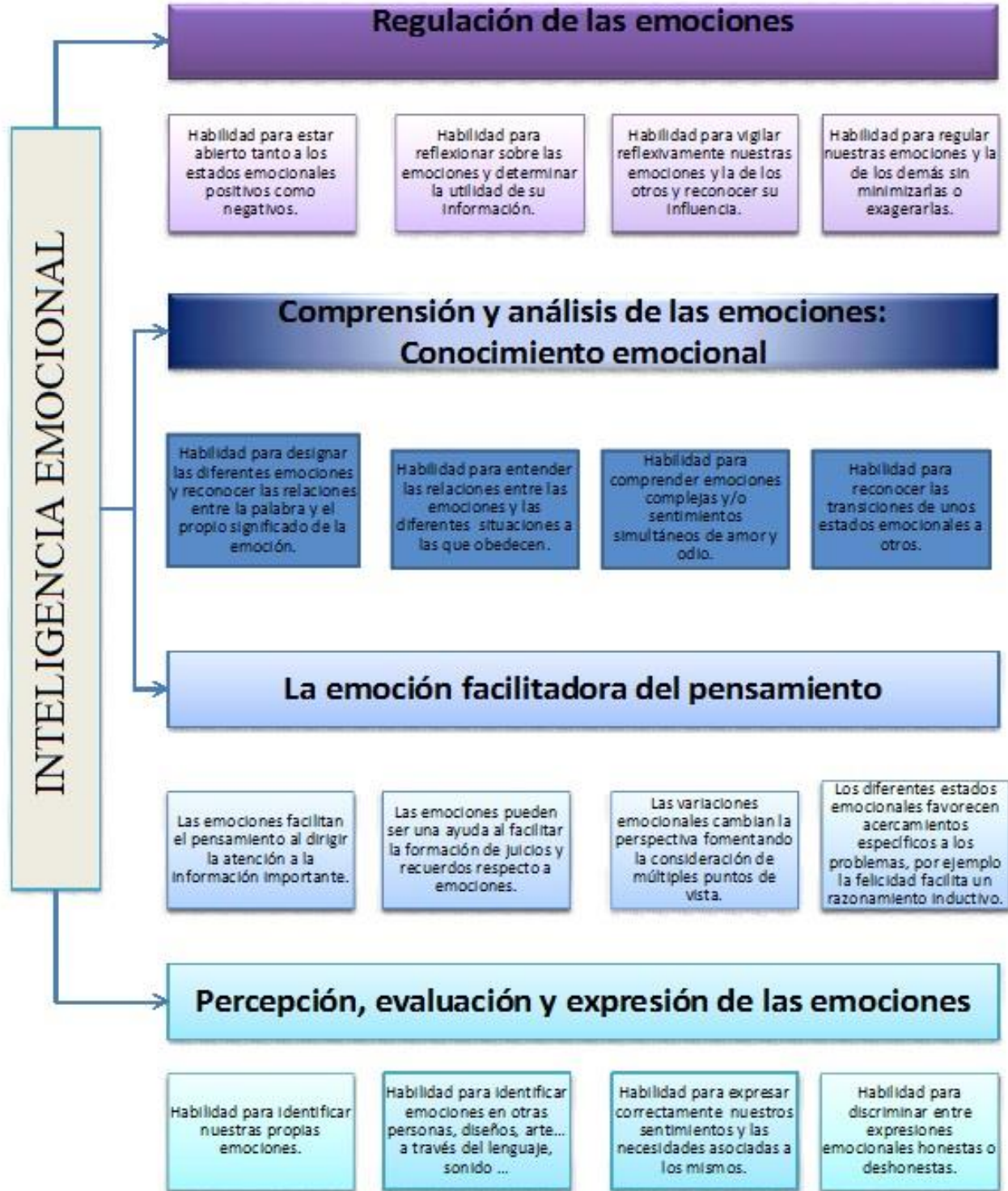


caso el modelo predice que las personas con un mayor nivel de I.E. serán más hábiles en este tipo de tareas.

El cuarto factor es la motivación. Las emociones pueden ser utilizadas como fuente de motivación para realizar determinadas actividades. Fomentar un estado de ánimo alegre durante la realización de una actividad puede facilitar una mayor motivación a la hora de desempeñar dicha tarea.

Siete años más tarde, según Bisquerra (2003), los autores reformulan el modelo de I.E. En el nuevo modelo, Mayer y Salovey (1997), además de tratar las habilidades relacionadas con la percepción y la regulación emocional, incluyen una habilidad para pensar sobre las emociones. Las cuatro ramas implicadas en este modelo son percepción, valoración y expresión de la emoción; facilitación emocional del pensamiento; comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional; y regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. A continuación, exponemos una representación de dicho modelo.

Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1997).



Mientras que las ramas uno, tres y cuatro se relacionan con el hecho de razonar sobre las emociones, la rama dos implica el uso de las emociones para mejorar el razonamiento. Las cuatro ramas de este modelo se encuentran establecidas desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos. El nivel más bajo de la rama está relacionado con las habilidades menos complejas, por ejemplo, la rama uno, percibir, valorar y expresar emociones, implica habilidades más “simples” que la rama cuatro, la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, que conlleva habilidades más complejas. En cada una de las ramas, las habilidades que se encuentran en los cuadros más próximos a la izquierda son las que surgen más tempranamente en el desarrollo, y las que aparecen más tarde se sitúan en las cajas posicionadas más a la derecha.

A continuación, procedemos a exponer cada una de las ramas de este modelo. La percepción valoración y expresión emocional implica la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, la identificación de emociones en manifestaciones artísticas, en colores, diseño, el sonido, el comportamiento o la apariencia, la habilidad para expresar los sentimientos y las necesidades asociadas a estos, así como, la capacidad para diferenciar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

La facilitación o asimilación emocional hace referencia a cómo las emociones facilitan el pensamiento al focalizar la atención en la información relevante. Las emociones pueden ayudar a facilitar la recuperación de cierta información de recuerdos o juicios vinculados a estados emocionales. La modificación de estados emocionales cambia la perspectiva, promoviendo la apreciación de diferentes puntos de vista.

La comprensión emocional abarca la capacidad para denominar las diferentes emociones e identificar los vínculos entre la palabra y el significado de la emoción en sí. En este grupo también se encuentra implícita la habilidad para entender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos, como por ejemplo el amor y el odio.

La regulación emocional incluye la habilidad para estar abierto a las experiencias emocionales, tanto si son positivas como si son negativas. También implican la capacidad para recapacitar sobre emociones. Este grupo abarca la habilidad para gestionar las propias emociones y la de los demás.

Tanto los modelos de habilidad y los modelos mixtos entienden la I.E. desde perspectivas diferentes. Los Modelos de Habilidades focalizan su atención en las interacciones del pensamiento y las emociones. Los modelos Mixtos relacionan las habilidades mentales con otras características diversas. (Mayer, Salovey & Caruso et al., 2000, citado en Souto, 2012). Por otro lado, los modelos expuestos hasta el momento comparten algunas características conceptuales. Al hablar de la I.E. desde la perspectiva de los Modelos Mixtos y de Habilidad nos estamos refiriendo a un conjunto de habilidades para identificar y regular emociones en nosotros y en los demás. Estos modelos comparten la idea de que para ejercer una determinada tarea o función de manera óptima el intelecto per se no es suficiente, necesita de I.E. (Goleman, 1995, citado en Souto 2012).

### **2.3.3 Otros Modelos.**

En busca de un modelo unificador de I.E., García-Fernández y Giménez-Más hacen un recorrido por los modelos más destacados hasta la fecha. Los autores plantean tres categorías a la hora de hablar de los diferentes modelos teóricos. Las dos primeras categorías, los Modelos Mixtos y el Modelo de Habilidad, son las más utilizadas por la comunidad científica. Los autores plantean en su trabajo una tercera categoría, Otros Modelos, en la que se encuentran algunos de los modelos que intentan completar los Modelos Mixtos y Modelo de Habilidad. Dentro de esta categoría los citados autores incluyen los modelos aportados por: Cooper y Sawaf. (1997), Boccardo, Sasia y Fontenla. (1999), Matineaud y Engelhartn (1996), Elías, Tobías y Friedlander (1999), Rovira (1998) y Bonano (2001). Además de los modelos citados, existen otros, como los creados por: Higgins, Grant y Shah (1999), Valles Valles (1999), Barret y Gross (2001), citado en García-Fernández y Giménez-Más (2010), que han de ser incluidos dentro de la categoría de Otros Modelos.

El modelo de Cooper y Sawaf. (1998), el cual se ha desarrollado fundamentalmente en el terreno de la organización empresarial. Según este modelo, la I.E. se compone de cuatro pilares básicos. La alfabetización emocional, configurada por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feed-back, la intuición, la responsabilidad y la conexión. La agilidad emocional, que engloba la creatividad, la flexibilidad y la autenticidad personal que contiene a su vez habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles. La profundidad emocional, entendida como el equilibrio entre la vida diaria y la vida laboral. Y, por último, la alquimia

emocional, concebida como la habilidad de innovar desenvolviéndose en situaciones problemáticas y estresantes. Los autores entienden la I.E como la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia (Cooper y Sawaf, 1997, , citado por García-Fernandez & Giménez-Mas, 2010: p. 45).

El segundo modelo es el aportado por Boccardo, Sasia y Fontenla. (1999) citado por García-Fernandez & Giménez-Mas (2010). Los autores constituyen las siguientes áreas: autoconocimiento emocional (reconocimiento de los sentimientos), control emocional (habilidad para relacionar sentimientos y adaptarlos al contexto), automotivación (guiar las emociones para conseguir un objetivo), reconocimiento de las emociones ajenas (el autoconocimiento emocional se cimenta gracias a esta habilidad), habilidad para las relaciones interpersonales (generar sentimientos en los otros). Los autores, diferencian entre I.E. e inteligencia interpersonal, exponen que las habilidades: autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación pertenecen a la I.E. y las capacidades: reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales, forman parte de la inteligencia interpersonal. La aportación más destacada de este modelo es la diferenciación entre I.E. e Inteligencia Interpersonal. Las habilidades como autoconocimiento emocional, control emocional, y automotivación forman parte de la I.E., pero las capacidades como reconocimiento de habilidades ajenas y habilidades interpersonales, forman parte de la Inteligencia Interpersonal. (Souto, 2012)

El tercer modelo, que se encuentra dentro de la categoría de Otros Modelos, es el aportado por Martineaud y Engelhartn (1996) citado por García-Fernandez & Giménez-

Mas (2010). La atención de este modelo se focaliza en la evaluación de la I.E, empleando unos cuestionarios que valoran distintos elementos de la I.E. Los diferentes elementos son el conocimiento de sí mismo, la gestión del humor, la motivación de uno mismo de manera positiva, el control de impulso para demorar la gratificación, la apertura a los demás (habilidad para ponerse en el lugar de los otros). La peculiaridad de este modelo es que considera los factores exógenos.

El cuarto modelo es el de Elías, Tobías y Friedlander (1999) citado por García-Fernandez & Giménez-Mas (2010). Para los autores la I.E. se compone de la conciencia de los propios sentimientos y de los sentimientos de los demás, la empatía y la comprensión de los puntos de vista de los otros, enfrentarse a los impulsos emocionales, el planteamiento de objetivos positivos y planes factibles para alcanzarlos y el uso de las habilidades sociales. Elías et al, (1999), integra los modelos nombrados hasta ahora en este apartado con la finalidad de unificar la forma de medir la I.E.

El siguiente modelo es el presentado por Rovira. (1998) citado por García-Fernandez & Giménez-Mas (2010), el cual delimita el concepto de la I.E. en doce dimensiones. Actitud positiva, que engloba cinco subdimensiones (valorar más los aspectos positivos que los negativos; resaltar más los aciertos que los errores, las utilidades que los defectos, el esfuerzo que los resultados; hacer uso frecuente del elogio sincero; buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia; ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.), reconocer los propios sentimientos y emociones, capacidad para expresar sentimientos y emociones, capacidad para controlar sentimientos y emociones, que abarca dos subdimensiones (tolerancia a la frustración y saber esperar), empatía, ser

capaz de tomar decisiones adecuadas integrando lo racional y lo emocional, motivación, ilusión, interés, autoestima (sentimientos positivos hacia uno mismo y confianza en las propias capacidades), saber dar y recibir, tener valores alternativos, ser capaz de superar las dificultades y frustraciones y ser capaz de integrar polaridades. El autor es el primero en presentar subdimensiones del concepto con el fin de facilitar la medición del constructo.

El modelo que exponemos a continuación es el elaborado por Valles y Valles (1999) citado por García-Fernandez & Giménez-Mas (2010). Los autores tratan de recopilar a las características que componen los modelos anteriores, a pesar de ser un modelo bastante completo, no hay concreción en el diseño. Describen la I.E. como una serie de habilidades, las cuales concretan en diferentes aspectos: conocerse a sí mismo, automotivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, auto-reforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, auto-verbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacemos, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás, conversa. Además también enumeran otras características a tener en cuenta como: el sentido del humor, aprendizaje de los errores, capacidad para serenarse, ser realista, tranquilizar a los otros,



saber qué se quiere, controlar los miedos, capacidad para estar solo sin ansiedad, formar parte de algún grupo, conocer los defectos personales y la necesidad de cambiarlos, creatividad, saber por qué se está emocionado, comunicación eficiente con los otros, entender los puntos de vista de los demás, identificar las emociones de los demás, auto-percibirse según la visión de los otros, responsabilizarse de su comportamiento, adaptarse a situaciones novedosas, auto-percibirse como individuo emocionalmente equilibrado (Souto, 2012).

Bonano (2001) citado por García-Fernández & Giménez-Mas (2010) fundamenta el modelo secuencial de autorregulación emocional. El autor delimita tres ámbitos generales de autorregulación: regulación de control (comportamientos automáticos orientados a la rápida regulación de respuesta emocional), regulación anticipatoria y regulación exploratoria (permite obtener habilidades o recursos no conocidos hasta el momento con el fin de mantener un equilibrio emocional).

El siguiente modelo que exponemos es el modelo autorregulatorio de las expectativas emocionales de Higgins, Grant y Shah (1999) citado por García-Fernández & Giménez-Mas (2010). Los autores, al igual que Bonano (2001) citado por García-Fernández & Giménez-Mas (2010), fundamentan la autorregulación emocional, pero mediante los siguientes procesos: anticipación regulatoria, hemos de intentar anticipar placer o malestar futuro; Referencia regulatoria, hemos de adoptar diferentes puntos de vista ante un mismo escenario y Enfoque regulatorio, hemos de enfrentar estados finales deseados como aspiraciones y autorrealización (promoción) contra responsabilidades y seguridades (prevención).

Por último exponemos el modelo de procesos de Barret y Gross (2001) citado por García-Fernandez & Giménez-Mas (2010), los autores parten de los modelos anteriores agregando los siguientes procesos: Selección de la situación, procurar acercarnos o alejarnos de determinada gente, lugares u objetos con la finalidad de influenciar nuestras emociones; Modificación de la situación, adaptarse con el objetivo de variar la repercusión emocional ; Despliegue atencional, elegir en qué parte de la situación se va a focalizar la atención; Cambio cognitivo, significados viables que se eligen ante una situación determinada y Modulación de la respuesta, inferir en la disposición a la acción.

Los modelos tratados en este apartado, y muchos otros modelos, no se encuentran sujetos a un elevado nivel de consenso conceptual en la comunidad científica. Tampoco se han desarrollado técnicas para poder ponderar los diferentes constructos de I.E. mostrados en el presente apartado (2.3.3 Otros Modelos). La finalidad de exponer la categoría de Otros Modelos, no es otra que mostrar la gran variedad de modelos existentes, que no se encuentran consensuados por la comunidad científica, para resaltar la importancia de acogernos a un modelo que sí cuente con dicho apoyo a la hora de abordar y trabajar la I.E. En el anexo 3 presentamos un cuadro resumen con los modelos teóricos de Inteligencia Emocional más representativos.

Una vez mostrados los principales modelos teóricos, entre los cuales subyacen diferentes concepciones de la I.E., podemos comprobar las múltiples diferencias existentes en la definición del constructor y en los diversos factores que lo integran, convergiendo, al mismo tiempo, en diferentes modelos de evaluación que exponemos en el siguiente

apartado.

A pesar de la falta de consenso a la hora determinar el concepto de I.E., que puede ser entendido como un aspecto que disminuye la validez del constructo, la existencia de diversos modelos teóricos para el concepto puede interpretarse como un signo de fortaleza conceptual y madurez teórica. La convivencia de diversas formas de estudiar las competencias y habilidades emocionales comprueba que estamos ante un campo de estudio relativamente reciente en busca de explicaciones científicas que nos permitan explicar los procesos relacionales entre la cognición y la emoción desde diferentes perspectivas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Pese a haber una gran variedad de modelos que definen la I.E. de manera diferente, hay una idea que es compartida por todos, existen unas competencias emocionales que deberían ser aprendidas por todas las personas (Bisquerra et al., 2012). Entre los diversos modelos publicados, nosotros nos decantamos por la propuesta de Mayer y Salovey (1997), en la cual, la I.E. es comprendida como una habilidad mental específica. La I.E."... implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular las emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional". (Mayer y Salovey, p4, 1997; Jiménez & López-Zafra, 2009). Del mismo modo que el Coeficiente Intelectual se mide mediante actividades cognitivas, los autores evalúan la I.E. mediante tareas que implican habilidad emocional. También presentan un método de evaluación auto-informada, en el cual el propio sujeto facilita la información sobre su percepción respecto a sus habilidades

emocionales. La definición del constructo aportada por estos autores, es una de las más consensuadas por la comunidad científica (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006). A continuación, exponemos un resumen de los instrumentos de medida de la I.E. más aceptados por la comunidad científica.

## **2.4 Instrumentos de medida de la Inteligencia Emocional.**

La I.E. es una variable teórica abstracta que tiene como finalidad explicar ciertos fenómenos de interés científico que no pueden ser ponderados directamente. La evolución de los múltiples modelos teóricos ha conllevado la necesidad de evaluar las diversas dimensiones emocionales planteadas y, por lo tanto, la aparición de diferentes propuestas de medida del constructo.

### **2.4.1 I.E. Rasgo e I.E. Habilidad.**

A comienzo de los años noventa, el constructo teórico de la I.E. no disponía de unificación teórica y, por consiguiente, existía una carencia de herramientas fiables que permitieran su medición. A consecuencia de esta situación, nacieron múltiples medidas de la I.E. que pretendían evaluar determinados aspectos vinculados con la I.E. (empatía, alexitimia, habilidad para la comprensión emocional...) (Cantero, 2012). Los investigadores enfervorizados por crear medidas para el novedoso constructo pasaron por alto la diferencia entre rendimiento típico (comportamiento ordinario de los individuos, se evalúa algún tipo de opinión, actitud o rasgo) y rendimiento máximo (al que llega cada sujeto frente a un conjunto de preguntas o tareas). Como consecuencia, algunos

investigadores elaboraron y aplicaron cuestionarios de auto informe, mientras que otros se dedicaron a desarrollar y aplicar test de rendimiento máximo. Todos consideraban estar trabajando el mismo constructo, pero aparecieron numerosas contribuciones científicas con hallazgos contradictorios, generándose así una confusión conceptual.

Frente a esta situación, Petrides y Furnham 2000, 2001 afirmaron que el modo de medir las variables de diferencias individuales (autoinforme frente a rendimiento máximo) tiene un impacto directo sobre su operacionalización. Los citados autores diferencian entre la I.E. rasgo y la I.E. capacidad, son constructos diferentes y, por lo tanto, han de ser medidos de maneras distintas. Los cuestionarios de autoinforme se utilizan para medir el constructo de la I.E. rasgo, mientras que los test de rendimiento máximo sirven para medir el constructo de la I.E. capacidad.

A la hora de estudiar la I.E. hemos de tener en cuenta desde qué posicionamiento estamos abordando el concepto, si desde la perspectiva de I.E. rasgo o I.E. capacidad, ya que, adoptar una postura u otra tiene implicaciones a nivel teórico y práctico. Si estudiamos la relación de la I.E. rasgo con medidas de capacidad cognitiva es probable que no encontremos una correlación significativa, pero, si analizamos el vínculo entre la I.E. capacidad frente a las medidas de capacidad cognitiva deberá mostrarse una mayor correlación que en el ejemplo expuesto con anterioridad. Como hemos comentado ya, la diferencia entre I.E. rasgo e I.E. capacidad se centra en la manera de medir el constructo, dicha diferenciación no está basada en las dimensiones o factores que componen el constructo en sí.

Si podemos destacar una diferencia, frente a los modelos mixtos y los modelos de capacidad//habilidades, es que estos últimos no se centran en aspectos más profundos de la operacionalización de un constructo, como, por ejemplo, el desarrollo del método de medición. Consideramos importante destacar la idea de que las capacidades cognitivas pueden medirse mediante autoinformes (Mayer et al., 2000; Tapia 2001 citado en Pérez-González, Petrides & Furnham, 2007). En contraposición a esta idea se encuentran los resultados obtenidos por Petrides y Furnham (2001), los cuales nos indican que las capacidades cognitivas no pueden ser evaluadas adecuadamente a través de cuestionarios de auto informe, de hecho, las correlaciones obtenidas entre puntuaciones reales y autoestimadas tienden tan solo a rondar  $r = 30$ , aunque no debemos pasar por alto lo que los investigadores social-cognitivos, como Bandura (1997) y Pajares y Schunk. (2001), han confirmado: la confianza que tienen los sujetos en sus habilidades requeridas por un área académica es habitualmente mejor predictor del éxito en dicha área que sus habilidades objetivas.

En el anexo 4 podemos observar un cuadro aportado por Perez-González, Petrides y Furnham, 2007, en el cual desarrollan un resumen de los actuales instrumentos de medida de la I.E., diferenciando entre medidas de la I.E. rasgo e I.E. capacidad.

Tras observar, en el anexo 4, los instrumentos de evaluación de I.E., más reconocidos por la comunidad científica, y analizar sus propiedades psicométricas, pasamos a exponer los instrumentos de evaluación que aplicaremos en esta investigación.

### **3 La Inteligencia Emocional en el sistema educativo.**

Tras analizar el concepto de I.E. no cabe duda de su trascendencia en el campo de la formación. Para Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2011), entre otros autores, la formación integral de la persona es el objetivo fundamental de la educación, para alcanzarlo, es necesario superar la postura tradicional, permitiendo contextos cognitivos y afectivos, que propicien la formación integral de los individuos. El sistema educativo tradicional deja a un lado todo un abanico de habilidades necesarias, para afrontar las situaciones reales, que se presentan en la vida diaria (Ruiz, Lorenzo & García, 2013).

Las bases de todo sistema educativo y enseñanza se fundamentan en una idea, el conocimiento es bueno y conduce a la felicidad, en contraposición a la ignorancia, que conduce al sufrimiento y a la pobreza. No es posible desvincularse de las emociones, pero sí aprender a entenderlas, de un modo más inteligente (Dalai-Lama & Ekman, 2009). Mientras no se atiende a la dimensión emocional de los estudiantes de un modo más profundo, no podremos abordar plenamente su educación integral, por lo tanto, se hace necesario dotar al profesorado de herramientas, que les permitan desarrollar en su alumnado dicha dimensión. El estudio de la I.E. trata de dar respuesta a éstas y otras cuestiones, este campo de investigación aporta información muy valiosa, para todos los profesionales de la educación.

A pesar de que, la I.E. se encuentra cobrando, cada vez más, importancia en los entornos pedagógicos, hablar de la aplicación de ésta en el mundo educativo,

concretamente en los centros escolares, sin hacerlo más allá de realizar el análisis de lo que podríamos denominar como iniciativas individuales o de pequeños grupos de profesores/as de algunos centros, es difícil, sin embargo, cuando nos adentramos un poco más en los fundamentos de las iniciativas propuestas desde las diferentes instituciones, ya sean internacionales, estatales o autonómicas, podemos apreciar como la I.E. está en la base de muchas de ellas.

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) recogen, en el documento Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea de 18 de diciembre de 2006, las competencias claves para el aprendizaje permanente. Estas son:

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; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales (p. 13).

En el documento, algunas de las competencias desarrolladas están específicamente relacionadas con las habilidades emocionales, otras no están vinculadas de un modo directo al desarrollo de la I.E., sin embargo, si analizamos parte del texto, podemos inferir que, para desarrollar plenamente las ocho competencias, es necesario tener en cuenta las habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones,

... las competencias básicas son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo... Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (p.13).



Del mismo modo, en el marco legislativo español, estas competencias se concretan en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y en el marco autonómico andaluz, por medio de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía (LEA).

Regresando a la perspectiva internacional, ubicándonos en el contexto de América Latina y el Caribe, podemos observar cómo las competencias, relacionadas con las habilidades emocionales y la educación integral, aparecen reflejadas en múltiples documentos, que vertebran la legislación educativa de los países latinoamericanos y caribeños.

Desde los años ochenta, se vienen celebrando diferentes encuentros de profesionales de la educación, que tienen como intención construir, en conjunto, una política educativa, que tuviera continuidad en el tiempo e impacto en las políticas de desarrollo entre la coalición de países miembros de América Latina. En la vigésimo primera reunión de la U.N.E.S.C.O., Belgrado, Serbia, 1980, fue aprobado el Proyecto principal de Educación en América Latina y Caribe P.E.E., que surgió del acuerdo entre los países de la región, ante la necesidad de realizar un esfuerzo colectivo, para alcanzar los siguientes objetivos: mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, alcanzar la escolarización básica y superar el analfabetismo. El Proyecto principal de Educación en América Latina y Caribe P.E.E. guió, durante veinte años, las políticas educativas de los países pertenecientes a América Latina y Caribe. Dicho proyecto fue evaluado en la séptima reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación P.R.O.M.E.D.L.A.C. VII, Cochabamba, Bolivia, 2001. Como resultado, los países demandaron a la U.N.E.S.C.O. dar continuidad al proyecto, por

medio de un nuevo proyecto regional, que incluyera los elementos fundamentales de recomendación y declaraciones aprobadas. Entre las recomendaciones recogidas en el documento, se habla de la priorización de “competencias básicas de aprendizaje para acceder a la cultura, la información, la tecnología y para continuar aprendiendo” (2001, p.2). En el texto, se especifica la importancia de trabajar las habilidades emocionales, a la hora de reforzar dichas competencias mediante “... aprendizajes que favorezcan el desarrollo de capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal, de inserción social y desarrollo cognitivo, prestando especial atención al aprendizaje de habilidades que permitan aprender a aprender e interpretar, organizar, analizar...” (2001, p.2).

En el año 2002, los ministros de educación reunidos en la Habana, Cuba, aprobaron el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe P.R.E.L.A.C., como guía para las políticas de educación regionales. El proyecto fue creado, fundamentalmente, para apoyar Enseñanza Para Todos (E.P.T.), un compromiso, a nivel global, con el objetivo de posibilitar una educación básica de calidad, para todas las personas. La E.P.T. fue concebida en el Foro Mundial sobre la Educación.

Hasta la actualidad, al P.R.E.L.A.C. le han precedido diversas reuniones y comités intergubernamentales, que han tenido, como fin último, que afrontar los desafíos pendientes, para avanzar hacia una educación de calidad, para todos y todas en la región, en la cual, se hace alusión a la importancia del desarrollo integral del alumnado:

La segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC II, (2006). La primera Reunión de la Mesa del

Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2009), la segunda Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe y La Reunión Preparatoria Regional. Principales desafíos en educación en América Latina y el Caribe: Docentes, Calidad y Equidad (2011). En estos encuentros no se trata la educación integral, tampoco se habla de las competencias necesarias, para afrontar el siglo XXI, esto es debido a que, los encuentros tienen como finalidad evaluar la labor realizada, hasta la fecha, y analizar el contexto educativo del momento. Principalmente, se centraron en resolver el tema de la periodicidad de las reuniones del Comité Intergubernamental. Por lo tanto, estas dos reuniones han sido cruciales, para la evaluación de los objetivos planteados en las reuniones precedentes y la consecución de éstos.

La Reunión Regional Ministerial ECOSOC. Principales Desafíos de la Educación en América Latina y el Caribe (2011), la cual, hace referencia al desarrollo de competencias necesarias para vivir en el S XXI

Los últimos documentos, elaborados hasta la fecha, son desarrollados, con el fin de exponer las ideas surgidas en la III Reunión de la mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. En esta última reunión, se continúa resaltando la importancia del desarrollo integral del alumnado y la necesidad de desarrollar currículos y programas innovadores, centrados en educación para la ciudadanía, focalizados en el alumnado, la cultura de paz, a través de la convivencia, la educación cívica y, entre otros, la educación en sexualidad, el trato respetuoso a los docentes y de las familias y la resolución de conflictos.

Todas estas bases legislativas se concretan en los lineamientos de las diferentes legislaciones educativas, pertenecientes a los diferentes países de América Latina y el Caribe. Por ejemplo, en lo que respecta al contexto legislativo federal mexicano, en la última reforma, publicada el 19-12-2014, sobre la Ley Publicada, en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, se hace referencia a la educación integral, en el apartado primero, del artículo 7º, del capítulo I: Disposiciones generales “Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas”. En el artículo 14 XBis, del capítulo II: Del Federalismo educativo, sección 1, se hace alusión a las competencias relacionadas con las habilidades emocionales: “... ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”.

A nivel estatal, también podemos encontrar claros ejemplos de alusión al desarrollo integral del individuo y a determinadas competencias básicas, relacionadas con la I.E. En la última reforma de la Ley de Educación del Estado de Quintana Roo, 14 de marzo del 2005, publicada el 3 de abril de 2014, concretamente, en el Artículo 3 del Capítulo I,

La educación... es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes y valores a fin de desarrollar en el individuo las competencias para la vida que le permitan enfrentar con éxito diversas tareas, y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (p. 3, 2014).

A nivel de educación superior, se han desarrollado proyectos, en colaboración con Europa, como Tuning 2004-2008 y Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013). Estos proyectos tienen entre sus objetivos principales es impulsar, a escala

latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior y desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios. En la primera Reunión General del Proyecto celebrada en Buenos Aires, Argentina (2005), se presentó, a modo de borrador, una lista de ochenta y cinco competencias genéricas. Las competencias fueron agrupadas por categorías, para facilitar la redacción de una propuesta consensuada, que dio lugar a veintisiete competencias genéricas. Entre las competencias consensuadas encontramos doce vinculadas, de un modo directo o indirecto, al desarrollo I.E.: responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad crítica y autocrítica, capacidad para actuar en nuevas situaciones, capacidad creativa, capacidad para identificar planear y resolver problemas, capacidad para tomar decisiones, capacidad de trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes y habilidad para trabajar de forma autónoma.

Tal y como justificamos en el párrafo 26 del apartado 1. Introducción: justificación de la importancia del tema, son muchos los argumentos; teóricos, científicos, legales..., que defienden la importancia de fomentar el desarrollo de la I.E. en los ciudadanos. Ahora, la cuestión es, ¿cómo podemos trabajar la I.E. con el mayor número de personas posibles? Desde nuestro punto de vista, la respuesta podría estar en los centros educativos, ya que los consideramos una excelente apuesta, para llevar a cabo esta tarea, dado que las escuelas nos permiten incidir en un gran número de individuos, que conformarán las sociedades venideras.

Por lo tanto, se hace necesario conocer: ¿qué estrategias metodológicas son las más adecuada para asegurar la correcta aplicación de la I.E. en las aulas?, ¿qué beneficios se obtienen del desarrollo de la I.E. en el alumnado? y ¿de qué forma se está aplicando la I.E. en las escuelas?

Las principales estrategias a la hora de integrar la I.E. en las escuelas son tres: mediante actividades puntuales, por medio de programas de intervención y a través de su inclusión curricular. En función de las circunstancias y el contexto se aplica una u otra estrategia.

Podemos afirmar que, el trabajo de actividades puntuales es el más sencillo de los tres a aplicar, dado que, no se requiere de excesivo tiempo para su diseño y aplicación. Además, no es necesaria una profunda formación por parte de la persona que las aplica, incluso pueden ser aplicados por personas sin una extensa formación en I.E., siempre y cuando, las actividades dispongan de las explicaciones pertinentes, que sitúen al profesor dentro del marco teórico en el que se trabajara, y se especifiquen los objetivos metodología y evaluación de éstas. Las críticas que recibe este método son: su escaso tiempo de aplicación y la falta de consecución y progresión de actividades. Estas estrategias suelen tener como resultado un escaso impacto en los sujetos que las reciben.

Nosotros consideramos, al igual que Salas y Abarca (2009), que, la forma más efectiva de trabajar la I.E. en los centros educativos es mediante la inclusión de ésta en el curriculum ordinario. Como hemos visto en este apartado, gran parte de las ordenanzas educativas nacionales e internacionales no contemplan, de un modo específico, la

importancia del desarrollo de la I.E. en el curriculum. En los diversos documentos legales analizados, la I.E. aparece reflejada un modo indirecto, cuando se hace referencia a las competencias para la vida y/o la educación integral.

La I.E. no aparece reflejada de forma explícita en las bases de la legislación educativa nacional e internacional, además, la formación de maestros en aplicación de la I.E. en las aulas se encuentra en sus primeras etapas de desarrollo, debido a estas circunstancias, consideramos que, la estrategia metodológica más adecuada, para incluir la I.E. en las escuelas, es la intervención por programas.

Tras realizar el recorrido por el marco teórico y legislativo de la I.E., procedemos a exponer una revisión de diversas investigaciones que han contribuido al desarrollo de la I.E. y su aplicación en el contexto educativo.

#### **4 Revisión de estudios sobre la Inteligencia Emocional.**

Tras analizar el papel que desempeña la I.E. en el sistema educativo, exponemos una revisión de diversas aportaciones científicas, algunas citadas en el segundo párrafo del apartado 2, La Inteligencia Emocional, que demuestran cómo la I.E. está relacionada con otras variables claves para permitir a los ciudadanos del siglo XXI alcanzar una adecuada adaptación al medio. Continuamos exponiendo una revisión de los programas de intervención en I.E. en castellano, que pueden ser aplicados en los centros educativos, y analizamos cuáles de estos programas han pasado por un proceso de evaluación, que determine su eficacia.

Existen un gran número de estudios, que relacionan la I.E. con variables vinculadas a la adaptación de los sujetos a su entorno. Este campo de investigación, aporta información relevante, para comprender mejor qué ventajas tiene disponer de un elevado nivel de I.E. y qué beneficios se obtienen del desarrollo de la I.E.

La resiliencia y las habilidades para afrontar el estrés, son cualidades que ayudan a adaptar a las personas a su entorno. Almeida, Omar, Aguilar & Carvalho (2009), analizan estas dos variables junto a la I.E., observan que, los individuos emocionalmente más inteligentes son más resilientes y tiene más habilidad para afrontar el estrés.

Los autores Akhtar, Boustani, Tsivrikos, y Chamorro-Premuzic, (2015), analizan las relaciones entre la I.E. y el compromiso en el trabajo, teniendo en cuenta las diferencias individuales de personalidad. En el estudio demuestran como la Inteligencia Emocional Rasgo predice el compromiso en el trabajo, más allá de los aspectos relacionados con la personalidad.

Otro estudio, que trata la relación entre el compromiso en el trabajo y la I.E., observa la relación existente entre estas variables, en un grupo de trabajadores de un centro sanitario. Los sujetos con elevados niveles de I.E. potencian un estado mental positivo vinculado al trabajo, lo que afecta a la calidad asistencial y, por tanto, a la salud de la población atendida (Liébana, Fernández, Bermejo, Carabias, Rodríguez & Villacieros, 2012).



Un metaanálisis, realizado por O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver, y Story, (2011), estudia la relación entre los tres tipos de I.E. (habilidad, rasgo y modelo de competencias) y el desempeño laboral. Los autores observan como las tres corrientes de I.E. presentaron correlaciones positivas con el desempeño laboral. Hay que tener en cuenta que, el sesgo de publicación tenía influencias significativas en los tamaños del efecto observado.

Popoola y Zaid, (2015), realizan una encuesta, con el fin de estudiar la relación entre diversas variables, la I.E., la eficacia del liderazgo, la auto-eficacia, la adquisición y utilización de los factores determinantes de un liderazgo efectivo de los administradores de envasado de las empresas nigerianas. Los resultados mostraron correlaciones significativas entre la auto-eficacia, la I.E., la adquisición de información, la utilización de la información y el liderazgo efectivo de los encuestados. Se establece, además, que la auto-eficacia, la I.E., la adquisición de información y la utilización son determinantes significativos de liderazgo efectivo de los directivos de las empresas de envasado en Nigeria. La relación entre la I.E. y la eficacia del liderazgo también mostró correlaciones positivas en el estudio presentado por Allameh, Pool, Kazemi y Mostafavi, (2015). Los autores demuestran en su investigación como la I.E. se correlaciona de manera positiva con la eficacia al liderar.

No todas las investigaciones han encontrado correlaciones positivas entre la I.E. y las variables a comparar, como, por ejemplo, el estudio realizado por Pacheco-Unguetti, Lupiáñez y Acosta (2009), en el cual se comprueba la relación entre la I.E. y la ansiedad. Los resultados obtenidos sugieren que la I.E. puede ser un mediador, que restrinja los efectos negativos de la ansiedad. También se han demostrado correlaciones negativas entre

regulación emocional, estrés percibido y depresión. (Extremera y Rey, 2015).

En la literatura científica, podemos encontrar investigaciones que muestran correlaciones negativas entre la I.E. y conductas delictivas. En el estudio presentado por Megreya (2015), se observó que, además de aparecer correlaciones negativas entre I.E. y conductas delictivas, también muestra relación negativa cuanto más físico es el crimen, es decir, los criminales estudiados que usan la violencia física para cometer sus actividades delictivas presentan menores niveles de I.E.

Otra variable, a la que se le han atribuido correlaciones negativas frente a la I.E es la de comportamientos conflictivos. Las conclusiones obtenidas en un estudio, que analiza el comportamiento antisocial y delictivo en menores, nos indican que, los individuos catalogados de alto riesgo social tienen menos habilidad para evaluar y expresar las propias emociones y, por tanto, las de los demás. También tienen menos habilidades para reconocer las propias emociones y para controlarlas (Ramos, Sejio, Fariña & Mohamed-Mohand, 2010).

Hay investigaciones que observan la relación entre la I.E. y el consumo de drogas. Recientemente, se han obtenido resultados de un estudio, en el cual, se confirma que, los pacientes dependientes de cocaína tienen bajos niveles de I.E y presentan dificultades a la hora de reconocer expresiones faciales emocionales, lo que les impide desarrollar unas relaciones sociales reconfortantes (Fernández-Serrano, Moreno-López, Pérez-García & Verdejo-García, 2012). También, hay investigaciones que relacionan las habilidades emocionales y la prevención del consumo de drogas en adolescentes, como, por ejemplo,

un estudio centrado en la asertividad y el consumo de drogas en jóvenes, en el que se destaca la importancia de las habilidades de comunicación, el control de los impulsos y la gestión de las emociones, ya que, éstas facilitan unas adecuadas relaciones interpersonales y el afrontamiento a la oferta de drogas, como el tabaco, el alcohol, entre otras (Velázquez, Arellanez & Martínez, 2012).

Piñar y Fernandez-Castro (2011), analizan a tripulantes de cabina de pasajeros, sometiéndolos a simulaciones de situaciones que se dan en su entorno laboral, con la finalidad de estudiar el rol que desempeña la I.E. en el estrés, la disonancia emocional, la dificultad percibida y el rendimiento de los profesionales frente a pasajeros conflictivos. Las conclusiones del estudio demuestran que, una mejor comprensión de la I.E. está vinculada a un menor estrés percibido, a una menor disonancia emocional y a una percepción de menor dificultad de la tarea a desempeñar.

Como podemos comprobar, la I.E. está relacionada con un sinnúmero de variables, que ayudan a las personas a poder adaptarse mejor al entorno en el que viven. La investigación de la I.E. y su desarrollo en el contexto educativo es uno de los campos de estudios más trabajados. En el siguiente apartado, realizamos una revisión de los últimos estudios realizados en el contexto educativo.

#### **4.1 Estudios sobre la Inteligencia Emocional en educación.**

En la actualidad, uno de los aspectos más investigados, en el campo de la

I.E, es la función que juegan las emociones en la educación, principalmente, el análisis correlacional entre la I.E. y otras variables. Tras analizar las múltiples evidencias de la importancia del desarrollo de la I.E., procedemos a exponer una revisión, centrada en las investigaciones que estudian la I.E., en el contexto de la formación. En primer lugar, exponemos las investigaciones que estudian a la población perteneciente a la educación superior, en segundo lugar, mostramos los estudios que trabajan con la población perteneciente a la educación básica.

Extremera, Durán y Rey, (2007), estudian la asociación entre la I.E. y los niveles de burnout (fatiga en el trabajo), engagement (compromiso) y estrés en estudiantes universitarios. Los autores observan que, los individuos con alto nivel de I.E. suelen tener una menor percepción del estrés. Los datos aportados por el estudio indican que, el desarrollo de habilidades emocionales en las escuelas es un componente que disminuye la influencia de los estresores académicos

La I.E. también presenta correlaciones positivas con el nivel de relaciones interpersonales en un estudio realizado a un grupo de estudiantes de una universidad en el sur de Taiwan (Hsieh, Wang, Fan, & Huang, 2014). Otro estudio que toma como población los estudiantes de universidad, muestra las correlaciones positivas entre la I.E., el rendimiento académico y el efecto de la gestión social (Chew, Md. Zain., & Hassan, 2015).

La última investigación a presentar en la que la población estudiada forma parte de la comunidad universitaria está centrada en el aprendizaje en línea, en ella, se ponen en evidencia las relaciones entre la I.E. y el grado de vínculo social en el aprendizaje en línea.

Entre las conclusiones obtenidas en el estudio, se afirma que, los sujetos, con mayor capacidad de percibir las emociones tienden a estar más unidos a sus compañeros, en entornos de aprendizaje en línea. (Han & Johnson, 2012).

Los instrumentos de evaluación de I.E. validados para niños y jóvenes son escasos, de los existentes, la mayoría requieren de aplicación individualizada. Esta situación es una de las principales razones por las que muchos investigadores optan por tomar como población a los estudiantes universitarios, no obstante, cada vez, son más prolíferas las investigaciones educativas en el campo de la I.E., centrada en los alumnos, pertenecientes a la educación básica.

Ferragut y Fierro (2012), relaciona la I.E. con el bienestar personal y la posible predicción del rendimiento académico en preadolescentes. Los resultados muestran una correlación entre las tres variables analizadas. Otra investigación, que analiza la relación entre la I.E. y el bienestar personal, en el contexto educativo, es la elaborada por Pena, Rey y Extremera (2012). Los autores estudian el nivel de I.E. y el género de los maestros, combinándolo con varios aspectos del bienestar personal y laboral. Los resultados del estudio demuestran que, las docentes obtienen unas puntuaciones más elevadas en percepción emocional interpersonal, vigor y absorción. Los docentes que obtienen puntuaciones elevadas en I.E. presentan niveles más elevados de engagement (compromiso) y satisfacción vital, y puntuaciones inferiores en estrés percibido.

La I.E. también está relacionada con los problemas de comportamiento entre adolescentes. Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea, Larcana, y Petrides, (2015) encontraron

correlaciones negativas entre la I.E. rasgo y los problemas de comportamiento entre adolescentes. En otro estudio, que toma como población a los adolescentes, se analiza la relación entre las diferencias individuales de la autoeficacia emocional (entendida como la confianza en la propia capacidad de regular las emociones negativas) y la ansiedad. Los resultados obtenidos muestran la utilidad de la I.E. a la hora de manejar los efectos negativos de la ansiedad (Galla & Wood, 2012).

Hay estudios que analizan la relación de la I.E. con otras variables, en grupos de alumnos con ciertas dificultades de aprendizaje. Hen y Goroshit (2014), realizan un estudio experimental, con un grupo control, en el que, los resultados muestran el efecto indirecto de la I.E. sobre la procrastinación académica. Esta correlación es más fuerte en los estudiantes diagnosticados con trastornos de aprendizaje. Además, los resultados indican que, los estudiantes con trastornos de aprendizaje, obtuvieron puntuaciones más bajas en I.E. y la autoeficacia académica, y más altas en la procrastinación académica.

Costa y Faria (2015), ponen de manifiesto, en su estudio longitudinal en una escuela de educación secundaria, la correlación positiva existente entre la I.E. y el éxito académico estudiantes de educación secundaria portugueses.

En un estudio, (Romero, Master, Paunesku, Dweck & Gross, 2014). que analiza la predicción de los resultados académicos y emocionales de los adolescentes en relación a propia percepción de los jóvenes sobre si la inteligencia y las habilidades emocionales pueden ser desarrolladas. En el estudio se examinó la relación entre estas percepciones y los resultados académicos e I.E. Los estudiantes que creían que la inteligencia podría

desarrollarse obtuvieron mejores calificaciones y tenía más posibilidad de pasar de curso con el tiempo. Los que creían que las emociones pueden gestionarse, reportar menos síntomas de depresión y, los caso en los que se comenzó la escuela secundaria con menor bienestar, era más propensos a sentirse mejor con el tiempo.

Pisani et al (2013) estudian la relación entre las dificultades de regulación emocional, las relaciones entre jóvenes adultos y los intentos de suicidio, entre los estudiantes de escuelas secundarias, de comunidades marginadas.

Otras investigaciones han demostrado correlaciones positivas entre la I.E., el éxito académico y la adaptación escolar (Jiménez & López-Zafra, 2009), la I.E. y el rendimiento académico en adolescentes (Buenrostro-Gerrero et al., 2012), y la I.E. y la resolución de problemas sociales (Pena, Extremera, & Rey, 2011).

Las múltiples evidencias expuestas, que resaltan la importancia de trabajar la I.E. en entornos educativos, apuntan a la necesidad de fomentar las intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo de la I.E. a lo largo de la vida. Son tres las estrategias utilizadas a la hora de incluir la I.E. en las aulas: las actividades puntuales, los programas de intervención y la infusión curricular. Como hemos apuntado en el penúltimo párrafo del punto 3. La Inteligencia Emocional en el sistema educativo, consideramos la intervención por programas la estrategia metodológica más factible para trabajar la I.E. en las escuelas.

A continuación, presentamos los programas que trabajan la I.E. encontrados tras realizar una revisión bibliográfica en las bases de datos disponibles en la biblioteca de la

Universidad de Granada. Los criterios de selección han sido: que permitan su aplicación en grupos, que puedan aplicarse en contexto educativo y que puedan ser aplicados en segundo ciclo de educación secundaria.

#### **4.2 Programas de intervención educativos que trabajan la Inteligencia Emocional.**

La primera aportación que presentamos es el Programa de competencias socio-emocionales (POCOSE), elaborado por Repetto, Pena y Lozano (2007, 2009). Está basado en los modelos mixtos Bar-On (2006) y Goleman (1998). El programa está dirigido a estudiantes universitarios y estudiantes de ciclo formativo en último año, también, se ha aplicado en estudiantes de educación secundaria. Los objetivos fundamentales de este programa son: formar en competencias socio emocionales, dentro del marco del practicum universitario y de las prácticas en empresas, favoreciendo la inserción laboral. El programa sólo ha sido validado en estudiantes universitarios y de ciclo formativo en último año.

Otro programa que se encarga del desarrollo de la I.E. es el (PINEP) Programa de Entrenamiento de la Inteligencia Emocional Plena, aportado por Ramos, Olivia, Enríquez, (2012). Se centra en el modelo teórico de I.E. de Mayer y Salovey (1990) y el concepto Inteligencia Emocional Plena (de ahora en adelante IEP). La IEP es definida por los autores como la gestión eficaz de las emociones haciendo uso de una práctica milenaria la Atención Plena o Mindfulness. Entendemos la Atención Plena o Mindfulness como la atención continuada y no valorativa sobre la experiencia en sí tal y como es en el momento presente, sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar ante ella. El programa está diseñado para adultos, con posibilidad de adaptación desde la educación primaria hasta la universidad. Se



centra el trabajo de las habilidades de la I.E., ayudado mediante la Atención Plena. La atención plena Se puede trabajar de manera individual o grupal. Su eficacia ha sido demostrada en educación primaria (Fernández, Sáenz-López, Almansa, Budia, López, Márquez, ... & Zafra, 2014), aunque, su efectividad no está probada en educación secundaria.

El Programa Educativo de Conciencia emocional, Regulación y Afrontamiento, (PECERA), elaborado por Muñoz de Morales (2005), se fundamenta en elementos de diferentes modelos teóricos: la psicología humanista, el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral (Piaget (1932-1984; Erikson, 1980; Turiel,1983; Kohlberg, 1992 ...); la psicología cognitiva (Ellis, 1962; Beck, 1976), la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1988), los modelos de I.E. (Salovey & Mayer, 1990; Bar-On, 1997), el modelo Transaccional de Estrés (Lazarus & Folkman, 1986) y las investigaciones sobre educación emocional aportadas por Bisquerra (2000). El programa trabajar con alumnos de primero de educación secundaria y el profesorado. El objetivo a alcanzar es conseguir un descenso en los niveles de estrés psicosocial en el aula, entre el profesorado y el alumnado, mediante el desarrollo de competencias emocionales, relacionadas con las variables de educación emocional y estrés psicosocial. Hemos de tener en cuenta que este programa no se basa en un modelo teórico de I.E. concreto. El programa se ha evaluado en la tesis del autor.

El Programa de la Educación Emocional (Díez & Martí, 1998) está basado en los modelos teóricos de Gardner (1983) y Goleman (1995). El programa está enfocado para trabajar en educación infantil, en educación primaria y en educación secundaria. Entre sus objetivos plantea: favorece; la cantidad y calidad de las interacciones en el grupo de clase,

el desarrollo integral de los alumnos, el desarrollo de un conjunto de habilidades básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima, proporcionar; estrategias que faciliten al proceso de integración social de los alumnos y aumenta; la capacidad de esfuerzo ante las tareas, como la capacidad de entender y controlar las propias emociones.

El programa INTEMO desarrollado por el laboratorio de emociones de la Universidad de Málaga (Ruíz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello & Salguero, 2008). El programa está basado en el modelo teórico de I.E. aportado por Mayer y Salovey (1997). Está dirigido a alumnos de 12 a 18 años. Los objetivos son: dotar a los alumnos de habilidades emocionales, analizar su influencia sobre el inicio y consumo progresivo de sustancias adictivas, así como sobre variables psicosociales (autoestima, adaptación personal, inadaptación escolar o desajuste clínico). Los autores Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka (2013) validaron su eficacia.

El Programa Institucional para la Valoración Liberación Emotiva (PIELE) (Hernandez & Hernandez, 1992). Se basa en los marcos teóricos de los modelos de educación en valores, el modelo tridimensional de la personalidad de Hernández (1991, 1996) y el modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1995), fundamentalmente las dimensiones de inteligencia intrapersonal e interpersonal. El programa está enfocado para jóvenes de 10 a 15 años. Tiene como objetivos el desarrollo del ámbito socio afectivo de los niños y jóvenes, potenciar el ajuste y socialización personal, a través del concepto positivo de uno mismo. El programa está dirigido a todo tipo de alumnos, no como su programa antecesor PIE, que se centraba en alumnos con problemas de adaptación. Los resultados obtenidos en la aparición del programa revelan mejoras significativas en la adaptación

personal y social de los alumnos atendidos con el programa.

El Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización personal (Domínguez, 2001), (PIECAP). Es un programa que no tiene su base teórica en ningún modelo de I.E., se basa en los marcos teóricos de los modelos de educación en valores, el modelo tridimensional de la personalidad de Hernández (1991, 1996) y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), fundamentalmente se centra en las dimensiones de inteligencia intrapersonal e interpersonal. A pesar de que, el programa no está fundamentado en un marco teórico, que represente la I.E. como tal, el hecho de basarse en las citadas dimensiones del modelo teórico de Gardner, es razón suficiente para presentarlo en la revisión de programas de intervención, que trabajan la I.E. en entornos educativos. El programa está diseñado para aplicar a jóvenes de 12 hasta 18 años. Los objetivos son: estimular la realización personal y social, fomentar el crecimiento personal y la autorrealización de los alumnos/alumnas, haciéndolos capaces de generar ilusiones y proyectos que den sentido a sus vidas, proporcionar claves para la satisfacción del trabajo y para el disfrute del ocio, enriquecer las relaciones afectivas y sexuales, despertar la preocupación por los demás y por los problemas sociales, resaltar el peligro de la evasión y prevenir de los problemas de drogadicción. El programa ha sido evaluado mediante el instrumento validado AURA, que mide: el autoconocimiento y autoestima, la valoración de las capacidades y cualidades, así como, la satisfacción mostrada respecto a las propias identidad, empatía y realización social (lo relativo a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás) y afrontamiento o, operatividad y realización en el qué hacer (aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma). Los resultados de la evaluación en jóvenes de 15 a 18 años mostraron una

eficacia adecuada del programa. No ocurrió lo mismo con los resultados obtenidos en la aplicación del programa en los jóvenes de 13 a 15 años, en los que no podemos afirmar un impacto significativo del programa. Los autores recomiendan acompañar este programa con uno que trabaje la atención plena o mindfulness.

El Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (Alonso-Gancedo & Redin, 2005). Según el autor, el programa se basa en las siguientes fuentes. Gendlin, (1982); Gardner (1983 y 1998); Lane y Schwartz (1987) Ellis y Grieger (1990); Lane y Cols. (1990); Saarni (1990, 1993, 1997 y 2000); Salovey y Mayer (1990); De la Cruz y Mazaira (1992); Hernández y García (1992); Oakley (1992); Greenberg (1993 y 2000); Hernández y Aciego (1993); Montada (1993); Sunderland y Engleheart (1993); Damasio (1994 y 2001); Berkowitz (1995, 1998, 1999); Mayer y Salovey (1995 y 1997); Goleman, (1995); Roebben (1995); Stocker (1996); AAVV (1997); Altable (1997); Covey (1997); De Miguel Vallejo (1997); Elias y cols. (1997 y 2001); Lega y cols. (1997); Richarson y Evans (1997); Shapiro (1997); Sherman (1997); Csikszentmihalyi (1998 y 2000); Darder (1998); Díez y Martí (1998a y 1998b); Fredrickson (1998, 2000a); Freedman y cols. (1998); GROF (1998 y 1999); Stone-McCown y cols. (1998); Vopel (1998a y 1998b); Zigler (1998, 1999); Blasi (1999); Emotional Intelligence Service (1999); Hernández y Aciego (1999); Six Seconds (1999); Vallés y Vallés (1999); Bisquerra (2000); De la Fuente (2000); De la Torre (2000); Graczyk y cols., (2000); Güell (2000); Güell y Muñoz (2000a y 2000b); Hernández (2000 y 2001); Lane (2000); Monereo (2000); Álvarez (2001); Calderón (2001); Cuesta (2001); Mayer (2001) y Pascual y Cuadrado (2001) citado en Redín, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006). El programa puede ser aplicado a cualquier edad escolar con su correspondiente adaptación. Los objetivos son: desarrollo de la autoconciencia emocional;

mejorar de la conciencia de las emociones de los otros; mantener las relaciones interpersonales y mejorarlas; favorecer el desarrollo de valores consistentes, reflexivos y de convivencia, en lugar de promover los valores individualistas, efímeros e impulsivos, y hacerlo desde su impacto y significado afectivo; estimular el logro de la autonomía y el autodomínio moral, a través del desarrollo de las disposiciones adecuadas a la madurez personal, tanto en el pensar, como en el sentir y el actuar.

El Programa de Salud Emocional para el Alumnado y Orientaciones para el Profesorado (Pellicer, 2011), se basa en el modelo de Competencia Emocional ( Bisquerra 2000), el programa está pensado para ser aplicado en educación secundaria. Sus objetivos se encuentran orientados a cada una de las competencias emocionales: desarrollar nivel de conciencia emocional de los jóvenes, mejorar la regulación de las emociones de los estudiantes, desarrollar la competencia social de los alumnos y ampliar las habilidades de vida y bienestar de los estudiantes. Su aplicación se realiza dentro de la asignatura de educación física.

El programa de alfabetización emocional, Desconócete a ti Mismo (Güel & Muñoz, 2000) basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), es aplicable en educación secundaria y tiene como objetivos: desarrollar la I.E. de los alumnos mediante un programa de entrenamiento, aumentar autoestima, aumentar y analizar el autoconocimiento, conocer y mejorar las habilidades comunicativas, incrementar el autocontrol emocional, superar las situaciones estresantes, mejorar las relaciones interpersonales, aumentar la asertividad y evitar conductas agresivas y pasivas, saber tomar decisiones, saber resolver problemas en el ámbito psicosocial, descubrir las capacidades creativas, conocer las

posibilidades de cambio y saber cambia , y saber expresarse emocionalmente. Los autores recomiendan aplicar el programa a unos 15 alumnos.

El Programa de Educación Emocional Sistémica (Traveset, 1999). Se fundamenta en el programa de competencia social de Ross, Está fundamentado en el programa de Competencia Social de Ross y Fabiano. (1985), se aplica en educación secundaria. Trata de dar respuesta a las necesidades de educación integral como medida de atención a la diversidad.

Otro programa de intervención es el denominado SICLE, Siendo Inteligente con las Emociones (Vallés, 1999). Está estructurado en base a la definición de I.E como un conjunto de habilidades que permiten al individuo conocer y regular sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo, y también conocer y empatizar con los demás. Está diseñado para ser aplicado en educación primaria y secundaria. Tiene como objetivo enseñar a los alumnos habilidades emocionales, que les permitan enfrentarse a las dificultades de la vida diaria que se dan en el ámbito escolar. Se aplica mediante la transversalidad y en acción tutorial.

El siguiente programa que presentamos se llama Desarrollando la Inteligencia Emocional (Vallés, 2003). El programa se basa en el modelo de Competencia Emocional de Goleman (1998; 2001). Se aplica desde el primer ciclo de educación primara hasta el bachillerato. Sus objetivos son: lograr una autoconciencia emocional, conseguir un adecuado control de las emociones y desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás. Se trata de unos cuadernos de actividades que pueden aplicarse en

las sesiones de tutoría.

El siguiente programa que presentamos se le denomina PIECE, Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (Vallés 2007), se basa en el modelo teórico de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2003) y en las competencias cognitivas, emocionales, sociales y de autocontrol. Está diseñado para ser aplicado en educación primaria y secundaria. Sus objetivos son:

1. Sensibilizar al alumnado de la importancia de las vivencias emocionales como fundamento del comportamiento intrapersonal e interpersonal.
2. Desarrollar comportamientos cooperativos fundamentados en estados emocionales complejos como la empatía, el altruismo y la prosocialidad.
3. Adquirir un mayor conocimiento emocional mediante la identificación de conceptos como: emoción, sentimiento, estado de ánimo, afecto, estado emocional, etc.
4. Identificar la propia emocionalidad y la de los demás.
5. Modular y gestionar inteligentemente la expresión emocional, para la mejora de la convivencia escolar.
6. Prevenir el comportamiento de riesgo: alteraciones comportamentales, consumo de sustancias tóxicas, entre otros.

7. Adoptar una actitud positiva ante las relaciones interpersonales en la convivencia diaria en el centro escolar.
8. Desarrollar competencias de prevención y resolución eficaz y emocionalmente inteligente de los conflictos interpersonales.
9. Prevenir los comportamientos de acoso escolar.
10. Desarrollar competencias emocionales necesarias para asumir el rol de mediador en la resolución de conflictos.
11. Desarrollar el vínculo afectivo familiar como fundamento educativo para el desarrollo de la I.E.

Otra propuesta, de intervención educativa, es la aportada por González, Pascual y Cuadrado (2001), se denomina Programa de Actividades para Educación Secundaria Obligatoria, está basada en el modelo de competencias emocionales Bisquerra (2000). El programa está diseñado para aplicar a jóvenes de entre 14 y 16 años. Los principales objetivos que plantea son: promover el desarrollo integral de los alumnos, adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones del resto, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, mejorar las relaciones interpersonales y desarrollar las habilidades de vida para el bienestar personal y social.



Cada vez son más las propuestas de intervención que pretenden desarrollar la I.E. en las aulas, aunque, son escasos los programas de este tipo que han demostrado su eficacia. El número de investigaciones, que tienen como objetivo la evaluación de programas de intervención orientados al desarrollo de la I.E., en castellano, que puedan ser aplicados en alumnos de escuelas de educación secundaria, está en crecimiento. Prueba de ello son las investigaciones que citamos a continuación.

La primera investigación que presentamos está enfocada en alumnos de último curso del primer ciclo de educación infantil. Gelabert (2014) demuestra en su tesis doctoral la eficacia del programa de intervención en I.E. que elabora en su trabajo.

Otra investigación es la presentada por Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González (2012), en ella se demuestra la efectividad de un programa breve de educación emocional (EDEMCEO) para niños de primero de educación primaria.

En la investigación presentada por Tur-Porcar, Mestre, Samper, Malonda y Llorca (2014) se demuestra la eficacia de un programa de educación de las emociones orientado a la mejora de la convivencia en la infancia. Se comprueba su efectividad en un rango de edad entre los siete y los doce años. El programa está estructurado en cuatro bloques de

conocimiento: gestión de las emociones, auto regulación de las emociones y autonomía personal, habilidades de comunicación: I.E. e inteligencia contextual, habilidades de afrontamiento eficaz y asentamientos social.

Entre los programas de intervención analizados previamente en este apartado, hasta la fecha, tan solo han sido evaluados con cierta rigurosidad alguno de ellos. El Programa de Competencia Socio-Emocional POCOSE, evaluado en estudiantes universitarios. El Programa Instruccional para el Crecimiento y la Autorrealización Personal PIECAP, el Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento PECERA y el programa INTEMO, evaluados en estudiantes de educación secundaria. El único programa de los citados que está siendo evaluado en estudiantes de educación primaria es el PINEP.

A pesar de la reciente proliferación de investigaciones que tratan de evaluar la eficacia de los programas de intervención en I.E., existe la necesidad de evaluar la efectividad de programas de intervención que trabajen la I.E. en diferentes entornos educativos. Hemos decidido hacer una evaluación de la adaptación de un programa de intervención en I.E.P. en educación secundaria en dos contextos educativos diferentes, el contexto español y el contexto mexicano.

## **B Estudio Empírico:**

### **5 Introducción.**

Existen diferentes estudios que demuestran la importancia de atender la I.E. en contextos educativos. Muchos profesionales entienden la I.E y su aplicación como una posible vía de acción, que permite solventar parte de las nuevas dificultades escolares y sociales, que se presentan en los centros educativos del siglo XXI. Debido a estas circunstancias, el número de programas de intervención en I.E. está en aumento. Para la inmensa mayoría de este tipo de programas no se ha comprobado su efectividad, por lo tanto, se detecta la necesidad de evaluar el impacto de programas de intervención en I.E. en entornos educativos. Dado que, hasta la fecha, no hay estudios que analicen el efecto de programas de intervención en I.E. apoyados en la atención plena o mindfulness en aulas hispano hablantes de educación secundaria, consideramos necesario hacer un estudio de sus posibles efectos en dos contextos educativos diferentes.

En busca de un modelo consistente para esta investigación, se ha elegido el modelo teórico de Mayer y Salovey (1990), que comprende la I.E. como una inteligencia enfocada en el uso adaptativo de las emociones, de modo que, permite a la persona poder adaptarse a su entorno de manera más eficaz. Unos años más tarde, el modelo es perfeccionado por los mismos autores, Mayer y Salovey (1997). Definen la I.E. como:

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

para potenciar el crecimiento emocional e intelectual (p.4).

El modelo teórico propuesto utiliza una definición que permite referirse al concepto en distintos contextos y cómo éste puede ser abordado. Es uno de los modelos más consensuados por la comunidad científica. Consideramos que uno de los instrumentos de evaluación enmarcado dentro del citado modelo es el más idóneo, teniendo en cuenta los recursos de los que disponemos, el contexto y las características de la población con la que hemos trabajado. Como apunta Enríquez (2011), el modelo entiende la I.E. como un conjunto de habilidades que pueden ser mejoradas, bajo esta perspectiva el desarrollo de programas de intervención que tratan de entrenar dichas habilidades adquiere más sentido, coherencia y rigurosidad, además, el hecho de que el modelo esté configurado por cuatro bloques de habilidades permite elaborar programas bien estructurados que haga factible su aplicación, seguimiento y evaluación.

## **6 Objetivos, Problemas e hipótesis de investigación.**

La hipótesis es siempre una respuesta tentativa a la pregunta plantada, es decir, a los problemas de investigación. Dichas hipótesis implican una hipotética relación de variables.

Ante esto nos planteamos:

- 1º. En primer lugar, los objetivos,
- 2º. En segundo lugar los problemas o preguntas de investigación y
- 3º. En tercer lugar, las hipótesis de investigación, tal y como se expone a continuación.

## **6.1 Objetivos.**

En este trabajo nos planteamos tres objetivos generales, a raíz de una serie de preguntas que nos han ido surgiendo de la lectura existente sobre la temática y expuesta previamente en el marco teórico.

Evaluar la adaptación de un programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena aplicado en una escuela pública de la ciudad de Playa del Carmen, Quintana Roo, Estados Unidos de México.

Evaluar la adaptación de un programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena aplicado en una escuela pública de la ciudad de Cádiz, España.

Comparar los resultados obtenidos en la evaluación de la adaptación del programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena en los dos contextos México y España.

Los problemas que nos surgen son:

1. ¿Mejora la Inteligencia Emocional Percibida de los jóvenes tras aplicar el programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena aplicado en una escuela pública de la ciudad de Playa del Carmen, Quintana Roo, Estados Unidos de México?

2. ¿Mejora la Inteligencia Emocional Percibida de los jóvenes tras aplicar el programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena aplicado en una escuela pública de la ciudad de Cádiz, España?

3. ¿Existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en la evaluación de la adaptación del programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena en los dos contextos México y España?

## **7 Hipótesis.**

Además, las hipótesis o respuestas, ante dichas preguntas son:

La aplicación de la adaptación del Programa Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.) (Ramos, Enriquez & Recondo, 2012) mejorará los niveles de I.E. percibida de los alumnos de tercero de educación secundaria de una escuela en Playa del Carmen, Quintana Roo, Estados Unidos de México.

La aplicación de la adaptación del Programa Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.) (Ramos, Enriquez & Recondo, 2012) mejorará los niveles de I.E. percibida de los alumnos de tercero de educación secundaria de una escuela en Cádiz, España.

La aplicación de la adaptación del Programa Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.) (Ramos, Enriquez & Recondo, 2012) mejorará los niveles de I.E. percibida de los alumnos de tercero de educación secundaria en el contexto mexicano y español.

## **8 Descripción del contexto: Población y muestra.**

En este apartado describimos los contextos y las muestras en los que se han basado la presente investigación.

Antes de abordar una descripción pormenorizada de la muestra poblacional, es pertinente ofrecer una visión general de los contextos español y mexicano donde se ha desarrollado la investigación. La presente investigación fue realizada en un centro de educación secundaria del municipio de Solidaridad, dentro del estado de Quintana Roo, México, y también en un centro de educación secundaria de la provincia de Cádiz, España.

Los Estados Unidos de México, también conocidos como República Mexicana, se encuentra entre los catorce territorios más extensos del mundo, contando con una superficie de 1.960.189 kilómetros cuadrados, y está organizado en 32 estados siendo la Ciudad de México la capital. Cada estado se constituye por municipios, habiendo en total 2.456 en todo el territorio nacional. Cabe mencionar la gran diversidad de grupos culturales que cohabitan en la actualidad y las marcadas diferencias de costumbres entre ciertas regiones, lo cual puede apreciarse en el entorno escolar.

En México, se registraron un total de 119.530.753 habitantes en el año 2015, el 51.4% mujeres y el resto, hombres, (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México, s.f.). El grado promedio de escolaridad en todo el territorio mexicano era de 9.1, lo que representa que los habitantes de 15 años o más tienen un poco más del nivel de la educación secundaria (es decir, estudiaron desde primer año de primaria durante nueve

años). La tasa de analfabetismo se redujo en 2015 hasta el 5.5% de la población general (mientras que en 1970 era del 25.8%), siendo superior el número de mujeres analfabetas frente al de hombres (el 6% de las mujeres frente al 4% de hombres que no saben leer ni escribir), (INEGI, México, s.f.).

El estado de Quintana Roo, localizado en la península de Yucatán, representa el 2.16% del territorio nacional. Fue creado en 1902, habiendo pertenecido hasta entonces al estado de Yucatán. Los datos demográficos indican que en el año 2015 había 1.501.562 habitantes en todo el estado. El estado consta de 10 municipios en los cuales hay un 44% de la población entre los 15 y los 24 años registrado en centros de educación secundaria.

El municipio de Solidaridad es parte del estado de Quintana Roo. En 2015 había en Solidaridad un total de 209.634 habitantes. El número de centros de educación secundaria obligatoria de turno matutino afiliados a la Secretaría de Educación Pública registrados oficialmente era seis (Sistema Nacional de Información de Escuelas. Secretaría de Educación Pública, s.f.) y fue en uno de ellos que se desarrolló la presente investigación.

El territorio español (505.990 kilómetros cuadrados) es de una extensión mucho menor que el territorio mexicano, por lo cual cabe esperar un menor número de población. Se organiza por Comunidades y Ciudades Autónomas, habiendo un total de diecisiete Comunidades Autónomas y dos Ciudades Autónomas.

En el año 2015 se registraron 46.624.382 habitantes en todo el territorio nacional, entre los cuales alrededor del 51% son mujeres. La tasa de alfabetización (Instituto nacional



de Estadística, s.f.) entre la población adulta (de 15 años o más) es de 98.1%, siendo un poco superior esta tasa en el caso de los hombres (98.7%) en comparación con las mujeres (97.5%).

La Comunidad Autónoma de Andalucía alberga el 17.96% de la población nacional. Dentro de sus ocho provincias se encuentra Cádiz, donde en el año 2015 había cerca de 1.240.284 habitantes. La investigación se realizó dentro del municipio de Cádiz, donde la población total era de 120.468 personas, y el 52.6% eran mujeres. El número total de centros públicos de educación secundaria obligatoria es de ocho (Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.).

Una vez presentado el contexto procedemos a definir la población y la muestra en la que se ha basado el presente trabajo.

La población a la que va orientada el estudio en el contexto mexicano es de estudiantes de escuelas públicas de último curso de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Playa del Carmen. La muestra está formada por 87 alumnos de tercero de educación secundaria de un centro público de Playa del Carmen, Quintana Roo, Estados Unidos de México. En el grupo experimental consta de 44 alumnos y el grupo control está formado por 43 alumnos. Los grupos fueron seleccionados de manera aleatoria. La distribución por sexo es de 39 chicas (44,8%) y 48 chicos (55,2%). El rango de edad es de 15 a 16 años.

La población a la que va dirigida el estudio aplicado en el contexto español es de estudiantes de escuelas públicas de tercero de educación secundaria obligatoria. En el estudio participaron un total de 100 adolescentes de un centro de educación secundaria obligatoria de la provincia de Cádiz, España. El rango de edad es de 15 a 17 años, y en cuanto a la distribución por sexo, 52 eran chicas (52%) y 48 eran chicos (48%) restante eran chicos. Los grupos fueron seleccionados de manera aleatoria. El grupo experimental lo formaban 52 alumnos, y el grupo control, 48 alumnos.

## **9 Procedimientos e Instrumentos.**

Para las dos investigaciones realizadas se aplicaron los instrumentos de medida: el Test de Inteligencia Emocional, Trait Meta Mood Scale TMMS24 (anexo 5) y un de sistema de categorías de las respuestas de los alumnos realizadas después de las actividades que componen el programa (anexo 6).

Se aplicó una versión española desarrollada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), de la escala cuantitativa Trait Meta Mood Scale (TMMS 24), basada en el TMMS desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). La versión utilizada es elaborada por (Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Hablamos de una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales, compuesta por tres dimensiones, que son la atención a los sentimientos (soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada), la claridad emocional (identifico y comprendo bien mis estados emocionales), y la reparación de los estados de ánimo (soy

capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos). La puntuación obtenida en la escala indica el grado de Inteligencia Emocional Percibida de cada alumno. Este instrumento fue validado en el contexto educativo español con jóvenes de 15 a 17 años (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010).

Este instrumento no ha sido validado en contexto mexicano para la población con la que trabajamos en este estudio, aunque se ha aplicado en jóvenes de 18 años (Ruvalcaba, Fernández-Berrocal & Salazar, 2014) y 12 años (Buenrostro-Guerrero et al, 2012) modificando la palabra enfado por enojo en el ítem 24. El instrumento se ha utilizado con esta modificación. Previo a su aplicación se ha evaluado mediante un juicio de expertos. Se ha aprobado su adecuación y pertinencia para la población con la que trabajamos en este estudio. Para ello realizamos una escala tipo Likert con la que eliminamos todos los ítems de alta dispersión, quedando finalmente como sigue. Exponemos el instrumento aplicado en el anexo número 5 de este documento. Cabe resaltar que en anexo 5, presentado en este trabajo, aparecen, en el ítem 24, los dos términos, enfado y enojo. En el contexto español se aplicó la palabra enfado y en el contexto mexicano se aplicó el término enojo.

Se redactaron preguntas para los alumnos al finalizar cada ejercicio del programa, y las respuestas se catalogaron por medio de un sistema de categorías. Las cuestiones planteadas eran: ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, ¿has tenido dificultad a la hora de llevar a cabo los ejercicios?, ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana?, ¿notaste alguna diferencia antes y después de la práctica?, y ¿qué has aprendido en la sesión de hoy? Las respuestas permitieron la elaboración de las categorías. El sistema de categorías se desarrolló a partir de la propia observación y la clasificación de

dichas respuestas.

## **10 Diseño Estadístico.**

La investigación es cuasi-experimental. Es un estudio realizado en dos países, que tienen como objetivo evaluar el impacto de un programa de intervención de I.E. en alumnos de tercero de secundaria, de la ciudad de Playa del Carmen, Quintana Roo, Estados Unidos de México y en alumnos de tercero de secundaria, de la ciudad de Cádiz, España. El muestreo es de tipo no probabilístico.

Para la selección y distribución de la muestra en México se elaboró, de manera aleatoria, una lista con el orden en el que se contactó con cada uno de los directores de los centros educativos públicos de educación secundaria, para cuestionarles si estaban interesados en participar en el proyecto. Una vez se encontró el centro dispuesto a colaborar, se consensuó, junto al director del centro y los tutores de los salones implicados, la calendarización del programa de intervención. Una vez seleccionados de manera aleatoria los grupos control y experimental, se procedió a la evaluación pre-test de los niveles de partida de Inteligencia Emocional Percibida de cada uno de los grupos mediante la aplicación de la escala de auto-informe Trait Meta-Mood Scale 24 spanish versión.

Tras haber realizado la evaluación inicial, se aplicó el programa de intervención a todos los alumnos del grupo experimental (Anexo 7). Al finalizar cada una de las actividades planteadas, se pidió a los participantes que describieran su experiencia y contestaran a unas preguntas relacionadas con la actividad realizada. Se les facilitó una hoja

en la que disponían de un espacio para describir la experiencia y un espacio para responder a las siguientes cuestiones: ¿qué has aprendido de la sesión de hoy?, ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, ¿has tenido dificultades al llevar a cabo los ejercicios?, ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana? y ¿notaste alguna diferencia antes y después de esta práctica? Una vez implementado el programa, se evaluó de nuevo con la escala de auto-informe Trait Meta-Mood Scale 24 spanish versión.

Las respuestas de los alumnos sobre sus experiencias vividas después de cada actividad y las preguntas formuladas se analizaron mediante un sistema de categorías, elaborado a partir de la propia observación y categorización de dichas respuestas. Todas las sesiones del programa se componen de dos actividades, una que trabaja la atención plena y otra que trabaja las habilidades emocionales, a excepción de las sesiones 1, 2 y 4 que se componen de 3 actividades, las dos primeras trabajan atención plena y la tercera trabaja las habilidades emocionales. Dado que, aplicar 3 veces las cuestiones en la misma sesión podría interrumpir demasiado el ritmo de la sesión y que el tiempo de cada sesión era limitado, se decidió no aplicar las preguntas para la primera actividad de cada una de las citadas sesiones. De este modo, en cada sesión se recabó información de una actividad centrada en la atención plena y una actividad centrada en habilidades emocionales, por lo tanto, no se realizaron las preguntas en las actividades 1a, 3a y 7a.

Para la selección y distribución de la muestra en España, se elaboró un listado con los centros educativos de la provincia de Cádiz, España, se contactó con cada centro de modo aleatorio para proponerles participar en el estudio. Habiendo encontrado un centro interesado, se procedió a consensuar la calendarización de las actividades del programa y a

la adjudicación aleatoria de los grupos control y experimental. Se evaluaron los niveles de partida de Inteligencia Emocional Percibida de cada grupo con el Trait Meta-Mood Scale 24 spanish version. En el grupo experimental se aplicó el programa (Anexo 7) durante siete sesiones de una hora, una vez por semana. Al terminar cada actividad del programa, se pedía a los alumnos que respondieran por escrito a las preguntas siguientes: ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, ¿has tenido dificultad a la hora de llevar a cabo el ejercicio?, ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana?, ¿notaste alguna diferencia antes y después de la práctica?, y ¿qué has aprendido en la sesión de hoy? Tras finalizar la intervención, se volvió a evaluar con el TMMS 24 versión española.

La expresión de sus experiencias vividas y las respuestas a cada una de las preguntas formuladas, después de cada actividad, se estudiaron mediante un sistema de categorías, elaborado a partir de la información obtenida del análisis del estudio anterior y corroborado mediante la propia observación y categorización de las respuestas aportadas por el alumnado que participo en este estudio.

## **11 Análisis de datos.**

En este apartado presentamos los resultados obtenidos de la evaluación del programa de intervención en IEP en el contexto mexicano, el contexto español y la comparación de los resultados obtenidos en ambos contextos. Una vez presentados los resultados, exponemos el análisis de éstos.

## **11.1 Resultados.**

En este apartado presentamos los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento TMMS24, antes y después del programa de intervención, y de las respuestas, aportadas por los alumnos, a las preguntas aplicadas durante el programa de intervención, para ambos contextos. En primer lugar, presentamos los resultados que aportan información para la evaluación del programa de intervención en el contexto mexicano, en segundo lugar, presentamos los resultados obtenidos para evaluar el programa de intervención en el contexto español, en tercer lugar, presentamos los resultados obtenidos para la comparación de los resultados obtenidos en ambos contextos.

### **11.1.1 Resultados de México.**

A continuación, procedemos a exponer los resultados obtenidos de la aplicación del TMMS24 en el contexto mexicano. En la tabla 1 se presentan las medias y desviaciones típicas pretest y posttest correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones totales obtenidas tras la aplicación del instrumento TMMS24 y sus dimensiones, en el contexto mexicano.

**Tabla 1. Medias y desviaciones típicas pretest y posttest correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Emocional Percibida y sus dimensiones para el contexto mexicano.**

---

<b>Pretest</b>	<b>Posttest</b>
----------------	-----------------

---

<b>Variable</b>	<b>Control</b>		<b>Experimental</b>		<b>Control</b>		<b>Experimental</b>	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<b>I.E.P.</b>	80.91	13.49	80.09	17.05	82.98	13.26	87.5	14.93
<b>Atención</b>	26.14	5.43	27.07	7.57	27.09	5.66	29.16	8.27
<b>Claridad</b>	26.63	5.15	26.34	6.33	26.44	6.08	28.75	6.28
<b>Reparación</b>	28.14	6.87	26.68	7.53	29.44	6.69	29.59	6.35

Las puntuaciones medias obtenidas en el pretest para la puntuación global de I.E.P. son: 80.91 para el grupo control y 80.09 para el grupo experimental. Las puntuaciones medias obtenidas en el pretest para el factor atención son: para el grupo control 26,14 y para el grupo experimental 27.07. Para el factor claridad, las puntuaciones medias obtenidas en el pretest son: para el grupo control 26.63 y para el grupo experimental 26.34. Las puntuaciones medias obtenidas en el pretest para el factor reparación son: para el grupo control 28.14 y para el grupo experimental 26.68.

Las puntuaciones medias obtenidas en el postest para la puntuación global de I.E.P son: 82.98 para el grupo control y 87.5 para el grupo experimental. Las puntuaciones medias obtenidas en el postest para el factor atención son: para el grupo control 27.09 y para el grupo experimental 29.16. Para el factor claridad, las puntuaciones medias obtenidas en el postest son 26.44 para el grupo control y 28.75 para el grupo experimental. Las puntuaciones medias obtenidas en el postest para el factor reparación son: para el grupo control 29.44 y para el grupo experimental 29.59.

Para confirmar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las



puntuaciones medias del grupo control y el experimental en las dos fases del estudio para la variable I.E.P. y las tres dimensiones que la componen, se aplicaron el estadístico de contraste T de Student y la prueba no paramétrica U de Man-Witney para muestras independientes. Se decidió aplicar t de student, en lugar de Anova, porque si el valor de F indica que hay diferencias significativas, de todas formas, habría que hacerlas de dos en dos para ver dónde está las diferencias, es por esta razón que decidimos hacerlo de este modo.

Se compararon las medias, correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Emocional Percibida y sus dimensiones, obtenidas en la evaluación previa a la intervención. Se aplicaron las pruebas estadísticas de contraste de medidas correspondiente (T de Student para la puntuación global y el Factor Claridad y U de Man-Witney para el Factor Atención y el Factor Reparación). Los resultados han sido: para la puntuación global I.E.P (.139), para la variable Claridad (.085), para la variable Atención (.4) y para la variable Reparación (.324).

Tras confirmar que los grupos control y experimental partían de puntuaciones medias sin diferencias significativas se analizaron las medias de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas en I.E.P. y sus tres dimensiones.

Se aplicó el procedimiento estadístico de contraste de medidas correspondiente, (T de Student para el Factor Reparación y U de Man-Witney para la puntuación global, el Factor Atención y Factor Claridad) no han aparecido diferencias estadísticamente significativas al realizar la media de las diferencias de las puntuaciones del pretest-postest entre ambos grupos. Los resultados han sido: para la puntuación global I.E.P (.165) para la

variable Atención (.782), para la variable Claridad (.114) y para la variable Reparación (.284).

En la tabla 2 exponemos la media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas en I.E.P. y sus tres factores, atención, claridad y reparación, tanto para el grupo control como para el grupo experimental.

**Tabla 2. Media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto mexicano.**

<b>Media de las diferencias individuales del grupo control</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo control</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo control</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo control</b>
2.07	.95	-.19	1.3
<b>Media de las diferencias individuales del grupo experimental</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo experimental</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo experimental</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo experimental</b>
7.4	2.09	2.41	2.91

Podemos apreciar, en la tabla 2, como la media de las diferencias individuales del grupo control (2.07) es inferior que la media de las diferencias del grupo experimental (7.4), lo mismo sucede con el factor atención (grupo control 0.95 y grupo experimental 2.09), con el factor claridad (grupo control -.19 y grupo experimental 2,41) y con el factor reparación (grupo control 1.3 y grupo experimental 2.91).

A continuación, se presentan los porcentajes válidos del sumatorio de frecuencias de

las respuestas aportadas por el alumnado mexicano a lo largo del programa de intervención.

Dado que, sólo se pretende conocer los porcentajes de Respuesta, sin posibilidad de establecer las diferencias significativas, no se ha realizado un estudio de los porcentajes, para conocer la mayor frecuencia de respuesta en cada actividad.

Respecto a las respuestas elaboradas por el alumnado para describir su experiencia vivida en la actividad, el 80 por ciento de respuestas están catalogadas dentro de la categoría se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado, frente al 20 por ciento restante catalogadas en la categoría juzga o da algún significado a la experiencia.

**TABLA 3. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Experiencia.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>No juzga a la experiencia</b>	79.15	79.5	81.8	83.7	86.3	73.2	70.7	67.6	87.2	67.6	84	87.9	88.05	83.3
<b>Juzga a la experiencia</b>	20.85	20.5	18.2	16.3	13.7	26.8	29.3	32.4	12.8	32.4	16	12.1	11.95	16.7

En la tabla 3 podemos observar como las actividades 5, con un 86.3 por ciento, 9, con un 87.2 por ciento, 12, con un 87.9 por ciento y 13, con un 88.05 por ciento, son las

actividades en las que se han registrado más respuestas catalogadas en la categoría se limitan a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado a la experiencia. Las actividades con mayor puntuación, para la categoría juzga o da algún significado a la experiencia, han sido la 8 y la 10, con un porcentaje del 32.4 por ciento para ambas actividades.

Ante la cuestión ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, el 3.48 por ciento de respuesta están catalogadas en la categoría alta activación. El 18.76 por ciento están agrupadas en la categoría calma. El 8.26 por ciento de respuestas están catalogadas en la categoría somnolencia. El 40.52 por ciento están agrupadas en la categoría sensaciones positiva. El 5.35 por ciento de respuestas están agrupadas en la categoría sensación catalogada socialmente como negativa. El 5.59 por ciento de respuestas están agrupadas en la categoría otro tipo de sensaciones (no catalogadas como positivas o negativas). El 18.03 por ciento expresó no experimentar nada.

**TABLA 4. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Sensación.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Alta activación</b>	2	3	0	9.8	0	1.8	1.1	0	0	0	0	25.6	2.65	2.8
<b>Calma</b>	32.8	21.3	38.6	15.7	20	7.3	7.65	7	15	13.5	25.5	23.1	15.75	19.4
<b>Somnolencia</b>	33.8	3	5.3	0	1.8	1.8	11.95	2.3	42.5	0	7.8	0	5.35	0
<b>Positivas</b>	8.8	39.4	42.1	39.2	43.6	52.7	44.05	55.8	25	62.2	39.2	33.3	40.25	41.7
<b>Negativas</b>	0	9.1	0	13.7	1.8	9.1	3.35	0	5	2.7	5.9	0	13.15	11.1
<b>Otra</b>	4.45	12.1	3.5	5.9	10.9	7.3	6.6	11.6	0	8.1	0	2.6	1.35	5.6
<b>Neutro</b>	18.15	12.1	10.5	15.7	21.8	20	25.3	23.3	12.5	13.5	21.6	15.4	21.3	19.4

Al analizar los resultados por actividad, expuestos en la tabla 4, podemos observar que, la actividad número 12 es la que tiene mayor puntuación de respuestas vinculadas a la categoría estados de alta activación, con un porcentaje de frecuencia de respuestas de 25.6 por ciento. Las actividades que presentan un mayor porcentaje de frecuencia de respuestas relacionadas con estados de calma son la 1 y la 3 con porcentajes del 32.8 y 38.6 por ciento respectivamente. Las actividades que registran un mayor número de respuestas relacionadas con estados de somnolencia son la 1, con un porcentaje de 33.8 por ciento y la 9, con una puntuación del 42.5 por ciento. Respecto a las puntuaciones de las respuestas catalogadas dentro de la categoría sensaciones positivas, las actividades que destacan son la 6, con un 52.7 por ciento, la 8, con un 55.8 por ciento y la 10 con un 62.2 por ciento. Las actividades, que han registrado mayor número de respuestas catalogadas en la categoría sensaciones negativas, son la 4 con un porcentaje del 13.7 y la 13, con un porcentaje del 13.15 por ciento. La actividad con mayor porcentaje de frecuencia de respuestas catalogadas en la categoría otro tipo de sensaciones es la 8, con una puntuación del 11.6 por ciento. Las actividades con mayor porcentaje de frecuencia de respuestas catalogadas en la categoría neutro son la 7, con un 25.3 por ciento y la 8, con un porcentaje del 23.3 por ciento.

En relación a la cuestión ¿Has tenido dificultad a la hora de llevar a cabo el ejercicio?, el 32.5 por ciento de respuestas están catalogadas en la categoría dificultad a la hora de desarrollar la actividad, frente al 67.95 por ciento de respuestas catalogadas en la categoría no encuentra dificultad.

**TABLA 5. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto**

**mexicano: Dificultad.**

<b>Actividad es</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Dificultad</b>	37.35	45.5	34.5	38.8	54.5	29.1	28.45	23.3	30	18.9	21.6	51.3	13.15	22.2
<b>No dificultad</b>	62.65	54.5	65.5	61.2	45.5	70.9	71.55	76.7	70	81.1	78.4	48.7	86.85	77.8

En la tabla 5 podemos comprobar cómo, las actividades 5 y 12 son las que presentan mayor porcentaje de frecuencia de respuestas que expresan encontrar dificultad a la hora de realizar la actividad, con porcentajes del 54 por ciento para la actividad 5 y con porcentaje del 51 por ciento para la actividad 12. Para la categoría no encuentra dificultad, las actividades 10, con un porcentaje del 81.1 por ciento y la 13, con una puntuación del 86.58 por ciento.

Ante la pregunta ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana? El 51.6 por ciento de las respuestas aportadas por el alumnado se catalogaron dentro de la categoría un ejemplo adecuado y acorde a lo trabajado en la sesión. El 16.33 por ciento de las respuestas aportadas por el alumnado se catalogan dentro de la categoría no da un ejemplo adecuado. El 32.7 por ciento de las respuestas, para esta pregunta, se catalogan dentro de la categoría afirma no saber para qué puede servirle la actividad realizada en la vida diaria.

**TABLA 6. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Aplicación.**

<b>Acti vida des</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Ade cua do</b>	60.3	45.5	66.7	56.3	69.1	50	62.65	48.8	32.5	29.7	64	56.4	40.5	40
<b>No adec uad o</b>	10.25	15.2	8.8	12.5	12.7	23.1	12.05	11.6	22.5	40.5	12	12.8	20.25	14.3
<b>No sabe</b>	29.45	39.4	24.6	31.3	18.2	26.9	25.3	39.5	45	29.7	24	30.8	39.15	45.7

Observando los porcentajes de frecuencias por actividad, en la tabla 6, podemos comprobar cómo las actividades 3, con un 66.7 por ciento, 5, con un 69.1 por ciento, 7, con un 62.6 por ciento y 11, con un 64 por ciento, son las más puntuadas para la categoría da un ejemplo adecuado. La actividad 10, presenta la mayor puntuación para la categoría no da un ejemplo adecuado, con un 40.5 por ciento de las respuestas catalogadas en la citada categoría. Las actividades 9, con un 45.7 por ciento, y 14, con un 45.7 por ciento, presentan las mayores puntuaciones para la categoría no saben para qué le puede servir.

Ante la pregunta: ¿Notaste alguna diferencia antes y después de la práctica? el 36.7 por ciento de las respuestas están clasificadas dentro de la categoría diferencias sin especificar, el 41.7 por ciento están agrupadas en la categoría no notar diferencia, el 18.9 por ciento de las respuestas están agrupadas en la categoría diferencias positivas, y el 2.6 por ciento están agrupadas en la categoría diferencias negativas.

**TABLA 7. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto  
mexicano: Diferencias.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Diferencias sin especificar</b>	32.7	26.5	25.9	42.9	40.0	38.9	45.5	34.9	32.5	36.1	39.2	41.0	39.5	38.9
<b>No nota diferencia</b>	42.9	44.1	41.4	34.7	40.0	31.5	40.9	41.9	40.0	52.8	41.2	46.2	47.4	38.9
<b>Nota diferencia positiva</b>	24.5	26.5	31.0	14.3	18.2	24.1	13.6	20.9	25.0	11.1	15.7	10.3	13.2	16.7
<b>Nota diferencia negativa</b>	0.0	2.9	1.7	8.2	1.8	5.6	0.0	2.3	2.5	0.0	3.9	2.6	0.0	5.6

Observando la tabla 7 comprobamos que, en la categoría diferencias sin especificar, la actividad 7 es la que presenta un mayor porcentaje de respuestas agrupadas en la citada categoría con un 45.5 por ciento. La actividad, que registra un mayor porcentaje de respuestas para la categoría no nota diferencia, es la 10, con un 52.8 por ciento. En la categoría nota diferencias positivas, la actividad que presenta un mayor porcentaje de respuestas es la 2, con una puntuación del 26.5 por ciento. Para la categoría nota diferencia negativa, la actividad con mayor porcentaje de respuesta es la 4 con un 8.2 por ciento.

En referencia a la cuestión ¿qué has aprendido en la sesión de hoy?, el 10.75 por ciento de las respuestas están catalogadas dentro de la categoría afirma no aprender. El 10.75 por ciento de las respuestas están agrupadas dentro de la categoría afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta. El 50.6 de las respuestas están catalogadas en la categoría aprende algo vinculado con la actividad realizada. El 2.26 por ciento de las



respuestas están catalogadas dentro de la categoría aprende algo vinculado con la sesión.

**TABLA 8. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Aprendizaje.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Afirma no aprender</b>	2.2	15.2	3.4	14.9	7.3	14.5	6.8	14.6	22.5	10.8	5.9	10.3	13.5	8.6
<b>Afirma aprender, no lo demuestra</b>	97.8	18.2	96.6	83	5.4	20	20.5	19.5	17.5	54.1	7.8	7.7	24.3	37.2
<b>Aprende algo con la actividad</b>	0	54.5	0	2.1	87.3	56.4	72.7	63.4	60	29.7	86.3	79.5	62.2	54.3
<b>Aprende algo con la sesión</b>	0	12.1	0	0	0	9.1	0	2.4	0	5.4	0	2.6	0	0

En la tabla 8 podemos ver cómo, la actividad 9, con un 22.5 por ciento, presente el mayor porcentaje de respuestas catalogadas dentro de la categoría afirman no aprender. Las actividades 1, con un 97.8 por ciento, 3, con un 96.6 por ciento, y la 4, con un 83 por ciento, y la 10, con un 54.1 por ciento, son la que presentan mayor porcentaje de frecuencias de respuestas agrupadas en la categoría afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta. Las actividades 5, con un 87.3 por ciento, 7, con un 72.7 por ciento, 11, con un 83.3 por ciento, 12, con un 79.5 por ciento, son las que presentan mayor porcentaje de frecuencia de respuestas catalogadas en la categoría aprende algo vinculado con la actividad realizada. Por otra parte, para esta misma categoría las actividades que menos porcentaje de respuesta presentan son la 1 y la 3 con un 0 por ciento de respuestas catalogadas para la citada categoría. La actividad 2, con una puntuación del 12.1 por

ciento, es la que presenta mayor porcentaje de frecuencia de respuestas para la categoría aprende algo no vinculado con la actividad realizada, pero si con la sesión.

### 11.1.2 Resultados de España.

A continuación, procedemos a exponer los datos obtenidos de la aplicación del TMMS 24 antes y después de la intervención, en el contexto español.

La tabla 9 muestra las medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental, para las puntuaciones totales obtenidas tras la aplicación del instrumento TMMS24 y sus dimensiones.

**Tabla 9. Medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Emocional Percibida y sus dimensiones para el contexto español.**

Variable	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<b>I.E.P.</b>	87	17.14	88	9.03	92.33	13.1	83.23	12.94
<b>Atención</b>	28.41	7.38	28.08	4.27	28.33	5.91	26.77	5.7
<b>Claridad</b>	29.83	6.45	29.69	4.17	33.5	4.58	27.31	4.29
<b>Reparación</b>	28.75	7.1	30.23	6.65	30.5	7.5	29.15	5.1

Para la puntuación global de I.E.P., las puntuaciones medias obtenidas en el pretest

son: 87 para el grupo control y 88 para el grupo experimental. Las puntuaciones medias obtenidas en el pretest para el factor atención son: para el grupo control 28,41 y para el grupo experimental 28.08. Para el factor claridad, las puntuaciones medias obtenidas en el pretest son: para el grupo control 29.83 y para el grupo experimental 29.69. Las puntuaciones medias obtenidas en el pretest para el factor reparación son: para el grupo control 28.75 y para el grupo experimental 30.23.

Las puntuaciones medias obtenidas en el posttest para la puntuación global de I.E.P son: 92.33 para el grupo control y 83.23 para el grupo experimental. Las puntuaciones medias obtenidas en el posttest para el factor atención son: para el grupo control 28.33 y para el grupo experimental 26.77. Para el factor claridad, las puntuaciones medias obtenidas en el posttest son 33.5 para el grupo control y 27.31 para el grupo experimental. Las puntuaciones medias obtenidas en el posttest para el factor reparación son: para el grupo control 30.5 y para el grupo experimental 29.15.

Para confirmar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y el experimental en las dos fases del estudio para la variable I.E.P. y las tres dimensiones que la componen, se aplicó el estadístico de contraste T de Student. Se observó que parte de los datos no se ajustaban a una distribución normal (Factor 1, Atención, del grupo experimental). Para este caso (Factor 1, Atención) se utilizó el estadístico de contraste no paramétrico U de Mann-Whitney para muestras independientes. Los resultados de la Prueba T de Student para muestras independientes de las diferencias pretest y posttest entre los grupos control y el experimental para la variable Inteligencia Emocional Percibida y sus tres dimensiones han sido: para la puntuación global

I.E.P (.008) para la variable Atención (.569), para la variable Claridad (.001) y para la variable Reparación (.165). Los datos muestran la ausencia de una diferencia significativa entre las puntuaciones iniciales del grupo control y el experimental. Sin embargo, una vez aplicado el procedimiento estadístico de contraste de medidas correspondiente (T de Student para puntuación global I.E.P, Factor Claridad, Factor Reparación y U de Man-Witney para el Factor Atención) han aparecido diferencias estadísticamente significativas al realizar la media de las diferencias de las puntuaciones del pretest-postest entre ambos grupos. Se han encontrado diferencias significativas para la variable I.E.P. ( $p. .008 \leq .05$ ) y la dimensión claridad emocional ( $p. .001 \leq .05$ ).

En la tabla 10 presentamos la media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas en I.E.P. y sus tres factores, atención, claridad y reparación, tanto para el grupo control como para el grupo experimental.

**Tabla 10. Medias de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto español.**

<b>Media de las diferencias individuales del grupo control</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo control</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo control</b>	<b>Media Factor 3 (reparación) grupo control</b>
5.25	-.08	3.67	1.75
<b>Media de las diferencias individuales del grupo experimental</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo experimental</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo experimental</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo experimental</b>
-4.76	-1.31	-2.38	-1.08

En la tabla 10, observamos que la media de las diferencias individuales del grupo es

grupo control (5.25) es superior que la media de las diferencias del grupo experimental (-4.76), lo mismo sucede con los tres factores que componen el índice de I.E.P.: atención (grupo control -.08 y grupo experimental -1.31), claridad (grupo control 3.67 y grupo experimental -2.38) y reparación (grupo control 1.75 y grupo experimental -1.08,). Los sujetos expuestos al programa de intervención obtuvieron puntuaciones inferiores en I.E.P. en la segunda fase de evaluación.

A continuación, se presentan los porcentajes válidos del sumatorio de frecuencias de las respuestas aportadas por el alumnado español a lo largo del programa de intervención.

Dado que, sólo se pretende conocer los porcentajes de respuesta, sin posibilidad de establecer las diferencias significativas, no se ha realizado un estudio de los porcentajes, para conocer la mayor frecuencia de respuesta en cada actividad.

Respecto a las redacciones elaboradas por el alumnado para describir su experiencia vivida en la actividad, el 66.93 por ciento de respuestas están agrupadas dentro de la categoría se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado, frente al 33.07 por ciento de respuestas agrupadas en la categoría juzga o da algún significado a la experiencia.

**TABLA 11. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto español: Experiencia.**

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----

<b>No juzg a la expe rien cia</b>	60	70	90	87.5	66.7	75	50	50	80	60	80	77.8	40	50
<b>Juzg a la expe rien cia</b>	40	30	10	12.5	33.3	25	50	50	20	40	20	22.2	60	50

Podemos ver en la tabla 11 como las actividades 3, con un 90 por ciento, y 4, con un 87.5 por ciento, han registrado mayor número de respuestas catalogadas dentro de la categoría se expresa sin emitir juicios de valor. Las actividades con las puntuaciones más elevadas para la categoría juzgan o da algún significado a la experiencia son la 7, la 8, la 14, con un porcentaje del 50 por ciento para cada actividad, y la 13, con un 60 por ciento.

Ante la cuestión ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, el 1.19 por ciento de respuesta están catalogadas en la categoría alta activación. El 20.71 por ciento está catalogada en la categoría calma. El 8.76 por ciento de respuestas están agrupadas en la categoría somnolencia. El 51.64 por ciento de las respuestas se catalogaron en la categoría sensaciones positivas. El 1.69 por ciento de las respuestas se agruparon en la categoría sensaciones negativas. El 2 por ciento de las respuestas se clasificaron en la categoría otras sensaciones. El 14.16 por ciento de las respuestas se catalogaron dentro de la categoría neutro.

**TABLA 12. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto**

**español: Sensaciones.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>Actividades</b>														
<b>Activación</b>	0	0	16.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Calma</b>	80	30	33.3	75	15.4	23.1	10	0	15.4	0	7.7	0	0	0
<b>Somnolencia</b>	0	0	0	25	38.5	7.7	20	0	0	0	7.7	15.4	8.3	0
<b>Positivas</b>	20	50	41.6	0	15.4	46.2	60	70	61.5	76.9	61.6	61.5	75	83.3
<b>Negativas</b>	0	0	8.3	0	0	7.7	0	0	0	0	7.7	0	0	0
<b>Otras</b>	0	10	0	0	7.7	0	0	0	0	0	0	0	0	8.3
<b>Neutro</b>	0	10	0	0	23.1	15.4	10	30	23.1	23.1	15.4	23.1	16.7	8.3

Al analizar los resultados por actividad, podemos apreciar en la tabla 12 cómo la actividad número 3 es la única que presenta respuestas vinculadas a la categoría estados de alta activación, con un porcentaje de frecuencia de respuestas de 16.7 por ciento. Las actividades que presentan un mayor porcentaje de frecuencia de respuestas catalogadas en la categoría calma son la número 1, con un 80 por ciento, y la número 4, con 75 por ciento. La actividad que registran un mayor número de respuestas relacionadas con estados de somnolencia es la número 5, con un porcentaje de 38.5 por ciento. Respecto a las respuestas catalogadas dentro de la categoría sensaciones positivas, las actividades que destacan son la

10, con un 76.9 por ciento, la 13, con un 75 por ciento y la 14 con un 83.3 por ciento. La actividad, que han registrado mayor número de respuestas catalogadas en la categoría sensaciones negativas, es la 3, con un porcentaje del 8.3 por ciento. La actividad con mayor porcentaje de frecuencia de respuestas, catalogadas en la categoría otras sensaciones, es la 2, con una puntuación del 10 por ciento. Las actividades con mayor porcentaje de frecuencia de respuestas catalogadas en la categoría neutro son la 8, con un 30 por ciento, la 5, 9, 10 y 12, con un 23.1 por ciento para cada una de las citadas actividades.

Respecto al cuestionamiento: ¿Has tenido dificultad a la hora de llevar a cabo el ejercicio?, el 39.6 por ciento de las respuestas están catalogadas en la categoría encuentra dificultad, frente al 60.4 por ciento de las respuestas, agrupadas en la categoría no encontrar dificultad durante el ejercicio.

**TABLA 13. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto español: Dificultad.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Dificultad</b>	20	20	45.5	33.3	84.6	46.2	40	20	38.5	15.4	53.8	53.8	33.3	50
<b>No dificultad</b>	80	80	54.5	66.7	15.4	53.8	60	80	61.5	84.6	46.2	46.2	66.7	50

En la tabla 13 podemos apreciar que, la actividad 5 es la que presentan mayor porcentaje de respuestas catalogadas en la categoría encuentra dificultad, con un porcentaje



del 84.6 por ciento. Las actividades 1, con un 80 por ciento, 2, con un 80 por ciento, 8, con un 80 por ciento, 10, con un 84.6 por ciento, son las que presenta mayor porcentaje de frecuencia de respuestas para la categoría no encuentra dificultad a la hora de realizar la actividad planteada.

Ante la pregunta ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana? el 58.36 por ciento de las respuestas están clasificadas en la categoría da un ejemplo adecuado. El 5.91 por ciento de las respuestas están catalogado en la categoría no da un ejemplo adecuado. El 35.63 por ciento de las respuestas se agrupan en la categoría no saber para qué le puede servir.

**TABLA 14. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto español: Aplicación.**

<b>Acti vida des</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Ade cuad o</b>	100	70	81.8	100	69.2	50	55.6	44.4	15.4	38.5	61.5	30.8	41.7	58.3
<b>No adec uado</b>	0	20	9.1	0	0	0	11.1	11.1	0	15.4	0	7.7	8.3	0
<b>No sabe</b>	0	10	9.1	0	30.8	50	33.3	44.4	84.6	46.2	38.5	61.5	50	41.7

Observando los porcentajes de frecuencias por actividad, reflejados en la tabla 14, podemos comprobar cómo las actividades 1, con un 100 por ciento, 2 con un 70 por ciento, 3, con un 81.8 por ciento, 4, con un 100 por ciento, 5, con un 69.2 por ciento, y 11, con un 61.5 por ciento., presentan las puntuaciones más elevadas para la categoría da un ejemplo

adecuado. Para la categoría no da un ejemplo adecuado la actividad con mayor puntuación es la 2, con un 20 por ciento. Para la categoría no sabe para qué le puede servir, las actividades con mayor puntuación son la 9, con un 84.6 por ciento, la 10, con un 61.6 por ciento, y la 12 con un 69.2 por ciento.

Frente al cuestionamiento ¿Notaste alguna diferencia antes y después de la práctica? el 15.65 por ciento de respuestas están catalogadas en la categoría diferencias sin especificar, el 40.7 por ciento de las respuestas están agrupadas en la categoría no nota diferencia, el 36.9 por ciento de respuestas se encuentran en la categoría diferencias catalogadas socialmente como positivas, y el 6.74 por ciento de las respuestas están agrupadas en la categoría nota diferencias negativas.

**TABLA 15. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto**

**español: Diferencias.**

<b>Acti vida des</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Difer encia s sin espe cific ar</b>	10	20	18.2	8.3	15.4	23.1	20	40	0	7.7	0	23.1	25	8.3
<b>No nota difer encia</b>	0	50	18.2	25	38.5	38.5	40	30	69.2	61.5	53.8	53.8	58.3	33
<b>Nota difer encia posit iva</b>	90	30	45.5	66.7	23.1	30.8	20	20	23.1	30.8	46.2	15.4	16.7	58.3
<b>Nota difer encia nega tiva</b>	0	0	18.2	0	23.1	7.7	20	10	7.7	0	0	7.7	0	0

Podemos comprobar, en la tabla 15, como para la categoría diferencias sin especificar, las actividades con las puntuaciones más destacadas son: la 8, con un 40 por ciento, y la 13, con un 25 por ciento. Las actividades con mayor porcentaje de respuestas, agrupadas en la categoría no nota diferencias, son la 9, con un 69.2 por ciento, la 10, con un 61.5 por ciento, la número 11, con un 53.8 por ciento, y la 13, con un 58.3 por ciento, registrado. Las actividades con mayores porcentajes de respuestas, catalogadas en la categoría nota diferencias positivas son: la 1, con un 90 por ciento, y la 4, con un 66.7 por ciento. La actividad, con los porcentajes de respuestas más elevados catalogadas en la

categoría nota diferencias negativas, es la 5 con un porcentaje de respuestas del 23 por ciento.

En referencia a la pregunta ¿qué has aprendido en la sesión de hoy?, el 4.39 por ciento de las respuestas están catalogadas en la categoría afirma no aprender. El 5.58 por ciento de respuestas están agrupadas en la categoría afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta. El 64.46 por ciento de las respuestas están catalogadas en la categoría aprende algo vinculado con la actividad realizada. El 25.57 por ciento de las respuestas se agruparon en la categoría aprende algo vinculado con la sesión.

**Tabla 16. Porcentaje de frecuencias por actividad en el contexto español: Aprendizaje.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>No aprende</b>	0	0	0	0	5.88	7.69	7.5	0	0	0	23.08	17.31	0	0
<b>Afirma aprender, pero no lo demuestra</b>	5.56	0	25	3.13	9.8	0	0	0	19.23	13.46	1.92	0	0	0
<b>Aprende con la actividad</b>	66.67	77.78	62.50	87.50	84.31	65.38	92.50	89.74	69.23	61.54	57.69	48.08	20.00	19.51
<b>Aprende con la sesión</b>	27.78	22.22	12.50	9.38	0.00	26.92	0.00	10.26	11.54	25.00	17.31	34.62	80.00	80.49

Observando la tabla 16 comprobamos que, la actividad que registran mayor porcentaje de respuestas para la categoría afirma no aprender es la 11, con un 23.08 por

ciento. La actividad que presentan mayor porcentaje de respuestas para la categoría afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta es la actividad número 3, con un 25 por ciento. Las actividades con los porcentajes de respuestas mayores para la categoría aprenden algo con la actividad realizada son la 4, con un 87.5 por ciento, la 7, con un 92.5 por ciento y la 8, con un 89.74 por ciento.

### 11.1.3 Resultados comparados: México y España.

A continuación, exponemos, en la tabla 17, los datos de los resultados de la aplicación del TMMS24 antes y después de la intervención en ambos contextos.

**Tabla 17. Media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto mexicano y el contexto español.**

<b>Contexto</b>	<b>Media de las diferencias individuales del grupo control</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo control</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo control</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo control</b>
<b>México</b>	2.07	.95	-.19	1.3
<b>España</b>	5.25	-.08	3.67	1.75
	<b>Media de las diferencias individuales del grupo experimental</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo experimental</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo experimental</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo experimental</b>
<b>México</b>	7.4	2.09	2.41	2.91
<b>España</b>	-4.76	-1.31	-2.38	-1.08

Podemos apreciar como la media de las diferencias individuales para las puntuaciones globales de I.E.P. del grupo control (2.07) es inferior a la obtenida por el grupo control de España (5.25). La media de las diferencias individuales del grupo experimental de México (7.4) también es superior que la media de las diferencias individuales del grupo experimental de España (-4.76). Para el factor atención la media del grupo control de México (.95) también es superior a la media del grupo control de España (-.08).

La media obtenida por el grupo experimental de México para el factor atención (2.09) es superior a la media obtenida para dicho factor en el grupo experimental de España (-1.31). Respecto el factor claridad podemos apreciar como la puntuación media obtenida por el grupo control de México (-.19) es inferior a la obtenida por el grupo control para el citado factor (3.67).

Las medias obtenidas para el factor claridad en el grupo experimental de México es superior (2.41) que la obtenida por el grupo experimental de España (-2.38). Para el factor reparación, la diferencia de las medias obtenidas por el grupo control de México (1.3) es inferior a la obtenida por el grupo experimental (1.75). Las puntuaciones obtenidas para el factor reparación por el grupo experimental de México (2.91) es superior que la obtenida por el grupo experimental español (-1.08).

A continuación, se presentan los porcentajes válidos del sumatorio de frecuencias totales de las respuestas aportadas por el alumnado mexicano y español a lo largo del programa de intervención.

Dado que, sólo se pretende conocer los porcentajes de respuesta, sin posibilidad de establecer las diferencias significativas, no se ha realizado un estudio de los porcentajes, para conocer la mayor frecuencia de respuesta en cada actividad.

En la tabla 18 podemos ver los porcentajes de frecuencias totales de las respuestas en el contexto mexicano y español, a la hora de describir la experiencia vivida.

**TABLA 18. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Experiencia.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Porcentajes de frecuencias de respuestas totales</b>
<b>Se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado a la experiencia</b>	<b>México</b>	80
	<b>España</b>	66.93
<b>Juzga o da algún significado a la experiencia</b>	<b>México</b>	20
	<b>España</b>	33.07

Podemos ver como para la categoría se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado, los resultados obtenidos por el grupo de México, 80 por ciento, son superiores a los obtenidos por el grupo de España 66.93 por ciento. En la categoría juzga o da algún significado a la experiencia, el grupo mexicano presenta un porcentaje del 20 por ciento y el grupo español presenta una puntuación del 33.07 por ciento.

En la tabla 19 podemos ver los porcentajes de frecuencias totales de las respuestas en el contexto mexicano y español, a la hora de responder a la pregunta ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?

**TABLA 19. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Sensación.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Porcentajes de frecuencias de respuestas totales</b>
<b>Alta activación</b>	<b>México</b>	3.48
	<b>España</b>	1.19
<b>Calma</b>	<b>México</b>	18.76
	<b>España</b>	20.71
<b>Somnolencia</b>	<b>México</b>	8.26
	<b>España</b>	8.76
<b>Sensaciones positivas</b>	<b>México</b>	40.52
	<b>España</b>	51.64
<b>Sensaciones negativas</b>	<b>México</b>	5.35
	<b>España</b>	1.69
<b>Otras sensaciones</b>	<b>México</b>	5.59
	<b>España</b>	2
<b>Neutro</b>	<b>México</b>	18.03
	<b>España</b>	14.16

Para la categoría alta activación, el grupo mexicano presenta una puntuación de 3.48 por ciento y el grupo español presenta una puntuación de 1.19 por ciento. En la categoría calma, el grupo mexicano presenta una puntuación de 18.76 por ciento mientras el grupo español presenta una puntuación de 20.71 por ciento. Para el factor somnolencia, el grupo de México presenta una puntuación de 8.26 por ciento y el grupo de España presenta una puntuación de 8.76 por ciento. En la categoría sensaciones positivas, el grupo mexicano presenta una puntuación de 40.52 por ciento y el grupo español presenta una puntuación de 51.64 por ciento. Para la categoría sensaciones negativas, el grupo de México presenta un porcentaje de 5.35 por ciento y el grupo de España presenta una puntuación de 1.69 por ciento. En la categoría otras sensaciones, el grupo mexicano presenta una puntuación de



5.59 por ciento y el grupo español presenta una puntuación de 2 por ciento. Para la categoría neutro, el grupo de México presenta un porcentaje del 18.03 por ciento y el grupo de España presenta un porcentaje del 14.6 por ciento.

En la tabla 20 se presentan los porcentajes de frecuencias totales de las respuestas en el contexto mexicano y español, a la hora de responder a la pregunta ¿has tenido dificultad a la hora de llevar a cabo los ejercicios?

**TABLA 20. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Dificultad.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Porcentajes de frecuencias de respuestas totales</b>
<b>Encuentra dificultad</b>	<b>México</b>	32.05
	<b>España</b>	39.6
<b>No encuentra dificultad</b>	<b>México</b>	67.95
	<b>España</b>	60.4

Para la categoría encuentran dificultad, el grupo mexicano ha puntuado 32.05 por ciento y el grupo español 39.6 por ciento. Para la categoría no encuentran dificultad, el grupo de México ha puntuado 67.9 por ciento y el grupo español ha obtenido un porcentaje del 60.4 por ciento.

En la tabla 21 se presentan los porcentajes de frecuencias totales de las respuestas en el contexto mexicano y español, a la hora de responder a la pregunta ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana?

**TABLA 21. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Aplicación.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Porcentajes de frecuencias de respuestas totales</b>
<b>Da un ejemplo adecuado</b>	<b>México</b>	51.60
	<b>España</b>	58.37
<b>No da un ejemplo adecuado</b>	<b>México</b>	16.33
	<b>España</b>	5.91
<b>No sabe para qué puede servirle</b>	<b>México</b>	32.7
	<b>España</b>	35.72

Para la categoría da un ejemplo adecuado, el grupo de México presenta un porcentaje del 51.60 por ciento, mientras que el grupo de España presenta una puntuación del 58.37 por ciento. En el factor no da un ejemplo adecuado, el grupo mexicano refleja un porcentaje del 16.33 por ciento y el grupo español presenta un porcentaje del 5.91 por ciento. Para la categoría no sabe para qué puede servirle, el grupo mexicano tiene un porcentaje del 32.7 por ciento y el grupo español tiene un porcentaje del 35.72 por ciento.

En la tabla 22 se presentan los porcentajes de frecuencias totales de las respuestas en el contexto mexicano y español, a la hora de responder a la pregunta ¿notaste alguna diferencia antes y después de la experiencia?

**TABLA 22. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Diferencias.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Total</b>
<b>Diferencias sin especificar</b>	<b>México</b>	36.7
	<b>España</b>	15.65
<b>No nota diferencia</b>	<b>México</b>	41.7
	<b>España</b>	40.7
<b>Nota diferencia positiva</b>	<b>México</b>	18.9
	<b>España</b>	36.9
<b>Nota diferencia negativa</b>	<b>México</b>	2.6
	<b>España</b>	6.74

Para la categoría diferencias sin especificar, el grupo de México presenta un porcentaje de frecuencia de respuestas del 36.7 por ciento y el grupo de España presenta un porcentaje de frecuencia de respuestas del 15.65. Para la categoría no nota diferencia el grupo mexicano refleja un porcentaje de respuesta del 41.7 por ciento, mientras que, el grupo español muestra un porcentaje del 40.7 por ciento. Para la categoría nota diferencia positiva, el grupo de México presenta un porcentaje del 18.9 por ciento y el grupo de España presenta un porcentaje del 36.9 por ciento. Para la categoría nota diferencia negativa, el grupo de México presenta una puntuación del 2.6 por ciento y el grupo de España presenta una puntuación del 6.74 por ciento.

En la tabla 23 se presentan los porcentajes de frecuencias totales de las respuestas en el contexto mexicano y español, a la hora de responder a la pregunta ¿notaste alguna

diferencia antes y después de la experiencia?

**TABLA 23. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Aprendizaje.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Total</b>
<b>Afirma no aprender</b>	<b>México</b>	15.5
	<b>España</b>	4.39
<b>Afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta</b>	<b>México</b>	16.3
	<b>España</b>	5.58
<b>Aprende algo vinculado con la actividad realizada</b>	<b>México</b>	66.1
	<b>España</b>	64.46
<b>Aprende algo vinculado con la sesión</b>	<b>México</b>	2.1
	<b>España</b>	25.57

Para la categoría afirma no aprender el grupo mexicano presenta un porcentaje del 15.5 por ciento mientras que el grupo de España presenta un porcentaje del 4.39 por ciento. Para la categoría afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta, la puntuación obtenida por el grupo de México es de 16.3 por ciento y la obtenida por el grupo de España es de 5.58 por ciento. Para la categoría aprende algo vinculado con la actividad realizada el grupo de México puntúa 66.1 por ciento y el grupo de España puntúa un 64.46 por ciento. Para la categoría aprende algo vinculado con la sesión el grupo mexicano presenta un porcentaje del 2.1 por ciento y el grupo español presenta un porcentaje del 25.57 por ciento.

## **11.2 Análisis.**

En este punto presentamos el análisis de los resultados obtenidos para: evaluar el programa en el contexto mexicano, evaluar el programa en el contexto español y para comparar dichas evaluaciones en ambos contextos. En primer lugar, presentamos el análisis de los datos obtenidos en el contexto mexicano, en segundo lugar, presentamos al análisis de los datos obtenidos en el contexto español y en tercer lugar presentamos el análisis de la comparación de los resultados obtenidos en el contexto mexicano y español.

### **11.2.1 Análisis de los resultados obtenidos en México.**

En este apartado exponemos el análisis realizado de los datos obtenidos en el contexto mexicano. En primer lugar, presentamos el análisis cuantitativo realizado a partir de los datos obtenidos de la aplicación del TMMS24, antes y después de la intervención, en segundo lugar, presentamos el análisis cuantitativo realizado a partir de las respuestas aportadas durante el programa de intervención.

Respecto al análisis cuantitativo en el contexto mexicano, atendiendo a los datos expuestos en la tabla 1, observamos que, para la evaluación realizada antes de aplicar la intervención, no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los grupos control y experimental. Ambos grupos parten de puntuaciones medias en I.E. similares.

Observando los resultados de la tabla 2, podemos apreciar que, para la puntuación

global, tanto los grupos control y experimental, obtuvieron puntuaciones superiores en la evaluación final respecto de la inicial. Para el factor atención, los grupos control y experimental puntuaron más en la evaluación final que en la evaluación inicial. Para el factor claridad, el grupo experimental puntuó más en la evaluación final que en la inicial, al contrario que el grupo control, que obtuvo puntuaciones superiores en la evaluación inicial respecto de la evaluación final. Para el factor reparación los grupos control y experimental puntuaron más en la evaluación final que en la evaluación inicial.

Las puntuaciones para la media de las diferencias individuales del grupo experimental son más elevadas que las puntuaciones del grupo control, en la puntuación total y en cada uno de sus factores, aunque, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Dado que, no se muestra un incremento de las habilidades de propia percepción de habilidades emocionales, no podemos confirmar que el programa de intervención tuvo un impacto significativo en la propia percepción de habilidades emocionales,

Al comparar el presente estudio con el realizado por Adonicam, López, Navarro y Valadez (2013), podemos observar que tampoco encontraron mejoras significativas para el factor atención, claridad y regulación emocional, aunque, debe tenerse en cuenta que, el número sesiones del programa de intervención, que estamos evaluando, es menor.

A continuación, presentamos el análisis cualitativo de los porcentajes de frecuencias de respuestas totales y por actividad aportadas por el alumnado mexicano. Hemos de añadir que no se ha realizado una significación de porcentajes, dado que hemos optado por una

interpretación cuantitativa de los mismos. Ante esto, hablamos de importantes diferencias o no diferencias, en función del análisis realizado con los fines de establecer el consenso.

Respecto las respuestas aportadas por los alumnos mexicanos a la hora de expresar su experiencia vivida durante la actividad, un 80 por ciento han descrito las experiencias sin emitir juicios de valor frente al 20 por ciento de respuestas, en las que se ha descrito la experiencia juzgándola o dándole algún significado. Al realizar el análisis pormenorizado por actividad, en la tabla 3, podemos interpretar que, en más de un 85 por ciento de los casos en las actividades 5,9, 12 y 13 se han descrito las experiencias sin emitir juicio de valor.

Ante la cuestión ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica? Menos del cuatro por ciento de las respuestas expresan tener sensaciones relacionadas con la alta activación, en el análisis pormenorizado por actividad, reflejado en la tabla 4, destaca la actividad 12, en la que más de un 25 por ciento de las respuestas expresan sentir emociones relacionadas con la alta activación.

Más de un 18 por ciento de los casos expresó sensaciones entendida como un estado de calma. Las actividades en la que más respuestas expresan sensaciones relacionadas un estado de calma son la 1 y la 3 con más de un 30 por ciento de respuestas que expresan sensaciones relacionadas con estados de calma.

En menos de un nueve por ciento de los casos se expresaron sensaciones relacionadas con estados de somnolencia. El análisis de los porcentajes de las frecuencias

de respuestas por ejercicios nos permite detectar qué actividades presentaron resultados elevados de somnolencia. Esta información es de gran utilidad a la hora proponer propuestas de mejora para la adecuación de las actividades que componen el programa. En este caso en las actividades 1, con más del 33 por ciento de respuestas registradas, y 9, con más del 42 por ciento de respuestas registradas, se expresaron más sensaciones relacionadas con la somnolencia.

Más del 40 por ciento de los casos expresa sentir sensaciones vinculadas a estados emocionales, catalogados socialmente como, positivos. Menos del seis por ciento de las respuestas confirman sentir sensaciones vinculadas a estados de malestar. El análisis pormenorizado por actividad, nos muestra que, para la actividad 6,8 y 10 más del 50 por ciento de las respuestas expresan sentir sensaciones vinculadas con emociones catalogadas socialmente como positivas

Más del cinco por ciento de respuestas expresan sentir otras sensaciones, en el análisis pormenorizado por actividad, la actividad 8 presenta más del 11 por ciento de respuestas que expresa otro tipo de sensaciones, que no están catalogadas socialmente como positivas o negativas.

El 18 por ciento expresa no sentir nada. Las actividades 7 y 8 presentan más de un 23 por ciento de respuestas en las que se expresa no sentir nada.

Para la cuestión ¿has tenido dificultad al llevar a cabo los ejercicios realizados?, más del 41 por ciento de los casos expresaron no tener dificultad a la hora de llevar a cabo el



ejercicio. Al analizar los porcentajes por actividad, en la tabla 5, detectamos que las actividades 2 (más del 45 por ciento de respuestas registradas), 5 (más del 54 por ciento de respuestas registradas), y 12 (más del 51 por ciento de respuestas registradas) han sido las que más sensación de dificultad han generado, con más de un 45 por ciento de respuestas por actividad.

Respecto a la pregunta ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana?, en más del 51 por ciento de los casos las respuestas demuestran la capacidad del alumnado de transferir las habilidades trabajadas en el programa a su vida diaria. En más del 49 por ciento de los casos, el grupo de México no sabe para qué les puede servir lo aprendido en su vida cotidiana o no dan un ejemplo adecuado. El análisis pormenorizado de las respuestas, expuesto en la tabla 6, nos ayuda a detectar qué actividades son más susceptibles a futuras modificaciones. Las actividades 3,5,7, y 11 presentan más de un 62 por ciento de respuestas en las que se da un ejemplo adecuado de cómo aplicar lo aprendido en la actividad en la vida diaria.

Las actividades que presentan menor respuestas que demuestran la capacidad del alumnado de transferir las habilidades trabajadas en el programa a su vida diaria, son la 9 y la 10, con más de un 32 y 29 por ciento (Tabla 7).

Respecto la pregunta ¿notaste alguna diferencia antes y después de la práctica?, más del 41 por ciento de casos expresa no sentir diferencias. El análisis pormenorizado, de los porcentajes por actividad, expuesto en la tabla 8, nos permite detectar qué ejercicios son los que no logran generar diferencias perceptivas en un porcentaje elevado del alumnado, en

este caso se trata de las actividades 2, más del 45 por ciento, 5, más del 54 por ciento de los casos y 12, más del 51 por ciento de los casos. Cerca de un 59 por ciento de las respuestas notan alguna diferencia antes y después de la práctica. Estos casos demuestran un trabajo de las habilidades de percepción y expresión emocional por parte del alumnado

Para la cuestión ¿qué has aprendido en la sesión de hoy?, más de un 50 por ciento de las respuestas demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada. En el análisis pormenorizado por actividad, tabla 9, podemos ver como las actividades 5,7,11 y 12 presentan mayor número de respuestas que demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada con porcentajes superiores al 72 por ciento. Las actividades con menos respuestas que demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada son la 1, la 3 y la 4, Las actividades 1 y 3 no presentan respuestas que demuestren aprender algo vinculado con la actividad realizada, la actividad 4 presenta menos de un tres por ciento de respuestas

### **11.2.2 Análisis de los resultados obtenidos en España.**

En este apartado exponemos el análisis realizado de los datos obtenidos en el contexto español. En primer lugar, presentamos el análisis cuantitativo, realizado a partir de los datos obtenidos de la aplicación del TMMS24, antes y después de la intervención, en segundo lugar, presentamos el análisis cuantitativo, realizado a partir de las respuestas aportadas durante el programa de intervención.

En referencia a los resultados obtenidos del análisis cuantitativo, se han encontrado

diferencias significativas para la variable I.E.P. ( $p. .008 \leq .05$ ) y una de sus dimensiones, la claridad emocional ( $p. .001 \leq .05$ ). Los datos reflejados en la tabla 10, muestran la media de las diferencias individuales, en las variables citadas para ambos grupos: I.E.P. (grupo control, 5.25; grupo experimental -4.76) y dimensión claridad emocional (grupo control, 3.67; grupo experimental -2.38).

No se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones iniciales de los grupos control y experimental, sin embargo, se han encontrado diferencias significativas al calcular la media de las diferencias de las puntuaciones del pretest-postest de los dos grupos.

Los datos reflejados en la tabla 9 y la tabla 10 indican que, los sujetos pertenecientes al grupo experimental obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores en la segunda fase de la evaluación, para la variable I.E.P. y el factor claridad emocional. Al analizar estos datos hemos de tener en cuenta que, el instrumento TMMS 24 no fue creado para obtener una puntuación global de I.E., si no para aportar información sobre las dimensiones de la I.E.P. atención, claridad y reparación. fue creado para medir la atención emocional, la claridad emocional y la regulación emocional (Perez-González, Petrides y Furnham, 2007). Tras la intervención, los sujetos del grupo experimental informaron tener una percepción de sus habilidades emocionales, concretamente, de las habilidades vinculadas a la comprensión emocional, inferior a la que informaron tener antes de realizar el programa, por lo que no se muestra un aumento de las habilidades de propia percepción de habilidades emocionales.

Al comparar la presente investigación con la realizada por Sosa (2014), podemos comprobar cómo en este estudio no se encontraron mejoras en la I.E.P en el grupo experimental.

A continuación, presentamos el análisis cualitativo de los porcentajes de frecuencias de respuestas totales y por actividad aportadas por el alumnado español.

En relación a las respuestas de los alumnos españoles al expresar su experiencia vida durante la actividad, cerca del 67 por ciento de las descripciones se han realizado sin emitir juicios de valor frente a más del 33 por ciento que juzga la experiencia vivida. Al analizar los porcentajes de frecuencias por actividad, en la tabla 11, podemos ver como las actividades 3 y 4 más del 87 por ciento de respuestas se han expresado sin emitir juicios de valor

Las actividades 7,8 y 14, con cincuenta por ciento de respuestas, y la actividad 13 con un 60 por ciento son en las que más se ha juzgado la experiencia vivida durante la actividad.

En relación a la cuestión ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, observando la tabla 12 podemos ver cómo, menos del 2 por ciento responden sentir sensaciones vinculadas con la alta activación, en el análisis pormenorizado por actividad, tan solo la actividad 3, con menos de un 17 por ciento, presenta respuestas que muestran alta activación.

Más de un 20 por ciento expresó experimentar sensaciones vinculadas a un estado de calma. Las actividades 1 y 4 son las que presentan más respuestas vinculadas a un estado de calma, presentan porcentajes de respuestas del 80 y 75 por ciento respectivamente.

Más del ocho por ciento de los casos expresó experimentar sensaciones vinculadas con estados de somnolencia. Al trabajar actividades de iniciación a la atención plena es común caer en estados de somnolencia. En el análisis pormenorizado por actividad, la 5 es las que mayor porcentaje de frecuencias de respuestas relacionadas con la somnolencia han registrado, con más del 38 por ciento de respuestas que expresan sensaciones vinculadas a la somnolencia.

El 50 por ciento de los casos afirma sentir sensaciones vinculadas a estados, catalogados socialmente como, positivos. Menos del dos por ciento de las respuestas expresan sentir sensaciones, catalogadas socialmente como, negativas. Al analizar los resultados por actividad podemos ver como más del 75 por ciento de respuestas afirman sentir sensaciones positivas para las actividades 10, 13 y 14. La actividad 3 menos de un nueve por ciento de respuestas expresan sensaciones negativas.

El dos por ciento de respuestas expresan sentir otras sensaciones. La práctica número 8, con un treinta por ciento, presenta el mayor porcentaje de respuestas por actividad que expresa sentir otras sensaciones. Más del 14 por ciento expresa no sentir nada. Las actividades, en las que se expresa en más ocasiones no sentir nada, son: la número 8, con un 30 por ciento de frecuencia; la número 5; la número 9; la número 10 y la número 12, con más de un 23 por ciento de respuestas por actividad que afirman no sentir

nada.

Para la cuestión ¿has tenido dificultad al llevar a cabo los ejercicios realizados?, más del 60 por ciento de los casos expresaron no tener dificultad a la hora de llevar a cabo el ejercicio. Al analizar los porcentajes por actividad, presentados en la tabla 13, detectamos que la actividad 5 (más del 84 por ciento de respuestas registradas), ha sido las que más sensación de dificultad han generado. Las actividades 1,2,8, con el 80 por ciento de respuesta, y 10, con más del 84 por ciento de respuestas, son en las que más respuestas se expresan no encontrar dificultad.

Para la pregunta ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana?, más del 58 por ciento de los casos demuestra en sus respuestas capacidad de transferir las habilidades trabajadas en el programa a su vida cotidiana. En la tabla 14 podemos apreciar cómo, las actividades 1,2,3,4,5 y 11 presentaron más del 60 por ciento de respuestas las cuales demuestran capacidad para transferir las habilidades trabajadas a su vida cotidiana, hemos de resaltar la número 1 y la número 4 en las que todas las respuestas demuestran capacidad de transferir las habilidades trabajadas en sus vida cotidiana.

No debemos pasar por alto que, más de un 41 por ciento de las respuestas expresan no saber para qué les puede servir lo aprendido en su vida cotidiana o no dan un ejemplo adecuado, lo que nos indica que el programa puede ser mejorado. El análisis pormenorizado, de las respuestas en las que menos respuestas se demuestra saber aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas, nos muestra que la actividad 9, con menos de un 16 por ciento de las respuestas, es las más susceptibles de modificación (Tabla 14).

Para la pregunta ¿has notado diferencias antes y después de la práctica? En más del 40 por ciento de casos se expresa no sentir diferencias entre antes de realizar la actividad y después. El análisis pormenorizado, de los porcentajes por actividad, expuesto en la tabla 15, nos permite detectar qué ejercicios son los que no logran generar diferencias perceptivas en un porcentaje elevado del alumnado, en este caso se trata de las actividades 9 (más del 69 por ciento de los casos), 10(más del 61 por ciento de los casos), 11 (más del 50 por ciento de los casos) y 13 (más del 50 por ciento de los casos).

Más del 59 por ciento de los casos afirma notar alguna diferencia antes y después de la práctica. Este hecho implica, por sí mismo, un trabajo de las habilidades de percepción y expresión emocional por parte del alumnado.

Para la cuestión ¿qué has aprendido en la sesión de hoy?, más de un 64 por ciento de las respuestas demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada, frente a más del 27 por ciento de respuestas que no demuestran aprender algo. En el análisis pormenorizado por actividad, reflejado en la tabla 16, podemos ver como las actividades 4,7, y 8, todas con porcentajes de respuestas superiores al 85 por ciento, presentan mayor número de respuestas que demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada.

Las actividades con menos respuestas, que demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada, son la 13 y 14, con menos de un 19 por ciento de respuestas para cada actividad.

### **11.2.3 Análisis comparado México España.**

En este apartado exponemos el análisis realizado de la comparación de los datos obtenidos en el contexto mexicano y español. En primer lugar, presentamos el análisis cuantitativo realizado a partir de los datos obtenidos de la aplicación del TMMS24, antes y después de la intervención, en segundo lugar, presentamos el análisis cuantitativo realizado a partir de las respuestas aportadas durante el programa de intervención.

A continuación, presentamos el análisis cuantitativo de la comparación de las respuestas aportadas en el contexto mexicano y español.

En primer lugar, se compararon las puntuaciones medias en la evaluación inicial (puntuación global de I.E.P. y sus tres factores) obtenidas por los cuatro grupos (grupo control de México, grupo experimental de México, grupo control de España y grupo experimental de España), presentes en la tabla 17. Para ello, se comprobó la normalidad de la distribución de las puntuaciones medias obtenidas. Exceptuando la puntuación global de I.E.P. del grupo control de México (.01), el factor claridad del grupo control de México (.04) y el factor regulación para el grupo control de España (.025), las puntuaciones medias presentan una distribución normal.

Para comparar las puntuaciones medias obtenidas en los citados casos se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. Para la comparación del resto de puntuaciones medias se aplicó la prueba T de student. No se encontraron diferencias significativas en la



puntuación global de I.E.P ni en ninguno de sus factores, atención, claridad y regulación entre los cuatro grupos.

Para comparar la diferencia de las medias de los cuatro grupos, presentes en la tabla 18, se aplicó un análisis de varianza ANOVA. Para las puntuaciones globales de I.E.P. se encontraron diferencias significativas al comparar el grupo experimental de México y el grupo experimental de España (.027). Para el factor atención no se encontraron diferencias significativas. Para el factor claridad, se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental de México y el grupo experimental de España (.032) y entre el grupo control de España y el grupo experimental de España (.033). Para el factor reparación no se encontraron diferencias significativas. Podemos observar los resultados obtenidos para los citados casos en la tabla 11, la cual muestran la media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto mexicano y el contexto español, I.E.P. (grupo experimental de México, 7.4; grupo experimental de España -4.76) y dimensión claridad emocional (grupo experimental de México 2.41; grupo experimental de España -2.38). Al analizar estos datos hemos de tener en cuenta que, el instrumento TMMS 24 no fue creado para obtener una puntuación global de I.E., si no para aportar información sobre las dimensiones de la I.E.P. atención, claridad y reparación. fue creado para medir la atención emocional, la claridad emocional y la regulación emocional. (Perez-González, Petrides y Furnham, 2007).

A continuación, presentamos el análisis cualitativo de la comparación de las respuestas aportadas en el contexto mexicano y español.

La tabla 18 podemos apreciar cómo, el grupo mexicano responde sin juzgar la experiencia más de un 13 por ciento de las veces en comparación al grupo español. Al comparar los análisis pormenorizados por actividad para el grupo mexicano y para el grupo español (tabla 24) podemos ver como la actividad 4 presenta más de un 80 por ciento de respuestas que expresan la experiencia sin juzgarla para ambos contextos. La actividad 8 es una actividad que, para ambos contextos, presenta más de un 50 por ciento de respuestas que juzgan la experiencia vivida.

En la tabla 19 podemos comprobar cómo, los alumnos españoles expresan sentir calma un dos por ciento más que los alumnos mexicanos. No existen actividades que generen estados de calma para ambos contextos, a excepción de la actividad 1, es la segunda que más puntúa en el contexto español y la que más puntúa en el contexto mexicano, pero existe una diferencia de más del 48 por ciento entre ambas puntuaciones (tabla 25).

La diferencia a la hora de expresar estados de somnolencia entre los grupos de los dos contextos es inferior al uno por ciento. Al comparar los resultados obtenidos en ambos contextos, para el análisis pormenorizado por actividad, no encontramos actividades con porcentajes similares no existen actividades que generen estados de alta activación para ambos contextos (tabla 25).

Los alumnos españoles expresan sentir sensaciones, catalogadas socialmente como positivas, más de un 11 por ciento de las respuestas respecto a los alumnos mexicanos. Al comparar los resultados obtenidos en ambos contextos, para el análisis pormenorizado por

actividad, podemos ver cómo: la actividad 10 presenta más de un 62 por ciento de respuestas, catalogadas socialmente como, positivas en ambos contextos, y la actividad 8 presenta más del 50 por ciento de las respuestas muestran en los dos casos sensaciones positivas (tabla 25).

Los alumnos mexicanos expresan sentir sensaciones negativas más de un 3 por ciento de las veces respecto los alumnos españoles. Al comparar los resultados obtenidos en ambos contextos, para el análisis pormenorizado por actividad, encontramos que la actividad 10 y la actividad 8 presentan más de un cincuenta por ciento de respuestas en ambos contextos. (tabla 25).

Los alumnos mexicanos expresan sentir otras sensaciones más de un tres por ciento de las veces que los alumnos españoles. Al comparar los resultados obtenidos en ambos contextos, para el análisis pormenorizado por actividad, no encontramos actividades con porcentajes similares que generen estados de alta activación para ambos contextos (tabla 25).

Los alumnos mexicanos expresan no sentir nada más de un 4 por ciento de las veces en relación a los alumnos españoles. Al comparar los resultados obtenidos en ambos contextos, para el análisis pormenorizado por actividad, encontramos que, la actividad 8 presenta porcentajes inferiores al 11 por ciento de respuestas que expresan no sentir nada durante la actividad, para ambos contextos. (tabla 25)

Respecto los datos presentes en la tabla 20, podemos interpretar que, los alumnos

mexicanos expresan no sentir dificultad en más de un 7 por ciento de los casos en relación al grupo español. Respecto al análisis pormenorizado por actividad, la número 5, presenta más de 54 por ciento de respuestas que expresan no sentir dificultad al realizar la actividad para ambos casos, aunque, en el contexto mexicano, se respondió no sentir dificultad en más de un 25 por ciento de las respuestas, para la citada actividad, en comparación al contexto español (tabla 26).

En la tabla 21 podemos ver cómo, el grupo español demuestra en su respuesta la capacidad de transferir las habilidades trabajadas en el programa a su vida diaria más de un 6 por ciento, de las respuestas, en comparación con el grupo mexicano. El grupo de México responde no saber para qué les puede servir lo aprendido en su vida cotidiana o no dan un ejemplo adecuado un ocho por ciento más que el grupo español

Respecto a la comparación de los resultados obtenidos en ambos contextos, para el análisis pormenorizado por actividad, presente en la tabla 27, podemos ver cómo la actividad 3 y actividad 5 presentan más de un 60 por ciento de respuestas que demuestran saber cómo aplicar el ejercicio a su vida cotidiana.

En la tabla 22 podemos ver cómo, en comparación al grupo español, el grupo mexicano presenta un uno por ciento más de respuestas, que expresan no sentir diferencias antes y después de la práctica. En el análisis pormenorizado por actividad, expuesto en la tabla 28, la actividad 10 expresan no sentir nada antes y después de la actividad en más de un 52 por ciento de los casos, para ambos contextos.

La tabla 23 refleja cómo, en comparación al grupo español, el grupo de México presenta más del once por ciento de las respuestas, que demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada. En el análisis pormenorizado por actividad podemos ver cómo las actividades 5, 8, 9, 11 y 12 presentan porcentajes superiores al 63 por ciento en ambos contextos (tabla 29).

## **12 Conclusiones.**

Desde las escuelas, se trata de promover el desarrollo integral de los jóvenes. Surge la necesidad de fomentar contextos de aprendizaje que propicien un desarrollo cognitivo y afectivo equilibrado. Desde hace años, se vienen desarrollando diferentes propuestas de intervención que trabajan la I.E. en las escuelas, como el programa de Inteligencia Emocional para la convivencia escolar PIECE II (Vallés, 2007) y el programa Inteligencia Emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes (Lantieri, 2009), entre otros. A pesar del gran número de programas de intervención existentes que se están aplicando en el contexto educativo, son pocos los casos en los que se trata de evaluar su impacto. (Perez-Escoda, Filella y Bisquerra, 2012).

En primer lugar, expondremos las conclusiones, respecto a los dos objetivos planteados en nuestra investigación, expuestos en los apartados 11.1 y 11.2 y, seguidamente, habrá un apartado de conclusiones, tras la realización de la comparación en ambos contextos, en el apartado 11.3 con el fin de dar respuesta al problema de investigación planteado. Finalmente, se establecerán las conclusiones respecto a las tres hipótesis de partida.

### **11.1. Conclusiones de la evaluación del programa de intervención en Inteligencia Emocional Plena en el contexto de México.**

Para evaluar la adaptación del programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.) (Ramos, Enriquez & Recondo, 2012), aplicado en una escuela pública de la península de Yucatán, en la ciudad de Playa del Carmen, Quintana Roo, Estados Unidos de México, se ha realizado un análisis cualitativo, basado en un sistema de categorías, y se ha realizado un análisis cuantitativo, de los resultados arrojados por la versión española del Trait Meta Mood Scale (TMMS 24), escala validada en el contexto español (Salguero, Fernandez-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010). Recordando lo comentado en el tercer párrafo del apartado 9.1, Test de Inteligencia Emocional. Trait Meta Mood Scale TMMS24, el instrumento TMMS24 no ha sido validado en contexto mexicano para la población con la que trabajamos en este estudio, aunque se ha aplicado, en el contexto mexicano, en jóvenes de 18 años (Ruvalcaba, Fernández-Berrocal & Salazar, 2014) y 12 años (Buenrostro-Guerrero et al, 2012) modificando la palabra enfado por enojo en el ítem 23. Los resultados generales del análisis cuantitativo no muestran un impacto del programa de intervención en los niveles de I.E. percibida, ni en ninguno de los tres factores que la componen, atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. No podemos confirmar que el programa de intervención tuvo un impacto significativo en la propia percepción de habilidades emocionales.

Estos resultados pueden deberse a un bajo número de sesiones, siete, y una escasa frecuencia de aplicación, una vez a la semana. El método de evaluación utilizado, para ver

el impacto de cada actividad, ha podido interrumpir la dinámica de la sesión. En cada sesión, los jóvenes, después de realizar un ejercicio, que trabaja la atención plena, deben ponerse a responder las cuestiones, esta situación les impide continuar en el estado de atención plena.

Al comparar el presente estudio con el realizado con Adonicam, López, Navarro y Valadez (2013). Podemos comprobar cómo tampoco se encontraron mejoras significativas para el factor atención, claridad y regulación emocional. Al comparar ambos estudios, ha de tenerse en cuenta que, el programa de intervención evaluado en el presente estudio se compone de menos de la mitad de sesiones que el programa evaluado en el estudio realizado por los citados autores, este se compone de diecisiete sesiones. El presente estudio se realizó, en el estado de Quintana Roo, México y la investigación realizada por los citados autores se desarrolló en el estado de Jalisco, México. Los programas de intervención aplicados en ambos estudios están basados en el mismo marco teórico, contienen actividades que trabajan los cuatro grupos de habilidades emocionales que componen el modelo de I.E. de Salovey y Mayer (1997).

A continuación, exponemos las conclusiones obtenidas del análisis cualitativo, realizado a partir de las respuestas de los alumnos sobre las cuestiones planteadas durante el programa de intervención, para el contexto mexicano.

El ochenta por ciento de las descripciones se han realizado sin emitir juicios de valor. El estado de Mindfulness o atención plena está relacionado con un estado de calma no valorativo, por lo que estas evidencias nos permiten inferir que, en un ochenta por ciento

de los casos, las respuestas presentan evidencias del trabajo del alumno en una de las capacidades necesarias para alcanzar estados de atención plena, la capacidad de experimentar sin emitir juicios de valor sobre la propia experiencia. El análisis pormenorizado por actividad nos muestra que, las actividades: atención plena al mandala, atención orgánica, actúa según tu emoción y afirmación de gratitud, permiten mantener a los alumnos en un estado de vivencia de la experiencia no valorativo, en más de un 85 por ciento de las respuestas.

Ninguna de las actividades que compone el programa pretende generar estados de alta activación, más bien su objetivo es el opuesto, busca un estado de calma no valorativa desde la cual poder trabajar las habilidades emocionales. Menos del cuatro por ciento de los casos expresan sentir sensaciones relacionadas con la alta activación. Exceptuando la actividad actúa según tú emoción, en la que una cuarta parte de las respuestas, para la citada actividad, expresa sentir sensaciones relacionadas con la alta activación, podemos concluir que, para este contexto, el programa no genera estados de alta activación.

Podemos afirmar que, más de un dieciocho por ciento de los casos, expresan sensaciones que se manifiestan en el estado de atención plena o Mindfulness, entendida como un estado de calma. Respecto al análisis pormenorizado por actividad, las actividades de respiración de aterrizaje “en el aquí y en el ahora” y atención a la respiración sincronizada 4x4, con más de un treinta por ciento de respuestas por actividad, son las prácticas en las que se han expresado más sensaciones vinculadas a estados de calma, para este contexto.



Menos de un nueve por ciento de los casos expresa sensaciones vinculadas con estados de somnolencia. Al principio, las prácticas de iniciación a la atención plena pueden provocar estados de somnolencia. Existen actividades de atención plena que tratan de producir dicho estado. El programa de intervención evaluado no contiene ninguna actividad que tenga pretenda inducir al estado de somnolencia. El análisis los porcentajes de las respuestas por ejercicios nos permite detectar qué actividades presentaron resultados elevados de somnolencia. Esta información es de gran utilidad a la hora de desarrollar propuestas de mejora para la adecuación de las actividades que componen programa. Las actividades de respiración de aterrizaje en “el aquí y en el ahora” y conciencia orgánica son en las que se han expresado más sensaciones vinculadas a la somnolencia, con más de un 33 por ciento de respuestas registradas en cada actividad. Ha de tenerse en cuenta que, la actividad de respiración de aterrizaje en “el aquí y el ahora” es la segunda práctica realizada por los alumnos, por lo que, es normal que en algunos casos produzca estados de somnolencia.

Más del cuarenta por ciento de los casos afirma sentir sensaciones vinculadas a estados catalogados socialmente como positivos. Menos del dos por ciento de los casos expresa sentir sensaciones vinculadas a estados de malestar. Las actividades visualización de algo agradable, el camino e inducción emocional sobre un dibujo son las que expresan sentir más sensaciones, catalogadas socialmente como, positivas, con porcentajes superiores al cincuenta por ciento en cada actividad. Ante estos datos, hemos de tener en cuenta las aportaciones de Pekrun (1992). El autor relaciona las emociones positivas, o vinculadas a estados de bienestar, con la motivación intrínseca y extrínseca, por lo tanto, en más de un cincuenta por ciento de los casos se demuestran indicios del cultivo de la

motivación intrínseca (al experimentar la emoción) y extrínseca (al ser expresada).

El 18 por ciento de las respuestas expresan no sentir nada. Las actividades en las que en más ocasiones se expresa no sentir nada son mi primera pasa y meditación sobre mi camino, con más de un 23 por ciento de respuestas para cada actividad.

Más del 41 por ciento de los casos no encuentra dificultad a la hora de desarrollar las actividades de las que se compone el programa. Las actividades del programa no pretenden generar sensación de dificultad. El análisis pormenorizado del porcentaje de las frecuencias por actividad aportar información relevante a la hora de realizar nuevos diseños de programas de intervención de este tipo. Al analizar los porcentajes por actividad detectamos que las prácticas de identificar mi emoción, atención plena al mandala y actúa según tu emoción, con más de un 45 por ciento de respuestas por actividad, son las prácticas que más sensación de dificultad han generado para este contexto.

Más del cincuenta y uno por ciento de los casos demuestra, en sus respuestas, capacidad de transferir las habilidades trabajadas en el programa a su vida cotidiana. No debemos pasar por alto que más de un cuarenta y nueve por ciento de los casos expresan no saber para qué les puede servir lo aprendido en su vida cotidiana o no da un ejemplo adecuado, lo que nos indica que el programa puede ser mejorado. Un análisis pormenorizado de estas respuestas nos ayuda a detectar qué actividades son más susceptibles a futuras modificaciones. Las actividades con menos respuestas, que demuestran tener capacidad de transferir las habilidades trabajadas a su vida cotidiana, son conciencia orgánica e inducción emocional sorbe un dibujo, presentan menos del 30 por

ciento de respuestas por cada actividad.

Cerca de un cuarenta y siete por ciento de los casos afirma notar alguna diferencia antes y después de la práctica. Este hecho implica, por sí mismo, un trabajo de las habilidades de percepción y expresión emocional por parte del alumnado.

En más del cuarenta por ciento de casos se expresa no sentir diferencias entre antes de realizar la actividad y después. El análisis pormenorizado de los porcentajes por actividad, nos permite detectar qué ejercicios son los que no logran generar diferencias perceptivas, antes y después de realizar la actividad, en el alumnado. En más de un 45 por ciento de las respuestas para cada práctica, las actividades que menos diferencias perceptivas ha generado, antes y después de la actividad, son: identifica mi emoción, atención plena al mandala y actúa según tu emoción. Estas actividades han de ser revisadas y modificadas para una futura aplicación y evaluación de un programa mejorado.

Más de la mitad de las respuestas demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada. Las actividades atención al mandala, mi primera pasa, meditación del árbol, y actúa según tu emoción son las prácticas en las que se demuestra aprender algo relacionado con la actividad, en más de un 72 por ciento de las ocasiones para cada actividad.

## **12.1 Conclusiones de la evaluación del programa de intervención en Inteligencia Emocional Plena en el contexto de España.**

Para evaluar la adaptación de un programa de intervención basado en el desarrollo de la IEP aplicado en una escuela pública de la ciudad de Cádiz, España, se ha aplicado una adaptación al contexto escolar del Programa de Intervención en Inteligencia Emocional Plena en jóvenes de entre 15 y 17 años, evaluándose sus resultados con la versión española del Trait Meta Mood Scale (TMMS 24), escala validada en el contexto de la investigación (Salguero, Fernandez-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010), y con un análisis cualitativo basado en un sistema de categorías.

Los resultados generales, del análisis cuantitativo, muestran un descenso en la autopercepción del grupo experimental de sus habilidades de comprensión emocional tras la intervención del programa. Después de analizar los resultados obtenidos de las respuestas de los alumnos participantes, pasamos a citar los factores que consideramos han influido en los resultados obtenidos.

Un factor a considerar ha sido la frecuencia del programa, una hora a la semana, que ha podido afectar a los resultados obtenidos en la segunda fase de la evaluación. Otro factor a tener en cuenta ha sido el espacio temporal en el que se aplicó todo el programa de intervención, siete semanas. El número de sesiones totales, espacio temporal en el que se aplicó todo el programa de intervención y su frecuencia han podido influir en los resultados finales. Un último factor a tener en cuenta es que la evaluación final se realizó en último día del curso académico.

El hecho de que la evaluación final se aplicó en el último día de clase del curso académico, que pudo generar cierta euforia en el alumnado, y el corto periodo entre pre evaluación y evaluación final (siete semanas), pudo influir en el nivel de percepción de las propias habilidades emocionales del alumnado.

El alumnado del grupo experimental trabajó sus habilidades emocionales mediante la herramienta de la atención plena. Existen evidencias que demuestran la relación entre el trabajo de la atención plena y la metacognición emocional, como las aportadas por Delgado, Guerra, Perakakis, Vera, Reyes del Paso, y Vila (2010). Los alumnos trabajaron la metacognición emocional (más de un sesenta por ciento de los casos presentó indicios de experimentar estados de atención plena durante las prácticas de la intervención) a lo largo de siete semanas. Al observar durante este corto periodo de tiempo sus propias habilidades emocionales, es comprensible que al final de la intervención los sujetos fueran más conscientes de ellas, respecto a antes de iniciar el programa. Esta situación los hizo más críticos, en la evaluación final, a la hora de evaluarlas sus habilidades emocionales, una vez finalizada la intervención. En el caso del grupo control, el corto periodo de tiempo entre pre evaluación y evaluación final, sumado a la euforia del alumnado por ser el último día de clase, pudieron influir en la percepción de sus habilidades emocionales, puntuando así niveles de I.E.P. más elevados en la última fase de la evaluación.

Es posible que los jóvenes, expuestos al programa, se encontraran en periodo de adaptación al cambio. Podemos apreciar cómo han aparecido cambios significativos reflejados en el factor de claridad emocional, entendida como identificación y comprensión

adecuada de mis estados emocionales. Hemos de tener en cuenta que el programa disponía de una progresión de las actividades orientadas al desarrollo de habilidades emocionales. En las últimas sesiones, las actividades estuvieron basadas en el trabajo de la comprensión y el análisis de las emociones y la regulación de estas.

Atendiendo a las citadas circunstancias y teniendo en cuenta que los jóvenes se encontraban en el proceso de integrar lo aprendido en la intervención, podemos interpretar que, tras finalizar el periodo de intervención, los jóvenes decían percibirse menos hábiles que antes de comenzar la intervención, principalmente, en las tareas de comprensión emocional. Este hecho puede estar apuntando a que los jóvenes no tenían por costumbre observar e interpretar sus estados emocionales (y los de los demás), antes de realizarse el entrenamiento con ellos. Al comenzar a observarse y aprender a denominar aquello que sienten, comienzan a adentrarse en un mundo, que podíamos denominar, nuevo para ellos, en términos de vocabulario que se utiliza o de los aspectos del ser, en los que se propone que pongan atención y describan. Determinadas circunstancias los hacen ser más conscientes de sus habilidades emocionales y, por lo tanto, más autocríticos, a la hora de valorarlas.

La realización de preguntas después de las actividades, que trabajan la atención plena, ha podido interrumpir el estado de atención plena inducido en los jóvenes, éstos deben redactar las cuestiones, esta acción les dificulta continuar en el estado de atención plena para trabaja las habilidades emocionales.

Debemos tener cautela, a la hora de implementar intervenciones puntuales o

programas de intervención de corta duración, o que no tengan una cierta continuidad, ya que, pueden generar un descenso en la I.E. Percibida de los jóvenes. Los estudios realizados por los investigadores Bandura (1997) y Pajares y Schunk. (2001) confirman que la confianza que tienen los sujetos en sus habilidades requeridas por un área académica es, habitualmente, mejor predictor del éxito en dicha área que sus habilidades objetivas. Teniendo en cuenta citados estudios, algunos programas de intervención en I.E. diseñados con el fin de mejorar las habilidades emocionales, podrían estar haciendo lo contrario. Por lo tanto, se hace necesario continuar con la evaluación de programas que desarrollan la I.E., para poder tener más información sobre el impacto de éstas.

Al comparar el presente estudio con el realizado Por Sosa (2014), comprobamos cómo tampoco se encontraron mejoras significativas para el factor atención, claridad y regulación emocional. Al comparar ambos estudios, ha de tenerse en cuenta que, el programa de intervención evaluado en el presente estudio se compone de una sesión más que el evaluado en el estudio realizado por el citado autor. El presente estudio se realizó, en el la Comunidad Autónoma de Andalucía, España y la investigación realizada por los citados autores se desarrolló en la Comunidad Autónoma de Extremadura, España.

A continuación, exponemos las conclusiones obtenidas del análisis cualitativo, realizado a partir de las respuestas de los alumnos sobre las cuestiones planteadas durante el programa de intervención, para el contexto español.

Cerca del 67 por ciento de las descripciones se han realizado sin emitir juicios de valor. El estado de Mindfulness o atención plena está relacionado con un estado de calma

no valorativo, por lo que estas evidencias nos permiten inferir que, en más de un sesenta y seis por ciento de los casos, las respuestas presentan evidencias del trabajo del alumno en una de las capacidades necesarias para alcanzar estados de atención plena, la capacidad de experimentar sin emitir juicios de valor sobre la propia experiencia. Las prácticas en las que en más ocasiones se ha descrito la experiencia vivida sin expresar juicios de valor son: atención a la respiración sincronizada 4x4 y los globos, con porcentajes superiores al 87 por ciento.

El programa de intervención evaluado no trata de generar estados de alta activación. Menos del dos por ciento de las respuestas expresan sentir sensaciones vinculadas a estados de alta activación. A excepción de la actividad atención a la respiración sincronizada 4x4, que presenta menos de un 17 por ciento de respuestas vinculadas a estados de alta activación, el programa de intervención no genera estados de alta activación en el alumnado.

Podemos afirmar que, más de un veinte por ciento de los casos expresó sensaciones que se manifiestan en el estado de atención plena o Mindfulness, entendida como un estado de calma no valorativa. Con porcentajes superiores al 75 por ciento por actividad, las actividades respiración de aterrizaje “en el aquí y en el ahora” y los globos son las que presentan más respuestas vinculadas a un estado de calma.

Más del ocho por ciento de los casos expresó sensaciones vinculadas con estados de somnolencia. Al trabajar actividades de iniciación a la atención plena es común caer en estados de somnolencia. Existen ejercicios de atención plena que buscan llegar a estos



estados. En el caso del programa de intervención evaluado, no hay ninguna actividad que pretenda inducir al alumnado a este estado, por lo tanto, el análisis los porcentajes de las respuestas por ejercicios nos permite detectar qué actividad presenta resultados elevados de somnolencia. Esta información es de gran utilidad a la hora proponer propuestas de mejora para la adecuación de las actividades que componen programa. En este caso, La actividad atención al mandala es la que presenta más respuestas vinculadas a estados de somnolencia, con más de un 38 por ciento de respuestas que indican sentir somnolencia para la citada actividad.

La mitad de las respuestas reflejaron sensaciones, catalogadas socialmente como, positivas. Menos del dos por ciento expresa sensaciones, catalogadas socialmente como, negativas. Las actividades inducción emocional sobre un dibujo, afirmación de gratitud y presentación de un objeto personal son las actividades que muestran en más de un 75 por ciento de respuestas sentir sensaciones catalogadas socialmente como positivas. La actividad atención a la respiración sincronizada es la que presenta más respuestas, catalogadas socialmente como negativas. Ante estos datos, hemos de tener en cuenta las aportaciones de Pekrun (1992). El autor relaciona las emociones positivas, o vinculadas a estados de bienestar, con la motivación intrínseca y extrínseca, por lo tanto, en más de un 50 por ciento de los casos se demuestran indicios del cultivo de la motivación intrínseca (al experimentar la emoción) y extrínseca (al ser expresada).

Más del 14 por ciento expresa no sentir nada. Las actividades en las que los alumnos expresan no sentir nada con mayor frecuencia son: meditación sobre mi camino; con más de un 30 por ciento, atención al mandala, conciencia orgánica, meditación del

árbol y actúa según tu emoción; con más de un 23 por ciento de respuestas que expresan no sentir nada durante la actividad.

Hemos de tener en cuenta que, las actividades de las que se compone el programa no pretenden generar una sensación de dificultad en el alumno. Más del sesenta por ciento de las respuestas afirman no sentir dificultad. Las actividades del programa no pretenden generar sensación de dificultad. El análisis pormenorizado del porcentaje de las frecuencias por actividad aportar información relevante a la hora de realizar nuevos diseños de programas de intervención de este tipo. La actividad de atención al mandala es la que más sensación de dificultad ha generado. Con más de un 80 por ciento de respuestas por actividad, las prácticas de respiración de aterrizaje “en el aquí y en el ahora”, identifica mi emoción y meditación sobre mi camino e inducción emocional sobre un dibujo son las prácticas que menos sensación de dificultad presentan.

Más del cincuenta y ocho por ciento de los casos demuestra en sus respuestas capacidad de transferir las habilidades trabajadas en el programa a su vida cotidiana. Las actividades de respiración de aterrizaje “en el aquí y en el ahora”, identifica mi emoción, atención a la respiración sincronizada 4x4, los globos, atención al mandala y meditación del árbol son en las que en más ocasiones se demuestra la capacidad para transferir las habilidades trabajadas en el programa en situaciones de la vida cotidiana, en más del 58 por ciento de las respuestas. Resaltando las actividades Respiración de aterrizaje “en el aquí y en el ahora” y los globos en las que todas las respuestas demostraron la capacidad de saber aplicar las habilidades trabajadas en el programa en si día a día.

No debemos pasar por alto que, más del cuarenta y uno por ciento de las respuestas no demuestran saber para qué les puede servir lo aprendido en su vida cotidiana, lo que nos indica que, el programa puede ser mejorado. Un análisis pormenorizado de las respuestas nos ayuda a detectar qué actividades son más susceptibles a futuras modificaciones. Con menos del 16 por ciento de respuestas, la práctica de conciencia orgánica es la práctica en las que menos se demuestra saber aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas.

Más del 60 por ciento de los casos afirma notar alguna diferencia antes y después de la práctica. Este hecho implica, por sí mismo, un trabajo de las habilidades de percepción y expresión emocional por parte del alumnado.

En más del cuarenta por ciento de casos se expresa no sentir diferencias antes y después de realizar la actividad. El análisis pormenorizado de los porcentajes por actividad, nos permite detectar qué ejercicios son los que no logran generar diferencias perceptivas, antes y después de realizar la actividad, en el alumnado. Las actividades que menos diferencias perceptivas han generado, entre antes y después de la actividad, son: conciencia orgánica, con cerca de un 70 por ciento, e inducción emocional sobre un dibujo, con más de un 61 por ciento.

Cerca de un 65 por ciento de las respuestas demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada. En ambos contextos, las actividades de 5, 7 y 8 son las que presentan más respuestas que demuestran aprender algo en la actividad realizada con más de un 60 por ciento de respuestas que demuestran aprender algo de las citadas sesiones, para ambos contextos.

## **12.2 Conclusiones de la comparación de resultados obtenidos en la evaluación de la adaptación del programa a de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena en los dos contextos, México y España.**

De la comparación la evaluación la adaptación del programa de intervención basado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.) (Ramos, Enriquez & Recondo, 2012), aplicado en una escuela pública de la península de Yucatán, en la ciudad de Playa del Carmen, Quintana Roo, Estados Unidos de México y aplicado en una escuela pública de la ciudad de Cádiz, España se han obtenido las siguientes conclusiones.

A continuación, presentamos las conclusiones obtenidas del análisis cuantitativo de la comparación de los resultados obtenidos en el contexto mexicano y español.

Tras comprobar que no existen diferencias significativas en las medias del pretest para los cuatro grupos (México control, México experimental, España control y España Experimental) se compararon las medias de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto mexicano y el contexto español. Dicho análisis nos permite concluir que la aplicación del programa de intervención no tuvo un impacto significativo en la autopercepción de las habilidades de atención emocional y regulación emocional en ninguno de los dos contextos. La aplicación del programa generó en el contexto español un descenso en la autopercepción de sus habilidades de comprensión emocional. Podemos concluir que

el programa de intervención no mejoró los niveles de I.E: percibida en ninguno de los dos contextos.

Estos resultados nos hacen pensar que, el número de sesiones no es suficiente para generar un impacto positivo del programa en la propia percepción de las habilidades emocionales en ambos contextos. Del mismo modo, la frecuencia con la que se aplicaron las sesiones del programa, una vez a la semana, puede ser insuficiente

Otro factor que ha podido influir en los resultados es el método de evaluación utilizado para estudiar el impacto por actividad. Teniendo en cuenta que, el programa evaluado pretende utilizar el estado atención plena o mindfulness para trabajar las habilidades emocionales, el realizar preguntas, que han de ser respondidas redactándolas en un papel, después de realizar un ejercicio, que trabaja la atención plena, ha podido interrumpir el estado de atención plena inducido en los jóvenes. Determinada circunstancia dificulta a los alumnos continuar en el estado de atención plena para trabajar las habilidades emocionales.

El hecho de que, el programa de intervención tuvo un impacto negativo en la autopercepción de la comprensión emocional, únicamente en el contexto español, puede deberse a que, los alumnos observaron durante un corto espacio de tiempo sus propias habilidades emocionales. Es probable que, una vez aplicada la intervención los sujetos fueran más conscientes de sus propias habilidades de comprensión emocional. Dicha circunstancia los hizo más críticos a la hora de evaluarlas sus habilidades emocionales, una vez finalizada la aplicación del programa. En el caso del grupo control español, un escaso

espacio de tiempo entre pre evaluación y evaluación final, junto al estado de euforia del alumnado por ser el último día de clase, han podido afectar a la percepción de sus habilidades emocionales, puntuando así niveles de I.E. Percibida más elevados en la última fase de la evaluación. Cabe señalar que, la comparación de la propia percepción de las habilidades de comprensión emocional, entre el grupo control de México y el grupo experimental de España, muestra un descenso de la propia percepción de las habilidades de comprensión emocional en el grupo experimental español, por lo que, la disminución la propia percepción de las habilidades de comprensión emocional de los sujetos españoles, a los que se le aplicó el programa, puede deberse a otros factores, además del ya comentado sobre la aplicación de la evaluación final el último día de clase.

Al comparar el presente estudio con los realizado por Adonicam, López, Navarro y Valadez (2013) encontramos resultados similares. Aunque el estudio realizado por Adonicam, López, Navarro y Valadez (2013) se compone de más del doble de sesiones tampoco encuentra mejoras significativas después de la intervención en la propia percepción de las habilidades de atención, comprensión y regulación emocional. Al comparar estas investigaciones ha de tenerse en cuenta que, el presente estudio se realizó en los contextos de: el estado de Quintana Roo, México y la Comunidad Autónoma de Andalucía, España, y la investigación realizada por los citados autores se desarrolló en el estado de Jalisco, México. Los programas de intervención aplicados en ambos estudios están basados en el mismo marco teórico, contienen actividades que trabajan los cuatro grupos de habilidades emocionales que componen el modelo de I.E. de Salovey y Mayer (1997).

Comparando la presente investigación con el trabajo aportado por Sosa (2014), podemos comprobar cómo en estos estudios tampoco se encontraron mejoras en la propia percepción de las habilidades de atención, comprensión y regulación emocional, tras aplicar el programa de intervención. Al comparar estas investigaciones ha de tenerse en cuenta que, el presente estudio se realizó en los contextos de: el estado de Quintana Roo, México y la Comunidad Autónoma de Andalucía, España, y la investigación realizada por Sosa (2014) se desarrolló en la Comunidad Autónoma de Extremadura, España

A continuación, exponemos las conclusiones obtenidas de la comparación de los resultados obtenidos de la evaluación durante el programa de intervención aplicado en el contexto español y mexicano.

Para ambos contextos, más de un 66 por ciento de las descripciones se han realizado sin juzgar la experiencia. Dado que, la atención plena o estado de Mindfulness se encuentra relacionado con un estado de calma no valorativa de la experiencia, podemos concluir que, para ambos contextos, en más de un sesenta y seis por ciento de los casos, las respuestas muestran evidencias del trabajo del alumnado en una de las capacidades necesarias para alcanzar estados de atención plena, la capacidad de experimentar sin emitir juicios de valor sobre la propia experiencia. La práctica en la que en más ocasiones se ha descrito la experiencia vivida sin emitir juicios de valor es la denominada los globos, que trabaja la percepción y expresión emocional. La práctica de meditación sobre mi camino ha sido la que menos ocasiones se ha descrito la experiencia vivida sin emitir juicios de valor, esta práctica trabaja la comprensión emocional plena.

En ambos contextos, menos del tres por ciento de las respuestas expresan sentir sensaciones vinculadas a estados de alta activación. El programa de intervención no generó estados de alta activación en el alumnado.

Podemos afirmar que más de un 18 por ciento de los casos, en ambos contextos, se expresaron sensaciones que se manifiestan en el estado de atención plena o Mindfulness, entendida como un estado de calma no valorativa. Siendo la actividad respiración de aterrizaje “en el aquí y el ahora” una de las más puntuadas para ambos contextos. Esta práctica trabaja la atención a la respiración.

Menos del 9 por ciento de los casos expresó sensaciones vinculadas con estados de somnolencia. Al trabajar actividades de iniciación a la atención plena es común caer en estados de somnolencia. Existen ejercicios de atención plena que buscan llegar a estos estados. No existen actividades que generen estados de somnolencia para ambos contextos.

Para ambos contextos, más del 40 por ciento de las respuestas reflejaron sensaciones, catalogadas socialmente como, positivas, para ambos contextos. La actividad inducción emocional sobre un dibujo, que trabaja la facilitación emocional y la actividad meditación sobre mi camino, que trabaja la comprensión emocional, presentan un elevado número de respuestas que reflejan sensaciones positivas para ambos contextos. Las emociones positivas, o vinculadas a estados de bienestar están relacionadas con la motivación intrínseca y extrínseca (Pekrun, 1992), por lo tanto, en más de un 40 por ciento de los casos se demuestran indicios del cultivo de la motivación intrínseca (al experimentar la emoción) y extrínseca (al ser expresada). Menos del seis por ciento expresa sensaciones,



catalogadas socialmente como, negativas, para el contexto mexicano y el contexto español.

Tanto para el contexto mexicano, como para el contexto español, más del 14 por ciento expresa no sentir nada.

Las prácticas de las que se compone el programa no tienen como objetivo generar sensaciones de dificultad. Para ambos contextos, más del sesenta por ciento de las respuestas afirman no sentir dificultad. La actividad de atención al mandala, que trabaja la atención a los sentidos, es la que más sensación de dificultad ha generado para ambos contextos.

Tanto para el contexto español como para el contexto mexicano, más del cincuenta y uno por ciento de los casos demuestra en sus respuestas capacidad de transferir las habilidades trabajadas en el programa a su vida cotidiana.

Para ambos contextos, en más del 59 por ciento de los casos las actividades del programa de intervención han generado diferencias perceptuales entre antes y después de realizar la práctica. Este hecho implica, por sí mismo, un trabajo de las habilidades de percepción y expresión emocional por parte del alumnado.

En más del cuarenta por ciento de casos se expresa no sentir diferencias antes y después de realizar la actividad. El análisis pormenorizado de los porcentajes por actividad, nos permite detectar qué ejercicios son los que no logran generar diferencias perceptivas, antes y después de realizar la actividad, en el alumnado. La actividad que no han generado

diferencias perceptivas entre antes y después de realizar la práctica es la denominada inducción emocional sobre un dibujo, que trabaja la facilitación emocional.

Tanto para el contexto mexicano, como para el contexto español, más de un 64 por ciento de las respuestas demuestran aprender algo vinculado con la actividad realizada. En ambos contextos, las actividades en las que más se demuestra aprender algo vinculado con la actividad realizada son: atención al mandala, que trabaja atención plena al sentido de la vista; mi primera pasa, la cual trabaja la atención plena al sentido del gusto y meditación sobre mi camino, que trabaja la comprensión emocional

### **12.3 Conclusiones generales.**

El auge del concepto de I.E. y su creciente evolución en los diferentes ámbitos de la sociedad también ha afectado al campo educativo. Desde las escuelas se trata de promover el desarrollo integral de los jóvenes. Surge la necesidad de fomentar contextos de aprendizaje, que propicien un desarrollo cognitivo y afectivo equilibrado, en los últimos años, se vienen desarrollando diferentes propuestas de intervención que trabajan la I.E. en las escuelas.

A pesar del gran número de programas de intervención existentes, que se están aplicados en el contexto educativo, son pocos los casos en los que se trata de evaluar su impacto. (Pérez-Escoda, Filella & Bisquerra, 2012). Hasta la fecha, no existen estudios comparados, entre España y México, que evalúen un programa de intervención en I.E.,

apoyado en las técnicas de atención plena o Mindfulness, en jóvenes de tercer curso de educación secundaria.

Este trabajo aporta información, de manera general, para el diseño y evaluación de los futuros programas de intervención orientados al desarrollo de las habilidades emocionales, pilar fundamental de la tan perseguida educación integral de los ciudadanos del mañana. De modo más específico, el presente trabajo aporta resultados y conclusiones a tener en cuenta por todas las personas interesadas en diseñar y evaluar programas de intervención orientados al desarrollo de la I.E. a través del Mindfulness o la atención plena en edades tempranas.

De los resultados obtenidos de la evaluación de una adaptación al contexto escolar del Programa de entrenamiento de la Inteligencia Emocional Plena (PINEP) (Ramos, Recondo & Enríquez, 2012), aplicado en una escuela pública de la península de Yucatán, en la ciudad de Playa del Carmen, Quintana Roo, Estados Unidos de México, aplicados en una escuela pública de la ciudad de Cádiz, Comunidad Autónoma de Andalucía, España, y de los resultados obtenidos del análisis de la comparación de las evaluaciones del programa, aplicado en ambos contextos, nos surgen las siguientes conclusiones.

Podemos confirmar que, se rechaza las tres hipótesis planteadas en este trabajo:

La aplicación de la adaptación del Programa Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.) (Ramos, Enriquez & Recondo, 2012) mejorará los niveles de I.E. percibida de los alumnos de tercero de educación secundaria de una escuela en Cádiz, España.

La aplicación de la adaptación del Programa Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.) (Ramos, Enriquez & Recondo, 2012) mejorará los niveles de I.E. percibida de los alumnos de tercero de educación secundaria de una escuela en Cádiz, España.

La aplicación de la adaptación del Programa Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.) (Ramos, Enriquez & Recondo, 2012) mejorará los niveles de I.E. percibida de los alumnos de tercero de educación secundaria en el contexto mexicano y español.

Aunque, en gran parte, el alumnado, demuestran en sus respuestas, aportadas durante la intervención, el impacto del programa en ellos, podemos afirmar que, en ninguna de las evaluaciones del programa de intervención se han encontrado mejoras de la propia percepción en habilidades de atención, claridad y regulación emocional.

Estos resultados pueden deberse a varios factores relacionados con el diseño de la evaluación del programa y su aplicación. El número de sesiones de las que se compone el programa, siete, no es suficiente para generar un impacto positivo del programa en la propia percepción de las habilidades emocionales en ambos contextos. El incrementar el número de sesiones también permitirá incluir en el diseño de la evaluación una evaluación intermedia de la I.E. percibida, la cual no ha sido incluida en los presentes estudios, debido al corto periodo de tiempo existente entre la evaluación inicial y la evaluación final. También puede ser insuficiente la frecuencia de aplicación de las sesiones, una vez por semana.

El método de evaluación utilizado, para estudiar el impacto de las actividades, durante la intervención, ha podido afectar a los resultados. El programa evaluado utiliza la atención plena o mindfulness para trabajar las habilidades emocionales. El hecho de redactar las cuestiones planteadas después de realizar un ejercicio, que tienen como objetivo generar estados de atención plena, ha podido influir en dicho estado inducido en los jóvenes. La situación planteada dificulta a los alumnos continuar en el estado de atención plena para trabajar las habilidades emocionales.

Respecto a los resultados obtenidos del análisis pormenorizado de respuestas por actividades, podemos concluir que:

La práctica, denominada los globos, la cual pone a los alumnos en una situación generadora de sensaciones negativas para trabajar la percepción y expresión emocional a través de la atención plena, permite a los alumnos de ambos contextos vivir la experiencia sin juzgarla. Lo contrario de lo que sucede con la práctica de meditación sobre mi camino, que trabaja la comprensión emocional a través de la atención plena. Podemos concluir que, al realizar esta actividad en ambos contextos, los alumnos tienden a juzgar su experiencia.

La actividad de respiración de aterrizaje “en el aquí en el ahora”, que trabaja la atención plena a la respiración, produce estados de calma en ambos contextos, por lo que tiende a generar sensación de calma en el alumnado.

Dado que, las actividades del programa no pretenden generar sensaciones de dificultad, a excepción de la práctica atención al mandala, que trabaja la atención al sentido de la vista, las actividades del programa parecen ser adecuadas para las poblaciones

del presente estudio.

Las prácticas del programa de intervención han generado diferencias perceptuales, entre antes y después de la actividad, en casi un sesenta por ciento de las respuestas, demostrándose el trabajo de habilidades de percepción y expresión emocional por parte del alumnado, que ha recibido el programa. La actividad que no parecen generar sensaciones perceptivas, entre antes y después de realizar la práctica, para ambos contextos, es la inducción emocional sobre un dibujo, la cual trabaja la facilitación emocional a través de la atención plena.

Para ambos contextos más de un sesenta y cuatro por ciento de las respuestas demuestran aprender algo en la actividad realizada. Las prácticas, en las que más se demuestra aprender algo vinculado con la actividad realizada, en ambos contextos, son: atención al mandala, que trabaja la atención plena al sentido de la vista, mi primera pasa, que trabaja la atención plena al sentido del gusto, y meditación sobre mi camino, la cual trabaja la comprensión emocional a través de la atención plena. Estas tres prácticas trabajan la atención plena o mindfulness de diferente forma. Las prácticas en las que más se ha demostrado saber cómo aplicar lo trabajado en un contexto cotidiano trabajan fundamentalmente la atención plena o mindfulness. En el desarrollo de nuevos programas de intervención, que pretendan trabajar las habilidades emocionales de los jóvenes para poder aplicarlas en sus vidas, han de tener en consideración estos resultados. Si tenemos como objetivo desarrollar las habilidades emocionales de los jóvenes para que les sirva en sus vidas, este tipo de actividades parecen cumplir dicha función.

En futuras investigaciones, sería recomendable incrementar el número de sesiones y su frecuencia para procurar que el periodo de adaptación al cambio no afecte a los resultados. Esto aumentaría el tiempo de asimilación del aprendizaje por parte de los participantes y el impacto de la intervención en los sujetos. Para poder evaluar, con mayor exactitud el impacto, sería necesario incluir una evaluación intermedia y/o una evaluación un tiempo después de haber finalizado la intervención. De este modo, podremos tener más certeza de los posibles factores externos que puedan afectar a los sujetos del grupo control y obtener más información sobre la evolución de los sujetos pertenecientes al grupo experimental.

Se sugiere que, en próximas investigaciones, se replantee el método de evaluación de las actividades del programa, por ejemplo, haciendo una única evaluación al finalizar la sesión. A pesar de que no se obtendrá tanta información del impacto de las actividades, las sesiones tendrán más continuidad y se podrán trabajar mejor las habilidades emocionales desde un estado de atención plena.

#### **12.4 Propuestas de mejora.**

A la hora de diseñar nuevas actividades a implementar en un programa de intervención mejorado más extenso, se recomienda tener en consideración las siguientes actividades:

La práctica los globos, la cual trabaja la percepción y expresión emocional a través de la atención plena, demuestra que al realizar esta actividad en ambos contextos los

alumnos tienden a vivir la experiencia sin darle un juicio de valor.

La actividad de respiración de aterrizaje “en el aquí en el ahora”, que trabaja la atención plena a la respiración, produce estados de calma en ambos contextos, por lo que tiende a generar sensación de calma en el alumnado.

Las actividades atención al mandala, que trabaja atención plena al sentido de la vista; mi primera pasa, la cual trabaja experimentar a través de los sentidos; meditación sobre mi camino, la cual desarrolla la comprensión emocional, ayudan a los alumnos a tener la capacidad de saber cómo aplicar lo aprendido en las actividades del programa en su vida cotidiana y a poder aplicar lo aprendido su propio beneficio.

Para la elaboración de un nuevo programa mejorado, algunas actividades que deben ser revisadas y rediseñadas son:

La práctica de meditación sobre mi camino, que trabaja la comprensión emocional a través de la atención plena. Al realizar esta actividad en ambos contextos los alumnos tienden a juzgar su experiencia. Para la elaboración de un programa mejorado esta actividad deberá ser modificada, dado que, pedir a los jóvenes visualizar su propio camino de vida, apoyándose en técnicas de atención plena, no parece ser una práctica adecuada, para inducir estados de atención plena, para las edades a las que se aplicó el programa. Aunque hemos de tener en cuenta que, al aplicar esta actividad se les está facilitando una herramienta para trabajar la comprensión emocional en su vida diaria, ya que saben en qué ocasiones podrían utilizarla.



Tras el análisis pormenorizado de la actividad al mandala, que trabaja la atención al sentido de la visa, podemos sugerir que, focalizar la atención en un estímulo visual durante quince minutos puede ser excesivo para los estudiantes de tercer curso de educación secundaria. Recomendamos aplicar esta práctica durante un periodo de tiempo inferior al aplicado en el programa, dado que los alumnos saben reconocer bien en qué momento de sus vidas pueden trabajar esta práctica para desarrollar sus habilidades emocionales.

Respecto a la práctica inducción emocional sobre un dibujo, la cual trabaja la facilitación emocional a través de la atención plena, podemos señalar que, sería conveniente modificar esta actividad por otra, que trabaje la facilitación emocional desde otro enfoque, la cual permita a los participantes percibir ciertas diferencias entre antes y después de aplicar la práctica.

Es fundamental continuar con el trabajo en los centros educativos para el desarrollo de habilidades emocionales. Como hemos visto en este artículo, la intervención por programas es una estrategia bastante utilizada en este campo, ahora bien, de nada sirve desarrollar este tipo de programas si no existe un esfuerzo a la hora de ver el impacto que éstos causan sobre el alumnado de un modo riguroso. Se hace por tanto imprescindible continuar con la labor de evaluar este tipo de programas y buscar nuevas estrategias de evaluación más precisas, que nos permitan asegurar la efectividad de dichos programas en diversos contextos educativos.

Los centros educativos, no sólo son un escenario idóneo para abordar el

entrenamiento de habilidades emocionales de los ciudadanos del hoy y del mañana, sino que también son una excelente apuesta para continuar con el estudio y la mejora de estrategias que permitirán a los profesionales de la educación trabajar las habilidades emocionales con mayor rigor.

### **Referencias Bibliográficas.**

- Abarca, M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC\\_PRIMERA\\_PARTE.pdf?sequence=2](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf?sequence=2)
- Adonicam, O., López., Navarro, G. & Valdez, M. D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
- Akhtar, R., Boustani, L., Tsivrikos, D., & Chamorro-Premuzic, T. (2015). The engageable personality: Personality and trait EI as predictors of work engagement. *Personality and Individual Differences*, 73, 44-49.
- Allameh, S. M., Pool, J. K., Kazemi, R. V., & Mostafavi, M. (2015). The impact of emotional intelligence on transformational leadership and leader effectiveness. *Latin American Journal of Management for Sustainable Development*, 2(1), 83-93.
- Almeida, S. da S., S, Omar, A., Aguiar, M. & Carvalho, S., R. (2009). Resiliencia e inteligencia emocional en adolescentes: un estudio Brasil, Argentina y México. (Resumen). En Conselho Regional de Psicologia (Org.), Resumos de comunicaciones científicas. VI Congresso Norte Nordeste de Psicologia (versión electrónica). Belém: UFPará.
- Alonso-Gancedo, N., & Redín, C. I. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Ambrona, T., López Pérez, B., & Márquez González, M. (2012). Eficacia de un programa

- de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. REOP, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Andalucía. (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26, 2017-2007.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. & Mohamed-Mohand, L. (2010) Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13-25. Recuperado de <http://www.psycothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being (Doctoral dissertation, Rhodes University).
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory.
- Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11. 191-244.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (Coord); Punset, E. Mora, F., García, E., López-Cassà, È. Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Espluges de Llobregat. Barcelona: Hospital Sant Joan 1-126). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Boccardo, F., Sasia, A.R. y Fontenla, E.G. (1999). *Inteligencia emocional*. En A. Vallés, El desarrollo de la inteligencia emocional, Benacantil.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emotional*

- intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI)*. En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional Intelligence* (343-362). San Francisco: Jossey- Bass.
- Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valdez-Sierra, Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. & García-García, A. (2012). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.  
Recuperado de  
[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Buenrostro.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf)
- Buenrostro-Guerrero, A., Valdez-Sierra, M. de los D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. & García-García, A. (2012). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37. Retrieved from  
[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Buenrostro.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf)
- Cantero, M.P. *Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario*. (Tesis doctoral). Universitat d'Alacant. Recuperado de  
[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25132/1/Tesis\\_Cantero\\_Vicente.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25132/1/Tesis_Cantero_Vicente.pdf)
- Casado, C. & Colmo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, (47), 1-10. Recuperado de  
<http://www.serhuman.com/1/1/emociones%20y%20filosofia.pdf>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, 36(5), 883-892.
- Cherniss, C. (1999). The business case for emotional intelligence. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 4. Recuperado de  
[http://www.eiconsortium.org/reports/business\\_case\\_for\\_ei.html](http://www.eiconsortium.org/reports/business_case_for_ei.html)
- Chew, B. H., Md. Zain, A., & Hassan, F. (2015). The relationship between the social management of emotional intelligence and academic performance among medical

- students. *Psychology, health & medicine*, 20(2), 198-204.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Conangla, M. M. (2005). *Crisis emocionales: la inteligencia emocional aplicada a situaciones límite*. Barcelona: Editorial Amat. Recuperado de [http://books.google.es/books?id=GbbOKVhdRaEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=GbbOKVhdRaEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Cox, C., Beca, C. y Cerri, M. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción*. Documento de trabajo de la Reunión Regional Ministerial para América Latina y el Caribe del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC): Buenos Aires.
- Cronbach, L. (1960). *Essentials of psychological testing* (2nd. ed.). New York, USA: Norton: Cooper, Golden & Dornheim.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in animals and man*. London: Murray.
- Davidson, R. (2009) *Cambiar el cerebro para cambiar el mundo*. Redes, emisión 57, temporada 14. Recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2010/04/entrev57.pdf>
- Davies, M.-Stankov,L.-Roberts,R.D.(1998): Emotional intelligence: En search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Dawda, D.-Hart,S.D.(2000): Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797,812.
- desarrollo. In E. Repetto (Ed.), *Modelos de Orientación e Intervención*

- Díez, A. y Martí, J. (1998). La educación emocional: estrategia y actividades para la educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*. 73-74, pp. 84-96.
- Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social*:
- Elias, M. (2003). *Academic and social-emotional learning. Development* (IAE Educat., pp. 2-31). Chicago. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac11e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac11e.pdf)
- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Enríquez, H. A. (2011). La Inteligencia Emocional Plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena. (Tesis de doctorado, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://dspace.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5053/Tesis%20Doctoral%20de%20H%C3%A9ctor%20Arturo%20Enr%C3%ADquez%20Anchondo.pdf?sequence=1>
- España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: [www.boe.es/diario\\_boe/txt.php](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php).
- Extremera & Fernández-Berrocal (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medias de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Extremera, N., & Fernández- Berrocal, P. (2002) Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. Toronto: Multi-health systems publishers
- Extremera, N., & Rey, L. (2015). El papel amortiguador de la regulación emocional sobre síntomas de ansiedad y depresión.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_12.pdf)
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Salovey, P. (2006) Spanish version of the Mayer-

- Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema* 18(Suplemento), 42-48.
- Fernández, E. J., Sáenz-López, P., Almansa, G., Budia, M. A., López, J. L., Márquez, M. J., Martínez, A.I., Palacios, B., Peña, M.A., Santafe, P. & Zafra, J. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (3), 120-140.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-97.
- Fernandez-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006) Emotional intelligence: Atheoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(Suppl.), 7-12.  
Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3270>
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(Suplemento), 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Fernandez-Berrocal, P., Ruiz, D. & Cabello,R. (2009). Inteligencia emocional para educadores. *MULTIárea revista didáctica*, 4, 129-144. Recuperado de <http://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/4.pdf>
- Fernández-Serrano, M. J., Moreno-López, L., Pérez-García, M. & Verdejo-García, A. (2012). Inteligencia emocional en individuos dependientes de cocaína. *Trastornos Adictivos*, 14(1), 27-33.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08.pdf>
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN. Recuperado de <http://www.esan.edu.pe/publicaciones/2009/12/07/DocTrab16.pdf>
- Galla, B. M., & Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and*

- Individual Differences*, 52(2), 118-122.
- García del Castillo López, Á. (2011). *Elaboración de un modelo psicosocial multidimensional explicativo del consumo de alcohol desde la inteligencia emocional*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 4. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gelabert, J. M. (2014). *Intervención Psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998) *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 27-44.
- González, A, Peñalver, J. & Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de Recerca*, (16), 699-712.
- González, R. C. (2002). Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M.(Coords.) (2001): educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria. Contextos educativos: *Revista de educación*, (5), 283-284.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional Intelligence. En K. Field, B. J. Cohler & G. Wool (Eds.), *Learning and education: psychoanalytic perspectives*. Madison, CT: International Universities Press.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330–339. Recuperado de [http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c\\_c/rsrscs/rdgs/emot/salovey.emot\\_intel](http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/salovey.emot_intel)



l.amersci.05.pdf

- Güell & Muñoz. (2000). Desconócete a ti mismo: programa de alfabetización emocional.
- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F., Larcán, R., & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and behavioral problems among adolescents: A cross-informant design. *Personality and Individual Differences, 74*, 16-21.
- Han, H., & Johnson, S. D. (2012). Relationship between Students' Emotional Intelligence, Social Bond, and Interactions in Online Learning. *Educational Technology & Society, 15*(1), 78-89.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities, 47*(2), 116-124.
- Hernández, P. H., & Hernández, M. D. G. (1992). *PIELE: programa institucional para la educación y liberación emotiva "aprendiendo a vivir"*: manual. TEA ediciones.
- Hsieh, M. C., Wang, T. S., Fan, C. P., & Huang, C. I. (2014). A study of the emotional intelligence and interpersonal relationships of college students in Southern Taiwan. *Universal Journal of Management, 2*(8), 133-138.
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t42/p03/10/&file=03001.px&L=0>
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 67-77. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n1/v41n1a06.pdf>
- JUNTA de Andalucía. (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)*. BOJA nº 252. de 26/12/07.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. En *Dynamics of stress* (pp. 63-80). Springer US.
- Ledoux, J.E. (1987). *Emotion: In handbook of physiology. L.: The nervous system. Journal Neuroscience Concepts* (2): 89-99.
- Ledoux, J.E. (2002). Emotion: clues from the brain. *Annual Review of Psychology, 46*: 209-227.

- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation (Emotional intelligence and emancipation). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196–203.
- Liébana, C., Fernández, M<sup>a</sup>. E., Bermejo, J. C., Carabias, M<sup>a</sup>. R., Rodríguez, M<sup>a</sup>. A. & Villacieros, M. (2012). Inteligencia emocional y vínculo laboral en trabajadores del Centro San Camilo. *Gerokomos*, 23(2), 63-68. Recuperado de [http://www.humanizar.es/fileadmin/documentos/Investigacion/Inteligencia\\_emocional\\_y\\_vinculo\\_laboral\\_en\\_trabajadores\\_del\\_Centro\\_San\\_Camilo.pdf](http://www.humanizar.es/fileadmin/documentos/Investigacion/Inteligencia_emocional_y_vinculo_laboral_en_trabajadores_del_Centro_San_Camilo.pdf)
- Lopes,P.N., Salovey,P. &Straus,R.(2003): Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Marina, J. A. (2002). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martineaud, S. & Engelhart, D. (1996). El Test de inteligencia emocional. Barcelona: Martínez Roca.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Percerving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54: 772-781.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, V.1.1. Research version. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Megreya, A. M. (2015). Emotional intelligence and criminal behavior. *Journal of forensic sciences*, 60(1), 84-88.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L. & Comunian, M. L. (2007). Inteligencia Emocional: una

- revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesamientos psicológicos. En J. Mestre y P. Fernández- Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 47-68). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, M. R., Carreras, M. R. & Braza, P. (1997). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la Inteligencia Emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revisra Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amestj1961605100/texto.html>
- Mestre, J. M.; Guil, R. & Guillén, C. (2003). Clima familiar e inteligencia emocional percibida. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 291-292.
- México, Quintana Roo. Reforma de la Ley de Educación del Estado de Quintana Roo del 14 de marzo de 2005, publicada en el Periódico Oficial del Estado, 3 de abril de 2014, p. 3. Recuperado de <http://www.congresoqroo.gob.mx/leyes/educacion/ley022/L1420140403098.pdf>
- México. Reforma de la Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, publicada en el Diario Oficial de la Federación Texto vigente (*Última reforma publicada DOF 19-12-2014*). Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5376674&fecha=19/12/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5376674&fecha=19/12/2014)
- Miller, E. (2006). Los maestros, el currículo y los estándares: perspectiva desde la Mancomunidad Caribeña. *Ponencia presentada a la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (PRELAC)*.
- Ministros Educación América Latina (2001). Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. *Uni/Pluriversidad*, 1(1), 67-63. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12382/11216>
- Moro, L. (2009). *Guía para la promoción personal de las mujeres gitanas. Perspectiva psico-emocional y desarrollo profesonal*. Madrid: Instituto de la Mujer y Fundación Secretariado Gitano. Recuperado de <http://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/>
- Muñoz de Morales. M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 115-136.
- O'Connor, R.M.-Little, I.S. (2003): Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
- Pacheco-Unguetti, A. P., Lupiáñez, J. & Acosta, A. (2009). Inteligencia emocional, ansiedad y control atencional. En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R. (coords.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 337-342). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Pajares, F & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres, Inglaterra: Ablex.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 239-266.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Bogotá: McGraw Hill.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). 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. L 394/10-18. 30.12.2006. Recuperado de [http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion\\_Parlamento\\_Europeo\\_Consejo\\_Aprendizaje\\_permanente.pdf](http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf)
- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire. Recuperado de <http://philpapers.org/rec/PAYASO>
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Inde.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 400-420.

- Pena, M., Extremera, N. & Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en los adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1),69-79.
- Pena, M., Rey, L. & Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender // Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista De Psicodidáctica / Journal Of Psychodidactics*, 17(2).  
doi:10.1387/RevPsicodidact.1220 Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1220/5955>
- Pérez, J. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en psicología social*, 5, (278-283).
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10(3), 1183-1208. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espanol/Art\\_28\\_756.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espanol/Art_28_756.pdf)
- Pérez-González, J. C., Petrides K.V., & Furnham, A. (2007). La medida de la Inteligencia Emocional rasgo. *Manual de Inteligencia* (pp. 81-98). Madrid: Ediciones Pirámide. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2580247>
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K., Pérez, J., & Furnham. A. (2003). The trait Emotional intelligence Questionnaire (TEIQue). *A measure of emotional self- efficacy*. XI Biennial Meeting of the international society for the study of individual differences. Graz, Julio 2003. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0\_5
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Piñar, M. J. & Fernández-Castro, J. (2011). La influencia de la inteligencia emocional en el estrés, la disonancia emocional y el rendimiento de tripulantes de cabina de pasajeros.

- Anales de psicología, 27(1), p. 65-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113481/107471>
- Poopola, S. O., & Zaid, Y. A. (2015). *Effective Leadership, Self Efficacy, Emotional Intelligence, Information Acquisition and Utilization of Managers in Packaging Companies in Nigeria*. Information and Knowledge Management.
- PROMEDLAC VII (Cochabamba, Bolivia, 5-7 Marzo 2001). Santiago. *Psicopedagogía*, 22(1), 69-79. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2011/22-1%20-%20Pena.pdf>
- Psicopedagógica. Vol. II*. 453-482. Madrid: UNED
- Ramos, A., Sejio, D., Fariña, F. & Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Ramos, N., Recondo, O., y Anchondo, H. (pendiente de publicación). El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de Mindfulness (Caso práctico con niños de 9 a 12 años).
- Ramos, N.S., Enríquez, H., & Recondo, O. (2012). *Inteligencia Emocional Plena*. Barcelona: Kairós.
- Redín, C. I., Alonso-Gancedo, N., & Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, (8), 177-212.
- Repetto, E. (2003). La Competencia Emocional e intervenciones para su
- Repetto, E., Pena, M. & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI. Revista de educación*, (9), 31-41. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf>
- Repetto, Talavera, E., Pena Garrido, M. & Lozano Santiago, S. (2009). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE).
- Roberts, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2014). Academic and

- emotional functioning in middle school: *The role of implicit theories*. *Emotion*, 14(2), 227.
- Ross, R. R., & Fabiano, E. (1985). Time to think: A cognitive model of crime and delinquency prevention and rehabilitation. Institute of Social Sciences and Arts.
- Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Pazuelos, I. & Schelstraete, G. (2009). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 26(103), 126-139. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/103/126-139.pdf>
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Castillo, R., Extremera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2010). Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional. Málaga: Editorial GEU. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/libro\\_drogas.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/libro_drogas.pdf)
- 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*, 4 (2), 142-152.
- Ruvalcaba, N., Fernández-Berrocal, P., & Salazar, J. (2014). *Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y factores asociados a la calidad de vida*. *Revista Psicología y Salud*, 24(2), 245-253. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/928>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press. Recuperado de [http://books.google.es/books?id=nHRqbmVgQK4C&pg=PA60&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=nHRqbmVgQK4C&pg=PA60&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)
- Sala, F. (2002). Emotional competence inventory (ECI): *Technical manual*. Boston: Mcber Group.
- Sala, J., & Abarca, M. (2009). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación*, 13, 15. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2937/2974](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2937/2974)
- Salguero, J. M., Fernandez-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.
- Salovey, P. & Grewal, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C. & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, M<sup>a</sup>. T. (2008). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. (Tesis de doctorado, Universidad de Castilla La Mancha) Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/982/249%20Inteligencia%20emocional%20autoinformada%20y%20ajuste%20perceptivo%20en%20la%20familia.pdf?sequence=1>
- Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios. Recuperado el 22 de marzo de 2016, de <https://www.educacion.gob.es/centros/selectaut.do>
- Sosa, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX\\_2014\\_Sosa\\_Baltasar.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf?sequence=1)
- Souto, M. D. M. (2012). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. (Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili.) Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf;jsessionid=4520A334F4CCA4E73A9D631306A5462D.tdx1?sequence=1>
- Spearman, C.E. (1927). *The abilities of man*. New York. MacMillan.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tan, C.M. (2012): *Search Inside Yourself: increase productivity, creativity and happiness*.



London: HarperCollins.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thorndike, E. L. Hagan, E. P. y Sattler, J. M. (1927). *The measurement of the intelligence*. New York. Bureau of Publications.

Thorndike, E. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275.

Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. Psychometric monographs, 1.

Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. *Aula de innovación educativa*, 89, 15-20

Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. (Tesis doctoral, Universidad de León) Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.

Trujillo, M. M. & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, Revista de ciencias administrativas y sociales*, 25(15), 9-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

Tuning América Latina (2011-2013). Proyecto Tuning. Recuperado de <http://www.tuningal.org/>

Tuning, América Latina. (2004-2008). Proyecto Tuning. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., Malonda, E., & Llorca, A. (2014). Programa de educación de las emociones: la convivencia. Evaluación de su eficacia en la conducta prosocial, *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFIA*, 2(1) 593-599.

UNESCO, P. (2002). Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. *Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe* [en línea]. La Habana, Cuba, 14-16. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/santiago/previous-international-agenda/regional-education-project-for-education-in-latin-america-and-the-caribbean/>

UNESCO-OREALC. 2001. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago.

- UNESCO-OREALC. 2001b. *Declaración de Cochabamba y Recomendación de Cochabamba*,  
*Validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio*. (Tesis Doctoral).  
Universidad de La Laguna.
- Vallés Arándiga, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar: el programa del PIECE* (No. Sirsi) i9788497272544).
- Vallés, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia. Promolibro.
- Velázquez, A., Arellanez, J. L. & Martínez, A. L. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1). Recupero de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2430/243016324002.pdf>
- Viloria, A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107–124. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press. Recuperado de <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wechsler, D. (1939). *Wechsler-Bellevue intelligence scale*. New York: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler intelligence scale for children*. New York: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es Inteligencia Emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

## C Anexos:

### 13 Anexos.

#### 13.1 Anexo 1: Resumen de avances científicos que han permitido el desarrollo del concepto I.E.

<b>Autores</b>	<b>Obra</b>	<b>Relación con el concepto de I.E.</b>
<b>Darwin (1872)</b>	<i>The Expression of the Emotions in Man and Animals.</i>	-Esencia innata de las emociones.  -Se presta atención a las conductas observables en las que las emociones están implícitas.
<b>Binet y Simon (1908)</b>	<i>Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux..</i>	-Más de un tipo de inteligencia.  Inteligencia Ideativa.  Inteligencia instintiva.
<b>Thorndike (1920)</b>	<i>Intelligence and it uses.</i>	-Definición del concepto de Inteligencia Social.
<b>Wechsler (1939, 1949)</b>	<i>Wechsler-Bellevueintelligence scale.</i>	Instrumentos de medida de Inteligencia Social.  WAIS. Para adultos.  WISC. Para niños.

	<i>Wechsler intelligence scale for children.</i>	
<b>Thorndike, R., &amp; Stein, S. (1937)</b>	<i>An evaluation of attempts to measure social intelligence.</i>	Evalúan la prueba que mide la Inteligencia Social con resultados. Bajos coeficientes de correlación en los estudios de validez.
<b>Cronbach (1960)</b>	<i>Essentials of psychological testing.</i>	Afirma que la Inteligencia Social continúa sin poder medirse.
<b>Leuner (1966)</b>	<i>Emotionale Intelligenz und emanzipation.</i>	Uso del concepto de Inteligencia Emocional por primera vez.
<b>Vygostsky (1978)</b>	<i>Mind in Society.</i>	Encontró que las pruebas de inteligencia no dan una indicación acerca de la zona de desarrollo potencial de un individuo.
<b>Gardner (1983)</b>	<i>Farne of Mind: The Theory of Multiple Intelligence.</i>	Inteligencias Múltiples: Inteligencia Interpresonal Inteligencia

		Intrapersonal.
<b>Ledoux (1987, 2002)</b>	<i>The nervous system.</i>  <i>Emotion: clues from the brain.</i>	Estudios de neurociencia en los que se demuestra que el cuerpo amigdaliano tiene una función de unión entre lo que denominamos cerebro emocional y cerebro racional.
<b>Payne (1985)</b>	<i>A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire.</i>	Estudio que plantea la dualidad razón-emoción. Replanteamiento de cuestiones que parecían resueltas.
<b>Bar-On (1988)</b>	<i>The development of a concept of psychological well-being (Doctoral dissertation).</i>	Primera vez que se acuña el concepto de I.E.
<b>Greenspan (1989)</b>	<i>Emotional Intelligence.</i>	Exponen el primer modelo de Inteligencia emocional.
<b>Salovey y Mayer (1990)</b>	<i>Emotional Intelligence.</i>	Marco teórico con la intención de contribuir a la medición y el estudio

		de la I.E.
<b>Goleman (1995)</b>	<i>Emotional Intelligence.</i>	Divulgación del concepto Creación modelo de competencias emocionales.
<b>C.A.S.E.L (1994-2013)</b>	Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.	(SEL) Social and Emotional Learning.

### 13.2 Anexo 2: Modelo mixto de Inteligencia Social y Emocional de Bar-On (1997).

<b>Coefficiente Emocional General</b>	
<b>Componente Intrapersonal.</b>	<b>Componente de Adaptabilidad.</b>
-Comprensión de sí mismo. -Asertividad. -Autoconcepto. -Autorealización. -Independencia.	-Solución de problemas. -Prueba de la realidad. -Flexibilidad.
<b>Componente Interpersonal.</b>	<b>Componente del Manejo del Estrés.</b>
	-Tolerancia al estrés. -Control de impulsos.
-Empatía. -Relaciones Interpersonales. -Responsabilidad Social.	<b>Componente de Estado de Ánimo General.</b>
	-Felicidad. -Optimismo.

**13.3 Anexo 3: Resumen de los modelos teóricos de Inteligencia Emocional más representativos.**

<b>MODELO DE HABILIDADES.</b>		
<b>Modelos</b>	<b>Definición</b>	<b>Dimensiones</b>
<b>Modelo de Mayer y Salovey (1997).</b>	“... la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular las emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional”. (Mayer y Salovey, p4, 1997; Jiménez & Lopez-Zafra, 2009).	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Percepción evaluación y expresión de las emociones.</li> <li>-Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento.</li> <li>-Comprensión y análisis de las emociones.</li> <li>-Regulación reflexiva de las emociones.</li> </ul>
<b>MODELOS MIXTOS</b>		
<b>Modelos</b>	<b>Definición</b>	<b>Dimensiones</b>
<b>Modelo de Bar-On (1997).</b>	“... conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales (Bar-On, 1997).	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Intrapersonales.</li> <li>-Interpersonales.</li> <li>-Adaptabilidad.</li> <li>-Manejo del estrés.</li> <li>-Estado anímico.</li> </ul>
<b>Modelo de Competencias</b>	“... la inteligencia emocional implica auto-	-Autoconciencia.



<b>Emocionales de Goleman (1995;1998;2001)</b>	control, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse uno mismo” (Goleman, 1995)	-Conciencia Social. -Autocontrol. -Manejo de las relaciones (Goleman 2001).
<b>OTROS MODELOS</b>		
<b>Modelos</b>	<b>Definición</b>	<b>Dimensiones</b>
<b>Modelo de Cooper y Sawaf (1998).</b>	Asimismo... la inteligencia emocional es la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia (Cooper y Sawaf, 1997, , citado por García-Fernandez & Giménez-Mas).	-La alfabetización emocional. -La agilidad emocional. -La profundidad emocional. -La alquimia emocional.
<b>Modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999).</b>	La I.E. se compone de autoconocimiento emocional, control emocional, automotivación, reconocimiento de emociones ajenas y habilidad para las relaciones interpersonales.	-Auto conocimiento emocional. -Control emocional -Automotivación -Reconocimiento de emociones ajenas. -Habilidad para las relaciones interpersonales.
<b>Modelo de Matineaud y Engelhartn (1996).</b>	La I.E. se compone de: el conocimiento de sí mismo, la gestión del humor, motivación, control impulso y apertura a los demás.	-Conocimiento de sí mismo. - Gestión del humor. -La motivación de uno mismo de manera positiva.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Control de impulso para demorar la gratificación.</li> <li>- Apertura a los demás.</li> </ul>
<b>Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999).</b>	<p>La I.E. está formada por los siguientes componentes: ser consciente de los propios sentimientos y de los demás, mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás, hacer frente a los impulsos emocionales, plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos y utilizar habilidades sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conciencia de los propios sentimientos y de los sentimientos de los demás.</li> <li>- Empatía y comprensión de los puntos de vista de los otros.</li> <li>-Enfrentarse a los impulsos emocionales.</li> <li>-Planteamiento de objetivos positivos y planes factibles para alcanzarlos.</li> <li>-Uso de las habilidades sociales.</li> </ul>
<b>Modelo de Rovira, (1998)</b>	<p>Entiende la I.E. como un constructo conformado por 12 dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actitud positiva.</li> <li>-Reconocer los propios sentimientos y emociones.</li> <li>-Capacidad para expresar sentimientos y emociones.</li> <li>-Capacidad para controlar sentimientos y emociones.</li> <li>-Empatía.</li> <li>-Ser capaz de tomar decisiones adecuadas integrando lo racional y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actitud positiva.</li> <li>-Reconocer los propios sentimientos y emociones.</li> <li>-Capacidad para expresar sentimientos y emociones.</li> <li>-Capacidad para controlar sentimientos y emociones.</li> <li>-Empatía.</li> <li>-Ser capaz de tomar decisiones adecuadas integrando lo racional y lo emocional.</li> <li>-Motivación.</li> </ul>

	<p>lo emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivación.</li> <li>-Ilusión.</li> <li>-Interés.</li> <li>-Autoestima.</li> <li>-Saber dar y recibir.</li> <li>-Tener valores alternativos.</li> <li>-Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.</li> <li>-Ser capaz de integrar polaridades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ilusión.</li> <li>-Interés.</li> <li>-Autoestima.</li> <li>-Saber dar y recibir.</li> <li>-Tener valores alternativos.</li> <li>-Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.</li> <li>-Ser capaz de integrar polaridades.</li> </ul>
<p><b>Modelo de Valles y Valles (1999),</b></p>	<p>Componentes:</p> <p>conocerse, automotivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos con compañeros y compañeras, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, auto-reforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, auto-verbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocerse a sí mismo. - Automotivarse.</li> <li>-Tolerar la autofrustración. -Llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras.</li> <li>-Identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas.</li> <li>-Saber identificar lo que resulta importante en cada situación.</li> <li>-Auto-reforzarse.</li> <li>-Contener la ira en situaciones de provocación. -Mostrarse optimista.</li> <li>-Controlar los</li> </ul>

	<p>críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacemos, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás, conversa.</p>	<p>pensamientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Auto-verbalizarse para dirigir el comportamiento.</li> <li>-Rechazar peticiones poco razonables.</li> <li>-Defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo.</li> <li>-Aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar.</li> <li>-Ser un buen conocedor del comportamiento de los demás.</li> <li>-Escuchar activamente.</li> <li>-Valorar opiniones.</li> <li>-Prever reacciones.</li> <li>-Observar su lenguaje.</li> <li>-Valorar las cosas positivas que hacemos.</li> <li>-Ser capaz de divertirse.</li> <li>-Hacer actividades menos agradables pero necesarias.</li> <li>-Sonreír.</li> <li>-Tener confianza en sí mismo.</li> <li>-Mostrar dinamismo y</li> </ul>
--	--	---

		<p>actividad.</p> <p>Comprender los sentimientos de los demás.</p> <p>- Conversa.</p>
<b>Modelo secuencial de autorregulación emocional, Bonnano (2001).</b>	Fundamenta el modelo en los procesos de autorregulación emocional. La I.E. se compone de: regulación de control, regulación anticipatoria y regulación exploratoria.	<p>-Regulación de control.</p> <p>-Regulación anticipatoria.</p> <p>-Regulación exploratoria.</p>
<b>Modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales, Higgins, Grant y Shah (1999).</b>	Fundamenta el modelo en los procesos de autorregulación emocional, entendiendo la I.E. como: Anticipación regulatoria, Referencia regulatoria y. Enfoque regulatorio.	<p>-Anticipación regulatoria.</p> <p>-Referencia regulatoria.</p> <p>-Enfoque regulatorio</p>
<b>Modelo de procesos de El modelo de proceso de Barret y Gross (2001).</b>	La I.E. implica los siguientes procesos: Selección de la situación, Modificación de la situación, Despliegue atencional, Cambio cognitivo y Modulación de la respuesta.	<p>-Selección de la situación.</p> <p>-Modificación de la situación.</p> <p>-Despliegue atencional.</p> <p>-Cambio cognitivo.</p> <p>-Modulación de la respuesta.</p>

**13.4 Anexo 4: Cuadro resumen de los principales instrumentos de evaluación de I.E y sus propiedades psicométricas (Perez-González, Petrides y Furnham, 2007).**

Instrumentos de medición de Inteligencia Emocional Capacidad.

<b>Medida</b>	<b>Autores</b>	<b>Fiabilidad <math>\alpha</math></b>	<b>Fiabilidad test -retest</b>	<b>Validez Predictiva</b>	<b>Validez Incremental</b>	<b>Validez convergente y discriminante</b>	<b>Estructura factorial</b>
EARS. <i>Emotional Accuracy Research Scale</i>	Mayer y Geher, 1996.	Baja (0,24 para puntuación según expertos, y 0,53 para puntuación según consenso).	?	?	?	Pequeña e inestable correlaciones con autoinforme de empatía.	Incierto. ¿Cuatro factores?
EISC. <i>Emotional Intelligence Scale for Children</i>	Sullivan, 1999.	Entre baja y moderada.	?	?	?	?	?

MEIS. <i>Multifactor Emotional Intelligence Scale</i>	Mayer, Caruso y Salovey, 1999.	Buena para la puntuación global de I.E. capacidad (0,70-0,85), pero baja (0,35-0,66) para las ramas 3 y 4 (mejor para el criterio consenso que para el de expertos).	?	Incierto	?	Entre pequeñas y moderadas correlaciones con inteligencia cristalizada (Gc).  Bajas correlaciones con los Cinco Grandes.	Incierto. ¿Tres factores?
MSCEIT. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test	Mayer, Salovey y Caruso, 2002a.	Mejor para la versión 2 que para la versión 1 (0,68-0,71).	?	Bienestar, puntuaciones en test de capacidad verbal.	Conducta social (sobre personalidad y capacidad verbal).	Correlaciones muy bajas con medidas de I.E. rasgo ( $r < 0.30$ ).	Incierto  ¿Cuatro factores?
FNEIPT. <i>Freudenthaler &amp; Nebauer Emotional Intelligence Performance</i>	Freudenthaler y Nebauer, 2003.	Moderada: 0,69 para “gestión de las propias emociones” y 0,64 para “gestión de las	?	?	?	Correlaciones de $r = 0.51$ entre “gestión de las propias emociones” e Inteligencia	Incierto (¿Dos factores?).

<i>Test</i>		emociones de los demás”.				Intrapersonal autoinformada, y correlaciones de $r= 0.25$ entre “gestión de las emociones de los demás” e inteligencia interpersonal autoinformada. Correlaciones de ambas subescalas con los Cinco Grandes ( $r = 0.18-0.51$ ).	
-------------	--	--------------------------	--	--	--	--	--

*Nota: La información de esta tabla es necesariamente concisa, se recomienda a los interesados que consulten las fuentes originales para profundizar en más detalle. Las entradas de la tabla designada con el término “Incierto” no indican necesariamente la existencia de evidencias contradictorias, también puede referirse al hecho de que se carezca de datos suficientes para un adecuado juicio. Los signos de interrogación (?) indican que no nos ha sido posible disponer de datos fidedignos acerca del correspondiente apartado.*



Instrumentos de medición de Inteligencia Emocional Rasgo.

Medida	Autores	Fiabilidad $\alpha$	Fiabilidad test-retest	Validez Predictiva	Validez Incremental	Validez convergente y discriminante	Estructura factorial
TMMS. <i>Trait Meta Mood Scale</i>	Salovey et al., 1995.  Salovey y Mayer 1995.	0,70-0,85.	?	Depresión, recuperación del estado de ánimo, orientación hacia los objetivos.	?	Correlaciones moderadas con los Cinco Grandes	Tres factores, pero no puntuación global.
EQ-i. <i>Emotional Quotient Inventory</i>	Bar-On, 1997a, 1997b.	Buena, en general (alrededor de 0,85).	Buena	Salud mental, afrontamiento, satisfacción laboral y satisfacción marital.	?	Correlaciones moderadas con los Cinco Grandes.	Incierto.
SEIS. <i>Schutte Emotional Intelligence Scales</i>	Schutte et al., 1998	0,70-0,85.	?	Apoyo social, satisfacción marital y vital, depresión, rendimiento en	Evidencia parcial frente a los Cinco Grandes	Correlaciones medias y altas con los Cinco Grandes	Incierto (tres o cuatro factores), puntuación global.

				tareas cognitivas.			
ECI. <i>Emotional Competence Inventory</i>	Boyatzis, Goleman, y Hay/McBer, 1999	0,70-0,85 para la puntuación global, y > 0, 85 para habilidades sociales.	Adecuada, aunque basada en muestras muy pequeñas.	Correlación moderada con estilos directivos y clima organizacional. Bajas correlaciones con éxito en la carrera profesional.	?	Incierto (datos basados en muestras pequeñas); ausencia de correlación con pensamiento crítico y razonamiento analítico.	Incierto (¿cuatro factores?)
EISRS. <i>Emotional Intelligence Self-Regulation Scale</i>	Martinez-Pons, 2000.	0,75-0,94	?	Depresión, satisfacción vital, afecto positivo.	?	Incierto.	Incierto (¿un factor?).
EI-IPIP. <i>Emotional Intelligence-based IPIP Scales</i>	Barchard, 2001a	0,70-0,85	?	?	?	?	?
DHEIQ. <i>Dulewicz y</i>	Dulewicz y	Entre baja y moderada	?	Avance en el nivel jerárquico	?	Incierto.	Incierto.

<i>Higgs Emotional Intelligence Questionnaire</i>	Higgs, 2001.	(0,54-0,71).		organizacional.			
TEIQue. Trait Emotional Intelligence Questionnaire	E.g., Pertrides, 2001; Pertrides, Pérez y Furnham, 2003.	Buena, en general (alrededor de 0,85).	Buena (entre 0,50 y 0,82; 0,78 para la puntuación global; período de 12 meses).	Salud mental (depresión, trastornos de la personalidad, actitudes disfuncionales), estilos de afrontamiento adaptativos, estrés laboral, rendimiento laboral, compromiso organizacional, conducta desadaptativa en la escuela, sensibilidad a la inducción del estado de ánimo.	Buena frente a los Tres Gigantes, a los cinco Grandes, al Afecto negativo y al afecto positivo.	EI TEIQue puede ser aislado estadísticamente en el espacio factorial los Tres Gigantes y de los Cinco Grandes.	Cuatro factores y puntuación global.

SPTB. <i>Sjöberg Personality Test Battery (EI Scale)</i>	Sjöberg, 2001.	0,70-0,85	?	Actitudes antiautoritarias, habilidades de identificación de emociones, orientación social.	?	Correlaciones moderadas con extraversión (r=.37) y neuroticismo (r=.50)	?
TEII. <i>Tapia Emotional Intelligence Inventory</i>	Tapia, 2001.	0,70-0,85	Buena (0,60-0,70)	?	?	?	Cuatro factores, y puntuación global.
SUEIT. <i>Swinburne University Emotional Intelligence Test</i>	Palmer y Stough, 2002.	Buena en general (alrededor de 0,85).	Buena (.82-.94; período de un mes).	Bienestar, estrés ocupacional.	?	Correlaciones moderadas con neuroticismo (r=-0,41), extraversión (r=0.44) y apertura (r= .27).	?
WEIP-3. <i>Workgroup Emotional Intelligence Profile</i> (versión	Jordan et al., 2002	0,70-0,85.	?	Autosupervisión, empatía.	?	Entre pequeñas y moderadas correlaciones con el TMMS.	Incierto (¿siete factores?).

3)							
VEIS. <i>Van der Zee Emotional Intelligence Scale</i>	Van der Zee et al., 2002	Adecuada para “puntuación por terceros” (0,70-0,85). Baja para autoinformes (<.60)	?	Rendimiento académico, éxito social.	Evidencias parciales frente a los Cinco Grandes.	Bajas correlaciones con el Cociente Intelectual (CI). Entre moderadas y altas correlaciones con los Cinco Grandes.	Incierto (¿Tres factores?).
WLEIS. <i>Wong y Law Emotional Intelligence Scales</i>	Vong y Law, 2002.	0,70-0,85	?	Rendimiento y satisfacción laboral, compromiso organizacional, intención de rotación y abandono.	?	Pequeñas correlaciones negativas con CI.	Cuatro factores, y puntuación global.
LEIQ. <i>Loussine Emotional Intelligence Questionnaire</i>	Lioussine, 2003	0,70-0,85	?	?	?	Moderadas correlaciones con los Cinco Grandes.	Incierto (¿siete factores?).

Nota: La información de esta tabla es necesariamente concisa, se recomienda a los interesados que consulten las fuentes originales para profundizar en más detalle. Las entradas de la tabla designada con el término “Incierto” no indican necesariamente la existencia de evidencias contradictorias, también puede

referirse al hecho de que se carezca de datos suficientes para un adecuado juicio. Los signos de interrogación (?) indican que no nos ha sido posible disponer de datos fidedignos acerca del correspondiente apartado.

### 13.5 Anexo 5: Instrumento de evaluación Trait Meta Mood Scale 24. (TMMS24).

**INSTRUCCIONES:** A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

*No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTEMENTE

Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5

Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
Cuando estoy enfadado/enojado cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

### 13.6 Anexo 6: Sistema de categorías de las respuestas de los alumnos para las sesiones.

**Experiencia vivida:** Descripción de la experiencia vivida durante la actividad. Es necesario explicar la experiencia, teniendo en cuenta que, no se deben hacer juicios de valor.

**Se limitan a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado:** La descripción aportada se limita a describir la experiencia vivida. Ejemplos: Me he mareado al mirar atentamente a los mandalas, Me he sentido angustiada porque me da miedo explotar el globo ...

**Juzga o da algún significado a la experiencia:** La descripción aportada juzga, de algún modo, la experiencia. Ejemplos: Pues, yo pienso y siento que la actividad estuvo bastante rara, pero a la vez me relajó y me hizo reflexionar, El ejercicio fue divertido para mí fue una experiencia buena ...



**Sensación después de la actividad:** Expresión de las sensaciones vividas después de realizar la actividad. El alumnado responde a la siguiente cuestión ¿cómo te sentiste después de haber realizado la práctica?

**Alta activación:** Expresiones que reflejan una alta activación. Ejemplos: Nervioso, Alteado, Acelerado ...

**Baja activación:** Expresiones que reflejan una baja activación: Ejemplos: Relajado, Calma ...

**Calma:** Expresiones que reflejan una baja activación y que no están vinculadas con el cansancio. Ejemplos: Relajado, Tranquilo, Desestresado ...

**Somnolencia:** Expresiones que reflejan una baja activación y que están vinculadas con el cansancio. Ejemplos: Me dio sueño, Cansado ...

**Sensaciones positivas:** Expresiones relacionadas con sensaciones consideradas socialmente como positivas, como la felicidad. Ejemplos: Feliz, Alegre, En armonía ...

**Sensaciones negativas:** Expresiones relacionadas con sensaciones consideradas socialmente como negativas, como la tristeza. Ejemplos: Tristeza, Angustia ...

**Otras sensaciones:** Expresiones de otro tipo de sensaciones no recogidas en las categorías anteriores. Ejemplos: Extraña, Confuso, Hambre, Raro, "Pena", Vergüenza, Asombrado, Distráido, Imaginativo ...

**Neutro:** Expresión de neutralidad al finalizar la actividad. Ejemplo: No sentí nada, no se ...

**Dificultad a la hora de desarrollar la actividad:** Expresión de las dificultades para llevar a cabo la actividad. El alumnado responde a la siguiente cuestión ¿Has tenido dificultad al llevar a cabo los ejercicios?

**Encuentra dificultad:** Expresan que encuentran dificultad. Ejemplo: Si, no he podido concentrarme. Un poco, me ha costado concentrarme por el ruido.

**No encuentra dificultad:** Expresan que no encuentran dificultad. Ejemplo: No.

**Aplicación a la vida diaria:** Expresión de cómo aplicarían lo aprendido en su vida diaria. El alumnado responde a la cuestión ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana?

**Da un ejemplo adecuado:** Expresan mediante ejemplos adecuados que saben cómo aplicar los ejercicios a su vida diaria. Ejemplos: cuando necesite concentrarme, cuando esté nervioso y quiera relajarme. Estas respuestas se han analizado en relación a cada una de las sesiones, de modo que los ejemplos planteados en este caso son válidos, en

esta categoría, para las actividades que trabajan de un modo directo el mindfulness o la atención plena.

**No da un ejemplo adecuado:** Expresan mediante ejemplos adecuados que no sabe aplicar los ejercicios practicados a su vida diaria. Ejemplos: cuando quiera expresar mis emociones a alguien, cuando me sienta enfadado y no quiera estarlo. Estas respuestas se han analizado en relación a cada una de las sesiones, de modo que los ejemplos planteados, en este caso, son válidos, en esta categoría, para las actividades que trabajan de un modo directo el mindfulness o la atención plena.

**No saben para qué puede servirles:** Expresan no saber para qué les puede servir la actividad realizada en su vida diaria. Ejemplo: No sé, no tengo ni idea ...

**Diferencias notadas antes y después de la actividad:** Expresan las diferencias notadas antes y después de la práctica, responden a la cuestión ¿notaste alguna diferencia antes y después de la práctica?

**Nota diferencia:** Expresan notar diferencias.

**Diferencias positivas:** Expresan notar diferencias consideradas socialmente como positivas. Ejemplos: si, me sentí mejor, si me sentí bien, si se sintió padre...

**Diferencias negativas:** Expresan notar diferencias consideradas socialmente como negativas. Ejemplos: si mareado, si triste.

**Diferencias sin especificar:** Expresa notar diferencias sin especificar qué tipo de diferencia. Ejemplo: Si.

**No nota diferencia:** Expresan no notar diferencias. Ejemplo: No.

**Aprendizaje de la actividad:** Expresan si han aprendido algo de la actividad.

**Afirman no aprender:** Expresan no aprender en la actividad.

**Afirma aprender:** Expresan aprender en la actividad.

**Afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta:** Expresan aprender en la actividad, sin mostrar evidencias en su respuesta de haber aprendido algo relacionado con la actividad o la sesión. Ejemplo: Si, he aprendido mucho, he aprendido a explotar un globo...

**Aprende algo vinculado con la actividad realizada:** Expresan aprender en la actividad, mostrando evidencias de haber aprendido algo relacionado con la actividad realizada. Ejemplo: He aprendido que saber expresar las emociones es importante.

**Aprende algo vinculado con la sesión:** Expresan aprender en la actividad, mostrando evidencias de haber aprendido algo relacionado con la sesión, pero no con la actividad realizada. Por ejemplo, expresan haber aprendido a prestar atención a su respiración cuando el objetivo de la actividad es trabajar la claridad emocional.

## **13.7 Anexo 7: Programa de Intervención en Inteligencia Emocional Plena.**

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA (PINEP)

### **Sesión 1.**

-Meditación a través de la respiración (atención a la respiración).

-Percepción y expresión emocional.

#### **Práctica 1a. Atención a la respiración. ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN. (10 Min).**

##### Objetivo:

Concentrar la atención en la respiración sin intervenir en ella.

##### Descripción:

Centra toda la atención en la respiración tal y como sucede, sin fijarte en nada más.

Cuando te des cuenta de que te has distraído, observa qué es aquello que captó tu atención y regresa enseguida a la respiración que surge en ese mismo instante.

Después de este ejercicio recordamos registrar en un papel o en el diario emocional la experiencia vivida.

##### Teoría:

Es el ejercicio básico para la práctica del resto del programa de entrenamiento.

Aunque suena muy obvio decirlo estamos respirando constantemente. Sin embargo, no solemos prestarle la más mínima atención, a menos que tengamos alguna dificultad para respirar bien en un momento dado.

Al practicar la atención plena a través de la respiración, no se trata de pensar en ella, sino de sentirla tal y como sucede a cada instante. De esta manera terminamos fundiéndonos con el acto de respirar de forma consciente. Nos dejamos llevar por nuestro propio ritmo de respiración. No hay inspiraciones o espiraciones adecuadas e inadecuadas porque no buscamos una respiración en concreto, solo observarla tal y como sucede. Como la respiración es “nueva” en cada momento, si hay algún pensamiento, imagen, sonido, etcétera, que me distrae y me saca de la práctica, solo

tengo que redirigir mi atención a la experiencia de la respiración sin más: volver a la respiración consciente.

### **Práctica 1b. Respiración de aterrizaje “en el aquí y en el ahora” (5 Min). ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN.**

#### Objetivo:

Concentrar la atención en una respiración profunda (descarga única, controlada e intensa).

#### Descripción:

Centra la atención en la respiración tal y como sucede, sin fijarte en nada más.

A continuación, haz una inspiración suave, profunda y constante por la nariz. Al llenarte de aire, y sin hacer ningún corte en la respiración, suelta enseguida el aire por la boca con intensidad, pero sin forzar la garganta; como si se tratara de un suspiro muy sonoro. La boca está abierta y colocada en la vocal “a”. Al terminar continúa respirando con normalidad según surge la respiración espontánea.

Si te apetece, puedes volver a hacer esta respiración de nuevo (con intervalos de respiración natural).

Cuando te des cuenta de que te has distraído, observa qué es aquello que captó tu atención y regresa enseguida a la respiración que surge en ese mismo instante.

#### Teoría:

Es recomendable repetir esta respiración varias veces en una misma secuencia, e incluso varias veces al día.

La práctica de este ejercicio nos ayuda a “cortar” el hábito de ir con el “piloto automático” mental encendido. Cuando lo practicamos somos conscientes del “ahora”. Nuestra atención se centra en el momento presente y detiene todo el flujo constante de pensamiento, recuerdos, imágenes, ideas, etcétera. Además, este ejercicio nos ayuda a descargar la tensión acumulada de una manera muy sencilla (tal como hacen nuestras madres y abuelas).

### **Práctica 2. Identifica mi emoción. PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL. INTERPERSONAL. (25/30Min).**

Objetivo:

Observar a un compañero con la atención plena y tratar de percibir la emoción que está expresando.

Descripción:

La práctica comienza con una breve meditación sentada centrada en la respiración (5 Min).

Al terminar, las personas que integran el grupo se colocarán por parejas frente a un compañero. Uno será el observador. Es muy importante que los participantes guarden silencio durante el ejercicio, aunque no debe reprimirse ningún tipo de emoción que surja, así como la expresión no verbal de esta.

(Para la persona que experimenta una situación emocional propia) Mantén los ojos cerrados y piensa en una situación que hayas vivido que sea altamente emotiva. Trata de implicarte emocionalmente en ella.

(Para la persona que observa) Presta atención a tu pareja y trata de conectar con la emoción que está experimentando en este momento. Evita juzgar la situación, únicamente debes mantenerte abierto y receptivo a lo que está aconteciendo.

Transcurrido un tiempo (5 Min), la persona que estaba atendiendo a su situación emocional abrirá los ojos.

(Para ambas personas) Permanecer ahora uno frente al otro, en silencio. Tratad de expresar al otro la experiencia que acabáis de vivir sin utilizar palabras (3 Min).

¡CAMBIO DE ROLES!

***Después de este ejercicio recomendamos registrar en un papel o en el “diario emocional” la experiencia vivida. Las anotaciones deben limitarse a describir la experiencia, evitando juzgarla o darle algún significado.***

Teoría:

Para realizar este ejercicio recomendamos que trates de involucrarte completamente en la situación traída a la mente e intentes conectar con la emoción sentida.

Es importante permitir que nuestras emociones surjan libremente

Si somos el observador, es muy importante que NO ABANDONEMOS NUESTRA ATENCIÓN EN LA RESPIRACIÓN y que DEJEMOS PASAR LOS PENSAMIENTOS, dirigiendo toda nuestra atención a observar el estado emocional del compañero que tenemos en frente. Usando un símil, podríamos decir que ambas personas tratarán de sintonizar el “aparato emisor y receptor” en la misma frecuencia para poder captar la señal de forma adecuada.

En este tipo de prácticas debemos evitar anticiparnos a la emoción expresada por nuestra pareja y, simplemente, mantenernos muy alerta a todas las sensaciones que su expresión genera en nosotros.

Aprovechar nuestras propias señales para comprender a nuestro compañero puede ser una forma bastante efectiva de escuchar a las personas que nos rodea (**siempre y cuando la escucha a nuestras sensaciones internas no esté muy contaminada por nuestros juicios de valor y creencias respecto a nosotros mismos y al mundo que nos rodea**).

**Puesta en común y relación con la teoría y objetivos de las actividades. (15 Min).**

### **INTELIGENCIA EMOCIONAL:**

*Inteligencia:* Capacidad de adaptación al entorno.

*Emociones:* tienen una función adaptativa. (Ejemplo los animales la usan para sobrevivir, cuando viene el león las emociones nos dan información avisándonos del peligro).

*Inteligencia Emocional:*

Habilidad para: Percibir y expresar /Comprender/Facilitar/Regular emociones.

### **CONCIENCIA PLENA**

Funciones:

1- Informar sobre lo que está sucediendo en el campo perceptual (nos advierte de **LO QUE ESTÁ PRESENTE EN NUESTRA MENTE** en cada momento)

2- Informa sobre qué es lo **QUE DEBE ESTAR PRESENTE EN LA MENTE DEACUERDO AL CONTEXTO** de la situación presente.

Componentes:

1- Mantener la atención en la experiencia presente: **LA AUTORREGULACIÓN DE LA ATENCIÓN**.

2- Mantener una actitud de curiosidad, apertura y aceptación hacia la propia experiencia:

En lugar de **JUZGAR** la experiencia interna que se observa (por ejemplo, si lo que se piensa o se siente es agradable o desagradable), se trata de **DESCRIBIR** dicha experiencia y dejarla pasar.

**OBSERVADOR CONSCIENTE DEL MOMENTO PRESENTE.**

## Sesión 2.

-Meditación a través de la respiración.

-Percepción y expresión emocional.

### **Práctica 3a. Atención a la respiración sincronizada. ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN. (15 Min).**

#### Objetivo:

Concentrar la atención en la respiración controlada que se sincroniza con varias secuencias numéricas concretas: (1) (1,2) (1,1,1,1,1 ... 2,2,2,2,2, ...).

#### Descripción:

Respirar con calma y de forma natural. No fuerces la respiración en ningún momento. En esta práctica tomas aire (inspirar) y lo sueltas (expirar) siempre por la nariz.

Cuando te des cuenta de que te has distraído, observa qué es aquello que te captó tu atención y regresa de nuevo a la respiración, comenzando por la secuencia (1) con atención plena.

**(1):** Cuenta “1” al terminar un ciclo completo de una inspiración y una expiración. Luego “2” al final del ciclo siguiente. Continúa hasta completar 10 ciclos.

**(1,2):** Cuenta “1” al final de la inspiración y “2” al final de la expiración. Continúa hasta llegar a 10.

**(1,1,1,1,2,2,2,2,):** Repite mentalmente con mucha rapidez “1,1,1,1,1,…” mientras inspiras y, a continuación. “2,2,2,2,2, …” mientras expiras. Continúa hasta llegar a diez.

Estos ejercicios se pueden hacer de forma independiente o como una secuencia de ejercicios enlazados. En ese caso, se puede volver a repetir la secuencia completa una vez finalizada.

#### Teoría:

El objetivo es entrenar nuestra atención a través de nuestra capacidad de observar la respiración. Sin duda alguna, un método para reactivar la atención cuando la perdemos es “contar la respiración” a fin de recuperar nuestra concentración, en vez de dejarnos llevar por la distracción.

### **Práctica 3b. Atención a la respiración sincronizada 4x4. ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN (5Min).**

#### Objetivo:

Concentrar la atención en la respiración que es sincronizada con una secuencia numérica concreta: 4x4.

#### Descripción:

Haz una inspiración suave, profunda, y constante por la nariz mientras cuentas mentalmente “1, 2, 3, 4”. A continuación, sin hacer ningún corte en la respiración, espira el aire por la nariz mientras vuelves a contar “1, 2, 3, 4”.

Cuando hayas encontrado un ritmo cómodo y una intensidad saludable para las respiraciones, sigue manteniendo la atención en las respiraciones, pero deja de contar mentalmente.

Cuando te des cuenta de que te has distraído, observa qué es aquello que captó tu atención y regresa enseguida a la respiración. Si te cuesta trabajo hacerlo, puedes volver a respirar contando de nuevo “4x4” con atención plena.

Es muy importante dosificar bien la salida de aire sin forzar en ningún momento la garganta y evitando llegar a la sensación de falta de aire. Existe la variante de hacer la espiración por la boca. En todo momento, la atención está centrada en la respiración u en las posibles sensaciones que surjan.

#### Teoría:

La intención sigue siendo entrenar nuestra capacidad de observar la respiración, sin enredarnos mentalmente con nada de lo que pueda distraernos.

El proceso cognitivo de contar mentalmente mientras respiramos favorece que no nos dispersemos ni nos distraigamos con tanta facilidad. Con este ejercicio comprobamos que podemos dirigir nuestra atención de forma consciente hacia donde queramos.

### **Práctica 4. Los globos. PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL. INTRAPERSONAL. (25/30Min).**

#### Objetivo:

Enfrentarse de forma activa a una situación emocional de naturaleza negativa, observando cómo la atención plena tiene un efecto directo en la emoción sentida.



Material: 50 globos 25 alfileres.

Descripción:

Es recomendable realizar esta práctica en parejas, aunque también podemos realizarla de manera individual.

#### PINCHAR EL GLOBO SIN ATENCIÓN PLENA.

(Si se trabaja con otra persona o en grupo). Formar parejas con un compañero. Uno cogerá un globo, lo inflará y lo atará con un nudo, mientras el otro solo debe sostener un alfiler en su mano.

En el caso de no trabaja en pareja, la misma persona sostiene el globo y el alfiler.

Una vez inflado el globo colócate frente a tu compañero y pincha el globo que tu compañero sostiene entre sus manos. Trata de guardar esta situación en tu memoria para luego poder comentarla.

A continuación, se realiza una meditación centrada en la respiración (aproximadamente 5Min).

#### PINCHAR EL GLOBO CON ATENCIÓN PLENA.

Ahora vuelve a situarte frente a tu compañero y obsérvalo SIN JUZGAR NI PENSAR EN NADA. Lleva toda tu atención al momento presente con atención plena. Observa cómo te sientes en este momento; cuál es tu estado emocional; qué sensaciones físicas estás experimentando en esta situación. No dejes llevar toda tu atención a lo que está ocurriendo en el aquí y en el ahora; sobre todo, no olvides acompañar el ejercicio con la respiración consciente. Trata de captar todas las sensaciones que el contacto del globo provoca en tus manos. Dirige la atención a la textura y el color del globo que sostienes. Realiza la acción de forma consciente y pausada atendiendo a todas las sensaciones que vas experimentando. Sé receptivo a la situación y atiende a las emociones que surgen sin tratar de rechazarlas ni aferrarte a ellas. Permanece así unos instantes (aproximadamente 1 Min).

Ya estás preparado para volver a pinchar el globo del compañero o para sostener el globo que va a pinchar tu compañero. No olvides apoyarte en la “respiración de aterrizaje en el aquí y en el ahora” mientras llevas acabo el ejercicio (2º pinchazo)

Después del segundo pinchazo mantente alerta a todas las sensaciones que te llegan y permanece en silencio frente al compañero por unos instantes más (aproximadamente 1 Min).

Teoría:

Con este ejercicio tendremos una oportunidad única y muy directa de comprobar algunos efectos que el entrenamiento de la consciencia plena puede suscitar en los que lo realizan. Además, la situación- normalmente generadora de emociones de naturaleza

negativa- también ofrece la posibilidad de descubrir cómo la simple atención “en el aquí y en el ahora “SIN VALORACIÓN alguna, junto a una ACTITUD DE CURIOSIDAD y ACEPTACIÓN, puede provocar un cambio en la propia experiencia.

**Puesta en común y relación con la teoría y objetivos de las actividades. (10/15 Min).**

### **INTELIGENCIA EMOCIONAL:**

**\*Percepción emocional: (CONCEPTO Y UTILIDAD).**

Es la habilidad para RECONOCER conscientemente nuestras emociones, IDENTIFICAR lo que sentimos y SER CAPACES de ponerle una ETIQUETA verbal.

La percepción emocional implica:

- a) reconocimiento emociones expresadas verbal o gestualmente
- b) distinguir el valor o contenido emocional de un evento o situación social.

**\*Expresión emocional: (CONCEPTO Y UTILIDAD).**

Es la habilidad para expresar las emociones adecuadamente.

Ejemplos en los que trabajamos la expresión emocional: cuando contamos a alguien como nos sentimos o cuando expresamos a alguien que no nos gusta su comportamiento porque nos hace sentir mal.

## **Sesión 3.**

-Meditación a través de los sentidos.

-Comprensión emocional.

**Práctica 5. Atención al mandala. ATENCIÓN A LOS SENTIDOS. SIMPLEMENTE VER (15 Min).**

Objetivo:

Mantener la atención plena manteniéndonos centrados en los mandalas que van apareciendo.

Material:

Cañón o copias de mandalas.

Descripción:

Se presenta una secuencia de mandalas (láminas o diapositiva), con intervalo de 30 segundos cada una.

Dirige la atención a los mandalas que van apareciendo. Solo tienes que observar cada mandala. Puedes comenzar observando el dibujo en su conjunto, para pasar a centrarte en cada detalle del interior de la figura.

No se trata de pensar en ellos o relacionarlos con tus gustos personales o con algún objeto o recuerdo concreto. Intenta dejar a un lado las percepciones exteriores que puedan llegarte.

Cuando te des cuenta de que te has distraído, observa qué es aquello que captó tu atención y regresa enseguida a observar el mandala expuesto, apoyándote exclusivamente en la respiración que surge en ese mismo instante.

Se puede ir aumentando el tiempo de exposición de cada mandala, según vayamos mejorando nuestro tiempo de atención mantenida y no valorativa.

Teoría:

“Mandala” es una palabra sánscrita que significa, textualmente, *centro, circunferencia, círculo mágico o de poder*. Se le atribuye al psiquiatra Carl G. Jung el uso de este término para describir los dibujos simbólicos circulares que aparecen en todas las tradiciones. Además, relacionó el mandala con la necesidad de vivir con intensidad todo nuestro potencial (self o sí mismo).

Desde la práctica psicológica se considera que los mandalas favorecen la concentración y dan mayor profundidad a la experiencia vivida. En este sentido, los mandalas pueden considerarse instrumentos de meditación que aportan quietud, equilibrio y paz interior a quien lo observa y medita.

**Práctica 6. Visualización de una situación agradable. COMPRENSIÓN EMOCIONAL. INTERPERSONAL (25 Min).**

Objetivo:

Comunicar nuestras respuestas ante una situación agradable y escuchar la manera en que responde el compañero con atención plena.

Descripción:

La práctica comienza con una pequeña meditación sentada centrada en la respiración (5 Min).

Trae a tu mente una situación que hayas experimentado y te resulte especialmente grata. Conecta con las sensaciones, sentimientos, y pensamientos que se generan en ti ante esa situación concreta, pero no trates de analizarlos ni darles algún sentido.

Una vez concluida la visualización, los participantes se colocan en parejas (uno frente a otro) en silencio. Uno asumirá el rol de “emisor” el otro de “receptor” para comunicarse su experiencia del siguiente modo.

Observar a tu compañero en silencio durante unos instantes (1 Min).

**PARA EL EMISOR:**

Comunica a tu compañero las sensaciones que has experimentado mientras visualizabas tu situación, pero sin detallar en qué consistía dicha situación. Trata de describir tus sensaciones sin juzgar si son o no adecuadas, agradables o desagradables.

**PARA EL RECEPTOR:**

Escucha atentamente lo que comunica tu compañero tanto a nivel verbal como no verbal. Al escucharlo trata de reprimir cualquier tipo de respuesta corporal o verbal a lo que está diciendo. Solo trata de mantenerte receptivo y evita llevar a cabo un juicio de valor sobre esta situación.

Posteriormente, los roles se intercambian, dejando entre medias un breve espacio de observación mutua de los participantes en silencio. Podrán surgir algunas risas o emociones contenidas, pero en ningún caso las parejas deben intercambiar opiniones.

Después de este ejercicio recomendamos registrar en un papel o en el “diario emocional” la experiencia vivida. Las anotaciones deben limitarse a describir la experiencia, evitando juzgarla o darle algún significado. Sencillamente, tratamos de reflejar fielmente las sensaciones, emociones o pensamientos experimentados.

Teoría:

Este ejercicio es muy recomendable para facilitar nuestra capacidad de comunicar y escuchar información sobre estados emocionales internos, así como para descubrir determinadas reacciones o hábitos en la comunicación que normalmente pasan desapercibidos. Al mismo tiempo nos puede ayudar a aproximarnos a nuestra experiencia interna y a la de nuestro compañero, y lo que es más relevante si cabe, poner en palabras dicha experiencia.

**Puesta en común y relación con la teoría y objetivos de las actividades (15 Min).**

### **INTELIGENCIA EMOCIONAL:**

**\*Comprensión emocional.** (Concepto y utilidad).

Es la habilidad para comprender la información emocional que nos llega a partir de nuestros estados afectivos: cómo evolucionan dichos estados en el tiempo y su significado.

Para poder comprender los estados emocionales de los demás, primero debemos: comprender nuestros sentimientos, necesidades y deseos; las cosas, personas o situaciones que nos generan determinados sentimientos; los pensamientos que generan dichas emociones, cómo nos afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan. Solo entonces podremos acercarnos con comprensión al mundo emocional del otro.

### **ATENCIÓN PLENA**

**\*Habilidades.**

No esforzarse en alcanzar una meta:

Dejar pasar (ceder = rendirse a la realidad)

Estar en el momento presente en el aquí y en el ahora.

Darse cuenta.

Concentración.

Descentramiento: Convertirse en el observador que es consciente y toma perspectiva de los pensamientos, emociones y sensaciones físicas que están en la mente en el momento presente.

Autocompasión.

## **Sesión 4.**

-Meditación a través de los sentidos.

-Comprensión emocional.

## **Práctica 7a. Atención al sonido. ATENCIÓN A LOS SENTIDOS SIMPEMENTE OÍR (12.5 Min).**

### Objetivo:

Entrenar la atención plena manteniéndonos centrados en los sonidos que van apareciendo.

Materiales: Reproductor/ordenador/altavoces.

### Descripción:

El profesor selecciona una serie de acciones, instrumentos musicales y objetos con los que irá emitiendo diferentes sonidos cada cierto tiempo, dejando momentos de silencio entre ellos. Por ejemplo, un suspiro, una flauta, unas palmadas, tirar un objeto al suelo, toser, un tambor, taconear, romper un papel etc.

Cierra los ojos para concentrarte mejor en lo que vas a oír. Tras practicar la atención plena a través de la respiración natural unos instantes trata de percibir todos los sonidos que lleguen a tus oídos. No se trata de pensar en los sonidos ni relacionarlos con tus preferencias o gustos personales, o con algún objeto o recuerdo concreto.

Como siempre, cuando te des cuenta de que te has distraído, observa qué es aquello que captó tu atención y regresa enseguida a atender el sonido que estás percibiendo, apoyándote exclusivamente en la respiración que surge en ese mismo instante.

### Teoría:

Como ya hemos visto, constantemente llegan sonidos a nuestros oídos y, en cualquier momento, surgen pensamientos y sentimientos relacionados con lo que estamos oyendo. Ya que los sonidos llegan constantemente a nosotros y aunque no hagamos nada para que eso sea así, para entrenar la atención plena a través de este sentido debemos prestar atención y mantenerla en el sonido o en el silencio. Se trata de conocer el silencio y el sonido de forma no conceptual (sin pensar en ellos) sino experiencial (sintiéndolos con atención plena).

## **Práctica 7b. Mi primera pasa. EXPERIMENTAR A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS (12.5 Min).**

### Objetivo:

Entrenar la atención plena mientras experimentamos la realidad física de “una pasa”.

Material: 25 Uvas pasas.

### Descripción:

Coge una uva pasa como si fuese la primera vez que la ves. Al ser algo “desconocido” trata de que sean los sentidos los que te den la información necesaria sobre este nuevo objeto. Puedes observarla, olerla, tocarla, escuchar cómo suena cuando la tocas, etcétera, para darte cuenta de su forma, textura, color, tamaño, sonido, etc.

No hay prisa. Tómate tu tiempo para experimentar la uva pasa a través de todos tus sentidos.

Una vez finalizado este primer proceso puedes experimentar el sabor y las sensaciones que surgen al meterte la uva pasa en la boca, durante su masticación y tras digerirla.

Se trata de permanecer centrados en la tarea, aunque pueda haber momentos en los que algún pensamiento nos distraiga. Como hemos aprendido, hacer una respiración profunda de forma consciente siempre nos ayuda a volver a centrarnos en el ejercicio.

#### Teoría:

La atención es un proceso que se debilita con mucha facilidad y sin darnos cuenta muchas veces. Por eso la importancia de la práctica de la atención plena en las actividades cotidianas. Este tipo de ejercicios, además de favorecer el mantenimiento de la atención consciente y sus beneficios, ayudan a evidenciar lo distinto que puede resultar cualquier acción si la realizamos con atención plena o sin ella, el estado “piloto automático”.

### **Práctica 8. Meditación sobre mi camino. (25 min).**

#### **Meditación sobre mi camino. COMPRENSIÓN EMOCIONAL PLENA INTRAPERSONAL**

##### Objetivo:

Observar con atención plena nuestra respuesta ante una cuestión vital ¿cuál es mi camino?

Material: Hoja de papel y lápiz.

##### Descripción:

La práctica comienza con una breve meditación sentada centrada en la respiración (5 Min).

Tras la meditación inicial se realizará la pregunta y se dejará un tiempo de silencio y recogimiento para que los participantes observen las respuestas internas que surgen ante ésta.

Los alumnos se concentran en la siguiente pregunta, pero tratan de mantener un estado de apertura y aceptación respecto a las respuestas que lleguen a su conciencia. Se les

indica que pueden aceptar la posibilidad de un “no sé”. Ha de ser la experiencia la que aporte la información y no los posibles prejuicios sobre el tema.

La pregunta es ¿cuál es el camino?

### Teoría:

Esta práctica tiene como objetivo conectar con nuestro proyecto de vital y objetivos personales que queremos alcanzar. Se trata de permitirnos el espacio suficiente para que surjan en nosotros las respuestas que anhelamos. Solo así nos aproximamos a viejos interrogantes desde una perspectiva nueva, caracterizada por la apertura, la curiosidad y la ausencia de juicio. El reto consiste en enfrentarse a la misma realidad desde otra perspectiva; ganar libertad sobre todo aquello que creemos saber de nosotros mismos, dándonos la oportunidad de que nuestra propia experiencia nos sorprenda.

**Puesta en común y relación con la teoría y objetivos de las actividades (15 Min).**

## **Sesión 5.**

-Meditación a través del cuerpo (conciencia corporal).

-Facilitación emocional.

**Práctica 9 Conciencia orgánica. ATENCIÓN AL CUERPO (25 Min).**

### Objetivo:

Entrenar la atención sostenida y no valorativa a través de un recorrido consciente por nuestro organismo y las sensaciones emocionales que percibimos.

### Descripción:

Déjate llevar por las instrucciones que vas a recibir y concéntrate en la práctica. No se trata de sentir nada en concreto ni llegar a ningún resultado esperado.

### **VISUALIZAR Y PERCIBE TUS ÓRGANOS INTERNOS**

Siéntate o tumbate sobre una superficie cómoda en la que puedas “mantenerte despierto”. Es importante que trates de no quedarte dormido.



Ahora vas a visualizar y localizar en tu cuerpo cada uno de los órganos vitales que se van a mencionar a continuación.

Puedes utilizar las manos para sentir con más facilidad cada órgano interno en tu cuerpo, siempre que sea posible. Cuando toques suavemente esta zona con las manos sientes que los músculos y los tejidos que rodean a estos órganos comienzan a relajarse.

Percibe cada área durante un par de minutos como mínimo.

El intestino delgado (en el área del ombligo)

El hígado (en el lado derecho de la caja torácica)

El estómago, el páncreas y el bazo (todos más o menos en el lado izquierdo de la caja torácica)

El colon y el intestino grueso. (El colon se extiende desde el extremo del intestino delgado que se encuentra próximo al hueso derecho de la cadera hasta el lado derecho del abdomen, luego tuerce hacia la zona del hígado detrás de las costillas, en el lado derecho del tronco. A continuación, cruza la parte frontal del cuerpo; en algún punto entre el esternón y el ombligo vuelve a girar por detrás de las costillas sobre el lado izquierdo del tronco, para finalmente descender hacia la cadera izquierda. Cerca de este punto forma un ángulo hacia el centro del cuerpo y se dirige hacia el ano.)

El corazón. (Más o menos en el centro del pecho)

Los pulmones. (A ambos lados de tu corazón)

Los riñones (protegidos por las costillas inferiores, a ambos lados de la espalda).

**SIENTE LOS MOVIMIENTOS EXTERNOS DE TU RESPIRACIÓN.**

Órgano a órgano comprueba si puedes percibir cualquier movimiento en cada órgano mientras respiras con atención plena. Observa qué sucede cuando inspiras y expiras.

Concédete al menos dos minutos en cada órgano interno.

**PROFUNDIZA LA SENSACIÓN**

Ahora vuelve a llevar a cabo el mismo ejercicio, pero esta vez deja que tu atención profundice en tu percepción. A medida que sientas los movimientos de tu respiración permítele experimentar la influencia que reciben tus órganos internos.

Coloca las manos sobre la mitad del pecho, como hiciste antes. ¿Puedes percibir que el diafragma ejerce presión sobre algunos de tus órganos mientras inspiras? ¿Sobre cuáles? ¿Qué sucede cuando expiras?

## INCLUYE TUS EMOCIONES

Vuelve a hacer el ejercicio, pero esta vez incluye cualquier sensación de calidez, frío, sequedad o humedad, dentro o alrededor de los órganos internos.

Al mismo tiempo nota cualquier emoción que pueda presentarse. Evita sumergirte en ellas, analizarlas o juzgarlas.

Solo límitate a incluirlas dentro de tus precepciones. Ahora tienes conciencia orgánica global de ti mismo.

Después de este ejercicio recomendamos registrar en un papel o en el “diario emocional la experiencia vivida.

### Teoría:

Esta es una práctica que desarrolla la atención plena, la concentración, la flexibilidad de la atención, la calma, la conciencia del presente y la conciencia de los cambios reales de nuestro cuerpo.

Este ejercicio permite también diferenciar con claridad lo que es una sensación y una percepción: la sensación, como la respuesta de nuestros órganos de los sentidos ante un estímulo, y la percepción, como la actividad de órganos sensoriales y cerebro para organizar, interpretar, analizar e integrar dichos estímulos. Es decir, la percepción incluye la interpretación de nuestras sensaciones.

## **Práctica 10. Inducción emocional sobre un dibujo. FACILITACIÓN EMOCIONAL INTRAPERSONAL (25 Min).**

Objetivo: Observar con atención plena cómo nuestras emociones repercuten en nuestras creaciones artísticas.

Material: Papel, lápices de colores. Altavoces, Fragmentos musicales, (selección de un mínimo de cinco fragmentos que susciten diferentes estados emocionales).

### Descripción:

La práctica comienza con una breve meditación sentada centrada en la respiración (5 Min).

Vamos a escuchar cada uno de los fragmentos seleccionados. Al terminar cada pieza, la persona dibujará en un papel lo que le apetezca, dejándose llevar por las sensaciones experimentadas.

Ahora vas a escuchar un fragmento musical durante un minuto. Escucha esta música en silencio. Con los ojos cerrados y en un estado de atención plena.

Cuando finalice la pieza dibuja en el papel cualquier cosa que se te ocurra. No juzgues lo que estás dibujando ni trates de encontrarle un sentido. Límitate a expresar la emoción tal y como la estás sintiendo.

Después de este ejercicio recomendamos registrar en un papel o en el “diario emocional la experiencia vividas. Las anotaciones deben limitarse a describir la experiencia, evitando juzgarla o darle algún significado. Sencillamente, tratamos de reflejar fielmente las sensaciones, emociones o pensamientos experimentados

### Teoría:

Nuestras emociones tienen un efecto directo sobre nuestra expresión creativa.

La música tiene un gran efecto sobre nuestro estado de ánimo y nuestra forma de ver las cosas. La evidencia de esta afirmación la encontramos en los dibujos que se hacen en este ejercicio, es decir, la expresión física de lo que el sujeto siente.

La realización de dibujos constituye una de las muchas formas del lenguaje simbólico, que moviliza niveles relativamente primitivos de la personalidad. Las personas tienden a expresar en sus dibujos una visión de sí mismos, tal como son o tal como les gustaría ser (aunque muchas veces sea de forma inconsciente o involuntaria).

Para esta práctica es recomendable seleccionar fragmentos de música de estilos diferentes y, preferiblemente, instrumentales (sin letra). No se trata de elegir una pieza musical buscando generar una emoción en concreto (por ejemplo, alegría, tristeza, miedo, etcétera). Al contrario, consideramos que es más enriquecedor plantear cada pieza musical como una oportunidad abierta a la experiencia emocional de cada persona, sin condicionarla de antemano. Suene lo que suene, que sea la propia persona la que lo relacione con una o varias emociones.

### **Puesta en común y relación con la teoría y objetivos de las actividades (10 Min).**

-Meditación a través del cuerpo.

-Facilitación emocional (concepto y utilidad).

Es la habilidad para hacer uso de las emociones con el fin de facilitar diferentes procesos cognitivos. La interconexión entre emociones y pensamientos facilita no solo nuestra adaptación al medio, sino que también nos ayuda a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones, al saber utilizar las emociones al servicio del

pensamiento. Es lo que se conoce como “el escenario emocional de la mente”, en el que podemos generar emociones, sentir las, manipularlas y examinarlas para ser mejor entendidas antes de tomar una decisión. Pero, además, esta habilidad nos ayuda a comprender “la emocionalidad”, mientras aprendemos a que nuestro estado de ánimo influye en nuestros pensamientos. Si nos detenemos a pensarlo, cuando estamos de buen humor solemos tener pensamientos optimistas, y cuando tenemos mal humor los pensamientos suelen ser pesimistas. Por tanto, el cambio de humor nos lleva a considerar más posibilidades, más puntos de vista.

## Sesión 6.

Meditación a través del cuerpo (conciencia corporal).

Facilitación emocional.

### **Práctica 11. Meditación del árbol. ATENCIÓN A LA POSTURA. (25 Min).**

#### Objetivo:

Experimentar la calma de la atención plena a través del cuerpo y del contacto con nuestro entorno.

#### Descripción:

Comienza tomando conciencia de estar de pie.

En este momento imagina que te conviertes en un árbol. Puedes elegir en que más te gusta o transformarte en el primero que venga a tu cabeza. Si cierras los ojos, podrás sentir más sensaciones con más claridad.

Siente cómo te crecen las raíces desde la planta de los pies y van penetrando en el suelo sobre el que estás. Si te concentras en tu interior, posiblemente puedas sentir un ligero balanceo en tu cuerpo, como cuando el viento mece las ramas, las hojas y los frutos del árbol. No fuerces ese pequeño movimiento, deja que surja de manera natural. Si no lo sientes, no pasa nada, permítete “no sentir nada”.

No te muevas del sitio, recuerda que estás enraizado en la tierra que hay debajo de ti. Permanece en contacto con la respiración y percibe todo lo que te llega de tu entorno.

Si estás realizando la práctica con otra (s) persona(s): Ahora siente el árbol que se encuentra más cerca de ti. Escúchalo, capta su presencia. Aunque no te puedes mover de tu sitio, imagina que puedes tocarlo con la mente y con el cuerpo.

Vuelve a la respiración, tantas veces como sea necesario para mantenerte en el momento presente. Siente tu propio cuerpo de pie, respirando, existiendo, momento a momento.

Ahora:

- Explora el contacto con el aire a través de la respiración.
- Explora el contacto con el suelo a través de los pies.
- Explora el contacto con los sonidos del entorno a través del oído.
- Explora el contacto con los pensamientos que puedan surgir en tu mente y déjalos pasar.
- Explora este momento, ahí, de pie.

Después de este ejercicio recomendamos registrar en un papel o en el “diario emocional” la experiencia vivida.

**Breve reflexión individual final:**

¿Qué puede enseñarte un árbol? ¿Puedes aprender algo sobre la calma? ¿Y sobre estar en contacto con los que nos rodean?

**Teoría:**

Los mejores maestros de meditación de pie son los árboles” KABAT-ZINN.

Sería ideal para hacer esta meditación, aunque no es un requisito imprescindible, colocarse de pie junto a un árbol o desde una ventana de la que se vea un paisaje verde.

Cada uno puede elegir cerrar los ojos o mantenerlos abiertos como le resulte más cómodo.

Durante el ejercicio tratamos de mantenernos en calma.

**Práctica 12. Actúa según tu emoción. FACILITACIÓN EMOCIONAL. INTERPERSONAL (25 Min).**

**Objetivo:**

Actuar con atención plena según nuestro estado emocional.

**Descripción:**

La práctica comienza con una breve meditación sentada centrada en la respiración (5 Min)

Tras la meditación inicial, los participantes se situarán de pie libremente por toda la sala, asegurándose una distancia mínima entre ellos.

Manteniendo un estado de atención plena trata de entrar en contacto con la emoción que estás sintiendo, en silencio y con los ojos cerrados (2 o 3 Min).

Ahora vas a realizar una de las siguientes actividades que te proponemos. Elige aquella que se acerque más a tu estado emocional. Puedes elegir entre:

- contar un chiste
- hacer un breve monólogo sobre un tema libre
- cantar una canción
- hacer una declaración de amor
- hacer mimo.

Trata de identificar las sensaciones, pensamientos y emociones que surgen en ti mientras realizas la actividad.

A continuación, tus compañeros tendrán la oportunidad de comunicarte lo que han percibido.

Después de este ejercicio recomendamos registrar en un papel o en el “diario emocional la experiencia vividas. Las anotaciones deben limitarse a describir la experiencia, evitando juzgarla o darle algún significado. Sencillamente, tratamos de reflejar fielmente las sensaciones, emociones o pensamientos experimentados

### Teoría:

Ya no hay duda de que las emociones inciden sobre el cuerpo, los pensamientos, nuestra comunicación y, por supuesto, sobre nuestro comportamiento.

La emoción es algo así como el color a través del cual filtramos la información que llega a nuestros sentidos; por ello, aprender a acogerla amorosamente es un primer paso para comprender su forma de actuación. No nos cabe ninguna duda de que la atención plena es la mejor herramienta para emprender este largo recorrido.

### **Puesta en común y relación con la teoría y objetivos de las actividades (10 Min).**

Meditación a través del cuerpo. (Conciencia corporal).

Facilitación emocional (concepto y utilidad).

Es la habilidad para hacer uso de las emociones con el fin de facilitar diferentes procesos cognitivos. La interconexión entre emociones y pensamientos facilita no solo nuestra adaptación al medio, sino que también nos ayuda a razonar de forma más

inteligente y tomar mejores decisiones, al saber utilizar las emociones al servicio del pensamiento. Es lo que se conoce como “el escenario emocional de la mente”, en el que podemos generar emociones, sentir las, manipularlas y examinarlas para ser mejor entendidas antes de tomar una decisión. Pero, además, esta habilidad nos ayuda a comprender “la emocionalidad”, mientras aprendemos a que nuestro estado de ánimo influye en nuestros pensamientos. Si nos detenemos a pensarlo, cuando estamos de buen humor solemos tener pensamientos optimistas, y cuando tenemos mal humor los pensamientos suelen ser pesimistas. Por tanto, el cambio de humor nos lleva a considerar más posibilidades, más puntos de vista.

## Sesión 7.

Atención a la mente.

Regulación emocional.

### **Práctica 13a. Meditación sobre la mente (estado y contenido de la mente) (10 Min).**

#### Objetivo:

Cultivar la conciencia plena a través de la atención al estado y el contenido de la mente.

#### Descripción:

Simplemente, para un momento, siéntate y observa.

Ahora piensa en algo que te ha pasado recientemente y que te afectó bastante (emoción evocada). Visualiza esa situación en tu mente y conecta con lo que pensaste y sentiste en ese momento.

**IDENTIFICA EL ESTADO DE TU MENTE** (¿cómo está ahora tu mente?, ¿en calma?, ¿agitada?)

**IDENTIFICA EL CONTENIDO DE TU MENTE** (aquello que está ocupando tu mente en este momento y que genera tu estado actual):

-Céntrate en las sensaciones físicas: ¿qué percibes?, ¿qué sientes? (sonidos, olores, temperatura, tensiones, nudos, etcétera).

-Observa ahora tus pensamientos: ¿piensas en algo? (ideas, recuerdos, imágenes, etcétera).

-Ahora atiende a tus sentimientos: ¿cómo te sientes? (estado emocional).

Sea lo que sea lo que esté causando tu sensación de insatisfacción o malestar, acéptalo porque ya está ahí. Es tu realidad en este momento. Permite que las cosas sean como son, sin luchar contra nada. Es importante que no te enredes en más pensamientos.

Apóyate en la respiración tantas veces como sea necesario para mantenerte con atención plena en este momento.

Mira a ver cómo es ahora tu experiencia.

Breve reflexión final.

¿Qué has experimentado haciendo el ejercicio?

¿Para qué te puede servir darte cuenta de lo que estás pensando y sintiendo en un momento, por ejemplo, de frustración o de enfado?

Después de este ejercicio recomendamos registrar en un papel o en el “diario emocional” la experiencia vivida.

#### Teoría:

Cuando nos sentimos insatisfechos o tenemos una sensación de que hay algo que nos falta o que no está bien, podemos mirar hacia adentro, a modo de experimento. En lugar de pensar en otra cosa o distraernos haciendo algo, podemos sentarnos y entrar en la respiración, aunque sea durante unos breves instantes.

Entonces, no forzamos nada. Se trata de no buscar nada concreto, de no esperar nada. Solo observar lo que pasa en mí. Esta es una buena manera de afrontar lo que estamos viviendo. A continuación, se adjunta una ficha para facilitar la práctica.



## FICHA DE APOYO



Meditación sobre la mente.

(Estado y conciencia de la mente)

**Estado de la mente.**  
(Estado en el que está tu mente en este momento).

**¿Cómo está ahora tu mente?**

...

¿En calma?  
¿Agitada?}



**Contenido de la mente.**

(Lo que está ocupando tu mente en este momento y qué genera tu estado actual).

**\*Sensaciones físicas.**

(¿Qué percibes?, ¿qué sientes? Sonidos, olores, temperatura, tensiones, nudos, etc.).

**\*Pensamientos**

(¿piensas en algo?, Ideas, recuerdos, imágenes, etc.).

**\*Sentimientos** (¿cómo te sientes? Tu estado emocional).

### **Práctica 13b. Afirmación de gratitud. REGULACIÓN EMOCIONAL. INTRAPERSONAL (20 Min).**

#### Objetivo:

Elaborar afirmaciones de gratitud con atención plena.

#### Descripción:

La práctica comienza con una breve meditación sentada centrada en la respiración (5 Min).

Céntrate en tres aspectos de tu vida por los que sientas especial gratitud. No es necesario que sean cosas muy extraordinarias, pueden ser pequeñas cosas que están en tu vida y que te llenan de dicha.

Elabora mentalmente una afirmación de agradecimiento para cada una de “las cosas de valor” que has identificado. Cuando hayas pensado cada afirmación haz una “respiración de aterrizaje en el aquí y en el ahora” pero con una variante: al inspirar concentra todo el agradecimiento que acabas de pensar y, al espirar, comparte tus sensaciones positivas con las personas que te rodean.

Después de este ejercicio recomendamos registrar en un papel o el “diario emocional” la experiencia vivida. Las anotaciones deben limitarse a describir la experiencia, evitando juzgarla o darle algún significado. Sencillamente, tratamos de reflejar fielmente las sensaciones, emociones o pensamientos experimentados.

#### Teoría:

Solemos expresar quejas con bastante asiduidad, sobre todo aquello que no marcha bien en nuestra vida. Nuestra mente pasa mucho tiempo rechazando aquellos aspectos de la vida que consideramos inadecuados y aferrándose a esos otros en los que depositamos nuestra esperanza de felicidad.

Este ejercicio de regulación emocional viene a demostrar esa inercia –de la que no siempre somos conscientes– porque nos ayuda a tomar consciencia de los regalos que la vida nos ofrece día tras día y a los que muy raramente atendemos. Como hemos podido experimentar al final de la práctica, no solo somos conscientes de las cosas importantes de la vida, sino que también compartimos amorosamente con los demás la felicidad que estas nos reportan.

### **Práctica 14. Presentación de un objeto personal. Regulación plena INTERPERSONAL (20 Min).**

Objetivo:

Presentar un objeto personal con un gran valor sentimental en grupo.

Ser conscientes de cada postura, el movimiento que hacemos y de las sensaciones físicas que van surgiendo en nosotros durante los ejercicios

Materiales: Un objeto personal (significado emocional especial).

Descripción:

La práctica comienza con una breve meditación sentada entrada en la respiración (5 Min).

Cada persona irá presentando al grupo el objeto personal que ha seleccionado.

El objeto personal que has traído delante de ti (o en las manos) obsérvalo con atención plena durante unos instantes (3 Min).

Ahora vas a presentar al grupo el objeto escogido, así como la razón que te llevó a escogerlo. Observa cómo te sientes cuando lo presentas.

Trata de no perder de vista tu respiración y escucha con especial atención lo que cada persona del grupo quiere compartir con los demás a través de su objeto. Trata de no juzgar a tus compañeros ni a ti mismo.

Después de este ejercicio registrar la experiencia vivida.

Las anotaciones deben limitarse a describir la experiencia, evitando juzgarla o darle algún significado. Sencillamente, tratamos de reflejar fielmente las sensaciones, emociones o pensamientos experimentados.

**Puesta en común y relación con la teoría y objetivos de las actividades (5 Min).**

Meditación sobre la mente.

Regulación emocional:

Es la habilidad para estar receptivo a las emociones, siendo capaz de modularlas (las emociones propias y las de los demás), así como de promover la comprensión y el crecimiento personal, gestionando las emociones positivas y negativas de forma eficaz.

Esta serie de habilidades no siempre se apoyan unas en otras. Por un lado, para una adecuada regulación emocional es necesaria una adecuada comprensión emocional, y , a su vez, para una comprensión eficaz precisamos una apropiada percepción emocional. Sin embargo, las investigaciones documentan cómo personas con gran capacidad de percepción

emocional pueden carecer a veces de comprensión y regulación emocional, generando mayores índices de ansiedad y depresión, debidos principalmente a una alta capacidad de percibir y atender los estados emocionales propios y ajenos.

En general el patrón característico de personas con mejores niveles de adaptación psicológica es aquel con puntuaciones moderadas: bajas en atención emocional y altas puntuaciones en claridad y regulación emocional

En conclusión, al hablar de I.E. se están relacionando los procesos COGNITIVOS y AFECTIVOS, como dos ámbitos de investigación que hasta hace poco tiempo se creían independientes e incluso opuestos. Esta conexión favorecería nuestra adaptación al entorno que nos rodea, apoyándonos tanto en nuestras capacidades intelectuales como en la información que nos llega a partir de nuestros estados afectivos.

## 14 Tablas.

**14.1 Tabla 1. Medias y desviaciones típicas pretest y posttest correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Emocional Percibida y sus dimensiones para el contexto mexicano.**

Variable	Pretest				Posttest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<b>I.E.P.</b>	80.91	13.49	80.09	17.05	82.98	13.26	87.5	14.93
<b>Atención</b>	26.14	5.43	27.07	7.57	27.09	5.66	29.16	8.27
<b>Claridad</b>	26.63	5.15	26.34	6.33	26.44	6.08	28.75	6.28
<b>Reparación</b>	28.14	6.87	26.68	7.53	29.44	6.69	29.59	6.35

**14.2 Tabla 2. Media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto mexicano.**

<b>Media de las diferencias individuales del grupo control</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo control</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo control</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo control</b>
2.07	.95	-.19	1.3
<b>Media de las diferencias individuales del grupo experimental</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo experimental</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo experimental</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo experimental</b>
7.4	2.09	2.41	2.91

**14.3 Tabla 3. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Experiencia.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado a la experiencia</b>	79.15	79.5	81.8	83.7	86.3	73.2	70.7	67.6	87.2	67.6	84	87.9	88.05	83.3
<b>Juzga o da algún significado a la experiencia</b>	20.85	20.5	18.2	16.3	13.7	26.8	29.3	32.4	12.8	32.4	16	12.1	11.95	16.7

**14.4 Tabla 4. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Sensación.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Alta activación</b>	2	3	0	9.8	0	1.8	1.1	0	0	0	0	25.6	2.65	2.8
<b>Calma</b>	32.8	21.3	38.6	15.7	20	7.3	7.65	7	15	13.5	25.5	23.1	15.75	19.4
<b>Somnolencia</b>	33.8	3	5.3	0	1.8	1.8	11.95	2.3	42.5	0	7.8	0	5.35	0
<b>Sensaciones positivas</b>	8.8	39.4	42.1	39.2	43.6	52.7	44.05	55.8	25	62.2	39.2	33.3	40.25	41.7
<b>Sensaciones negativas</b>	0	9.1	0	13.7	1.8	9.1	3.35	0	5	2.7	5.9	0	13.15	11.1
<b>Otras sensaciones</b>	4.45	12.1	3.5	5.9	10.9	7.3	6.6	11.6	0	8.1	0	2.6	1.35	5.6
<b>Neutro</b>	18.15	12.1	10.5	15.7	21.8	20	25.3	23.3	12.5	13.5	21.6	15.4	21.3	19.4

**14.5 Tabla 5. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Dificultad.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Encuentra dificultad</b>	37.35	45.5	34.5	38.8	54.5	29.1	28.45	23.3	30	18.9	21.6	51.3	13.15	22.2
<b>No encuentra dificultad</b>	62.65	54.5	65.5	61.2	45.5	70.9	71.55	76.7	70	81.1	78.4	48.7	86.85	77.8



**14.6 Tabla 6. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Aplicación.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Da un ejemplo adecuado</b>	60.3	45.5	66.7	56.3	69.1	50	62.65	48.8	32.5	29.7	64	56.4	40.5	40
<b>No da un ejemplo adecuado</b>	10.25	15.2	8.8	12.5	12.7	23.1	12.05	11.6	22.5	40.5	12	12.8	20.25	14.3
<b>No sabe para qué puede servirle</b>	29.45	39.4	24.6	31.3	18.2	26.9	25.3	39.5	45	29.7	24	30.8	39.15	45.7

**14.7 Tabla 7. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Diferencias.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Diferencias sin especificar</b>	32.7	26.5	25.9	42.9	40.0	38.9	45.5	34.9	32.5	36.1	39.2	41.0	39.5	38.9
<b>No nota diferencia</b>	42.9	44.1	41.4	34.7	40.0	31.5	40.9	41.9	40.0	52.8	41.2	46.2	47.4	38.9
<b>Nota diferencia positiva</b>	24.5	26.5	31.0	14.3	18.2	24.1	13.6	20.9	25.0	11.1	15.7	10.3	13.2	16.7
<b>Nota diferencia negativa</b>	0.0	2.9	1.7	8.2	1.8	5.6	0.0	2.3	2.5	0.0	3.9	2.6	0.0	5.6

**14.8 Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto mexicano: Aprendizaje.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Afirma no aprender</b>	2.2	15.2	3.4	14.9	7.3	14.5	6.8	14.6	22.5	10.8	5.9	10.3	13.5	8.6
<b>Afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta</b>	97.8	18.2	96.6	83	5.4	20	20.5	19.5	17.5	54.1	7.8	7.7	24.3	37.2
<b>Aprende algo vinculado con la actividad realizada</b>	0	54.5	0	2.1	87.3	56.4	72.7	63.4	60	29.7	86.3	79.5	62.2	54.3
<b>Aprende algo vinculado con la sesión</b>	0	12.1	0	0	0	9.1	0	2.4	0	5.4	0	2.6	0	0

**14.9 Tabla 8. Medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Emocional Percibida y sus dimensiones para el contexto español.**

<b>Variable</b>	<b>Pretest</b>				<b>Postest</b>			
	<b>Control</b>		<b>Experimental</b>		<b>Control</b>		<b>Esperimental</b>	
	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>I.E.P.</b>	87	17.14	88	9.03	92.33	13.12	83.23	12.94
<b>Atención</b>	28.41	7.38	28.08	4.27	28.33	5.91	26.77	5.7
<b>Claridad</b>	29.83	6.45	29.69	4.17	33.5	4.58	27.31	4.29
<b>Reparación</b>	28.75	7.1	30.23	6.65	30.5	7.5	29.15	5.1

**14.10 Tabla 9. Medias de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto español.**

<b>Media de las diferencias individuales del grupo control</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo control</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo control</b>	<b>Media Factor 3 (reparación) grupo control</b>
5.25	-.08	3.67	1.75
<b>Media de las diferencias individuales del grupo experimental</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo experimental</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo experimental</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo experimental</b>
-4.76	-1.31	-2.38	-1.08

**14.11 Tabla 10. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto**

**español: Experiencia.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado</b>	60	70	90	87. 5	66. 7	75	50	50	80	60	80	77. 8	40	50
<b>Juzga o da algún significado o a la experiencia</b>	40	30	10	12. 5	33. 3	25	50	50	20	40	20	22. 2	60	50

**14.12 Tabla 11. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto**

**español: Sensaciones.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Alta activación</b>	0	0	16.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Calma</b>	80	30	33.3	75	15.4	23.1	10	0	15.4	0	7.7	0	0	0
<b>Somnolencia</b>	0	0	0	25	38.5	7.7	20	0	0	0	7.7	15.4	8.3	0
<b>Sensaciones positivas</b>	20	50	41.6	0	15.4	46.2	60	70	61.5	76.9	61.6	61.5	75	83.3
<b>Sensaciones negativas</b>	0	0	8.3	0	0	7.7	0	0	0	0	7.7	0	0	0
<b>Otras sensaciones</b>	0	10	0	0	7.7	0	0	0	0	0	0	0	0	8.3
<b>Neutro</b>	0	10	0	0	23.1	15.4	10	30	23.1	23.1	15.4	23.1	16.7	8.3

**14.13 Tabla 12. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto**

**español: Dificultad.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Encuentra dificultad</b>	20	20	45.5	33.3	84.6	46.2	40	20	38.5	15.4	53.8	53.8	33.3	50
<b>No encuentra dificultad</b>	80	80	54.5	66.7	15.4	53.8	60	80	61.5	84.6	46.2	46.2	66.7	50

**14.14 Tabla 13. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto**

**español: Aplicación.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Da un ejemplo adecuado</b>	100	70	81.8	100	69.2	50	55.6	44.4	15.4	38.5	61.5	30.8	41.7	58.3
<b>No da un ejemplo adecuado</b>	0	20	9.1	0	0	0	11.1	11.1	0	15.4	0	7.7	8.3	0
<b>No sabe para qué puede servirle</b>	0	10	9.1	0	30.8	50	33.3	44.4	84.6	46.2	38.5	61.5	50	41.7

**14.15 Tabla 14. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad en el contexto**

**español: Diferencias.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Diferencias sin especificar</b>	10	20	18.2	8.3	15.4	23.1	20	40	0	7.7	0	23.1	25	8.3
<b>No nota diferencia</b>	0	50	18.2	25	38.5	38.5	40	30	69.2	61.5	53.8	53.8	58.3	33
<b>Nota diferencia positiva</b>	90	30	45.5	66.7	23.1	30.8	20	20	23.1	30.8	46.2	15.4	16.7	58.3
<b>Nota diferencia negativa</b>	0	0	18.2	0	23.1	7.7	20	10	7.7	0	0	7.7	0	0



14.16 Tabla 15. Porcentaje de frecuencias por actividad en el contexto español: Aprendizaje.

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>Afirma no aprender</b>	0.00	0.00	0.00	0.00	5.88	7.69	7.50	0.00	0.00	0.00	23.08	17.31	0.00	0.00
<b>Afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta</b>	5.56	0.00	25.00	3.13	9.80	0.00	0.00	0.00	19.23	13.46	1.92	0.00	0.00	0.00
<b>Aprende algo vinculado con la actividad realizada</b>	66.67	77.78	62.50	87.50	84.31	65.38	92.50	89.74	69.23	61.54	57.69	48.08	20.00	19.51
<b>Aprende algo vinculado con la sesión</b>	0.00	0.00	0.00	0.00	5.88	7.69	7.50	0.00	0.00	0.00	23.08	17.31	0.00	0.00

**14.17 Tabla 16. Media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental para el contexto mexicano y el contexto español.**

<b>Contexto</b>	<b>Media de las diferencias individuales del grupo control</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo control</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo control</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo control</b>
<b>México</b>	2.07	.95	-.19	1.3
<b>España</b>	5.25	-.08	3.67	1.75
	<b>Media de las diferencias individuales del grupo experimental</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo experimental</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo experimental</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo experimental</b>
<b>México</b>	7.4	2.09	2.41	2.91
<b>España</b>	-4.76	-1.31	-2.38	-1.08

**14.18 Tabla 17. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Experiencia.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Porcentajes de frecuencias de respuestas totales</b>
<b>Se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado a la experiencia</b>	<b>México</b>	80
	<b>España</b>	66.93
<b>Juzga o da algún significado a la experiencia</b>	<b>México</b>	20
	<b>España</b>	33.07

**14.19 Tabla 18. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Sensación.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Porcentajes de frecuencias de respuestas totales</b>
<b>Alta activación</b>	<b>México</b>	3.48
	<b>España</b>	1.19
<b>Calma</b>	<b>México</b>	18.76
	<b>España</b>	20.71
<b>Somnolencia</b>	<b>México</b>	8.26
	<b>España</b>	8.76
<b>Sensaciones positivas</b>	<b>México</b>	40.52
	<b>España</b>	51.64
<b>Sensaciones negativas</b>	<b>México</b>	5.35
	<b>España</b>	1.69
<b>Otras sensaciones</b>	<b>México</b>	5.59
	<b>España</b>	2
<b>Neutro</b>	<b>México</b>	18.03
	<b>España</b>	14.16

**14.20 Tabla 19. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Dificultad.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Porcentajes de frecuencias de respuestas totales</b>
<b>Encuentra dificultad</b>	<b>México</b>	32.05
	<b>España</b>	39.6
<b>No encuentra dificultad</b>	<b>México</b>	67.95
	<b>España</b>	60.4

**14.21 Tabla 20. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Aplicación.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Porcentajes de frecuencias de respuestas totales</b>
<b>Da un ejemplo adecuado</b>	<b>México</b>	51.60
	<b>España</b>	58.37
<b>No da un ejemplo adecuado</b>	<b>México</b>	16.33
	<b>España</b>	5.91
<b>No sabe para qué puede servirle</b>	<b>México</b>	32.7
	<b>España</b>	35.72

**14.22 Tabla 21. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Diferencias.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Total</b>
<b>Diferencias sin especificar</b>	<b>México</b>	36.7
	<b>España</b>	15.65
<b>No nota diferencia</b>	<b>México</b>	41.7
	<b>España</b>	40.7
<b>Nota diferencia positiva</b>	<b>México</b>	18.9
	<b>España</b>	36.9
<b>Nota diferencia negativa</b>	<b>México</b>	2.6
	<b>España</b>	6.74

**14.23 Tabla 22. Porcentaje de frecuencias totales de las respuestas por actividad en el contexto mexicano y español: Aprendizaje.**

<b>Actividades</b>	<b>Contexto</b>	<b>Total</b>
<b>Afirma no aprender</b>	<b>México</b>	15.5
	<b>España</b>	4.39
<b>Afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta</b>	<b>México</b>	16.3
	<b>España</b>	5.58
<b>Aprende algo vinculado con la actividad realizada</b>	<b>México</b>	66.1
	<b>España</b>	64.46
<b>Aprende algo vinculado con la sesión</b>	<b>México</b>	2.1
	<b>España</b>	25.57

14.24 Tabla 23. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español:

**Experiencia.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>México. Se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado a la experiencia</b>	79.15	79.5	81.8	83.7	86.3	73.2	70.7	67.6	87.2	67.6	84	87.9	88.05	83.3
<b>España. Se limita a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado</b>	60	70	90	87.5	66.7	75	50	50	80	60	80	77.8	40	50
<b>México. Juzga o da algún significado a la experiencia</b>	20.85	20.5	18.2	16.3	13.7	26.8	29.3	32.4	12.8	32.4	16	12.1	11.95	16.7

14.25 Tabla 24. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español:

Sensación.

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>México. Alta activación</b>	2	3	0	9.8	0	1.8	1.1	0	0	0	0	25.6	2.65	2.8
<b>España. Alta activación</b>	0	0	16.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>México. Calma</b>	32.8	21.3	38.6	15.7	20	7.3	7.65	7	15	13.5	25.5	23.1	15.75	19.4
<b>España. Calma</b>	80	30	33.3	75	15.4	23.1	10	0	15.4	0	7.7	0	0	0
<b>México. Somnolencia</b>	33.8	3	5.3	0	1.8	1.8	11.95	2.3	42.5	0	7.8	0	5.35	0
<b>España. Somnolencia</b>	0	0	0	25	38.5	7.7	20	0	0	0	7.7	15.4	8.3	0
<b>México. Sensaciones positivas</b>	8.8	39.4	42.1	39.2	43.6	52.7	44.05	55.8	25	62.2	39.2	33.3	40.25	41.7
<b>España. Sensaciones positivas</b>	20	50	41.6	0	15.4	46.2	60	70	61.5	76.9	61.6	61.5	75	83.3
<b>México. Sensaciones negativas</b>	0	9.1	0	13.7	1.8	9.1	3.35	0	5	2.7	5.9	0	13.15	11.1

<b>España. Sensaciones negativas</b>	0	0	8.3	0	0	7.7	0	0	0	0	7.7	0	0	0
<b>México. Otras</b>	4.45	12.1	3.5	5.9	10.9	5.5	6.6	11.6	0	8.1	0	2.6	1.35	5.6
<b>España. Otras</b>	0	10	0	0	7.7	0	0	0	0	0	0	0	0	8.3
<b>México. Neutro</b>	18.15	12.1	10.5	15.7	21.8	20	25.3	23.3	12.5	13.5	21.6	15.4	21.3	19.4
<b>España. Neutro</b>	0	10	0	0	23.1	15.4	10	30	23.1	23.1	15.4	23.1	16.7	8.3



**14.26 Tabla 25. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español:**

**Dificultad.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>México. Encuentra dificultad</b>	37.35	45.5	34.5	38.8	54.5	29.1	28.45	23.3	30	18.9	21.6	51.3	13.15	22.2
<b>España. Encuentra dificultad</b>	20	20	45.5	33.3	84.6	46.2	40	20	38.5	15.4	53.8	53.8	33.3	50
<b>México. No encuentra dificultad</b>	62.65	54.5	65.5	61.2	45.5	70.9	71.55	76.7	70	81.1	78.4	48.7	86.85	77.8
<b>México. No encuentra dificultad</b>	80	80	54.5	66.7	15.4	53.8	60	80	61.5	84.6	46.2	46.2	66.7	50

14.27 Tabla 26. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español:

Aplicación.

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>México. Da un ejemplo adecuado</b>	60.3	45.5	66.7	56.3	69.1	50	62.65	48.8	32.5	29.7	64	56.4	40.5	40
<b>España. Da un ejemplo adecuado</b>	100	70	81.8	100	69.2	50	55.6	44.4	15.4	38.5	61.5	30.8	41.7	58.3
<b>México. No da un ejemplo adecuado</b>	10.25	15.2	8.8	12.5	12.7	23.1	12.05	11.6	22.5	40.5	12	12.8	20.25	14.3
<b>España. No da un ejemplo adecuado</b>	0	20	9.1	0	0	0	11.1	11.1	0	15.4	0	7.7	8.3	0
<b>México. No sabe para qué puede servirle</b>	29.45	39.4	24.6	31.3	18.2	26.9	25.3	39.5	45	29.7	24	30.8	39.15	45.7
<b>España. No sabe para qué puede servirle</b>	0	10	9.1	0	30.8	50	33.3	44.4	84.6	46.2	38.5	61.5	50	41.7

**14.28 Tabla 27. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español: Diferencias.**

<b>Actividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>México. Diferencias sin especificar</b>	32.7	26.5	25.9	42.9	40	38.9	45.5	34.9	32.5	36.1	39.2	41	39.5	38.9
<b>España. Diferencias sin especificar</b>	10	20	18.2	8.3	15.4	23.1	20	40	0	7.7	0	23.1	25	8.3
<b>México. No nota diferencia</b>	42.9	44.1	41.4	34.7	40	31.5	40.9	41.9	40	52.8	41.2	46.2	47.4	38.9
<b>España. No nota diferencia</b>	0	50	18.2	25	38.5	38.5	40	30	69.2	61.5	53.8	53.8	58.3	33
<b>México. Nota diferencia positiva</b>	24.5	26.5	31	14.3	18.2	24.1	13.6	20.9	25	11.1	15.7	10.3	13.2	16.7
<b>España. Nota diferencia positivas</b>	90	30	45.5	66.7	23.1	30.8	20	20	23.1	30.8	46.2	15.4	16.7	58.3
<b>México. Nota diferencia negativa</b>	0	2.9	1.7	8.2	1.8	5.6	0	2.3	2.5	0	3.9	2.6	0	5.6
<b>España. Nota diferencia negativa</b>	0	0	18.2	0	23.1	7.7	20	10	7.7	0	0	7.7	0	0

14.29 Tabla 28. Porcentaje de frecuencias de las respuestas por actividad para el contexto mexicano y el contexto español:

Aplicación.

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>México. Afirma no aprender</b>	2.2	15.2	3.4	14.9	7.3	14.5	6.8	14.6	22.5	10.8	5.9	10.3	13.5	8.6
<b>España. Afirma no aprender</b>	0.00	0.00	0.00	0.00	5.88	7.69	7.50	0.00	0.00	0.00	23.08	17.31	0.00	0.00
<b>México. Afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta</b>	97.8	18.2	96.6	83	5.4	20	20.5	19.5	17.5	54.1	7.8	7.7	24.3	37.2
<b>España. Afirma aprender, pero no lo demuestra en su respuesta</b>	5.56	0.00	25.00	3.13	9.80	0.00	0.00	0.00	19.23	13.46	1.92	0.00	0.00	0.00

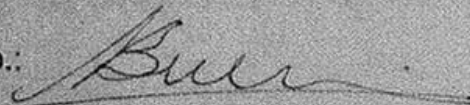
<b>México. Aprende algo vinculado con la actividad realizada</b>	0	54.5	0	2.1	87.3	56.4	72.7	63.4	60	29.7	86.3	79.5	62.2	54.3
<b>España. Aprende algo vinculado con la actividad realizada</b>	66.67	77.78	62.50	87.50	84.31	65.38	92.50	89.74	69.23	61.54	57.69	48.08	20.00	19.51
<b>México. Aprende algo vinculado con la sesión</b>	0	12.1	0	0	0	9.1	0	2.4	0	5.4	0	2.6	0	0
<b>España. Aprende algo vinculado con la sesión</b>	27.78	22.22	12.50	9.38	0.00	26.92	0.00	10.26	11.54	25.00	17.31	34.62	80.00	80.49



El doctorando Nicolás Ponce González y las directoras de la tesis Leonor Eisman Buendía y Eva María Aguaded Ramírez, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.


<Granada> <12/11/2016>

Director/es de la Tesis

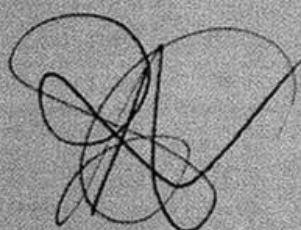
Fdo.: 

Dr. Leonor Eisman Buendía.

Doctorando

Fdo.: 

Nicolás Ponce González.

Fdo.: 

Dr. Eva María Aguaded Ramírez.