



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**INCORPORACIÓN DE LA ASIGNATURA DE INTELIGENCIA
EMOCIONAL AL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Y SU IMPACTO EN LA CONDUCTA PROSOCIAL.
UN ESTUDIO DE CASO.**

TESIS DOCTORAL

REALIZADA POR
GIADA SPORZON

DIRIGIDA POR
DRA. MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ LÓPEZ

*Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea: Currículum, organización y formación para la equidad en la sociedad del conocimiento*

GRANADA, 2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Giada Sporzon
ISBN: 978-84-1117-943-0
URI: <https://hdl.handle.net/10481/83314>

*A mis hijos
Adriano y Pietro,
para que encuentren
en el estudio
y el conocimiento
los instrumentos
para crecer, disfrutar y mejorar
el mundo que les rodea.
Os amo.*

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación empezó hace unos años y entre tanto ha pasado de todo. Veo un milagro haber llegado hasta aquí, haber finalizado esta investigación. Si por un lado ha sido un trabajo apasionante, por otro, en muchos momentos ha sido un proceso difícil. Por ello, querría agradecer a todas las personas que de una manera u otra han estado cerca en esta etapa de mi vida.

Mi primer agradecimiento es para mi directora de tesis, María del Carmen López, gracias por creer en mí, empujarme cuando me planteaba tirar la toalla en los momentos duros, por tus sonrisas y ánimos, por enseñarme la fascinante tarea de investigar, tu presencia constante en todo momento, las sugerencias, el entusiasmo y la precisión con la que siempre has tratado mi tesis.

Gracias a los profesores de la UGR que me han seguido y formado, especialmente a mi tutora M^a Jesús Gallego, al profesor Enrique Rivera por enseñarme a utilizar el software NVivo, al profesor Clemente Rodríguez por el soporte con el análisis cuantitativo y al profesor Claudio Pizzi por las aclaraciones estadísticas.

Gracias a Rafael Bisquerra y Pablo Fernández-Berrocal, investigadores eminentes e inspiradores de mi trabajo sobre la inteligencia emocional y a los que durante este proceso tuve la suerte de conocer.

Gracias a mis compañeras de doctorado Lorelí, Karen y María por compartir una parte del doctorado juntas e intercambiarnos conocimiento y apoyo.

Gracias a mis compañeras y compañeros de la Escuela Primaria Giulio Zanon de Cadoneghe (Padova) por su paciencia conmigo durante este año académico de entrega de tesis; gracias a Arianna por comprenderme y apoyarme siempre y gracias a mi grupo de trabajo, especialmente a las maestras Francesca, Vincenza y María Angela.

8.

Gracias a mi director Giovanni Petrina, por su confianza al concederme los permisos y las bajas que necesitaba para culminar la investigación.

Gracias a los directores, responsables y profesorado de los colegios involucrados en esta tesis, por acogerme en sus escuelas y ofrecerme la posibilidad de realizarla.

Gracias a Florindo, Enrico, Diego y todo el personal de las aulas de estudio “San Carlo” por ofrecerme tiempos y espacios tranquilos en donde concentrarme en esto.

Gracias a Enrico por esos cafés antes de la tesis y a Alessandra por el tiempo que pasamos juntas estudiando y animándonos para lograr nuestros objetivos.

Gracias a Silvia, amiga del corazón de oro, con la que he compartido mis primeros pasos como docente y de la que tanto he aprendido y sigo aprendiendo.

Gracias a mis amigas y amigos Giorgia, Andrea, Consuelo, Mirta, Chantal, Silvana, Ofelia, Maisara, Laura, Ainhoa y Lucía. Gracias por apoyarme en todo momento y por creer en mí, por vuestro cariño, paciencia, mensajes y audios infinitos, las quedadas, las risas y llantos sobre nuestras vidas. Sois un regalo.

Gracias a Benedetta por compartir su pasión por la educación, la ternura, el optimismo y la ayuda con los gráficos.

Gracias a Mariella por recogerme en los momentos bajos y ayudarme a recomponerme y brillar.

Gracias a Gian Paolo, por ser el padre que siempre quise tener.

Gracias a mi madre y a mis hermanas Tatiana y Veronica, mis girls power, por el amor y aceptación de tener una persona en la familia que no para (y nunca parará) de estudiar.

Gracias a Jesús, por apoyarme desde el inicio hacia el camino del doctorado, sus revisiones del español y de todos los capítulos a lo largo de estos años, por compartir ideas, ocuparse de los niños, especialmente en los últimos meses en los que estuve fuera todo el día y por las cenas ricas que me esperaban en casa.

Gracias a Adriano y a Pietro por sus mimos y su paciencia. A vosotros también os pido perdón por estar menos presente en estos últimos meses. Sé que me habéis echado mucho de menos, igual que yo a vosotros. Sois dos niños maravillosos y vuestra sed de conocimiento es un estímulo para mí.

Gracias a todos los alumnos y alumnas que he encontrado a lo largo de estos 20 años de trabajo docente y que me han ayudado a crecer como profesional y persona. Especialmente agradezco a la clase de la que soy profesora este año: los 24 alumnos y alumnas de 1ºB que tanto quiero y me quieren. Con ellos revivo cada día lo maravilloso que es mi trabajo. Para ser buen docente no solo hay que estar bien formado sino, principalmente, hay que poner amor en cada acción, quererlos a cada uno de ellos.

Gracias a los buenos maestros y profesores que tuve la suerte de hallar y que me hicieron enamorar del estudio y la profesión docente, especialmente a Ada, mi maestra de Educación Primaria que impulsó mi vocación docente desde la niñez.

Gracias a Marco, Dino, Carmen y Reyes y todas las personas que me han encomendado en este tiempo con oraciones, energía positiva o lo que les saliera del corazón.

Gracias a Dios por guiarme siempre, por darme fuerza en el estudio y constancia en la investigación, por ayudarme a llevar a cabo este trabajo que para mí representa un sueño que al fin se cumple.

RESUMEN

Esta tesis estudia la incorporación de la materia de inteligencia emocional (IE) al currículum de Educación Primaria de un colegio malagueño y el impacto que ésta tiene en la conducta prosocial (CP) del alumnado. Se estructura en torno a dos partes claramente diferenciadas, una primera, donde se contextualiza la investigación y se fundamenta teóricamente, y una segunda, destinada a presentar la metodología empleada, los resultados obtenidos, la discusión y conclusiones y, finalmente, las limitaciones, implicaciones y prospectiva. El estudio parte de trabajos anteriores que definieron y estudiaron la IE como factor clave para la educación y mejora personal y social (Domitrovich et al, 2017; D'Amico & Geraci, 2021; Parker et al., 2006; Peña-Casares & Aguaded-Ramírez, 2021; Brackett et al., 2012; Costa & Faria, 2017; Dix et al., 2012; Fernández-Berrocal et al. 2022; Garaigordobil, 2018; Greenberg et al., 2005; López et al., 2022; Soto & Sandoval, 2022), así como la urgente necesidad de su evaluación para constatar su repercusión (Antonio-Agirre et al., 2017; Arrivillaga & Extremera, 2020; Bisquerra, 2020; Pérez- Escoda et al., 2012; Pérez-González, 2008).

Los objetivos de la investigación son:

1. Conocer la visión de IE que tienen la dirección y los responsables de la asignatura, así como las acciones emprendidas por ellos para favorecer la educación emocional del alumnado.
2. Estudiar las concepciones y valoraciones sobre la educación de la IE por parte del profesorado que imparte esta materia en el centro.
3. Evaluar la IE y la CP disgregando los resultados del alumnado que participa en procesos de educación emocional de aquellos que no participan en dichos procesos.

12.

4. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE y CP del alumnado participante en la investigación en función de las variables curso y sexo, diferenciando entre grupo experimental y grupo de control.

5. Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas y sustantivas entre los niveles de IE y CP del alumnado que participa en procesos formales de educación emocional (grupo experimental) y aquellos otros que no participan en iniciativas de esta tipología (grupo de control).

6. Determinar la relación que la implantación de la asignatura de IE en un centro de Educación Primaria mantiene con la CP del alumnado.

7. Estimar cuáles de las diferentes dimensiones de la IE predice con mayor precisión la CP del alumnado del centro de Educación Primaria donde se ha implantado la asignatura de IE.

La investigación es un estudio de caso que obedece a un diseño metodológico mixto, con una aproximación cualitativa y otra cuantitativa, proporcionando así un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y una comprensión más integral (Pereira, 2011). En la fase cualitativa, de carácter interpretativo y de tipo descriptivo, se ha utilizado la entrevista como instrumento para la recogida de información. La fase cuantitativa corresponde a un diseño cuasiexperimental y los instrumentos utilizados han sido la escala EQ-i:YV (Bar-On & Parker, 2000), para medir la IE, y la escala ECP (Caprara & Pastorelli, 1993), para estudiar la CP. En el estudio han participado la dirección, las responsables de la materia y el profesorado que imparte la materia de IE del centro experimental y un total de 361 alumnos de 2º a 6º curso de Educación Primaria pertenecientes a dos centros escolares privados de la provincia de Málaga.

Los resultados obtenidos revelan que el director, las responsables de la asignatura y las profesoras de IE consideran que la educación de la IE es la columna vertebral de la labor educativa del centro. La materia de IE presenta numerosas fortalezas, entre las que se destaca la mejora en la regulación emocional del alumnado, las relaciones interpersonales y la convivencia en el colegio. Sin embargo, perciben dificultades relativas a la evaluación del aprendizaje en esta materia y en el profesorado a la hora de conjugar la teoría de la IE con su práctica de enseñanza. Asimismo, se reafirma la necesidad de que la materia sea incorporada al currículo de forma transversal, más allá de que pueda operar también como materia concreta. Con respecto a los resultados de los cuestionarios, se puede afirmar que tanto en CP como en IE no existe un progreso lineal y creciente en el transcurso de los cursos académicos, a excepción de la dimensión Interpersonal. Este estudio evidencia que dicho desarrollo se mueve de manera discontinua. Desde la vía de la significación estadística, así como de la sustantiva, el tratamiento implementado, y consistente en la participación en procesos formales de educación de la IE (grupo experimental), ha generado diferencias lo suficientemente importantes para concluir que tanto la IE, como la CP del alumnado es mejor en el caso del alumnado del grupo control. No obstante, existe una relación directamente proporcional entre la CP y la IE, es decir que la mejora de las diferentes dimensiones que engloban la IE influyen en el desarrollo de la CP. En particular, la dimensión Interpersonal es la que mejor predice la CP, como también han señalado en estudios recientes Corral- Martínez y Gómez-Cuevas (2021) y Kusumaningrum (2019). Se trata de una investigación relevante porque permite conocer las concepciones que tienen la dirección, las responsables de la asignatura y el profesorado sobre la educación de la IE. Además, proporciona datos empíricos sobre el impacto de la IE y profundiza en la relación existente entre IE y CP. Este estudio puede inspirar a otros colegios y docentes a emprender iniciativas similares. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, institucionalizando el trabajo colaborativo,

14.

estableciendo tiempo y espacios para el trabajo coordinado y prestando más atención a la formación en IE del profesorado en los planes de formación docente (Palomera et al., 2019; Saenz & Luis, 2017). Avanzar en esta dirección requiere de compromisos colectivos y explícitos que comprometen a la política educativa, la comunidad educativa y, de manera especial, a los equipos directivos (Cefai et al., 2018) y al conjunto del profesorado (Fuster & Altamirano, 2017).

INDICE

PRIMERA PARTE: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.2. SUPUESTOS BÁSICOS DEL ESTUDIO	29
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	30
1.4. OBJETIVOS	30
1.5. VALOR TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	31
1.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	33
CAPÍTULO 2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	39
2.1. ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?.....	39
2.1.1. Breve apunte histórico y antecedentes.....	39
2.1.2. Modelos y definiciones de inteligencia emocional.....	43
2.1.3. Las aportaciones de la neurociencia a la inteligencia emocional.....	48
2.1.3.1. Anatomía de la inteligencia emocional.....	48
2.1.3.2. Las emociones en el cerebro interconectado.....	50
2.1.3.3. El papel de los lóbulos frontales en la educación emocional.....	52
2.1.3.4. Las neuronas espejo.....	53
2.1.3.5. Del cerebro ejecutivo a la educación emocional.....	54
2.1.4. Beneficios de la inteligencia emocional.....	55
2.1.5. Competencia emocional y educación emocional.....	57
2.1.6. Hacia la escuela emocional.....	60
2.2. CONDICIONANTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	61
2.2.1. Condicionantes personales de la inteligencia emocional.....	61
2.2.1.1. Inteligencia emocional y personalidad.....	61
2.2.1.2. Inteligencia emocional y sexo.....	62
2.2.1.3. Inteligencia emocional y edad.....	65
2.2.2. Condicionantes sociales de la inteligencia emocional.....	68
2.2.2.1. Inteligencia emocional y familia.....	68
2.2.2.2. Apego, estilos educativos e inteligencia emocional.....	73
2.2.2.3. Inteligencia emocional y escuela.....	76

2.2.2.4. Inteligencia emocional y grupo de iguales	78
2.2.2.5. Inteligencia emocional y profesorado	79
2.2.3. Inteligencia emocional y ocio digital de pantalla	82
2.3. ALGUNAS INICIATIVAS PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	84
2.3.1. Iniciativas en el ámbito nacional	84
2.3.2. Iniciativas en el ámbito internacional	87
CAPÍTULO 3. LA CONDUCTA PROSOCIAL	89
3.1. ¿QUÉ ES LA CONDUCTA PROSOCIAL?	89
3.1.1. Breve apunte histórico y antecedentes	89
3.1.2. Aproximación conceptual a la conducta prosocial	91
3.1.3. Beneficios de la conducta prosocial	93
3.1.4. Teorías sobre el desarrollo de la conducta prosocial	95
3.2. CONDICIONANTES DE LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	97
3.2.1. Condicionantes personales de la conducta prosocial.....	97
3.2.1.1. Conducta prosocial y biología	97
3.2.1.2. Conducta prosocial y personalidad	98
3.2.1.3. Conducta prosocial y sexo.....	98
3.2.1.4. Conducta prosocial y edad.....	101
3.2.2. Condicionantes sociales de la conducta prosocial.....	105
3.2.2.1. Conducta prosocial y familia	105
3.2.2.2. Apego, estilos educativos y conducta prosocial	106
3.2.2.3. Conducta prosocial y escuela	112
3.2.2.4. Conducta prosocial y grupo de iguales	112
3.2.2.5. Conducta prosocial y profesorado	115
3.2.2.6. Conducta prosocial y ocio digital de pantalla.....	116
3.3. ALGUNAS INICIATIVAS PARA LA CONDUCTA PROSOCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA....	118
3.3.1. Iniciativas en el ámbito nacional	118
3.3.2. Iniciativas en el ámbito internacional	119
CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA	
CONDUCTA PROSOCIAL	121
4.1. LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	121
4.1.2. Evaluación de la inteligencia emocional como habilidad	122

4.1.3. Evaluación de la inteligencia emocional como rasgo de la personalidad	123
4.1.3.1. Autoevaluación de la inteligencia emocional.....	123
4.1.3.2. Heteroevaluación de la inteligencia emocional	123
4.1.3.3. Evaluación de 360º.....	124
4.1.4. Dificultades en la evaluación de las emociones	125
4.1.5. La evaluación de la inteligencia emocional en la Escuela Primaria	126
4.1.6. Instrumentos para la evaluación de la inteligencia emocional	128
4.2. EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL.....	135
4.2.1. ¿Cómo se evalúa la conducta prosocial?.....	135
4.2.2. Autoevaluación de la conducta prosocial.....	136
4.2.3. Heteroevaluación de la conducta prosocial.....	136
4.2.4. La evaluación de la conducta prosocial en la Escuela Primaria.....	137
4.2.5. Instrumentos para la evaluación de la conducta prosocial.....	138
4.3. EVALUACIÓN DE ALGUNOS PROGRAMAS EN LA FRANJA DE EDAD 6-12	139
4.3.1. Programas relevantes de inteligencia emocional.....	139
4.3.2. Programas relevantes de conducta prosocial.....	143
SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN.....	149
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	151
5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	151
5.1.1. Enfoque metodológico	151
5.1.2. Garantía ética y negociación de la entrada en el campo	154
5.2. FASE CUALITATIVA.....	155
5.2.1. Contexto y participantes.....	156
5.2.2. Técnica de recogida de la información	158
5.2.2.1 Elaboración de las guías de entrevista	160
5.2.2.2. Criterios de rigor en la investigación cualitativa	161
5.2.3. Procedimiento para el análisis cualitativo.....	163
5.3. FASE CUANTITATIVA.....	165
5.3.1. Contexto y participantes.....	165
5.3.2. Tamaño muestral y proceso de muestreo	166
5.3.3. Instrumentos de recogida de información.....	171
5.3.3.1. Fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de información.....	174
5.3.3.2. Fiabilidad como consistencia interna.....	175

5.3.3.3. Validez de contenido.....	176
5.3.3.4. Validez criterial concurrente	176
5.3.3.5. Validez de constructo.....	180
5.3.4. Variables de la investigación.....	186
5.3.5. Procedimiento para el análisis cuantitativo.....	187
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	189
6.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO	189
6.1.1. Resultados que responden al objetivo 1.....	189
6.1.1.1. Categoría 1. Visión y características de la inteligencia emocional.....	190
6.1.1.2. Categoría 2.....	192
6.1.1.3. Categoría 3. Inclusión de la Inteligencia Emocional en el currículum	196
6.1.1.4. Categoría 4. Características de la asignatura de IE y cambios	201
6.1.1.5. Categoría 5. Proceso de enseñanza-aprendizaje	204
6.1.1.6. Categoría 6. Puntos fuertes.....	209
6.1.1.7. Categoría 7. Puntos débiles	216
6.1.1.8. Categoría 8. Mejoras	219
6.1.2. Resultados que responden al objetivo 2.....	221
6.1.2.1. Categoría 1. Visión y características de la educación de la inteligencia emocional.....	222
6.1.2.2. Categoría 2. Características del docente de Inteligencia Emocional	224
6.1.2.3. Categoría 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	231
6.1.2.4. Categoría 4. Puntos fuertes.....	243
6.1.2.5. Categoría 5. Puntos débiles	252
6.1.2.6. Categoría 6. Mejoras	258
6.1.2.7. Categoría 7. Valoraciones sobre las características de la asignatura	264
6.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO	266
6.2.1. Resultados que responden al objetivo 3.....	266
6.2.1.1. Resultados del análisis descriptivo de la escala sobre IE por ítems y dimensiones diferenciando por tipo de grupo	266
6.2.1.2. Resultados del análisis descriptivo de la escala de conducta prosocial por ítems diferenciando por tipo de grupos	276
6.2.2. Resultados que responden al objetivo 4.....	277

6.2.2.1. Resultados del análisis descriptivo e inferencial de la escala de inteligencia emocional por sexo y curso en cada grupo	277
6.2.2.2 Resultados del análisis descriptivo e inferencial de la escala de CP por sexo y curso diferenciando por tipo de grupos	301
6.2.3. Resultados que responden al objetivo 5.....	306
6.2.3.1. Resultados del análisis descriptivo e inferencial de la escala de inteligencia emocional para denotar posibles efectos diferenciales entre grupo control vs experimental.....	306
6.2.3.2. Resultados del análisis descriptivo e inferencial de la escala de CP para denotar posibles efectos diferenciales entre grupo control vs experimental.....	308
6.2.4. Resultados del objetivo 6	316
6.2.4.1. Análisis correlacional-predictivo de la escala de inteligencia emocional y sus diferentes componentes para denotar su potencial relación con la escala de CP.....	316
6.2.5. Resultados que responden al objetivo 7.....	319
6.2.5.1. Análisis de regresión lineal múltiple.....	319
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	323
7.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 1.....	323
7.2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 2.....	331
7.3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 3.....	340
7.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 4.....	341
7.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 5.....	344
7.6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 6.....	345
7.7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL OBJETIVO 7.....	346
7.8. LIMITACIONES, IMPLICACIONES Y PROSPECTIVAS	346
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	351

INDICE DE LAS TABLAS

Tabla 1. Algunos de los Modelos de IE más Conocidos.....	45
Tabla 2. Desarrollo Emocional en Relación con las Interacciones Sociales.....	66
Tabla 3. Regulación Emocional y Edad.....	67
Tabla 4. Algunas Definiciones de CP.....	91
Tabla 5. Teoría del Juicio Moral Prosocial.....	102
Tabla 6. Estadios de la Conducta de Ayuda Según Bar-Tal et al. (1982).....	103
Tabla 7. Niveles de CP Según Guijo (2002).....	104
Tabla 8. Algunos Tipos de Instrumentos de Evaluación de la IE en Función del Modelo Teórico.....	124
Tabla 9. Instrumentos Específicos de Evaluación de la IE Aplicables en Educación Primaria.....	128
Tabla 10. Otros Instrumentos Para La Evaluación De Competencias Emocionales y/o Sociales En Educación Primaria.....	131
Tabla 11. Algunos Instrumentos Para La Evaluación De La Cp En Niños.....	138
Tabla 12. Diseño Metodológico Abordado en la Fase Cuantitativa.....	153
Tabla 13. Características de los Entrevistados.....	157
Tabla 14. Experiencia Profesional Docente.....	158
Tabla 15. Alumnado por Curso en el Grupo de Control.....	166
Tabla 16. Distribución Muestral Cruzando las Variables Grupo, Curso y Sexo.....	169
Tabla 17. Valores de Alfa de Cronbach de los Totales de las Pruebas y por Dimensiones.....	175
Tabla 18. Índices de Validez Criterial y Valores de Alfa de Cronbach si se Elimina el Ítem de la Escala EQ-i:YV.....	177
Tabla 19. Índices de Validez Criterial y Valores de Alfa de Cronbach si se Elimina el Ítem de la escala ECP.....	179
Tabla 20. Pruebas de KMO, Bartlett y Determinante de la Matriz.....	182
Tabla 21. Comunalidades de Cada Ítem tras la Extracción.....	183
Tabla 22. Valores de Lambda o Eigenvalue y Porcentajes de Varianza Explicada por Cada Factor.....	184
Tabla 23. Matriz de Componente Rotado.....	185
Tabla 24. Categorías Surgidas de las Entrevistas con la Dirección y las Responsables de la Asignatura de IE.....	189

Tabla 25. Categorías Surgidas de las Entrevistas al Profesorado de IE.....	221
Tabla 26. Medias y Desviaciones Típicas de la Escala EQ-i:YV por Tipo de Grupo..	266
Tabla 27. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Total Impresión Positiva por Grupos.....	273
Tabla 28. Medias y Desviaciones Típica de la Escala ECP por Tipo de Grupo.....	276
Tabla 29. Medias del Grupo Control por Sexo en la Escala EQ-i:YV.....	278
Tabla 30. Medias del Grupo Experimental por Sexo en la Escala EQ-i:YV.....	282
Tabla 31. Medias del Grupo Control por Curso en la Escala EQ-i:YV.....	286
Tabla 32. Medias del Grupo Experimental por Curso en Escala EQ-i:YV.....	290
Tabla 33. Medias del Cociente Emocional por Curso en el Grupo Control.....	296
Tabla 34. Medias del Cociente Emocional por Curso en el Grupo Experimental.....	299
Tabla 35. Medias del Grupo Control por Sexo en la Escala ECP.....	301
Tabla 36. Medias del Grupo Control por Curso en la Escala ECP.....	302
Tabla 37. Medias del Grupo Experimental por Sexo en la Escala ECP.....	303
Tabla 38. Medias del Grupo Experimental por Curso en Escala ECP.....	305
Tabla 39. Medias de los Grupos Control y Experimental en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV.....	306
Tabla 40. Medias de los Grupos Control y Experimental en los Ítems y Total de Prueba de la Escala ECP.....	308
Tabla 41. Matriz de Correlaciones de Todas las Dimensiones de la Escala EQ-i:YV más el Cociente Emocional y Total de Escala EQ-i:YV, así como el Total de Escala Prosocial.....	318
Tabla 42. Variable/s Introducida/s y/o Eliminada/s en los Modelos de Regresión Inferidos.....	319
Tabla 43. Resumen del Modelo.....	320
Tabla 44. Coeficientes de la Ecuación Definitiva de Regresión resultante (modelo 2).....	321

INDICE DE LAS FIGURAS

Figura 1. Diseño de la Investigación.....	37
Figura 2. Distribución Porcentajes de la Variable Sexo.....	167
Figura 3. Distribución de Frecuencias y Porcentajes de la Variable Curso.....	167
Figura 4. Distribución de Frecuencias y Porcentajes de la Variable Grupo.....	168
Figura 5. Medias de las Dimensiones y Total Promedio de la Escala EQ-i:YV por Tipo de Grupo.....	271
Figura 6. Medias del Cociente Emocional de la Escala EQ-i:YV por Tipo de Grupo....	272
Figura 7. Histograma con Curva Normal del Total de la Dimensión Impresión Positiva del Grupo Control.....	274
Figura 8. Histograma con Curva Normal del Total de la Dimensión Impresión Positiva del Grupo Experimental.....	279
Figura 9. Medias del Grupo Control por Sexo en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV.....	294
Figura 10. Medias del Grupo Control por Curso en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba Promedio de la Escala EQ-i:YV.....	295
Figura 11. Medias del Grupo Experimental por Sexo en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV.....	298
Figura 12. Medias del Grupo Experimental por Curso en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV.....	300
Figura 13. Medias de los Grupos Control y Experimental en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV.....	307
Figura 14. Medias de los Grupos Control y Experimental en los Ítems y Total de Prueba de la Escala ECP.....	309
Figura 15. Tamaños del efecto Resultantes de Cruzar los Grupos de Control vs Experimental con las Dimensiones Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo de la Escala EQ-i:YV.....	312
Figura 16. Tamaños del Efecto Resultantes de Cruzar los Grupos de Control vs Experimental con el CE y Total de la Prueba EQ-i:YV.....	313
Figura 17. Tamaños del Efecto Resultantes de Cruzar los Grupos de Control vs Experimental con los Ítems CP1, CP2, CP3, CP4 Y CP5 de la Escala ECP.....	314

Figura 18. Tamaños del Efecto Resultantes de Cruzar los Grupos de Control vs Experimental con los Ítems CP6, CP7, CP8, CP9 y CP10 de la Escala ECP.....	315
Figura 19. Dispersión Matricial de Todas las Dimensiones de la Escala EQ-i:YV más el Cociente Emocional y Total de Escala EQ-i:YV, así como el Total de Escala ECP.....	317

INDICE DE LOS ANEXOS

Anexo 1. Informe del Comité de Ética en Investigación de la UGR.....	419
Anexo 2. Carta de Presentación para el Colegio Experimental.....	420
Anexo 3. Carta de Presentación para el Colegio Control.....	421
Anexo 4. Autorización para la Recogida de Información.....	422
Anexo 5. Contrato de Confidencialidad.....	423
Anexo 6. Guion de la Entrevista a la Jefatura de Estudio.....	424
Anexo 7. Validación del Protocolo de Entrevistas por parte de Expertos.....	425
Anexo 8. Validación de la Entrevista a la Dirección y Responsables de la Materia de IE.....	426
Anexo 9. Validación de la Entrevista al Profesorado que Imparte la Materia de IE.....	428
Anexo 10. Guion de la Entrevista para la Dirección y las Responsables de la Asignatura de IE.....	430
Anexo 11. Guion de la Entrevista para el Profesorado que Imparte la Asignatura de IE.....	432

PRIMERA PARTE

**CONTEXTO DE LA
INVESTIGACIÓN Y
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA**

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación de la investigación

El interés de los docentes e investigadores por la inteligencia emocional y la conducta prosocial (a partir de ahora IE y CP) del alumnado es relativamente reciente. Las razones que han contribuido a este hecho son varias y de distinta naturaleza. Por una parte, tender hacia una formación más integral que contribuya al desarrollo competencial del alumnado (Consejo de la Unión Europea, 2018). Por otra, salvar la falta de atención deparada por la escuela tradicional a los aspectos emocionales. La escuela tradicional “rechaza los sentimientos y el pensamiento concreto y los aspectos de la vida humana relativos a la necesidad de vínculos emocionales” (Vázquez, 2009, p. 111), a pesar de la relevancia conferida a estos aspectos por numerosos expertos que subrayan los beneficios de su incorporación a los procesos formativos.

La inclusión de la IE mejora la experiencia vital y escolar del alumnado, ya que tiene efectos positivos, entre otros aspectos, en el rendimiento académico, la adaptación social, la conducta, la autoestima, las relaciones interpersonales, la gestión del estrés, la salud física, el clima del aula y el trabajo en equipo (Domitrovich et al., 2017; Greenberg et al., 2017; Vázquez & López-Larrosa, 2016). Ruvalcaba-Romero et al. (2017), por ejemplo, han destacado la correlación positiva existente entre las competencias socioemocionales, el clima escolar y la CP. Otros autores, en cambio, han subrayado la contribución de la IE a la superación de las adicciones y los problemas de adaptación social (Parker et al., 2013; Resurrección et al., 2014). El estudio de Green et al. (2021) evidencia que trabajar la IE es fundamental para los estudiantes de entornos minoritarios y económicamente desfavorecidos que pueden estar expuestos a factores de riesgo múltiples y recurrentes.

Por otro lado, la CP reporta beneficios no sólo en la mejora de las relaciones interpersonales y de la convivencia en los microcontextos (familia, grupo de amigos, aula o

escuela), sino también en los macrocontextos (colectivos sociales y políticos), como han señalado Correa (2017), Tur-Porcar et al. (2018) y Barroso-Hurtado y Bembibre (2019).

Este potencial formativo de la IE y la CP ha llevado a los profesionales de la educación a multiplicar, sensiblemente, el número de iniciativas educativas dirigidas a impulsar su incorporación a los procesos formativos. Las fórmulas utilizadas han sido variadas: actividades puntuales, programas educativos y, en menor medida, asignaturas específicas (Ponce & Aguaded, 2016), lo que evidencia el gran interés suscitado y, al mismo tiempo, la diversidad de formatos utilizados desde los que se está abordando la IE y la CP en el contexto educativo español.

Tal proliferación de iniciativas choca, no obstante, con la escasez de trabajos interesados en analizar su impacto y repercusión en el alumnado. Este hecho posiblemente guarda relación con la dificultad que entraña la evaluación de estos constructos (Pérez-Escoda et al., 2013). En este sentido, y junto a la dificultad que comporta la construcción de instrumentos dirigidos a la evaluación de ambos constructos, se suma la naturaleza subjetiva de las emociones (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), la desconfianza en que éstas puedan ser evaluadas con papel y lápiz (Extremera et al., 2004), la escasez de instrumentos válidos y fiables para el contexto español (Arrivillaga & Extremera, 2020) y, finalmente, y en relación a la Educación Primaria en concreto, la dificultad de diseñar instrumentos que abarquen el amplio espectro de edades del alumnado que engloba esta etapa educativa y que se traduce en distintos grados en el dominio de la lengua, memoria, comprensión, etc. (Álvarez et al., 2000). Por otra parte, la evaluación de la dimensión socioemocional requiere una notable cantidad de tiempo (Modzelewski, 2012) que, a menudo, los profesionales de la educación reconocen no tener. Todo ello hace que existan pocos instrumentos dirigidos a la población infantil (Pérez-Escoda et al., 2012) y que sean igualmente escasas las experiencias formativas que se

acompañan de un proceso evaluador riguroso que permita conocer el grado de desarrollo alcanzado por el alumnado en estos aspectos.

De esta forma, la presente investigación contribuye a reivindicar la importancia de la educación emocional en las escuelas, pero también ayuda a incrementar el limitado conocimiento existente debido a las escasas investigaciones centradas en la evaluación de las iniciativas existentes. Además, esta iniciativa responde a una motivación e inquietud personal y profesional de la doctoranda por promover una educación escolar atenta a la dimensión emocional y prosocial del alumnado.

1.2. Supuestos básicos del estudio

Este trabajo de investigación se apoya en algunos supuestos básicos, que han sido constatados en distintas investigaciones nacionales e internacionales.

a) La IE es un factor clave para la mejora personal y social (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013; Domitrovich et al., 2017; D'Amico & Geraci, 2021; Fernández Berrocal et al., 2017; Filella-Guiu et al., 2014; Parker et al., 2006; Peña-Casares & Aguaded-Ramírez, 2021).

b) La escuela es un ámbito privilegiado para desarrollar la IE del alumnado, con repercusiones positivas tanto en el estudio, como en la personalidad, el clima del aula, las relaciones interpersonales (Brackett et al., 2010; Costa & Faria, 2017; Dix et al., 2012; Isidro & Muriel, 2020; Fernández-Berrocal et al., 2022, Filella-Guiu et al., 2014; Garaigordobil, 2018; Greenberg et al., 2005; López Catalán et al., 2022; Palomera et al., 2018; Sepúlveda et al., 2019; Soto & Sandoval, 2022; Zorrilla, 2017).

c) La IE se puede desarrollar mediante iniciativas, programas, y asignaturas (Nathanson et al., 2016; Dix et al., 2012; Fernández y Cabello, 2021; Greenberg et al., 1995; Palomera et al., 2018; Pastor-Porras y Marín, 2021).

d) La acción educativa para la formación emocional necesita de evaluación, como cualquier tipo de intervención, para constatar su eficacia (Antonio-Agirre et al., 2017; Arrivillaga & Extremera, 2020; Bisquerra, 2020; Pérez-Escoda et al., 2012; Pérez-González, 2008).

1.3. Preguntas de investigación

A continuación, se exponen las preguntas que han guiado el proceso de esta investigación:

1) ¿Cuáles son las concepciones y opiniones sobre IE por parte de la dirección y las responsables de la asignatura y qué tipo de acciones han emprendido para favorecer la educación emocional del alumnado?

2) ¿Cuáles son las concepciones y valoraciones sobre IE por parte del profesorado que imparte dicha materia?

3) ¿Qué informaciones se obtienen disgregando los resultados del alumnado que participa en procesos de educación emocional de aquellos que no participan en dichos procesos?

4) ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE y CP del alumnado participante en la investigación en función de las variables curso y sexo, respecto al grupo de control?

6) ¿Qué relación existe entre la asignatura de IE y la CP del alumnado?

7) ¿Cuál o cuáles de las dimensiones de la IE predice/n con mayor precisión la CP?

1.4. Objetivos

Estas preguntas derivan en los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer la visión de IE que tienen la dirección y los responsables de la asignatura, así como las acciones emprendidas por ellos para favorecer la educación emocional del alumnado.

2. Estudiar las concepciones y valoraciones sobre la educación de la IE por parte del profesorado que imparte esta materia en el centro.
3. Evaluar la IE y la CP disgregando los resultados del alumnado que participa en procesos de educación emocional de aquellos que no participan en dichos procesos.
4. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE y CP del alumnado participante en la investigación en función de las variables curso y sexo, diferenciando entre grupo experimental y grupo de control.
5. Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas y sustantivas entre los niveles de IE y CP del alumnado que participa en procesos formales de educación emocional (grupo experimental) y aquellos otros que no participan en iniciativas de esta tipología (grupo de control).
6. Determinar la relación que la implantación de la asignatura de IE en un centro de Educación Primaria mantiene con la CP del alumnado.
7. Estimar cuáles de las diferentes dimensiones de la IE predice con mayor precisión la CP del alumnado del centro de Educación Primaria donde se ha implantado la asignatura de IE.

1.5. Valor teórico de la investigación

El valor teórico de este trabajo de investigación es útil sobre varios frentes. En primer lugar con él se pretende salvar el vacío teórico sobre la evaluación de la educación emocional midiendo la IE del alumnado de un colegio de Educación Primaria que tiene, en su propuesta curricular, una asignatura de IE. Además este estudio valora también el impacto que la IE ejerce en la CP del alumnado. Las investigaciones interesadas en estudiar la correlación entre IE y CP en el contexto español son escasas, y aún menos frecuentes las enmarcadas en la etapa de Educación Primaria, ya que generalmente suelen focalizarse en adolescentes y Educación Secundaria. Este es el caso, por ejemplo, de los trabajos realizados por Rodríguez (2018) y

Ruvalcaba-Romero et al. (2017). También la población universitaria es objeto de estudios que avalan con fuerza dicha correlación (Espino-Díaz et al., 2021; Martí-Vilar et al., 2019; Wang et al., 2021).

Pérez (2014) y Duarte et al. (2019) son de los pocos autores que ha estudiado las correlaciones entre IE autopercebida y CP en alumnado perteneciente al tercer ciclo de Primaria. Sin embargo, en esta investigación el estudio de dichas correlaciones se extiende a los tres ciclos de Educación Primaria. Se trata, pues, de una investigación novedosa en la que no sólo se evalúa la IE y la CP del alumnado de los tres ciclos de Educación Primaria, sino que se clarifica y profundiza en la relación entre ambos constructos.

Otro aspecto relevante de la presente investigación consiste en el estudio de la Inteligencia Emocional como asignatura de libre configuración en un colegio malagueño. Es un tema novedoso por qué pocos colegios cuentan con esta materia en el currículo y existen pocos estudios centrados en dicha materia. Rafaila (2015) trata la implantación de la asignatura de IE en el primer curso de Primaria, sin embargo, este estudio es más amplio al abarcar todos los cursos.

La implantación de esta asignatura es una respuesta a la demanda contemporánea de no formar únicamente en las competencias tradicionales de lectura, escritura y cálculo, sino también educar a la dimensión emocional y social, es decir educar al corazón (Muriel & Isidro, 2020).

Para conocer en profundidad la asignatura de Inteligencia Emocional se ha solicitado información a algunos profesionales clave del centro educativo: la dirección, la jefatura de estudio, las responsables de la asignatura, el profesorado que imparte IE. Además se han suministrados dos cuestionarios al alumnado para evaluar su IE y CP. La triangulación obtenida del uso de diferentes técnicas e instrumentos ha permitido conferir fiabilidad y validez al estudio, pero sobre todo la gran cantidad de información obtenida desde varias fuentes ha

permitido ahondar en el conocimiento de la asignatura, con el resultado de obtener un conocimiento poliédrico de la misma.

Esta investigación tiene una relevancia social, dado que puede inspirar otros docentes y colegios a emprender iniciativas similares, poniendo así en marcha un cambio educativo. Puede ser inspiradora también a nivel político para reflexionar sobre la necesidad de una escuela educadora y atenta a la esfera emocional y social de los estudiantes.

Este mismo trabajo, además, supone implicaciones prácticas también para estudios similares a este, dado que se puede realizar en cualquier institución educativa y puede ser reproducido por otros investigadores. Puede ser inspiradora también para docentes y directores de colegios para promover la evaluación como práctica de toda actividad educativa para obtener resultados orientados a la acción de mejora.

1.6. Diseño de la investigación

La investigación se enmarca dentro de un diseño de método mixto, por lo tanto contempla una aproximación cualitativa y otra cuantitativa. Se ha elegido un método mixto porque se considera que su combinación otorga un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y una comprensión más integral (Pereira, 2011). Según Hernández et al. (2003), los diseños mixtos:

representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p. 21).

El trabajo desarrollado está dividido en dos bloques de contenido. La primera parte, Contexto de la investigación y fundamentación teórica, presenta la investigación y los antecedentes teóricos sobre los que se asienta. Esta parte se estructura en torno a cuatro capítulos que se describen a continuación.

Capítulo 1. *Presentación de la investigación*. El primer capítulo tiene un carácter introductorio. En él se justifica la relevancia de la investigación, se presentan los supuestos básicos en que se sustenta y su valor teórico, al tiempo que se detallan los interrogantes y los objetivos. Además, se muestra el diseño metodológico seguido en la investigación.

Capítulo 2. *La inteligencia emocional*. Este capítulo comienza con un apartado en el que se explica qué es la IE, empezando por un breve apunte histórico y los antecedentes hasta llegar a los varios modelos y definiciones; seguidamente define los conceptos de competencia emocional y educación emocional y explica los beneficios de la IE. Presenta la IE desde un punto de vista biológico y su relación con las neurociencias, ahondando en el papel de los lóbulos frontales, las neuronas espejo y el cerebro ejecutivo. Continúa profundizando en los determinantes personales de la IE como la personalidad, el sexo y la edad, y los determinantes sociales, como la familia y la escuela, aportando además una mirada sobre las influencias de las nuevas tecnologías. Finalmente se presentan algunas iniciativas puestas en marcha tanto en el ámbito nacional como internacional para el desarrollo de la IE.

Capítulo 3. *La conducta prosocial*. En este capítulo se aborda la CP, sus antecedentes históricos y conceptualización. Se presentan los beneficios de la CP y se profundiza en las teorías sobre su desarrollo". Se continúa con la descripción de los determinantes personales de la CP como los aspectos biológicos, la personalidad, el sexo y la edad. El capítulo abarca también los determinantes sociales de la CP, a través de un análisis de la influencia de la familia, la escuela y las nuevas tecnologías. Concluye con algunas iniciativas nacionales e internacionales centradas en el desarrollo de dicha conducta en edad escolar.

Capítulo 4. *La evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial*. En la primera parte de este capítulo se aborda la evaluación de la IE, diferenciándola entre habilidad o rasgo de la personalidad. Se trata la autoevaluación, heteroevaluación y evaluación de 360º,

precisando también las dificultades relacionadas a la evaluación de la IE. Sucesivamente trata la evaluación de la IE en la escuela primaria y propone una reseña de instrumentos. La segunda parte del capítulo trata la evaluación de la CP siguiendo la misma estructura tratada anteriormente para la IE. Finalmente se concluye con la descripción de algunos programas relevantes para el desarrollo de la IE y de la CP.

La segunda parte de la tesis, denominada *La investigación*, incluye tres capítulos que explican detalladamente la metodología empleada, los resultados y hallazgos obtenidos, y finalmente se discuten las conclusiones e implicaciones que se desprenden de los mismos.

Capítulo 5. *Metodología de la investigación*. Se aborda el diseño de la investigación, fundamentando el enfoque metodológico empleado. Al tratarse de un estudio de caso, se opta por un método mixto que combina la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa.

El diseño metodológico tiene un carácter secuencial y se realiza en dos etapas distintas. Primero se explicita el desarrollo de la fase cualitativa, de carácter interpretativo y de tipo descriptivo, exponiendo los instrumentos, los participantes involucrados y el proceso de recogida y análisis de la información. A continuación, se presenta el desarrollo de la fase cuantitativa, que sigue un diseño cuasiexperimental. Además, se definen los instrumentos, la muestra y los tipos de análisis realizados para responder a los objetivos del estudio.

Capítulo 6. *Resultados*. Primero se presentan los resultados derivados de la fase cualitativa. A partir del análisis de contenido de seis entrevistas y consiguiente proceso de categorización con el programa NVivo, se presentan las opiniones y las acciones emprendidas por la dirección y los responsables del programa de IE, y además se ilustran las concepciones y valoraciones sobre IE del profesorado que imparte esta materia. Sucesivamente se analizan los resultados de la fase cuantitativa procedentes de dos cuestionarios estandarizados que miden la IE y la CP del alumnado. Se presentan los resultados del análisis descriptivo por ítems de ambas escalas, el análisis descriptivo e inferencial diferenciando por grupos (control y

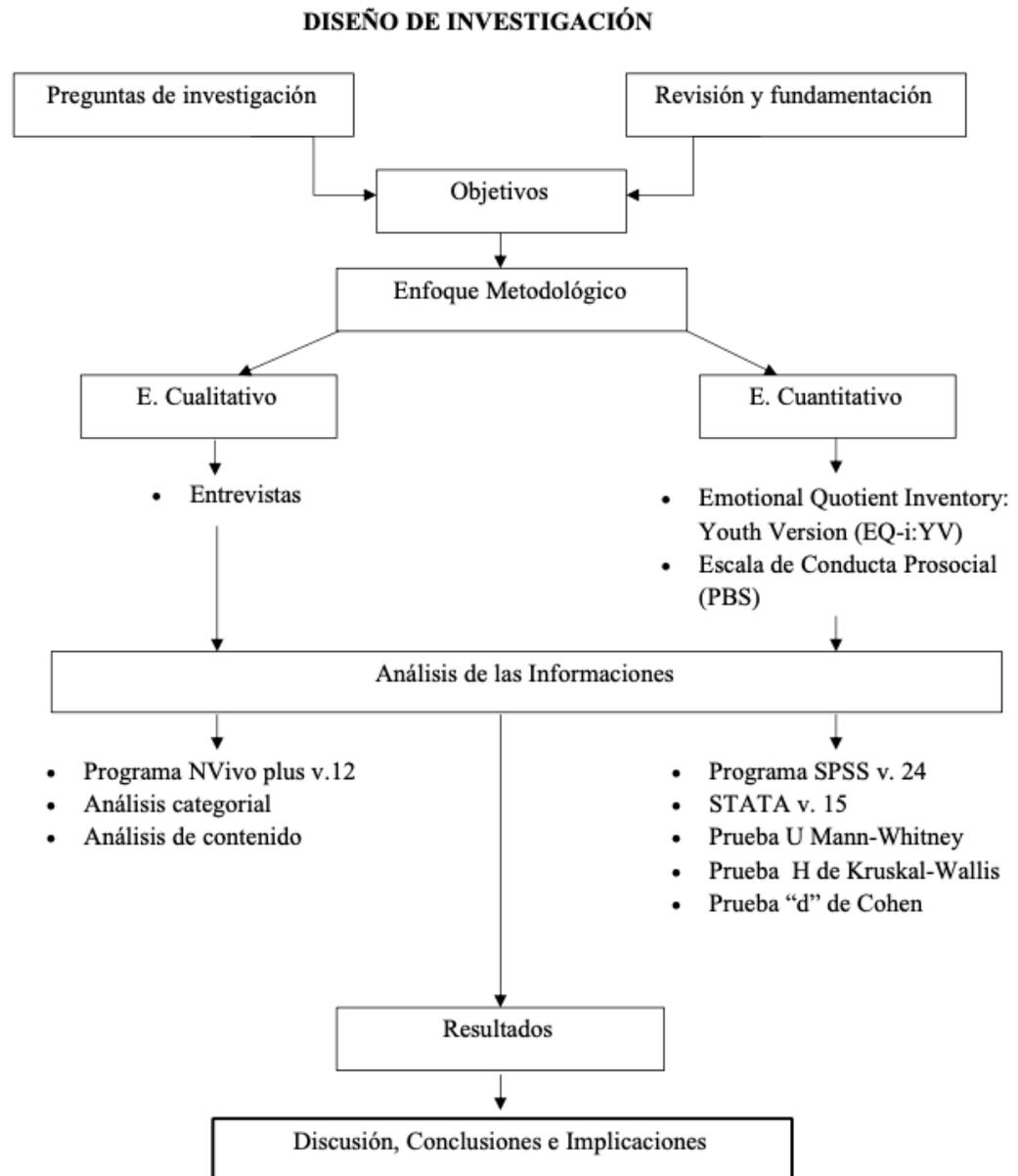
experimental), por sexo y curso. Por último, se presentan los resultados del análisis correccional-predictivo de la escala que mide la IE para determinar cómo ésta predice la CP.

Cap. 7. *Discusión, conclusiones e implicaciones.* En este último capítulo, se discuten los resultados obtenidos con relación a cada objetivo y se concretan las conclusiones. Además, se reflexiona sobre algunas limitaciones encontradas en el estudio y las implicaciones en términos de aportaciones novedosas a la temática, así como las posibles líneas futuras de investigación.

En la Figura 1 se presenta el diseño de la investigación.

Figura 1

Diseño de la Investigación



CAPÍTULO 2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

2.1.1. Breve apunte histórico y antecedentes

El concepto de IE nace de la interrelación de dos términos: inteligencia y emoción (Agulló et al., 2011). Si bien, hoy en día, se considera que tanto la inteligencia como las emociones son igual de importantes en el desarrollo personal, esto no siempre ha sido así. En el pasado había una jerarquía entre los dos conceptos y el primer lugar lo ocupaba la inteligencia. Abarca (2003) explica que eso probablemente se debía a que:

La consideración de que la racionalidad -la cognición- es lo que nos define como humanos empapó la concepción inicial de inteligencia, aspecto que también se consideraba como eminentemente humano, por lo que la emoción que compartíamos con el resto de animales fue excluidas en las primeras definiciones de inteligencia. (p. 79)

Numerosos autores describen la historia de los estudios más recientes, sobre la inteligencia y las emociones, para que se conozcan los precedentes de la IE (Abarca, 2003; Belmonte, 2013; Enríquez, 2011; Isaza-Zapata & Calle-Piedrahíta, 2016).

Según sus revisiones, la evolución del concepto de inteligencia, en la época contemporánea, se debe a autores como Broca (1861), Galton (1869), Wundt (1912), Binet & Simon (1905), Stern (1912), Thurstone (1938), Thorndike (1920), Spearman (1927), Weschler (1939), hasta llegar a los estudiosos más recientes: Gardner (1987), Stenberg (1988), Cattell (1987), Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996).

Con respecto a la historia de los estudios sobre las emociones, entre los autores más significativos destacan Darwin (1872), LeDoux (1996), Cacioppo et al. (2004), Ekman (1973), Bach y Darder (2002) y Damasio (1996).

En la actualidad se ha superado la idea que vincula las emociones sólo con una función adaptativa y se tiende a relacionar con funciones intrapersonales, interpersonales, motivadoras, comunicativas y de valoración de la información (Merchán, 2017). Dichas funciones afectan a todas las dimensiones de la persona, y están interconectadas entre sí.

La psicología, especialmente la psicología humanista y la psicoterapia racional-emotiva, tiene un papel clave en la formación del concepto de IE (Enríquez, 2011). Las influencias más recientes provienen de la Psicología Positiva impulsada por Seligman (2002), según Fernández-Berrocal y Extremera (2009). Abarca (2003), en cambio, subraya las aportaciones de la psicoterapia, la psicología de la personalidad, la psicología social y la psicología evolutiva, sobre todo por lo que concierne a la educabilidad de las emociones.

Psicólogos como Rogers (1942), Carkhuff (1971), Ellis (1977), Frankl (1980), Beck (1976), Bowlby (1969) y Maslow (1979), que defienden la necesidad de una formación holística y global de la persona, teniendo en cuenta de la dimensión afectiva, han contribuido fuertemente a preparar el terreno para el nacimiento del concepto de IE.

Volviendo a la educabilidad de las emociones, una aportación fundamental proviene de las ciencias de la educación. Con ellas cobra fuerza el desarrollo de la IE en el campo educativo a través de la educación emocional. Según Bisquerra (2006), los pedagogos más significativos son Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, Dewey, Montessori, Rogers, Freinet y Le Bon, entre otros. Lo que acomuna comparten estos autores es la importancia dada a la dimensión afectiva en la educación de los niños, ya que sus propuestas se basan en la formación integral de la personalidad del niño.

Cabe destacar que la IE tiene, en sí misma, un aspecto de educabilidad, debido a que se puede modificar y mejorar, respondiendo así al significado etimológico de la palabra educar, *ex ducere* = conducir hacia fuera. Y de eso se trata: sacar fuera las emociones que estaban arinconadas en un cajón y darle un nombre, saberlas gestionar, reconocer y modificar.

En las últimas décadas, también las neurociencias han revelado el papel fundamental de las emociones en el bienestar y la felicidad de las personas. Además, han demostrado que el cerebro se puede modificar a través de la experiencia y la educación (Bueno, 2021). Cada persona puede cambiar lo que siente y cómo lo siente, con el fin de mejorar su percepción de bienestar y calidad de vida (Gonzales, 2022). Finalmente, “las personas que perciben, expresan, comprender y gestionan adecuadamente tanto sus emociones positivas como negativas tienen una vida más plena y positiva que las que no son capaces de hacerlo de forma tan eficaz” (Fernández-Berrocal & Laboratorio de emociones de la UMA, 2009, p. 33). De esta colaboración entre inteligencia y emociones, nace la IE.

Aunque, generalmente, se le atribuye a Salovey y Mayer (1990) la paternidad de este concepto, estos autores se han inspirado en otros estudiosos, pioneros en esta temática (Pérez et al., 2005). Se trata de Leuner (1966), quien acuñó el término de IE, Payne (1986), que se ocupó de estudiar el desarrollo de la IE, y Greenspan (1989), autor de uno de los primeros modelos de IE que serviría de base a la contribución de Salovey y Mayer (1990).

Gardner (1987), por su parte, ha sido decisivo para ampliar la difusión en el ámbito educativo del concepto inteligencias múltiples. De este modo se crea el espacio idóneo para que la IE llegue a la escuela. El modelo de las inteligencias múltiples plantea que no existe un único tipo de inteligencia y supera la concepción de inteligencia clásica, basada principalmente en aspectos lingüísticos y lógico-matemáticos, lo que ha dado pie, en el curso de los siglos, a la hegemonía de estas asignaturas respecto a otras.

Gardner (1987) plantea la existencia de nueve tipos de inteligencias, entre estos la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Estas dos inteligencias no son algo nuevo, ya que se basan respectivamente en la inteligencia social (Zirkel, 2000) y la inteligencia personal (Stenberg, 2000). De la unión de estas dos inteligencias surge la IE (Enriquez, 2011).

La irrupción de la IE ha provocado un replanteamiento del concepto tradicional de lo que significa ser inteligente. En particular, se ha puesto en discusión la relevancia del cociente intelectual para tener éxito en la vida, poniendo en duda también la bondad de las pruebas que lo miden, las cuales decretan quién y hasta qué punto somos inteligentes (Goleman, 2016).

La crisis actual de la hegemonía del cociente intelectual está avalada por numerosos estudiosos. Flynn (1987), por ejemplo, ha corroborado que las pruebas que pretenden valorar la inteligencia en realidad miden solo unas pocas facetas de la misma, principalmente aspectos lingüísticos y lógico- matemáticos. Sin embargo, ser inteligentes es mucho más que resolver unas pruebas estandarizadas.

No es casualidad que cinco años antes del estudio de Flynn, en 1983, Bar-On acuñara el término cociente emocional que utiliza, por primera vez, en su tesis doctoral, aunque su difusión fue a partir de 1997, después de la publicación de *The Emotional Quotient Inventory*.

Finalmente, el concepto de IE se conoce de manera masiva gracias al homónimo *best seller* de Goleman (1996). La idea más novedosa del libro consiste en catapultar el cociente emocional como el aspecto más influyente para desenvolvernos positivamente en nuestra vida diaria. Para dar más fuerza a este concepto esta aportación, declara que el cociente emocional juega en nuestra vida un 80%, mientras que el cociente intelectual se queda con el restante 20%. Por eso propone que se invierta mucho más en el desarrollo de la IE.

El planteamiento de Goleman ha sido recibido con particular interés en el mundo académico, por eso se ha convertido en objeto central de esta tesis. Otro ámbito en el que ha cobrado fuerza la IE es el mundo laboral. Un nivel alto de IE permite trabajar más positivamente en equipo, ser más flexibles, sobrellevar el estrés, resolver los problemas con creatividad, afrontar la incertidumbre, etc. Además, la IE se considera una faceta fundamental de un líder efectivo (Galiani & Terlato, 2020).

Cabe destacar que el cociente intelectual del siglo XXI no es el mismo de hace uno o dos siglos. Las mejores condiciones de vida y el incremento de la escolarización son solo algunos de los factores que, a partir de la revolución industrial, más han influido en el desarrollo de la inteligencia humana. A este propósito, Flynn (1987, 2009) demuestra señala que el cociente intelectual ha aumentado veinte puntos desde que fue medido por primera vez.

Sin embargo, a pesar de que los niños se vuelven, año tras año, más inteligentes, sus competencias socioemocionales no aumentan, más bien parecen disminuir (Ferragut & Fierro, 2012). Incorporar la IE a la práctica escolar puede contribuir a reequilibrar ese desajuste, con beneficios tanto personales como sociales (Vergaray et al., 2021).

2.1.2. Modelos y definiciones de inteligencia emocional

La falta de una definición unívoca del concepto de IE ha derivado en numerosas concepciones y modelos.

A pesar de que cada modelo lleva asociada su propia definición, todos convergen en ideas similares respecto a los elementos, factores o dimensiones que la constituyen (Bisquerra et al., 2015).

Según Magna (2016) existen 43 modelos de IE, que pueden agruparse en cuatro categorías: Modelos de IE basados en la Teoría de Inteligencia, Modelos basados en Aproximaciones Mixtas, Modelos basados en la teoría de la Percepción y Aproximación, y Modelos basados en la Teoría Neural. La mayoría de ellos se aplican en ámbito educativo, otro dato más que subraya el fuerte interés por el desarrollo de la IE en la escuela.

Entre los modelos más conocidos se encuentran el Modelo de Mayer y Salovey (1997), el Modelo Circular de Petrides y Furnham (2001), el Modelo de los Tres Niveles de Mikolajczak (2009), el Modelo de Goleman (1996), el Modelo de Bar-On (1997) y el Modelo de Inversión Multinivel de Zeidner et al. (2003).

Mayer y Salovey representan el modelo cognitivo de la IE (Ferragut & Fierro, 2012). Según estos autores, la IE es una habilidad que unifica las emociones y el razonamiento, de manera que la persona utiliza las emociones para razonar de forma más inteligente y pensar más inteligentemente sobre sus emociones (Mayer & Salovey, 1997). Su visión es funcionalista: las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Extremera y Fernández-Berrocal (2001), sostenedores del modelo de Mayer y Salovey, afirman que “las emociones sirven para modelar y mejorar el pensamiento” (p. 136). La IE, por lo tanto, se compone de una serie de habilidades mentales centradas en el procesamiento de la información emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Según Abarca (2003), es difícil separar dichas habilidades mentales de los factores de personalidad, aunque “uno de los grandes paradigmas de la psicología es la certeza de que las variables cognitiva-intelectuales de un sujeto y sus variables de personalidad constituyen constructos independientes” (Benito, 2017, p. 36).

Bar-On (1997) y Goleman (1996), en cambio, representan la perspectiva no cognitivista, y sus modelos son considerados antagónicos al modelo de Mayer y Salovey (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001).

Según Bar-On (1997), la IE se compone de las competencias, habilidades y capacidades necesarias para afrontar exitosamente las demandas y presiones externas.

Ruvalcaba-Romero et al. (2017) simplifican así la definición de Bar-On (2006): “Ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible, es decir, afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación” (p. 78).

Goleman (1996) con su libro *Emotional Intelligence* tiene el mérito de haber difundido, de forma masiva el concepto de IE. Gracias a él este concepto ha aterrizado de las universidades

a las casas, las escuelas, el mundo laboral y la sociedad con un lenguaje accesible para todos. Según este autor, la IE se articula en cinco aspectos: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

Vázquez (2015) señala a Petrides y Furnham (2001) como los representantes por excelencia del modelo rasgo. Estos autores, analizando los modelos de IE existentes, han subrayado la distinción teórica entre modelo de habilidad y modelo rasgo de personalidad.

Finalmente, Mikolajczak (2009) propone un modelo conciliador entre modelo habilidad vs modelo rasgo. Esta estudiosa considera que ambos modelos aportan aspectos imprescindibles para el conocimiento y desarrollo de la IE, por lo tanto apuesta para reunir lo mejor de los dos modelos.

En la Tabla 1 se resumen las principales características de los diferentes modelos citados. De este modo se pueden apreciar las similitudes y diferencias de los elementos que la componen y las diferentes propuestas de definiciones de IE.

Tabla 1

Algunos de los Modelos de IE más Conocidos

Autoría	Nombre	Elementos y/o factores específicos del modelo	Definición de IE
Mayer y Salovey (1997)	Modelo de Habilidad de la IE	Percepción emocional, Asimilación emocional, Comprensión emocional, Regulación emocional.	La IE se compone de cuatro habilidades: percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional y finalmente regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Goleman (1996)	Modelo de Competencias Emocionales	Autoconocimiento emocional, Manejo emocional, Automotivación, Reconocimiento de las emociones de los demás, Manejo en las relaciones interpersonales	La IE incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo. La esencia de la IE es que las emociones trabajan a servicio de la persona, no en su contra.
Bar-On (1997)	Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional y Social	Habilidades intrapersonales, Habilidades interpersonales, Adaptabilidad, Manejo del estrés, Estado de ánimo	La IE es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y habilidades que influyen en nuestra manera de afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales.
Petrides y Furnham (2001)	Modelo Circular	Bienestar Emocionalidad Autocontrol Sociabilidad Adaptabilidad Automotivación	La IE abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad tales como la empatía y la asertividad, elementos de la inteligencia social, la inteligencia personal y las habilidades cognitivas. Estos tres últimos aspectos consisten en diferentes formas de autoconciencia.
Zeidner et al. (2003)	Modelo de Inversión Multinivel	Temperamento Habilidades de regulación Autorregulación emocional	La IE se construye a lo largo de toda la vida desde unos niveles inferiores hasta unos niveles superiores. El 1º nivel está relacionado con el temperamento y los factores biológicos y su influencia en el desarrollo de la IE. El 2º nivel concierne la adquisición de habilidades de regulación emocional basadas en reglas. El 3º nivel se basa en una elevada comprensión y autorregulación emocional.
Mikolajczak (2009)	Modelo de los Tres Niveles	Conocimientos Habilidades Disposiciones	La IE pretende capturar las diferencias individuales en el conocimiento, las habilidades y las disposiciones relacionadas con las emociones. La IE se concibe tanto como rasgo de personalidad que como habilidad.

Fuente: Adaptado de Extremera y Fernández-Berrocal (2001), Magna (2016) y Vázquez (2015).

Los modelos, además, pueden ser clasificados en dos categorías: la categoría de Modelo de Habilidad, a la que pertenece el modelo de Mayer y Salovey, y la categoría de Modelo Mixto o Rasgo de la Personalidad, a la que pertenece, por lo general, los demás modelos. Si bien esta clasificación es la más utilizada por la comunidad científica, García-

Fernández y Giménez-Más (2010) proponen una tercera categoría que denominan Otros Modelos. En esta categoría cabrían los modelos que intentan completar y/o unificar el Modelo de Habilidad y los Modelos Mixtos, como el modelo de Mikolajczak (2009).

Como se ha apreciado en la Tabla 1, cada modelo define y defiende su propia definición de IE. Sin embargo, la falta de consenso sobre lo que es y no es la IE lleva a algunos autores a poner en duda su existencia (Davies et al., 1998; Hedlund & Stenberg, 2000; Saarni, 2000a).

Algunos prefieren utilizar términos como competencias emocionales o socioemocionales, educación emocional o socioemocional, alfabetismo emocional o socioemocional etc. Estos conceptos se usan a menudo como sinónimos y Clouder (2008) justifica este hecho a que “cada cultura y profesión parece tener preferencia por unos términos concretos según sea su perspectiva” (p. 29).

Para Fernández-Berrocal (2008), en España, la educación socioemocional, en algunos casos, se identifica de forma muy general con educación para la salud, habilidades para la vida, educación en valores, o educación para la convivencia y la paz. Esta dispersión terminológica evidencia la falta de consenso y las discrepancias existentes. Por ejemplo, en referencia a las competencias emocionales, Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) indican que algunos prefieren hablar de competencia emocional y de competencia socioemocional, mientras otros prefieren utilizar el plural: competencias emocionales, o competencias socioemocionales.

Finalmente, Pulido y Herrera (2017) consideran la IE “como un concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales” (p. 1252).

Del concepto de IE han nacido otros constructos, como es el caso de la IE Plena (Ramos et al., 2012), que une el mindfulness a la IE. Así lo explica Enríquez (2001):

Si llevamos a cabo una atención ordinaria a nuestras emociones y a cómo estas pueden ser gestionadas inteligentemente, por tanto una atención que se caracteriza por su naturaleza valorativa, daría como resultado lo que actualmente se conoce por IE. Pero,

si hacemos esto mismo con una Atención Plena caracterizada por la curiosidad y ausencia de juicio es posible que emerja una realidad diferente a la que podríamos llamar Inteligencia Emocional Plena (p. 154).

A pesar de tantas diferencias, terminologías y matices, lo que ninguno pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007; Enríquez, 2011), aunque el debate en torno a su conceptualización sigue abierto.

2.1.3. Las aportaciones de la neurociencia a la inteligencia emocional

Entre finales del s. XX y principios del s. XXI comenzó una suerte de revolución del conocimiento de las funciones cerebrales de la mano de Damasio (1996), Goldberg (2002), Rizzolatti (2005) e Iacoboni (2008). Sus hallazgos refuerzan el planteamiento de educar la IE en consideración a la neurociencia.

Mientras Goleman (1996) sostenía que “todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental” (p. 43), unos años más tarde el neuropsicólogo Goldberg (2002) demostraría esta tesis al corroborar la existencia de un cerebro emocional – sistema límbico– que se puede educar en conexión con el cerebro ejecutivo –lóbulos frontales–, así como, al contrario, las experiencias estresantes en el inicio de la vida pueden dañar de forma permanente la corteza orbitofrontal, predisponiendo al individuo a conductas antisociales que en casos extremos pueden desembocar en enfermedades psiquiátricas (Goldberg, 2002; Goleman, 1996). Las coincidencias entre los trabajos de Goleman y Goldberg operan en todos los planos.

2.1.3.1. Anatomía de la inteligencia emocional

Aunque es indiscutible la importancia del sistema límbico en la emoción, dicho sistema no es el único encargado de la vida emocional (Belmonte, 2013).

Del cerebro emocional, construido a partir del cerebro primitivo ocupado en las funciones básicas como la respiración, el metabolismo de los otros órganos, las reacciones y los movimientos automáticos (Goleman, 1996), surgió una estructura que “ofrece una evaluación afectiva, pre-cognitiva y rápida de la situación en términos de su valor de supervivencia” (Goldberg, 2002, p. 46) y que Goleman (1996) definió como el especialista en la memoria emocional. La amígdala, junto con la corteza cingulada y el hipocampo forman este sistema límbico. Sucesivamente se formó el neocórtex, el cerebro pensante, formado por cuatro lóbulos: occipital, temporal, frontal, parietal. Y es esta parte delantera del neocórtex, la corteza prefrontal, la encargada de las funciones ejecutivas, el puesto de mando del cerebro, como demostró Goldberg (2002).

El equilibrio entre emoción y pensamiento depende de las conexiones entre la amígdala y el neocórtex. La amígdala se activa como una señal de alarma frente a algún estímulo, mientras el lóbulo frontal funciona como “un interruptor que “desconecta” las emociones más perturbadoras, como si la amígdala propusiera y el lóbulo prefrontal dispusiera” (Goleman, 1996, p. 67).

De ahí que se sitúe la regulación de las emociones “en el corazón del desarrollo de la IE y de la inteligencia social y represente una de las funciones más sofisticadas y evolucionadas de la conducta humana” (Ramos et al., 2012, p.116).

Los lóbulos frontales del cerebro definen la identidad de cada uno, porque marcan su personalidad, su motivación, sus impulsos, sus deseos, sus acciones, su visión del futuro, en definitiva, su esencia. Esto es corroborado por Goldberg (2002) al evidenciar que

Los lóbulos frontales realizan las funciones más avanzadas y complejas del cerebro, las denominadas funciones ejecutivas. Están ligados a la intencionalidad, el propósito y la toma de decisiones complejas [...]. Nuestra capacidad para conseguir nuestros objetivos depende de nuestra capacidad para juzgar críticamente nuestras propias

acciones y las acciones de quienes nos rodean. Esta capacidad reside en los lóbulos frontales. (p. 20)

Los lóbulos frontales están implicados en el aprendizaje, en la motivación y en la atención, motivo por lo cual todo descubrimiento sobre este aspecto es fundamental para la educación y la enseñanza. Por ejemplo, tanto el trastorno de déficit de atención como el trastorno de déficit de atención con hiperactividad son causados por una ligera disfunción entre los lóbulos frontales y su interacción con otras partes del cerebro. Las personas con déficit de atención mantienen un interés muy alto solo en las tareas de las cuales obtienen placer, pero son incapaces de llevar a cabo tareas que no impliquen una recompensa instantánea.

En la actualidad se nota cierta dificultad generalizada con los niños y los adolescentes en aspectos relativos al establecimiento de objetivos, la volición y la gratificación diferida, aspectos, todos ellos, controlados por la corteza prefrontal (Goldberg, 2002).

2.1.3.2. Las emociones en el cerebro interconectado

De mano de otro de los neurólogos fundamentales de la actualidad, Damasio (1996), proviene la respuesta al por qué de tanto retraso histórico en el estudio de las emociones: la separación entre cuerpo y mente, lo que él denominó el error de Descartes.

La separación abismal entre el cuerpo y la mente, entre el material del que está hecho el cuerpo, medible, dimensionado, operado mecánicamente, infinitamente divisible, por un lado, y la esencia de la mente, que no se puede medir, no tiene dimensiones, es asimétrica, no divisible; la sugerencia de que el razonamiento, y el juicio moral, y el sufrimiento que proviene del dolor físico o de la conmoción emocional pueden existir separados del cuerpo. Más específicamente: que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico. (p. 334)

Sin embargo, la propuesta actual de la neurociencia ha superado el concepto de un cerebro modular para abrazar el de un cerebro interconectado, formado por unas unidades encargadas de varias funciones que interactúan constantemente entre ellas.

Como explica Goldberg (2002), “las redes neurales son extraordinariamente similares al cerebro. Pueden acumular y almacenar información sobre su entorno (“inputs”), siempre y cuando sean realimentadas sobre su comportamiento. Realmente aprenden” (p. 229).

De ahí que se puedan crear nuevas conexiones que permitan modificar nuestras emociones, nuestros pensamientos y finalmente nuestra manera de actuar y relacionarnos con los demás.

Como Goldberg (2002) subraya, “a diferencia del comportamiento instintivo, el aprendizaje, por definición, es cambio” (p. 59). Dicho aprendizaje se puede realizar a lo largo de toda la vida y, por ende, la educación emocional es un proceso que abarca todas las edades de la vida.

Durante años, la hipótesis dominante entre los científicos era que el cerebro pierde su plasticidad y capacidad de cambio a medida que pasamos de la infancia a la edad adulta, hoy, sin embargo, disponemos de evidencia creciente de que el cerebro retiene su plasticidad hasta muy entrada la edad adulta y posiblemente durante toda la duración de la vida. (Goldberg, 2002, p. 219)

Otro descubrimiento fundamental para el ámbito educativo ha sido la consideración de que el hemisferio derecho se dedica principalmente a gestionar informaciones nuevas y el izquierdo procesa las informaciones rutinarias y familiares, aunque cada hemisferio manifiesta “cierto grado de implicación relativa” (Goldberg, 2002, p. 68) dependiendo de que la información sea conocida o totalmente nueva.

Esto sugiere un cambio dinámico doble que acompaña al aprendizaje: la información pasaría del hemisferio derecho al izquierdo y desde las partes frontales a las posteriores de la corteza.

El lóbulo frontal derecho está relacionado con la libertad de elegir y la acción de desambiguar. De igual modo, el hecho de que el hemisferio derecho se considere el dominante en la percepción de las emociones, especialmente como responsable de las emociones negativas, mientras el hemisferio izquierdo de las positivas (LeDoux, 1996), aporta coherencia al hecho de que el propio cerebro tenga ya en sus funciones una suerte de IE.

2.1.3.3. El papel de los lóbulos frontales en la educación emocional

En la escuela, con las asignaturas que se consideran tradicionales, se siguen proponiendo conocimientos bajo la modalidad de pregunta-respuesta unívoca, lo que difiere completamente de la realidad a la que se enfrenta un individuo. La educación emocional sale de este esquema enfrentándose a la complejidad de la realidad intra e interpersonal con la base de que no hay emociones buenas o malas sino dependientes del contexto y situación en que se manifiesten. No hay decisiones que contengan una solución absoluta, por lo tanto para tomar decisiones, frente a la ambigüedad de la realidad, es imprescindible aprender a ser flexibles y si esta flexibilidad depende de los lóbulos frontales, educarlos podría ser también un objetivo propio de la propia educación emocional (Segundo-Marcos et al., 2022).

Otro enlace de la educación emocional con la neurociencia aparece al definir los lóbulos frontales como la sede de la moralidad (Goldberg, 2002).

Al estudiar pacientes con los lóbulos frontales dañados durante la primera infancia, Damasio notó que manifestaban comportamientos antisociales y que tampoco eran conscientes de la amoralidad de sus acciones. La corteza orbitofrontal, la corteza cingulada y la amígdala juegan un papel fundamental en el desarrollo de las competencias sociales de un individuo. Los lóbulos frontales son la última parte del cerebro en desarrollarse, tanto en un sentido histórico-

evolutivo como anatómico, de ahí que un individuo no desarrolle completamente su cerebro hasta la edad adulta.

El acuerdo entre la edad de la maduración, relativamente completa de los lóbulos frontales, y la edad de la madurez social es probablemente más que una coincidencia. Sin apoyarse explícitamente en la neurociencia, sino a través del sentido común cotidiano acumulativo,

La sociedad reconoce que un individuo asume un control adecuado sobre sus impulsos, instintos y deseos solo a cierta edad. Hasta dicha edad, un individuo no puede ser completamente responsable de sus actos en un sentido moral o legal. Esta capacidad parece depender críticamente de la madurez e integridad funcional de los lóbulos frontales. (Goldberg, 2002, p.158)

Por otro lado, el neuropsicólogo Schore (1999) sostiene la hipótesis de que las interacciones sociales tempranas ayudan a conformar el cerebro. De ahí que la interacción con la madre en los primeros meses de vida del niño resulte fundamental para el desarrollo normal de su corteza orbitofrontal. La estimulación social se presenta como la base del desarrollo de la corteza frontal, igual que la estimulación visual influye en el desarrollo de la corteza occipital (Goldberg, 2002).

2.1.3.4. Las neuronas espejo

Otro de los hallazgos del siglo XXI es el descubrimiento de las neuronas espejo, aquellas dedicadas a la percepción directa de las emociones del Otro y su evocación mediante un mecanismo de reflejo. Guarda relación, pues, con la empatía y la capacidad de entender a los demás (Iacoboni, 2008; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). Este sistema subraya nuestro ser social, al tiempo que evidencia la imposibilidad de concebir el Yo sin un Tú (Milan, 2000).

Según Rizzolatti y Sinigaglia (2006), la capacidad de percibir las reacciones emotivas de los demás está correlacionada con algunas áreas con propiedad espejo. Al igual que las

acciones, se pueden compartir también las emociones. Por ejemplo, la percepción del dolor o del asco ajeno activan las mismas áreas de la corteza cerebral que están involucradas cuando somos nosotros mismos a sentir dolor o asco.

La importancia de reconocer los estados emocionales de los demás ofrece una doble ventaja adaptativa: por un lado, afrontar las amenazas y las oportunidades que se presenten y, por otro lado, crear y consolidar relaciones interpersonales. Con ello, devienen el inhibidor conocido más potente contra la violencia y la crueldad, como demostró el grupo de Damasio (Adolphs et al., 2003).

Los estudios sobre las neuronas espejo ponen en evidencia la importancia de la educación emocional en tanto que conocer las propias emociones permite reconocer las emociones en los demás, así como la incapacidad de comprender las reacciones emotivas de los demás está vinculada a la incapacidad de sentir las en primera persona (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

En definitiva, la aportación de la neurociencia al estudio del papel del cerebro en las emociones ha contribuido a incrementar el interés hacia la IE gracias, por un lado, al reconocimiento de la existencia de un cerebro emocional y de un cerebro ejecutivo y, por otro, al descubrimiento de las neuronas espejo, protagonistas de la empatía y la capacidad de entender a los demás.

2.1.3.5. Del cerebro ejecutivo a la educación emocional

Entre las funciones del cerebro ejecutivo se encuentra el control cognitivo, la habilidad que puede inhibir las respuestas preponderantes y automáticas provenientes del cerebro emocional (Miller & Cohen, 2001). La maduración fisiológica del cerebro hace que el control cognitivo mejore naturalmente con la edad. Sin embargo, tanto la IE como las funciones ejecutivas, en particular el control ejecutivo, se consideran dos variables protectoras de la conducta agresiva sobre las cuales la escuela puede actuar gracias a programas de intervención

eficaz dirigidos a la mejora de la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gutiérrez-Cobo et al., 2017).

Si para la interacción social es fundamental intuir los estados mentales de los demás, trabajar la IE significa aportar las herramientas para que se forme “una teoría de la mente de otra persona” (Goldberg, 2002, p.123).

La influencia mutua entre la IE y la función ejecutiva, por la participación de la corteza prefrontal, resulta de especial interés para la educación emocional:

El entrenamiento mediante actividades en IE facilitará la mejora de los componentes de planificación, fluidez verbal e interferencia cognitiva de la función ejecutiva, lo que conllevará la optimización de la toma de decisiones de cualquier naturaleza; y a su vez el entrenamiento en función ejecutiva aumentará la capacidad de comprender y controlar los sentimientos propios y de otras personas, es decir, la IE. (Rebollo & De La Peña, 2017, pp. 35-36)

La toma de conciencia del propio Yo es lo que hace que el alumno pueda reconocer un Tú diferente de él (Milan, 2000). La representación interna tanto de los propios estados mentales como los estados mentales de los demás dependería de los lóbulos frontales (Goldberg, 2002) y por lo tanto ello es educable.

2.1.4. Beneficios de la inteligencia emocional

La IE influye en todas las facetas de la vida de una persona. Su desarrollo favorece el bienestar consigo mismos y, por ende, con los demás.

La evidencia empírica sobre los beneficios de la IE la coloca como aspecto imprescindible en las escuelas, con ventajas tanto para el alumnado como para el centro escolar y la sociedad a corto, medio y largo plazo (Muriel & Isidro, 2020).

El desarrollo de la IE mejora aspectos claves para una positiva experiencia escolar y vital, como el rendimiento académico (Denham & Brown, 2010; Domitrovich et al., 2017; Ros

et al., 2017); la adaptación social (Lantieri, 2008; Parker et al., 2006); la conducta (Brackett et al., 2004; Liau et al., 2003; Mestre et al., 2006); la autoestima (Ros et al., 2017); las relaciones interpersonales (Extremera & Fernández Berrocal, 2004a; Guil et al., 2006; Lopes et al., 2006); la gestión de los cambios y del estrés (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Humphrey et al., 2007); el bienestar psicológico y la salud mental (Bar-On, 2013, Ferragut & Fierro, 2012; Matthews et al., 2017); la salud física (Mikolajczak et. al, 2015; Petrides et al., 2016; Zeidner et al., 2012); el bienestar social (Bisquerra, 2009; Bisquerra et al., 2015; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013); el clima del aula (González Hermosell & González Pérez, 2011; Ros et al., 2017); la CP (Blewitt et al, 2018; Filella-Guiu et al., 2014; Guo et al., 2019) y el trabajo en equipo (Gutiérrez & Expósito, 2015).

Por otro lado, una IE desarrollada reduce las conductas de riesgo para la salud (Sánchez-López et al., 2022), las conductas sexuales precoces y/o de riesgo (Lando-King et al., 2015), el uso de sustancias químicas (Resurrección et al., 2014; Trinidad & Johnson, 2002); las adicciones (Parker et al., 2013) y las ideas suicidas (Cha & Nowak, 2009; Suárez-Colorado, 2012).

La IE tiene funciones específicas que benefician cada etapa evolutiva (Vázquez, 2015). Por ejemplo, en edad adulta un elevado nivel de IE beneficiaría en el trabajo, (Healey et al., 2004), el bienestar (Sánchez-Álvarez et al., 2015) y las relaciones familiares (Bisquerra, 2009); mientras en la vejez se considera que la IE está asociada a la extraversión, amabilidad y responsabilidad y a bajo neuroticismo (Bernarás et al., 2011; Navarro et al., 2009), es decir, que la IE puede ayudar a vivir de manera positiva y satisfactoria también la última etapa de la vida.

2.1.5. Competencia emocional y educación emocional

El Modelo Pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) se centra en la educación emocional desde el desarrollo de cinco dimensiones de las competencias emocionales: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía personal, Competencia Social y Competencias para la Vida y el Bienestar.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) optan por el concepto de competencia emocional porque ésta enfatiza la relación entre individuo-ambiente y tiene unas aplicaciones educativas inmediatas que se centran en el aprendizaje y desarrollo emocional. Por lo contrario, la IE es un constructo más propio de la psicología. Según estos autores, a la psicología le compete la tarea de debatir y dilucidar el constructo de IE, mientras que la educación está llamada a ocuparse de aplicar las aportaciones y resultados de los estudios psicológicos.

Para estos autores, la educación emocional es:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de a persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objeto de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales. (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007, p. 75)

Sin embargo, tampoco el concepto de educación emocional goza de una única definición. Por ejemplo, Pérez-González (2008) identifica la educación emocional con la educación socioemocional definiéndola como

Aquel proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica, dirigido a desarrollar tanto la IE como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social.

(p. 527)

Cabe señalar una sutil diferencia estilística: algunos autores prefieren usar el término “socioemocional” como si fuera una única palabra, mientras otros privilegian la fórmula con guion “socioemocional”.

También en el ámbito de la educación emocional, la primera dificultad que se encuentra es la terminología, dado que se tratan como sinónimos los términos IE, educación emocional, educación socioemocional, competencias emocionales y competencias socioemocionales. Sin embargo, y a pesar de tener un común denominador, son conceptos diferentes. Frago-Luzuriaga (2015) explica que el uso intercambiable del concepto de IE con el de competencias emocionales es aceptable sólo si el modelo que los respalda no hace una clara diferenciación, como es el caso del modelo de Bar-On (2006) y Goleman (2000). Sin embargo, en el modelo de Mayer y Salovey (1997) no es correcto que los conceptos se usen como sinónimos, dado que su modelo se basa exclusivamente en el concepto de IE e insisten en separarlo de otros constructos como el de competencias emocionales. Lorenzo (2017) considera que la posición de Mayer y Salovey (1997) no es acertada y afirma que la IE está más vinculada con factores afectivos y emocionales que cognitivos, y además demuestra que esta es entrenable.

El término educación emocional evidencia que la IE puede ser modificada a través de la educación, por eso la expresión “educación de la IE” se considera la más adecuada.

Modzelewski (2012) sostiene la educabilidad de las emociones apoyándose al punto de vista filosófico de Nussbaum (2005), según la cual la emoción es una categoría que se reduce a juicios y en base al tipo de juicio se producirían reacciones fisiológicas distintas. Modzelewski (2012) llega a la conclusión de que las emociones se pueden educar porque son modificables a través de la autorreflexión y la metaemoción. Así lo explica: “la condición cognitiva de las emociones, el papel del lenguaje en su expresión, la narratividad que posibilita la reconstrucción de los orígenes de una emoción para posibilitar una modificación, parece contar con la autorreflexión como su fundamento” (p. 222).

Según las indicaciones de esta estudiosa, los objetivos y elementos esenciales de la educación emocional son los siguientes:

- 1) La educación emocional debería apuntar al desarrollo y entrenamiento de la autorreflexión acerca de las emociones, o metaemoción, en los niños desde muy pequeños.
- 2) Es prioritario desarrollar el lenguaje emocional porque a través del lenguaje no solo se llega a poner un nombre a las emociones, sino que ese reconocimiento puede modificarlas. El lenguaje emocional tiene el poder de ordenar las emociones, hacerlas conscientes y explicitar las creencias que las fundamentan. Desde allí es posible realizar un cambio en las emociones.
- 3) La educación emocional necesita realizarse con los demás. Es junto a los demás que la persona se vuelve autoconsciente y se puede evaluar. Sin relación interpersonal no hay autoevaluación. Además, el reconocimiento de las emociones de los demás es una característica propia de la IE. Este aspecto tiene un enorme potencial democrático, por lo que es necesario cultivarla.
- 4) La educación emocional posee un carácter narrativo, debido a que las emociones humanas requieren juicios causales y temporales. Eso es lo que diferencia la emoción de las personas de la de los animal. La literatura y la narración son dos herramientas valiosas en la educación emocional porque permiten la vivencia de emociones ya experimentadas.
- 5) La educación emocional puede guiar a la comprensión de lo que constituye una emoción adecuada o no adecuada en relación a las circunstancias en las que tiene lugar, sus objetos y las creencias que la acompañan. No es una emoción en especial la que hay que educar, sino su adecuación a las creencias. Educando en la autoreflexion se puede saber si una emoción es adecuada o no.

En definitiva, educar a las emociones, según Modzelewski (2012), tiene dos finalidades: maximizar la felicidad personal y crear una sociedad más igualitaria y democrática.

Por esto, la educación de las emociones es un tema de discusión ineludible para el Estado, dado que este puede intervenir directa o indirectamente.

2.1.6. Hacia la escuela emocional

La enseñanza tradicional no ha mostrado interés por la educación emocional, dado que la función principal de la escuela ha sido principalmente la de transmitir conocimiento y se ha estructurado para responder a este objetivo. Sin embargo, en la escuela del siglo XXI se hace necesario abandonar la enseñanza modular e introducir elementos educativos que enriquezcan la dimensión intrapersonal e interpersonal.

La implementación de la educación emocional representa una respuesta a la rigidez de una escuela desconectada del entorno cambiante, para ofrecer un camino de crecimiento que tenga en cuenta, de manera personalizada, la dimensión interior de los alumnos y que valore al mismo tiempo la interconexión de los unos con los otros.

Si creemos en paralelismos significativos entre sistemas complejos, entonces podemos utilizar el conocimiento del cerebro para extrapolar las direcciones en los cambios sociales [...]. La evolución del cerebro nos enseña la lección de que un alto grado de complejidad no puede ser manejado por sistemas rígidamente organizados. Requiere responsabilidades distribuidas y autonomía local. (Goldberg, 2002, pp. 234-235)

La racionalidad imperante en las escuelas desde hace siglos encuentra hoy en día la necesidad de que se preste interés a la vulnerabilidad del mundo interior.

Según Damasio (1996), las emociones y los sentimientos poseen un valor orientador en nuestras vidas, es decir, un importante papel en el proceso de planear y decidir. Como afirma este autor, los sentimientos son indispensables para tomar decisiones racionales ya que nos ayudan a superar la ambigüedad de la realidad, eliminando ciertas opciones y eligiendo otras.

Anteriormente, el propio Goleman (1996) subrayaba la importancia de las emociones para razonar y sostenía que:

En cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la IE, y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. Por ello no es el CI lo único que debemos tener en cuenta, sino que también debemos considerar la IE. De hecho, el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la IE. (Goleman, 1996, p. 70)

Si la generación de una emoción depende de la interacción entre mente, cuerpo, cerebro y entorno físico y social (Damasio, 1996), se puede afirmar que la educación emocional se presenta como la materia que supera el dualismo cuerpo versus mente hacia la formación holística del alumno (Costa & Faria, 2017).

2.2. Condicionantes de la inteligencia emocional

2.2.1. Condicionantes personales de la inteligencia emocional

2.2.1.1. Inteligencia emocional y personalidad

Desde los modelos de IE mixtos o rasgos de personalidad, se señala la existencia de una relación positiva entre IE y personalidad. Parodi (2015) sostiene que el modelo más utilizado para el estudio de la personalidad es el del Big Five. Este modelo estudia cinco factores de la personalidad: Inestabilidad Emocional, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Responsabilidad.

Parodi (2015) ha realizado una investigación con 670 adolescentes para estudiar la relación entre la IE autopercebida, basada en los modelos mixtos y estudiada a través de los cuestionarios TEIQue-ASF y EQ-i:YV, y la personalidad, utilizando como modelo los Big Five y medida con el cuestionario de personalidad BFQ-NA. Los resultados indican relaciones significativas y positivas entre todas las dimensiones del modelo de Competencia Socioemocional de Bar-On, así como entre éstas y el nivel total de Autoeficacia Emocional. Estos resultados siguen la estela de McCrae (2000), que afirmaba que los cinco factores de la personalidad predicen significativamente el Emotional Quotient-inventory de Bar-On (2000).

Dicho instrumento, diseñado para evaluar la IE, abarca también la evaluación de algunas dimensiones de la personalidad (Brackett & Mayer, 2003).

Del mismo modo, Lopes et al., (2003) encuentran una correlación entre la IE y los Big Five al predecir la satisfacción vital con las relaciones interpersonales, lo que indicaría que la IE y la personalidad permiten una mejor adaptación social.

En igual dirección se encuentran los estudios de Mesa (2015), Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014), Petrides et al. (2010) y Russo et al. (2012).

En cambio, para Davies et al. (1998) la IE es un concepto evasivo que se sobrepone excesivamente con los factores de personalidad. Al mezclarse con la personalidad, estos autores cuestionan la existencia del constructo de IE (Danvila & Sastre, 2010).

La mayoría de los estudiosos, a pesar de que existen discrepancias sobre la diferencia entre IE y personalidad, considera que son dos conceptos diferentes.

Dentro de la personalidad, un papel decisivo para la IE es dictado por el temperamento individual, en cuanto factor endógeno de primer orden en el desarrollo emocional (Benito, 2017). Según Ato et al. (2007), el temperamento es uno de los factores explicativos de las diferencias individuales en la intensidad de la respuesta emocional y las estrategias de autorregulación.

Finalmente, cabe mencionar la influencia de los genes en la empatía y los rasgos psicológicos y las condiciones psiquiátricas, ámbito que acaba de empezar a ser explorado. El estudio de Warrier et al. (2018) es el primero en investigar sistemáticamente la arquitectura genética de la empatía utilizando estudios de asociación de genoma completo en 46.861 personas. Este reciente campo de indagación abre nuevas puertas al estudio sobre la IE.

2.2.1.2. Inteligencia emocional y sexo

Sánchez-Nuñez et al. (2008) sostienen que las diferencias entre chicos y chicas en IE depende, en gran parte, de la educación recibida en la infancia. En pasado, los niños eran

educados para reprimir emociones negativas como la culpa, la vulnerabilidad, el miedo y el dolor. Eso ha llevado a considerar, como cualidades típicamente masculinas, las siguientes: fuerza, valor, competitividad, homofobia, autosuficiencia, etc. Por lo contrario, las chicas han sido educadas en la expresión, comprensión y comunicación emocional, verbal y no verbal. Eso explicaría por qué Brown y Dunn (1996) encontraron que, a los 6 años, las niñas mostraban una mayor comprensión de la ambivalencia emocional que los niños.

A pesar de que se haya educado emocionalmente a la mujer más que a los hombres, este proceso de socialización diferencial y asimétrico (Schawartz, 2005), típico de la sociedad patriarcal, ha abonado el terreno de cultivo para la violencia de género. Los estereotipos, roles y rasgos de género han impulsado la dependencia de la mujer hacia el hombre. Por lo tanto, conviene señalar que si bien la mujer, en el pasado, era educada para comprender y expresar sus emociones y las de los demás, en realidad eso no la libraba de ser víctima y maltratada (Blázquez et al., 2009). Por lo contrario, hoy en día se considera la educación emocional un potente recurso para la prevención de la violencia de género (Fernández et al., 2016) y la educación global en sexualidad (Cahill et al., 2019).

Si bien las mujeres atienden más a sus emociones, esto no significa que las afronten de forma más eficaz. La focalización y atención a sus sentimientos y emociones tiende a convertirse en rumia (Ysern, 2016), un estilo desadaptativo que puede llevar a la depresión (Compas et al., 2001; Davis et al., 2019). Por otro lado, los hombres regulan mejor las emociones negativas y muestran un mejor ajuste emocional, debido a su mayor autoestima (Goldbeck et al., 2007).

Etxebarria et al. (2003) citan a un estudio de Ryan (1989), en el que analiza las reacciones de niños y niñas de 8 a 12 años ante situaciones de estrés. Por lo general, las niñas buscan apoyo social, lloran o se enfadan, mientras los niños reaccionan de manera física, por ejemplo, cogiendo la bici o dando una patada al balón.

Los estudios de Scharfe (2000) indican que las madres eran conscientes de educar a las emociones de manera diferente a chicos y chicas, lo que confirmaría que la IE está condicionada también por la socialización cultural y no solo por la biología.

Sin dudas la realidad educativa y familiar actual es diferente a la de hace unos años, debido al cambio de los roles sexuales y la valorización de conductas y aspectos femeninos (Baron-Cohen, 2005; Guastello & Guastello, 2003).

Sánchez-Nuñez et al. (2008) sostienen que las diferencias que se detectan entre hombres y mujeres puede depender también del instrumento de medida que se utiliza. Un cuestionario o medida de autoinforme mide aspectos diferentes de una prueba de habilidad o medida de ejecución.

De todas formas, las mujeres manifiestan, generalmente, un mayor índice de IE, aunque su autopercepción tiende a ser más baja que la de los hombres, los cuales tienen un autoconcepto más alto que ellas.

Filella-Guiu et al. (2014) afirman que existen pocos estudios en los que se haya tenido en consideración las diferencias de género en IE y, de los que se han realizado, los resultados son contradictorios. Estos autores han evaluado el impacto de un programa de educación emocional basado en el Modelo Pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) según el sexo del alumnado. Los resultados destacan diferencias significativas por razones de sexo en el desarrollo de la IE. Los niños de 6-8 años puntúan más alto en Regulación Emocional, Competencia Social y Competencia de Vida y Bienestar. En las edades de 8-12 años, las niñas solo muestran mayores puntuaciones en el Componente Intrapersonal. Estos datos discrepan con los de Agulló et al. (2011), que no han encontrado diferencias significativas según el sexo. Sin embargo, la mayoría de investigadores coinciden en señalar que sí existen diferencias según el sexo.

Al respecto, Benito (2017) afirma que la variable sexo ha incidido en los efectos del programa de educación emocional VERA a favor del sexo femenino. Además, las chicas se perciben más amables que los chicos, mientras los chicos se perciben más líderes y cooperadores que sus compañeras.

También Etxebarria et al. (2003) analizan las diferencias según el sexo en diversas variables emocionales y de conducta social en 257 niños y niñas de 7 a 9 años. Sus resultados aportan diferencias parciales: las niñas presentaron puntuaciones más altas en las escalas de tristeza y focalización atencional, mientras no se encuentran diferencias entre chicas y chicos en intensidad emocional, ira y comprensión de la ambivalencia emocional.

Martorell et al. (2009) estudian la relación entre empatía, impulsividad y afán de aventura y la conducta agresiva en 108 estudiantes de 9 a 15 años. En la escala de empatía aparecen diferencias, ya que las chicas puntúan más alto.

Del Rosal y Bermejo (2014) han aplicado el inventario EQ-i:YV de Bar-On y Parker (2000) a 47 alumnos de sexto de primaria y señalan que por lo general las chicas tienen mayores puntuaciones que los chicos en todas las dimensiones y en el coeficiente emocional.

En definitiva, la mayoría de los estudios indican que las mujeres tienden a ser emocionalmente más inteligentes que los hombres.

2.2.1.3. Inteligencia emocional y edad

El desarrollo de la IE está vinculado al desarrollo cognitivo. El cerebro humano sigue creciendo hasta los 23-25 años, como sostiene Goldberg (2002). Es lógico entonces considerar que la IE de un niño no puede ser la misma de un adolescente o un adulto. No solo se necesita de estructuras cerebrales maduras, sino que las propias experiencias otorgadas por la vida ayudan al desarrollo emocional.

Sin embargo, la infancia es un periodo decisivo para asentar los pilares de la IE, como afirman numerosos estudiosos. Abarca (2003) señala que durante las etapas de Educación

Infantil y Primaria se producen progresos importantes en la empatía, especialmente respecto a la comprensión del malestar ajeno, como indica también la investigación de Lennon y Eisenberg (1992).

Krevans y Gibbs (1996) precisan que la empatía está influenciada, sobre todo, por experiencias tempranas producidas por la relación interpersonal padres-hijo, mientras otras investigaciones, como la de Richaud (2009), apunta especialmente hacia la influencia de la madre.

Benito (2017) se apoya a los estudios de López et al. (1999) para explicar el desarrollo emocional durante la etapa de Educación Primaria. Según estos autores, la competencia emocional se compone de tres aspectos: comprensión emocional, regulación emocional y empatía. Cada uno de estos aspectos va desarrollándose de manera distinta e interconectada según la edad del niño.

Mancini (2011), basándose en Saarni (2000b), afirma que en la base del desarrollo emocional de los niños están la regulación emocional, el comportamiento emocional y la construcción de relaciones. El desarrollo emocional está vinculado a las interacciones sociales, como se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

Desarrollo Emocional en Relación con las Interacciones Sociales

Edad	Regulación emocional/Coping	Conducta emocional	Construcción de relaciones
5-7 años	El niño puede regular las emociones del que es consciente. Busca la ayuda del adulto, sin embargo aumenta su confianza en la capacidad de resolver problemas.	El niño sabe disimular sus emociones de cara a los demás.	Aumenta la coordinación de las habilidades sociales en relación a las emociones propias y de los demás. Comprende el guion de las emociones.

Edad	Regulación emocional/Coping	Conducta emocional	Construcción de relaciones
7-10 años	Utiliza el problem-solving si puede controlar la situación, de lo contrario prefiere el distanciamiento.	Comprende las normas de la conducta emocional. Utiliza conductas emocionales para modular las relaciones.	Es consciente que puede experimentar muchas emociones hacia una persona.
10-13 años	Evalúa de manera más realista las situaciones estresantes. Busca diferentes soluciones y estrategias para enfrentarse al estrés.	Con las personas más cercanas expresa lo que siente, mientras controla la manifestación de sus emociones con los demás.	Aumenta su sensibilidad social y es consciente de la relación entre normas sociales y expresión emocional.

Fuente: Traducido y adaptado de Mancini (2011).

Con respecto a la regulación emocional y la edad de manera más específica, se presenta la Tabla 3.

Tabla 3

Regulación Emocional y Edad

	Regulación emocional						
	La emoción tiene un tiempo limitado	Control de la emoción a través de la distracción cognitiva	Reinterpretación de la situación	Búsqueda de consuelo y apoyo de los padres	Búsqueda de consuelo y apoyo en compañeros y amigos	Evitación de situaciones que generan emociones negativas	Modos distintos de expresión emocional
6 años			X	X		X	X
7 años	X		X	X		X	X
8 años		X	X	X	X	X	X
9 años					X	X	X
10 años					X	X	X
11 años						X	X

Fuente: Elaboración propia basada en Benito (2017).

Las investigaciones en el ámbito educativo confirman que el curso es un factor a tener en cuenta. Agulló et al. (2011) en su estudio han encontrado diferencias significativas según el curso, debido a un aumento del promedio en el posttest respecto a los alumnos de cuarto.

Etxebarria et al. (2003) han realizado una investigación con 257 niños de entre 7 y 9 años que confirma una hipótesis evolutiva: el alumnado de 9 años muestra una mejor comprensión de la ambivalencia emocional que el de 7. Además, los niños y niñas mayores se muestran más agresivos con sus iguales y menos cooperativos con el profesorado respecto a los niños más pequeños.

Martorell et al. (2009) han estudiado la relación entre empatía, impulsividad y afán de aventura y la conducta social agresiva en 108 estudiantes de 9 a 15 años. Sus resultados demuestran que la empatía aumenta con la edad, así como las conductas agresivas y la impulsividad, con puntuaciones especialmente elevadas alrededor de los 10-12 años.

En definitiva, para ayudar a los niños a desarrollar su IE es necesario tener en cuenta de la edad de los niños adaptando los programas a ella (López et al., 2022).

2.2.2. Condicionantes sociales de la inteligencia emocional

2.2.2.1. Inteligencia emocional y familia

La personalidad del niño está influenciada por diferentes factores: biológicos, familiares, sociales etc. La familia, sobre todo, juega un papel imprescindible en el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, dos aspectos clave de la personalidad. Autores como Lila y Marchetti (1995) y Rodríguez (2007) sostienen que la familia es el lugar donde se asientan las bases de la personalidad infantil. Igual que la familia influye en la personalidad del niño, así Carrillo et al. (2018) afirman que la IE del niño está influenciada, sobre todo, por el papel de los padres en los primeros años de infancia. La familia es el primer agente educativo y socializador, es donde el niño empieza a desarrollarse como persona. Sucesivamente habrá

nuevos contextos, otros agentes educativos, más personas significativas para él, pero desde su nacimiento las personas más decisivas e importantes para su desarrollo son los padres, encargados de cuidarle, amarle, educarle y ayudarlo a desenvolverse en el mundo. Los modelos, valores, normas, roles y habilidades aprendidos en la familia marcarán inevitablemente el desarrollo socioemocional del niño (Cuervo, 2010).

Sánchez (2008) afirma que la familia es la primera escuela para la alfabetización emocional y el contexto principal en el que se forjan las competencias emocionales. De igual manera, Jadue (2003) sostiene que los padres son los primeros profesores de sus hijos.

UNICEF (2004) destaca que el desarrollo socioafectivo empieza antes del nacimiento, es decir, que ya existe una especie de educación emocional durante la gestación. Esta organización sostiene, en primer lugar, que un niño esperado y querido por su familia, tiene más probabilidades de desarrollarse sano, tanto física como psicológicamente. En segundo lugar, hace hincapié en las emociones de la madre que afectan al niño ya antes de que éste vea la luz y por eso señala la necesidad de un clima familiar positivo para preservar el bienestar tanto del niño como de la madre.

El estado emocional de la madre puede influir en las reacciones y en el desarrollo del niño o niña por nacer. Emociones como la angustia, el miedo o la rabia intensa producen cambios químicos y hormonales en el organismo que son transmitidos al feto a través de la placenta, y que lo pueden afectar. (UNICEF, 2004, p. 14)

Desde sus primeros días de vida en la familia, el niño está sometido a distintos acontecimientos de diferente intensidad emocional. Estas experiencias son determinantes para su desarrollo socioemocional (Abarca, 2003). Siguiendo a Goleman (1996), “la vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional, es el crisol doméstico en el que aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos” (p. 298).

En este sentido, las reacciones de los padres antes las emociones de los hijos son determinantes en el desarrollo emocional de éstos (Cuervo, 2010).

Saarni (1997) subraya que crecer en una familia cálida, sensible y empática contribuye fuertemente al desarrollo armónico del niño y a la adquisición de competencias socioemocionales. Además, la calidad del vínculo afectivo en el inicio de la vida marcará el estilo emocional del niño a lo largo de toda su vida (Abarca, 2003).

Gutiérrez-Cobo et al. (2017) consideran todo el contexto familiar (padres, hermanos y familia extensa, es decir abuelos, tíos y demás) una variable protectora de la conducta agresiva. Sin embargo, en su estudio se centran en explicar cómo el estatus socioeconómico de los padres influye tanto en la conducta como en la IE de los hijos. El nivel de educación de los padres, los ingresos, el estado o prestigio del empleo que tienen, el acceso a recursos materiales y educativos y las creencias de padres e hijos respecto al estatus socioeconómico son algunos de los aspectos que inciden objetivamente en el estatus socioeconómico familiar.

Según Letourneau et al. (2011), cuanto más bajo es el estatus socioeconómico general, más suben los niveles de agresión entre niños y adolescentes. En la misma línea, Karachi et al. (2006) revelan que un bajo nivel educativo de los padres se relaciona con una mayor probabilidad por parte de los hijos de pertenecer a bandas conflictivas.

También las fragmentaciones familiares, los conflictos matrimoniales y el aumento de divorcios son motivos de tensión y dificultades emocionales en los niños, generando ya que generan en ellos sentimientos de inseguridad, riesgo y vulnerabilidad (Clouder, 2008; Correa, 2017).

Lantieri (2008) afirma que, actualmente, los niños están más solos que en el pasado, debido, sobre todo, a los cambios sociales que vive la familia, como la incorporación de la mujer al mundo laboral, la falta de uno o ambos progenitores biológicos en el hogar y la

ausencia de cuidadores significativos fuera de la escuela. Estas situaciones a menudo desencadenan sentimientos de soledad y frustración en los hijos.

Clouder (2008) apoya la tesis de que uno de los resultados de las relaciones dañadas es el materialismo. Frente a las emociones y los sentimientos que producen dichas relaciones, el individuo busca compensación en aspectos materiales y la fruición exagerada de las nuevas tecnologías (Nairn et al., 2007).

Chomsky (2012) señala que el tiempo de contacto afectivo, es decir el tiempo que los padres y los hijos pasan juntos, se ha reducido drásticamente a 10-12 horas a la semana. Además de la cantidad de tiempo, Chomsky denuncia que se ha rebajado también la calidad del tiempo parental:

Se ha reducido la proporción de tiempo de alta calidad, esto es, el tiempo durante el cual los padres no hacen nada más que estar con los niños. Eso destruye la identidad y los valores familiares. Hace que la supervisión de los niños se confíe cada vez más a la televisión (p. 62).

La falta de tiempo de los padres para estar con sus hijos es determinada por múltiples factores, como los horarios de trabajo, la dificultad en la conciliación familiar y laboral, la exigencia de tiempo para ellos mismos, la delegación del cuidado a otras personas, etc.

Más allá de los motivos que puedan llevar a estas situaciones, es incuestionable que la falta de atención familiar afecta al desarrollo emocional de los niños (Alharbi, 2018; Cuervo, 2010; Shapiro, 1997).

La ausencia de un modelo parental cercano y coherente marca negativamente aspectos sociales de la vida cotidiana de los hijos. Las relaciones interpersonales, amistades, actividades o intereses se ven perjudicados (Carrillo et al. 2018). Sin embargo, el modelo que pueden ofrecer los padres, a través de las interacciones emocionales con sus hijos, es clave para el desarrollo emocional y cerebral del menor, ya que estas interacciones influyen en la

maduración de las áreas cerebrales encargadas de la conciencia y la regulación emocional (Schore, 1996, 2005).

Es probable que ser padres hoy sea una tarea mucho más compleja que en el pasado, entre otras causas, debido a la desaparición de la estructura familiar tradicional (Clouder, 2008). Las transformaciones familiares han incrementado ciertamente el riesgo de problemas emocionales y conductuales en los niños (Jadue, 2003).

Por otro lado, se destaca que en la actualidad los padres se implican más en la educación emocional de sus hijos y son más conscientes de ser modelos morales y comportamentales. En este sentido, adquiere relevancia el desarrollo de la IE en los padres (Belmonte, 2013).

Si los padres ofrecen soporte afectivo y emocional a sus hijos en casa, los resultados de intervenciones emocionales propuestas por otras agencias educativas -como la escuela- serán más eficaces (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Dicho soporte afectivo y emocional consiste en atender, de manera adecuada, las necesidades básicas de los hijos, entre ellas la aceptación, la aprobación, la atención, la seguridad y el sentimiento de competencia. Eso es posible en una familia cuyo clima emocional esté caracterizado por “la tolerancia, el afecto, el respeto, la comprensión, el cariño, la empatía, el equilibrio, las normas y otros valores morales” (Belmonte, 2013, p. 325). A partir de un clima familiar de ese tipo, será posible que cada miembro desarrolle sus competencias emocionales y que, además, la familia sea el lugar privilegiado para que los hijos busquen apoyo y ayuda en las situaciones difíciles (Gonzales, 2022).

Por eso, numerosos autores insisten en la formación de la IE de los padres a través de programas e iniciativas (Belmonte, 2013; Cuervo, 2010; Nastasa & Sala, 2012; Ramírez et al. 2015, entre otros). Un ejemplo de estas medidas eficaces es el trabajo realizado por las escuelas de padres en los propios centros educativos. Ellas constituyen una herramienta útil de

aprendizaje emocional para los padres y, al mismo tiempo, fomenta la colaboración entre escuela y familia hacia el objetivo común de educar de forma más integral.

A pesar de que esta tesis se centra en la educación de la IE en la escuela, se considera necesario afirmar la prioridad educativa que la familia tiene hacia los niños también a la hora de formarlos emocional y socialmente.

2.2.2.2. Apego, estilos educativos e inteligencia emocional

El vínculo del apego constituye el origen del desarrollo humano, social y afectivo de cada niño (Benito, 2017).

Bowlby (1989), uno de los principales autores de la teoría del apego, establece que el vínculo afectivo primario para la supervivencia del bebé va más allá de la alimentación o los cuidados básicos, abarcando otras necesidades primarias, como la seguridad y la protección. Este autor afirma que los jóvenes, para crecer sanos, felices y seguros de sí mismos, necesitan hogares estables en los que ambos padres dedican gran cantidad de tiempo y atención a sus hijos.

Entre los tipos de apego existentes, el apego seguro es el que se asocia positivamente con la IE. Por apego seguro se entiende una relación materna/paterna filial caracterizada por la presencia estable de los cuidadores, vínculos parentales cálidos, cohesión y flexibilidad (Alegre, 2011; Cuervo, 2010; Páez et al., 2009).

Se ha demostrado que el apego seguro y la IE se relacionan con comportamientos más adaptados y a una mejor salud mental. Por eso, Ramírez-Lucas et al. (2015) sostienen que el sentirse estimado, respetado y aceptado favorece conductas positivas y disminuye las acciones antisociales.

Llopis y Llopis (2004) afirman que un buen apego en la primera infancia ayuda a los niños a crecer más seguros y con buenas competencias sociales.

Del mismo modo, Guijo (2002) defiende que “las relaciones con la figura de apego constituyen el marco adecuado para que el niño aprenda a interactuar con los demás” (p. 129). La representación mental de la figura de apego es de fundamental importancia porque constituye la base sobre la cual el niño asentará futuras relaciones socioafectivas. Debido a su permanencia estable en el tiempo, es difícil modificarla o sustituirla por otra representación mental. Esta autora, apoyándose en numerosos trabajos, señala como beneficios del apego seguro en los niños los siguientes: altos niveles de habilidades sociales, empatía, flexibilidad, capacidad de resolver problemas, autonomía, autoestima y motivación.

El tipo de apego refleja el estilo educativo de la familia. Maccoby y Martin (1983) señalan cuatro estilos educativos: autoritario, permisivo, democrático y negligente. Cada estilo nace de la combinación de las dos dimensiones afecto-comunicación y control-exigencia. Entre todos, el estilo democrático es el que favorece el mejor ajuste socioemocional (Carrillo et al., 2018).

Baumrind (1978) identifica tres estilos educativos parentales: autoritario, permisivo y autoritativo. Este último es el que tiene mejores resultados sobre los hijos (Ramírez et al, 2015), mientras que el estilo autoritario y permisivo generan más agresividad y conductas negativas (Masud et al., 2019).

El estilo democrático y el estilo autoritativo son similares, porque su esencia consiste en la expresión del afecto, el dialogo, el razonamiento para resolver problemas y la capacidad de disfrutar con el niño (Correa, 2017).

Para que los niños se desarrollen emocionalmente de forma adecuada es fundamental la implicación de ambos padres. Las madres y los padres que saben dar atención y cuidado a los hijos son los que les ofrecen más oportunidades para su desarrollo emocional.

Carrillo et al. (2018), tras analizar algunos estudios, concluyen que los menores que perciben más afecto por parte de sus padres, también se comunican mejor con ellos, poseen un

nivel de bienestar emocional más alto y mejor desarrollo psico-social. De manera opuesta, los niños que han recibido escasos cuidados paternos y maternos tienden a sufrir trastornos emocionales. El rechazo afectivo de los padres hacia los hijos puede provocar: ansiedad, depresión, aislamiento, baja autoestima, problemas psicosomáticos, agresividad y conducta antisocial.

Para estos autores, las prácticas educativas que mejor describen el estilo democrático se apoyan en la crianza positiva.

Las prácticas educativas caracterizadas por el refuerzo positivo de los logros en los hijos, el reconocimiento sincero y realista del esfuerzo del menor -a través de felicitaciones y halagos- y las muestras de afecto, contribuyen al desarrollo en los niños y niñas de habilidades y competencias emocionales como la empatía, la responsabilidad social, la capacidad para adaptarse y resolver problemas cotidianos. (Carrillo et al., 2018)

De lo contrario,

Disciplinas poco flexibles y rígidas donde abundan las limitaciones y se aplican castigos y sanciones excesivas, sin posibilidad de negociación o sobrecorrección podrán afectar de forma negativa el desarrollo de aspectos tan valiosos en el desarrollo emocional del niño como la responsabilidad social o la empatía. (Carrillo et al., 2018, p. 210)

Hooven et al. (1994), citados por López (2015), sostienen que los tres estilos de parentaje emocionalmente más inadecuados consisten en: ignorar completamente los sentimientos de los hijos, el estilo *laissez-faire* y por último menospreciar los sentimientos del niño. Gottman (1997) exhorta a los padres en convertirse en los “capacitadores emocionales” de sus hijos, con el propósito de ayudarle a manejar sus reacciones emocionales para que se conviertan en personas emocionalmente inteligentes (Goleman, 1996).

Ramírez-Lucas et al. (2015) confirman que el estilo parental está relacionado con la IE de los padres. Los padres que poseen un elevado nivel de IE actúan con estilo democrático y, a su vez, este estilo está relacionado con mayor IE en los niños. Además, estas autoras han podido constatar que cada estilo parental favorece el desarrollo de unas habilidades emocionales u otras. Por ejemplo, los niños con madres autoritarias desarrollan especialmente habilidades interpersonales. Por otro lado, el estilo democrático de la madre se correlaciona con la habilidad intrapersonal de los niños.

Alharbi (2018) demuestra que la ausencia de la figura del padre (varón) influye en la baja IE de los niños.

El estilo parental puede estimular la empatía y la compasión hacia los demás, por ejemplo, ayudando a los niños a entender que sus acciones tienen consecuencias y que, a veces, pueden provocar sufrimiento a los demás (Correa, 2017).

Según Mestre (2014), los hijos que crecen rodeados del amor de su familia tienen más oportunidades de observar y expresar emociones positivas y de desarrollar empatía y sensibilidad hacia los demás.

Sin embargo, a pesar de que el modelo que ofrecen los padres es un factor importante, parece que lo es aún más la creencia que tienen los niños sobre el estilo de relación de los padres hacia ellos (López-Soler et al., 2009; Richaud et al., 2011).

2.2.2.3. Inteligencia emocional y escuela

La escuela es el segundo agente socializador más importante para los niños, después de la familia. Lejos de la visión de escuela como lugar dónde aprender únicamente conocimientos, hoy en día se considera que la escuela es un ambiente en el que sus educadores guían y acompaña al niño hacia su desarrollo global (Delors, 2006). Es un contexto de educación, formación y aprendizaje al servicio del individuo y de la sociedad.

El pilar europeo de derechos sociales establece como primer principio que toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral. (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 1)

Para conseguirlo apuesta por un modelo educativo centrado en competencias. Una de las finalidades de la escuela consiste en “aumentar el nivel de competencia personal, social y de aprender a aprender para mejorar una gestión de la vida orientada al futuro y saludable” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 4). Esto es lo que más se acerca a la educación de la IE, si bien no está explicitado como tal en el documento:

La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10)

Se considera impostergable trabajar la IE en todos los colegios porque se reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela va más allá de lo académico, abarcando componentes sociales y emocionales necesarias para el desarrollo de la persona (Hidayat, 2018; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Considerando que nadie aprende solo, sino en un contexto escolar con unos profesores y compañeros (Durlak et al., 2011), en los siguientes apartados se tratará la IE en relación con el grupo de iguales y el profesorado.

2.2.2.4. Inteligencia emocional y grupo de iguales

El bienestar del niño en el colegio depende principalmente de su relación con los demás. En esta etapa educativa el apoyo y el cariño que un niño percibe por parte de los compañeros es un factor clave para su bienestar y el éxito escolar. Ros et al. (2017) manifiestan que los niños con una IE desarrollada y una elevada autoestima tienen mejores resultados escolares y relaciones más satisfactorias con sus compañeros, lo que implica un clima de aula más positivo y por consiguiente la reducción del número de conflictos entre compañeros.

En cambio, Calmaestra et al. (2016) denuncian que en España la violencia entre iguales ha alcanzado niveles preocupantes y es objeto de atención social. Los fenómenos del bullying y cyberbullying, por ejemplo, se pueden detener y prevenir a través de la IE (Fernández, 2016).

Los resultados del estudio de Ruvalcaba-Romero et al. (2017) sobre adolescentes evidencian que las competencias socioemocionales influyen en el establecimiento de relaciones sociales positivas y que los alumnos con mayores competencias emocionales y sociales ayudan más a los demás. Según estos autores, es central invertir en un clima escolar positivo para fomentar las competencias socioemocionales y conductas positivas con los otros.

El clima social positivo en clase se vincula a la convivencia armónica y es una de las variables más importantes en el éxito de la educación (Aron et al., 2012; Molina & Pérez, 2006).

La convivencia entre iguales constituye un desafío, dado que el aula acoge individuos muy distintos entre ellos, con capacidades y necesidades individuales diferentes, por lo tanto es comprensible que puedan surgir dificultades de relación (Antonio-Agirre et al., 2017).

Según Gómez-Ortiz et al. (2017), la convivencia escolar se fundamenta en tres factores individuales: la IE, la competencia social y el dominio moral. La IE tiene un papel importante en la convivencia con los iguales porque favorece la comprensión y el respeto del otro, indispensables para la coexistencia democrática, pacífica y armónica (Gómez-Ortiz et al.,

2017). Según estos autores, una baja IE unida a una escasa moralidad del alumnado constituyen las fuentes para el desarrollo de comportamientos antisociales como la agresividad injustificada. Además, exhortan a los docentes a desarrollar la empatía emocional del alumnado a través de las narrativas, instrumento privilegiado para aprender a conectar emocionalmente con otras personas, en línea con lo subrayado por Modzelewski (2012).

2.2.2.5. Inteligencia emocional y profesorado

El profesorado ejerce una fuerte influencia en el desarrollo de la IE del alumnado, pues “enseñar es una actividad emocional por su propia naturaleza” (Fernández-Berrocal et al., 2017). Para estos autores, el estudio de la IE en el profesorado se ha convertido en reciente objeto de estudio. La relación entre la profesión docente y el cansancio emocional, la salud, el bienestar, la IE, las emociones que surgen a partir de las interacciones con los otros actores de la comunidad escolar y cómo las emociones del profesorado influyen en el proceso de evaluación del alumnado se ha convertido en un tema de interés (Rodríguez-Corrales et al., 2017).

Un docente se comunica y se relaciona de manera constante con el alumnado, más o menos conscientemente (Benito, 2017). Maldonado y Carrillo (2006) hablan de la creación de un vínculo de apego entre profesor y alumnos, en el que ambos buscan y generan un tipo de apego similar al que tienen o tuvieron con sus padres. Este aspecto subraya la dimensión afectiva de la relación profesorado-alumnado.

Ruvalcaba-Romero et al. (2017) indican que dicha relación está en la base de una buena adaptación socioemocional en la escuela. El apoyo emocional y académico que ofrece el profesorado modifica el nivel de satisfacción de los alumnos con la escuela. Al contrario, la escasez de vínculos con los profesores genera menor adaptación escolar (Murray & Greenberg, 2000; Núñez & Fontana, 2009).

Para que la influencia del profesorado en el aula sea lo más positiva posible es imprescindible una formación en competencias emocionales y sociales rigurosa, tanto en los grados universitarios como en la formación continuada (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Sin embargo, no se puede olvidar que la díada profesor-alumno, en cuanto relación e interacción, tiene un carácter dinámico caracterizado por un feedback recíproco constante, en el cual los aspectos emocionales juegan un papel clave (Benito, 2017).

Los docentes tienen una función de modelo emocional con el alumnado, que Gómez-Ortiz et al. (2017) describen de la siguiente manera:

Es el profesorado con su comportamiento, su correcta lectura de las necesidades emocionales y sociales de sus alumnos y alumnas, el que establece los marcos en los cuales la IE de los escolares puede desplegarse (...) para aprender a tener una vida satisfactoria. (p. 36)

En esta misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004c) sostienen que el profesor es “educador emocional, (...) puesto que se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones” (p. 1).

Según Mikulik (2013), todo docente debería de ser una guía resiliente, es decir “la persona que estimula y gratifica afectivamente los logros del niño o joven, su creatividad, humor, iniciativa y ayuda a resolver los problemas sin sustituir la acción del niño o joven” (p. 48).

Belmonte (2013) afirma que “un docente motivador, conciliador y con buen sentido del humor tendrá un impacto positivo en sus alumnos. Por el contrario, un docente poco tolerante, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula” (p. 325). Esto le induce a sostener que la educación emocional corresponde al acto educativo en sí, siendo transversal a la práctica docente.

En definitiva, los profesores -en cuanto socializadores directos de las competencias emocionales en la escuela- son llamados a dar ejemplo con su lenguaje, conductas y actitudes, favoreciendo así el desarrollo de la IE del alumnado (Abarca, 2003).

De ahí la necesidad de que se formen en aspectos teóricos y trabajen en la práctica su propia IE, con el fin de mejorar sus competencias emocionales, morales y sociales, para saber afrontar, de manera eficaz, las situaciones conflictivas que puedan surgir en clase y, al mismo tiempo, gestionar sus propias emociones en el desarrollo profesional (Retana-Alvarado et al., 2018).

No obstante, Fernández (2016) denuncian la escasez de iniciativas dirigidas a la formación emocional de los docentes, en contraste con la abundante oferta formativa para su desarrollo intelectual.

El profesorado es cada vez más consciente de que el éxito escolar del alumnado no depende solo de la adquisición de conocimientos, también el bienestar emocional y la convivencia escolar tienen un papel importante (Jiménez & López-Zafra, 2009). Eso, a menudo, genera en ellos la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, a pesar de que muchas veces no tiene ninguna formación ni recursos para trabajar ese tema. Por consiguiente, los esfuerzos del profesorado “se centran en el dialogo, lo que conlleva frecuentemente una actitud moralizante en la que el alumno toma un papel pasivo” (Abarca, 2003, p. 305). Es evidente que el profesorado que se embarca en la educación emocional necesita más recursos para que su intervención sea eficaz (Clouder, 2008).

Entre los estudiosos, hay quien considera que el profesorado del colegio sea el más adecuado para impartir educación emocional y quien prefiere la intervención de personal educativo externo.

Diekstra (2008) destaca que cuando son los propios profesores quienes imparten educación emocional, en lugar de expertos externos, los resultados en el alumnado son mejores.

Como explica Vázquez (2015), es el propio profesorado el que más conoce su alumnado y puede responder a las exigencias y necesidades de la manera más adecuada. En cambio, Benito (2017) considera que los profesionales de Orientación del propio centro educativo son los más adecuados para impartir IE, debido a su preparación psicológica y su cercanía afectiva al alumnado.

Zorrilla (2017) propone que sean los estudiantes universitarios -acompañados por los tutores- los que imparten las clases de educación emocional. De este modo ofrecen un servicio a la comunidad educativa, suplementan a los docentes en un campo en el que no tienen formación específica y finalmente representan un nuevo estímulo para el aprendizaje y la formación de los niños.

Entre tantas propuestas sobre quién debería impartir las clases de educación emocional, está la sugerida por Belmonte (2013). Este autor considera que todo profesor que se dedique a la enseñanza, y especialmente el que se dedique a impartir educación emocional, debería poseer conocimientos sobre la IE y tener desarrolladas sus habilidades interpersonales e intrapersonales, además de poseer habilidades didácticas para la educación emocional.

2.2.3. Inteligencia emocional y ocio digital de pantalla

Vázquez (2015) afirma que el desarrollo de los niños se ve influenciado por las nuevas tecnologías:

Además de las familias, hay diversos ambientes que influyen decisivamente en la construcción de la mente y los sentimientos, como la escuela, los amigos, la calle, pero también ambientes artificiales como la televisión, que para el niño es como un mundo real, por el que desfilan hechos, personajes, eventos, peligros... Todos estos ambientes aportan al niño una manera de ser y de vivir que influyen decisivamente en su desarrollo intelectual, socioemocional y moral. (p. 83)

Las nuevas tecnologías pueden ser dañinas para el niño si se utilizan de manera desmesurada abusando muchas horas de ellas. Del mismo modo, resulta perjudicial la visión de contenidos violentos o agresivos tanto en las imágenes como en el lenguaje (Chacón-Cuberos et al., 2018). Por eso Arias (2015) afirma que “desde una óptica educacional, la televisión tiene el poder de formar o degenera la conducta humana” (p.40).

Muñoz (2016) denuncia que cada niño mira un promedio de 24 horas de televisión semanales. “Esta actividad pasiva hace muy poco para promover la IE. Los programas violentos de televisión son particularmente problemáticos para los niños que tienen dificultades para controlar su ira” (p. 58).

El alto consumo de medios está relacionado con la disminución de las habilidades emocionales, como confirma el estudio de Orr y Caspi (2022).

Sin embargo, las nuevas tecnologías pueden ser empleadas adecuadamente con una finalidad didáctica y educativa para el desarrollo emocional. Existen películas, videojuegos, aplicaciones, recursos web y material audio-visual que se pueden utilizar como soporte para el aprendizaje socio emocional. Un ejemplo de ello es el videojuego *Happy 8-12* (Filella et al., 2016), dirigido a mejorar las competencias emocionales, el estado emocional, el clima escolar y el rendimiento académico en niños del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Emocionatest es una aplicación móvil interactiva que permite potenciar y evaluar la competencia emocional de los niños de edades comprendidas entre 4 y 12 años (Andrés et al., 2016). Se trata de una aplicación con formato de videojuego que entrena las competencias emocionales desde el reconocimiento de las expresiones emocionales en el rostro hasta la comprensión de las reacciones emocionales. anomalías o retrasos en el reconocimiento y gestión de las emociones del alumnado. Se basa en el Test de Comprensión Emocional de Pons y Harris (2000).

Existen también numerosas películas (cortometrajes y largometrajes) para trabajar la IE en el aula de Primaria. Educación 3.0 es un medio de información volcado en la innovación educativa que recolecta 20 cortometrajes utilizables en educación emocional, dirigidos a fomentar la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales en alumnado de Educación Infantil y Primaria (Educación 3.0, 2019). Además, propone una amplia lista de largometrajes, entre los cuales destaca el premio Oscar *Del revés* (Inside Out) de Pixar Animation Studios, *Docter y del Carmen* (2015), la primera película de animación que ha convertido cinco emociones básicas -alegría, tristeza, miedo, asco e ira- en personajes protagonistas.

Dado el potencial visual y sonoro y el carácter dinámico de las nuevas tecnologías, aspectos particularmente apreciados por los jóvenes, éstas se pueden convertir en poderosas herramientas para el desarrollo de la IE.

2.3. Algunas iniciativas para la inteligencia emocional en Educación Primaria

2.3.1. Iniciativas en el ámbito nacional

La IE es un tema de gran interés social, como así lo evidencian las numerosas iniciativas emprendidas para su desarrollo tanto de carácter público, provenientes del ámbito político y universitario, así como de carácter privado, como fundaciones y colegios. En este apartado se presentan algunas de las iniciativas más innovadoras puestas en marcha en España en las últimas dos décadas.

Entre las iniciativas políticas, las Comunidades Autónomas de Canarias, País Vasco y Castilla La Mancha han sido pioneras en el diseño e implementación de iniciativas oficiales de IE en las aulas de Educación Primaria.

Desde el curso 2014-2015 la Comunidad Autónoma de Canarias ha apostado por incorporar una nueva área en el currículo de Educación Primaria: Educación Emocional y para

la Creatividad (EMOCREA). Aunque la educación de la IE en Canarias posee un tiempo y espacio propio, Lemes et al. (2014) destacan su carácter transversal dentro del currículo.

La Diputación Foral de Gipuzkoa (Euskadi) tiene en marcha *Gipuzkoan Emozionak: Ezagutu, Ikasi, Landu, Bizi* (Emociones en Gipuzkoa: descubrir, aprender, practicar, vivir), un programa institucional de IE para sus escuelas desde 2004. Este programa nace como opción metodológica para promover la convivencia positiva, junto al aprendizaje y servicio solidario y al aprendizaje cooperativo.

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha suma la competencia emocional a la lista de las ya conocidas competencias básicas. Con esta medida acentúa la relevancia de la educación de las emociones y los sentimientos, considerando su valor "como contenido explícito del currículo y como *seña de identidad* del Proyecto educativo" (Medrano et al., 2008, p. 3).

En el ámbito universitario, destaca la labor en la investigación y difusión de la educación emocional en contexto escolar del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP), del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga y del Laboratorio de Educación Emocional (EDUEMO).

El GROP es un grupo de investigación inter-universitario fundado en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona por Rafael Bisquerra en 1997. Ha elaborado el Modelo Pentagonal de Habilidades o Competencias Emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007), que consiste en el desarrollo de la conciencia emocional, su regulación y la autonomía, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar. En este ámbito nace el *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos* (Bisquerra & Laymuns, 2016), la primera obra de referencia en España con más de 500 términos relacionados con las emociones.

Otra iniciativa de interés en la investigación sobre la IE es el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, operante desde 1996 (Fernández-Berrocal & Laboratorio de

Emociones, 2014). Su fundador Pablo Fernández-Berrocal, es un ferviente partidario del modelo de IE como habilidad, acorde con Mayer y Salovey (1997). El Laboratorio de Emociones, en colaboración con la Fundación Botín, ha creado dos novedosos instrumentos: el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA) y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI) (Fernández-Berrocal & Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, 2015).

En el seno de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se fundó el Laboratorio de Educación Emocional EDUEMO, impulsado por Juan Carlos Pérez-González. EDUEMO es un espacio académico de colaboración entre investigadores y expertos en educación emocional, IE, motivación y emociones de la UNED y de otras universidades españolas y extranjeras.

También desde el ámbito privado funcionan iniciativas dirigidas al desarrollo de la IE en niños de Educación Primaria. Entre ellas tienen mucha repercusión la Fundación Marcelino Botín y el Institut d'Ecología Emocional.

En 2004 la Fundación Botín puso en marcha el proyecto trienal Educación Responsable, integrando dos programas preexistentes: Vida y Valores en Educación (VyVE) y Prevenir Para Vivir (PPV). La Fundación colabora con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria con una labor conocida a nivel nacional e internacional (Palomera & Yépez, 2016).

El Institut d'Ecología Emocional de Barcelona consiste en la gestión sostenible de las emociones para mejorar la relación con uno mismo, los demás y cuidar del mundo -físico y social- en el que vivimos (Institut Internacional Ecología Emocional, 2023). Lo novedoso de este modelo es que trabaja aspectos educativos tanto emocionales como medioambientales basándose en el de sostenibilidad emocional, según el cual cada persona es responsable de ser lo que es y del mundo que le rodea.

Finalmente, destacan las medidas que algunos colegios han tomado de manera autónoma, superando así la escasez normativa desde el propio sistema educativo oficial respecto a la educación emocional como elemento esencial para la escuela (Bañuls, 2015). Entre ellos, el centro concertado La Salle Bonanova de Barcelona es uno de los primeros colegios que apostaron por la educación emocional en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Obiols, 2005), basándose en el Modelo Pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007).

2.3.2. Iniciativas en el ámbito internacional

En el contexto internacional existen numerosas iniciativas que promueven la IE, entre ellas destacan European Network for Social and Emotional Competence (ENSEC) en Europa y Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) en América por el impulso conferido a esta temática.

ENSEC es la red para el desarrollo y la promoción tanto de competencias socioemocionales como de resiliencia para los estudiantes europeos. ENSEC, en colaboración con otros expertos, redactó un informe sobre el fortalecimiento de la educación social y emocional como área de currículo básico en toda la Unión Europea (Cefai et al., 2018). El estudio concluye con recomendaciones hacia responsables políticos y directivos escolares para que contemplen la educación socioemocional como componente central de los planes de estudio de toda la Unión Europea. El informe ha sido utilizado en la propuesta de la Comisión Europea para impulsar la Recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Consejo de la Unión Europea, 2018).

En Estados Unidos, CASEL está considerada una organización pionera en la educación socioemocional y su actividad ha logrado un impacto transformador internacional (Lantieri, 2008). CASEL promueve modelos educativos de alta calidad basados en investigaciones científicas para difundir estrategias de aprendizaje socioemocional en todo el recorrido escolar (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005, 2013; Devaney et al.,

2006; O'Brien & Resnik, 2009). Para ello colabora también con numerosas instituciones nacionales e internacionales como UNICEF, a quién apoya desde 2007 para promover el desarrollo emocional y social dentro del proyecto Child Friendly Schools. Recientemente, CASEL ha puesto en marcha la iniciativa Collaborating States Initiative (CSI) con el fin de trabajar con todos los Estados y distritos escolares de EEUU en la formación académica, social y emocional de los alumnos desde educación infantil hasta secundaria, respetando el contexto único de cada estado. Un informe reciente afirma que cada uno de los 50 estados de EEUU trabajan las competencias socio emocionales en las escuelas, siguiendo las pautas de CASEL o desarrollando sus propias líneas SEL (Dusenbury et al., 2018).

CAPÍTULO 3. LA CONDUCTA PROSOCIAL

3.1. ¿Qué es la conducta prosocial?

3.1.1. *Breve apunte histórico y antecedentes*

Hacer algo bueno y útil para los demás se considera un valor social básico y una virtud cardinal en nuestra sociedad. Sin embargo, cada cultura promueve distintos valores sociomorales, desempeñando por ello un papel bastante determinante tanto en la frecuencia de la CP de una colectividad, como en las justificaciones o razones que se ofrecen sobre por qué se debe o no ayudar a otro (Garaigordobil, 2014, p. 149).

La construcción de la sociedad occidental tiene su génesis en la prosocialidad. Todas las grandes religiones han señalado la necesidad de ayudar al prójimo como requerimiento para una adecuada construcción social. En Occidente, el cristianismo, religión predominante, exportó desde Roma la idea del sacrificio del Yo en aras de los demás. Los enunciados paradigmáticos de la contemporaneidad, la libertad, la igualdad y la solidaridad con la que nacen los primeros movimientos de emancipación civil, se comprometen con el desarrollo de un Yo libre, igual y solidario, constituyendo un estado avanzado y perfeccionado del grupo humano más eficaz a la hora de asegurar el continuo éxito de la especie, fin último del cerebro humano según Damasio (Punset, 2005). La "fraternité", en su denominación fundacional revolucionaria, subraya la hermandad de la especie, lo que implica una respuesta ética y moral frente al otro que se realiza mediante la "solidarité". La posición del Yo frente al Otro se ha mantenido durante siglos bajo la polaridad estéril de un esencialismo que lo ha dibujado como altruista y benevolente o egoísta y malvado que asume a los demás como potenciales enemigos (Guijo, 2002). Tras la II Guerra Mundial, la ayuda mutua se presentó como requerimiento para la supervivencia y una futura construcción social, superando aquel debate. A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, la cuestión ya no era solamente "qué es el hombre" sino "qué debe hacer el hombre" para sobrevivir en la pluralidad y frente a

un entorno cada vez más incierto. En el campo de la pedagogía, el punto de mira pasó a la necesidad de cooperar y trabajar en grupo empatizando y ayudando a los demás. La psicología existencialista y personalista puso de relieve la relación con el Otro y la construcción de relaciones positivas, sembrando a su vez el terreno para la psicología positiva. El interés científico, educativo y social sobre la CP repercutió en varios campos de estudio como la psicología, la filosofía, la educación, la sociología, la etología y la economía. Dentro de la psicología, sin duda el campo principal de la CP, las disciplinas más implicadas fueron y son la psicología social, la psicología evolutiva y la psicología de la educación (Guijo, 2002).

Este interés creciente hacia conductas sociales positivas coincidió con la insatisfacción provocada por el individualismo de la sociedad de consumo que la Escuela de Frankfurt analizó (Marcuse, 1968) y Guijo (2002) denuncia como valor dominante de la sociedad occidental. Varias décadas después de Marcuse, Guijo (2002) asume que una vez comprobadas las consecuencias destructivas y deshumanizadoras de la defensa de la competitividad a ultranza y el individualismo radical, se reconocen la importancia de las relaciones interpersonales en la vida de cada uno de nosotros, y por último la rentabilidad de ser prosocial.

A mediados de los años sesenta del pasado siglo, una sucesión de crímenes, violaciones, torturas y asesinatos, como los de Kitty Genovese (Nueva York, 1964) y Sylvia Marie Likens (Indiana, 1965), generaron una fuerte alarma social y provocaron que en Estados Unidos surgiera un relevante interés de la comunidad científica por la CP (Guijo, 2002). Entre la mitad de los ochenta y los noventa aparecieron numerosos estudios sobre la CP. Según Molero et al., (1999), tal interés por estudiar este comportamiento se debió a "una mayor sensibilidad ante la injusticia y el trato discriminatorio de mujeres, ancianos, homosexuales, niños con problemas físicos y jóvenes con problemas sociales, así como de la existencia creciente de demostraciones crueles por parte del ser humano y del aumento de delincuencia" (p. 326). Se puede afirmar que la prosocialidad aporta mejoras en la sociedad y, por tanto, supone una habilidad social

que se tendría que fomentar y promover en la educación. Correa (2017) entiende la prosocialidad como “una herramienta para la prevención de las violencias y la agresividad” (p. 17) nacida de una nueva concepción de interacción social y convivencia.

El término comportamiento prosocial fue utilizado por primera vez en 1972 por Wispé, en contraposición al concepto de comportamiento antisocial (Nieves, 2001). Recientes estudios confirman que la CP mantiene una relación inversa con aspectos antisociales como la victimización, la exclusión social, el acoso, la agresión y la depresión (Vidal et al., 2018).

Entre los primeros estudiosos de la CP Molero et al. (1999) señalan a Darley y Latané (1968), Piliavin, Rodin y Piliavin (1969), Coke, Batson y McDavis (1978), Snyder e Ickes (1985) y Batson et al. (1986).

Los autores más eminentes en el campo de la CP son Batson (1987), Eisenberg (1986) y Eisenberg y Fabes (1998), entre otros, mientras Estados Unidos es el país más productivo en la investigación sobre dicho tema (Molero et al., 1999).

3.1.2. Aproximación conceptual a la conducta prosocial

No existe una definición única de CP y eso hace que resulte también difícil su medición y evaluación. En la Tabla 4 se aportan algunas de las definiciones más relevantes, lo que demuestra la variedad de concepciones diferentes.

Tabla 4

Algunas Definiciones de CP

Autoría	Definición de CP
Roche (1982)	“La CP es una acción tendente a ayudar, beneficiar a otra persona o grupo de personas sin que exista previamente una recompensa exterior anticipada. Estas acciones a veces suponen coste, riesgo o autosacrificio. Comprende muchas conductas: generosidad, ayuda en la pena o apuro, compartir presiones, donación, cooperación y en general la participación en actividades tendentes a mejorar el bienestar de los demás, reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la violencia”. (p. 102)

Mussen y Eisenberg-Berg (1977)	“La CP se refiere a las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. Tales acciones implican a menudo algún costo, autosacrificio o riesgo por parte del actor. Bajo este rótulo se comprenden una amplia variedad de conductas, que incluyen la generosidad, el altruismo, la simpatía, ayudar a la gente en apuros proporcionándoles apoyo material o psicológico, compartir posesiones donando caritativamente y participando en actividades destinadas a mejorar el bienestar general reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la brutalidad”. (pp. 3-4)
Eisenberg y Fabes (1998)	“Definimos la CP como voluntaria y con intención de beneficiar a otros. La CP está determinada por múltiples causas, incluido egoísmo, orientación hacia los otros e intereses concretos. Especial importancia para entender el razonamiento moral es el subgrupo de CP denominadas altruismo”. (p. 702)
Zahn-Waxler y Smith (1992)	“La CP debe ser considerada como una dimensión de la competencia social y que juega un papel importante en el desarrollo de las relaciones con los iguales”. (p. 230)
Batson (2011)	Los <i>comportamientos prosociales</i> son conductas voluntarias, tales como ayudar, compartir, consolar, cuidar, cooperar, que producen efectos benéficos en otras personas.
Garaigordobil (2003)	“Toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista” (p. 44) incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar etc.
Moñivas (1996)	“La CP —cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas— toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad” (p.125).

Recogiendo los numerosos intentos por explicarla se deduce que la CP es un comportamiento voluntario que apunta a satisfacer las necesidades físicas y/o emocionales de otra persona a través de acciones como cuidar, asistir, confortar y ayudar (Benson et al., 2006; Caprara & Bonino, 2006). En definitiva, la CP se constituye por acciones beneficiosas para los demás (Batson, 2011; Eisenberg & Fabes, 1998).

Garaigordobil (2003) plantea una definición a la vez conductual y motivacional en la que se entiende por CP cualquier acción social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista, como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar etc.

Auné et al. (2014) consideran los comportamientos empáticos, el altruismo y compartir como las tres dimensiones de la CP, considerada como un concepto poliédrico.

Con frecuencia la CP se usa como sinónimo de altruismo y, aunque son conceptos distintos, esta unión genera confusión. El concepto de altruismo fue creado en 1875 por Comte en contraposición al de egoísmo, concepto que entró en el mundo de la psicología gracias a Spencer, con lo que a partir fue creciendo el interés de la psicología social hacia el altruismo (Marta & Scabini, 2003).

A pesar de que el egoísmo se presenta como el opuesto a la prosocialidad, este podría ser la causa de aquella. Por contra, el egoísmo nunca podría ser causa del altruismo (Guijo, 2002), de ahí que Batson (1987) señale como "pseudualtruismo" cualquier conducta altruista generada por motivaciones egoístas.

Fuentes et al. (1998) consideran que la CP y la conducta altruista se diferencian precisamente porque la primera consiste en realizar acciones de ayuda para beneficiar a otros que pueden implicar algún beneficio también para quien ofrece dicha ayuda (motivación egoísta), mientras las segundas consisten en acciones miradas a beneficiar a otra persona sin querer ninguna recompensa a corto o largo plazo.

Finalmente, Martí-Vilar (2019) destaca la evolución de este término. A partir del concepto de CP como comportamiento, se ha desarrollado el término "prosociabilidad" como actitud, hasta llegar a la acción de "prosociar" en diferentes ámbitos.

3.1.3. Beneficios de la conducta prosocial

La CP tiene un impacto positivo a nivel individual y social porque mejora la convivencia, favorece las relaciones interpersonales y modera la agresividad, por lo que se

considera una competencia favorable tanto en el contexto escolar como en el laboral (Auné et al., 2014; Bisquerra, 2020). Queda demostrado que la prosocialidad mejora la convivencia en los microcontextos -familia, grupo de amigos, aula, etc.- y los macrocontextos -colectivos sociales, políticos, organismos internacionales, etc.- (Correa, 2017).

La CP permite a un sujeto ser miembro positivo de su comunidad porque aporta y construye en una óptica que rompe con el individualismo en aras del bien del otro, de ahí que la conducta antisocial sea el antónimo de la prosocial. Las personas prosociales tienden a más y mejores interacciones interpersonales, a desarrollar cualitativa y cuantitativamente mejor relación con los demás, a diferencia de quién demuestra bajos niveles de prosocialidad. En un estudio longitudinal sobre la relación entre CP y amistad en población infantil, Rabaglietti et al. (2013) evidenciaron que la CP se asocia con la calidad positiva de la amistad y el tamaño de la red de amigos. Otros estudios confirman que los niños con alto grado de popularidad son más prosociales que los niños rechazados por sus compañeros (De Bruyn & Van de Boom, 2005; Hayes, 2000; Wentzel & Caldwell, 1997).

En el ámbito educativo, la prosocialidad se presenta como una novedosa, interesante y prometedora vía (Albalá & Guerra, 2020). El cambio de perspectiva de educación en la escuela ha pasado de la intervención post facto (es decir, actúo porque hay un problema, corrección de la conducta agresiva) a la prevención y promoción de actitudes y valores que favorecen la convivencia pre-facto (actúo antes de que aparezca el problema, refuerzo de la CP). De ahí que Guijo (2002) sostenga que actualmente la escuela, al plantearse el desarrollo global del individuo, se preocupa también por el desarrollo prosocial dentro del marco de los valores que apuestan por la solidaridad, el respeto mutuo, la empatía, etc. A pesar de que en la sociedad operan valores contrapuestos a tales virtudes, Trianes (1996) sostiene que los comportamientos prosociales implican la superación de los propios intereses individuales, lo que conlleva voluntad de sacrificio "ya que, al tener la persona unos recursos finitos, el ayudar a otros

inevitablemente supone costes para uno mismo, autosacrificio” (Guijo, 2002, p.33). Este grado de renuncia al que la persona está cada vez menos acostumbrada hace que el aprendizaje de este comportamiento resulte difícil. Trianes (1996) profunde el tema del siguiente modo:

El contexto actual de la sociedad de consumo no favorece el contacto, inculcación o impregnación en el niño de estos valores y actitudes altruistas o prosociales en cuanto que sus valores y objetivos de vida suponen contrariamente una búsqueda del beneficio individual y de bienes materiales y económicos, aunque sea insolidariamente. (p.159)

En este panorama, promover, enseñar y aprender comportamientos prosociales presupone un reto para la escuela y la sociedad que se beneficiarán de ellas.

3.1.4. Teorías sobre el desarrollo de la conducta prosocial

Existen varias teorías sobre el desarrollo de la CP. Guijo (2002) señala cinco: la teoría psicoanalítica, la del aprendizaje, la etológica, la cognitivista y la psicosocial.

Según Espinosa et al. (2011), los principales modelos teóricos son la teoría evolucionista, basada en los mecanismos de parentesco, altruismo recíproco y la selección grupal; la teoría cognitiva, apoyada en la relación entre juicio moral, CP y madurez psicobiológica; y las teorías del aprendizaje social basadas en la experiencia directa y el modelamiento (Arias, 2015, p. 39).

Correa (2017), basado en el trabajo de Martí-Vilar & Martí (2011), sugiere tres modelos teóricos-explicativos de la CP: diacrónico, sincrónico y cognitivo-evolutivo. El modelo diacrónico, desde un punto de vista socio biológico, considera tres hipótesis que conducen a la CP: la selección familiar, la perspectiva psicoanalítica y el aprendizaje social. El modelo sincrónico se centra en las razones que llevan a actuar de manera prosocial, atribuibles a propuestas normativas (la responsabilidad social, las normas personales específicas y el proceso de decisión), activación emocional (activación aversiva, activación empática o

propuesta integradora de las dos) y la orientación prosocial. El modelo cognitivo-evolutivo se apoya en el razonamiento sociomoral y el razonamiento crítico como aspectos imprescindibles para el desarrollo de la CP. Por último, reunidas bajo el lema "modelos diversos" la fisiología moral, que considera el córtex frontal la base neuroanatómica de la capacidad moral; el modelo de los rasgos, que se centra en las disposiciones innatas o adquiridas que llevan a ayudar a los demás; y los modelos humanistas, que consideran la CP algo intrínseco al ser humano.

Garaigordobil (2003) expone cuatro teorías explicativas de la CP:

1. La perspectiva etológica y sociobiológica, basada en el origen filogenético de las conductas altruistas orientado a la supervivencia del propio grupo de pertenencia.
2. El enfoque cognitivo-evolutivo, sustentado en el desarrollo de la prosocialidad en el desarrollo cognitivo y moral del individuo y que, por lo tanto, excluye que niños pequeños puedan ser capaces de gestos prosociales.
3. La perspectiva psicoanalítica, según la cual existen varios factores internos que mueven al individuo a actuar de manera prosocial, como, por ejemplo, superar algún sentimiento de culpabilidad, resolver algún conflicto interno, compensar sus ansiedades etc.
4. Las teorías del aprendizaje que consideran que la CP se desarrolla gracias a factores externos (ambientales) y se aprende mediante mecanismos de condicionamiento clásico y operante.

Ninguna teoría prevalece sobre otra ya que el desarrollo de la CP depende de numerosos factores que se condicionan e influyen mutuamente. En el desarrollo de la conducta prosocial, por un lado, influyen variables personales que comprenden aspectos cognitivos, afectivos, de sociabilidad y biológicos y, por otro, variables contextuales como la cultura, la familia, la escuela y la sociedad (Garaigordobil, 2003; Lemos et al., 2015).

3.2. Condicionantes de la conducta prosocial

3.2.1. Condicionantes personales de la conducta prosocial

3.2.1.1. Conducta prosocial y biología

Existe una contribución genética sustancial a la CP de los niños (Eisenberg et al., 2015). Las influencias genéticas emergen con la edad y esto implica una dificultad añadida en la medición de dichas influencias en los más pequeños. Hur y Rushton (2007) han logrado demostrar que el 55% de la CP de 514 parejas de gemelos sur coreanos entre dos y nueve años viene determinada por factores genéticos, mientras que el 45% deriva de factores ambientales no compartidos.

Los estudios genéticos sobre la empatía y el comportamiento prosocial se centran, principalmente, en los genes relacionados con la vasopresina y la oxitocina, dos neuropéptidos involucrados en el comportamiento social (Ebstein et al., 2012). Otros estudios confirman, en cambio, que existen genes específicos vinculados a la CP, como el gen COMT (Reuter et al., 2010), el gen transportador de serotonina (Stoltenberg et al., 2013) y el gen transportador de dopamina. Esta falta de convergencia en las posiciones puede deberse a los métodos empleados o a la complejidad de la naturaleza del propio objeto de estudio. Las diferentes y numerosas variables de un gen pueden tener diversas influencias según la edad y la población de los sujetos estudiados. Tales variables no invalidan el reconocimiento científico del componente genético de la empatía y el comportamiento prosocial (Eisenberg et al., 2015), si bien se asume que el ambiente juega un papel fundamental, como demuestran estudios con mellizos homocigotes crecidos en entornos distintos (Deater-Deckard et al., 2001). Ello evidencia que los genes y los factores ambientales (familia, escuela, entorno sociocultural) no operan de forma aislada, sino que los unos influyen en los otros (Eisenberg et al., 2015).

3.2.1.2. Conducta prosocial y personalidad

Los estudios psicológicos concuerdan en que la personalidad del niño influye en la CP, por ejemplo, un niño con una personalidad de líder es más prosocial que un niño con un bajo grado de popularidad o rechazado (De Bruyn & Van de Boom, 2005; Hayes, 2000; Wentzel & Caldwell, 1997).

Los resultados de la investigación de Calvo et al. (2001) en niños y adolescentes de 10 a 18 años confirman que la CP se relaciona con diferentes variables de personalidad y autoconcepto. En general, los niños que manifiestan un nivel elevado de CP se consideran más empáticos y con mejor autoconcepto y autoestima. El autoconcepto, es decir, la opinión del Yo sobre sí mismo, guarda un papel decisivo en el proceso de socialización. Se ha comprobado que un alto autoconcepto de sí genera conductas sociales positivas, mientras que un bajo autoconcepto se relaciona con comportamientos antisociales. Gutiérrez y Clemente (1993) confirman que un elevado autoconcepto y autoestima inducen a CP. Ello se debe a que el individuo posee seguridad en sí mismo y no requiere estar pendiente de autosatisfacer sus necesidades. La inseguridad, la falta de autoestima y un bajo concepto de sí mismo provocan inseguridad en el sujeto y, por tanto, le dificulta para actuar de forma prosocial (Calvo et al., 2001).

3.2.1.3. Conducta prosocial y sexo

La mayoría de las investigaciones coincide en que las mujeres son más prosociales que los hombres (Calvo et al, 2001; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg & Mussen, 1989; Elliott et al., 1989; Feshbach, 1978; Frydman et al., 1995; Fuentes, 1990; Mesurado et al., 2014; Plazas et al., 2010; Radke-Yarrow et al., 1983, entre otros). Las motivaciones que justifican tales resultados, a menudo, se fundamentan con la diferente educación proporcionada según el sexo al que pertenezcan. Además, no sólo se educaría a los niños y a las niñas de forma diferente en las familias, sino que los propios educadores formarían de manera diferente según

el sexo (Mestre et al., 2007). Tal postura no puede ser la respuesta unívoca a esta compleja temática. En el concepto filosófico natura-cultura, se vuelve a recordar que si la cultura se despliega -entre sus numerosas facetas- en modalidades de educación diferente según la persona sea mujer o varón, también la naturaleza biológica -en su profunda complejidad- influye inevitablemente en la prosocialidad (Vecchione & Picconi, 2006). Por ejemplo, la mujer posee un 30% más de oxitocina respecto a los hombres. Esa hormona peptídica está vinculada con las relaciones sociales, lo que induce a pensar que existe una tendencia biológica general de la mujer a crear y mantener relaciones sociales. Quizás por ello, la gran mayoría de estudios indican que las mujeres son más prosociales que los hombres, aunque en opinión de Zorrilla (2017) esto no es así, ya que los niños y las niñas desarrollan por igual su actitud prosocial-altruista. En la misma línea Fabes y Eisenberg (1996) sostienen que la diferencia en prosocialidad entre mujeres y hombres se da en la frecuencia con que se manifiesta, y que las mujeres actúan de forma prosocial más a menudo que los hombres.

Con respecto a las diferencias de género, también en la forma de educar, Ramírez-Lucas et al. (2015) indican que el estilo parental paterno se relaciona con las funciones psicosociales y con sentimientos de soledad y depresión, mientras que el estilo democrático de la madre se vincula más con las habilidades intrapersonales de los niños.

Según Richaud (2009), las mujeres tienen un pensamiento prosocial mayor que los hombres debido a la crianza paterna. El padre tiende a manifestar más afecto y a estar más comprometido en la educación de la niña que la del niño, lo que aumenta en las niñas el afecto internalizado que las dispondrán a pensar más en los demás (Correa, 2017). Apoya esta teoría Luxen (2005) al afirmar que las mujeres manifiestan mayores comportamientos de filiación mientras que los hombres presentan más de dominancia.

Algunos estudiosos consideran que las prácticas de crianza tienden a ser más duras hacia los varones, lo que provocaría un incremento de comportamientos antisociales (Tur et

al., 2004; Retuerto & Mestre, 2005). En general, ya desde muy pequeños, el comportamiento de los varones tiende a ser más agresivo que el de las niñas (Walker, 2005), aunque la agresividad en niños y niñas se exterioriza de manera diferente. Como demuestran Ostrov y Keating (2004), para los niños la agresión hacia los pares es sobre todo directa física y verbal, mientras que en las niñas es de tipo indirecto, es decir, relacional (exclusión del otro, murmuración, insultos indirectos etc). Plazas et al. (2010) consideran que con el crecimiento hay un cambio de tendencia, sobre todo en la edad universitaria, que coincide normalmente con el final de la adolescencia: los varones se vuelven más prosociales y desarrollan mucha más preferencia social que las mujeres. Sin embargo, las niñas tienden a ser más prosociales que los varones, tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Mesurado et al., 2014). Además, los varones suelen creer que las mujeres son más prosociales que ellos (Eisenberg & Fabes, 1998; Fabes et al., 1999).

Varios investigadores afirman que las chicas más prosociales resultan también las más empáticas (Carlo et al., 2010; Vidal et al., 2018; Mestre et al., 2009). Sin embargo, los chicos que manifiestan conductas antisociales también son los más impulsivos, a pesar de mostrar un autoconcepto más positivo que las chicas. Ellas, en cambio, a pesar de tener un autoconcepto más bajo, poseen un nivel de empatía que compensa y permite la realización de comportamientos prosociales (Calvo et al., 2001).

Investigaciones transfronterizas revalidan que las mujeres son más prosociales y los hombres más agresivos. Martínez et al. (2008) han evaluado el nivel de agresividad y CP de 2937 niños y niñas de Educación Primaria en Colombia y confirman que los niños poseen un nivel de agresividad mayor que el de las niñas, además de ser menos prosociales.

Un aspecto muy discutido es la manera de medir la CP en niños y niñas, tanto con respecto a los índices como en la metodología utilizada. Miller et al. (1995) afirman que las mujeres obtienen resultados mejores en la evaluación de la prosocialidad porque los aspectos

que se evalúan a través de los instrumentos estandarizados se refieren sobre todo a comportamientos prosociales de patrón estereotipado femenino, tales como: consolar, compartir, prestar ayuda, mientras se obvian otros más típicos en los hombres como el socorro en situaciones de alto riesgo o necesidad y comportamientos que favorecen la integración o la participación de nuevos miembros en un grupo. De igual modo, Caprara y Steca (2005) señalan que hombres y mujeres expresan su CP de forma diferente: las mujeres manifiestan acciones de apoyo, cuidado o empatía sobre todo en las relaciones de largo plazo, mientras que los hombres son prosociales cuando se trata de intervenir rápidamente y con necesidades concretas.

En definitiva "el posible origen de que niños y niñas difieran en la CP que realizan puede hallarse en los distintos niveles del desarrollo, en los diferentes estilos de interacción con los padres, en los estereotipos y roles asignados o bien en los instrumentos de medida" (Guijo, 2002, p.68).

3.2.1.4. Conducta prosocial y edad

La edad posee un papel estratégico como determinantes de la CP (Guijo, 2002). Según Shaffer (2002), los comportamientos prosociales en la niñez van aumentando progresivamente. Entre el final de la niñez y el inicio de la adolescencia se mantienen estables para disminuir con la adolescencia media y, finalmente, incrementarse en la adolescencia tardía (Auné et al., 2014).

Moñivas (1996) declara que los niños pequeños, a partir de los 14 meses, pueden manifestar comportamientos prosociales moldeados por los adultos. Sin embargo, para los cognitivistas el desarrollo de la CP depende del desarrollo moral, evolución estrechamente vinculada al desarrollo intelectual y, por tanto, consideran que los niños pequeños serían incapaces de realizar acciones prosociales que no sean guiadas por un agente externo, dirigidas hacia refuerzos concretos o para evitar un castigo (Garaigordobil, 2003). En contraste con tal

postura, Eisenberg et al. (1983) proponen la teoría del juicio moral prosocial, descrito en la Tabla 5. Esta teoría identifica algunos niveles de razonamiento prosocial relacionados con la edad, entendida como nivel escolar, si bien con carácter reversible y no universal. Estos autores afirman, también, que los niños pequeños pueden ser prosociales y han demostrado que un elevado juicio moral prosocial está vinculado con la expresión de un mayor número de comportamientos prosociales.

Tabla 5

Teoría del Juicio Moral Prosocial

Nivel de razonamiento moral prosocial	Nivel escolar
<p>1. <i>Hedonista autocentrado.</i> El individuo se preocupa más por las consecuencias auto-orientadas que por consideraciones morales. Las razones para ayudar o no a otro incluyen la consideración de la ganancia directa para uno mismo, la reciprocidad futura y la preocupación por otras personas que el individuo necesita y/o le gusta debido al vínculo afectivo.</p>	Educación infantil y primeros cursos de Educación Primaria
<p>2. <i>Orientado a las necesidades de los demás.</i> El individuo expresa preocupación por lo físico, material; y las necesidades psicológicas de los demás, aunque las necesidades del otro entren en conflicto con las propias necesidades. Esta preocupación se expresa en los términos más simples, sin una evidencia clara de la autorreflexión en la toma de roles, las expresiones verbales de simpatía o la referencia a un afecto internalizado como la culpa.</p>	Educación infantil y Educación Primaria
<p>3. <i>Orientado a la aprobación de otros y/o estereotipado.</i> Las imágenes estereotipadas de personas buenas y malas y los comportamientos y/o consideraciones de la aprobación y aceptación de otros se utilizan para justificar los comportamientos prosociales o que no brindan ayuda.</p>	Educación Primaria y Secundaria
<p>4. <i>Empático.</i> Los juicios del individuo incluyen evidencia de respuesta simpática, toma de roles autorreflexiva, preocupación por la humanidad del otro y/o culpa o afecto positivo relacionado con las consecuencias de las acciones de uno.</p>	Últimos cursos de Educación Primaria y Secundaria

<p>5. <i>Transicional (empático e internalizado)</i>. Las justificaciones para ayudar o no involucran valores, normas, deberes o responsabilidades internalizados, o se refieren a la necesidad de proteger los derechos y la dignidad de otras personas; estas ideas, sin embargo, no están claramente establecidas.</p>	<p>Minoría de estudiantes de Secundaria</p>
<p>6. <i>Fuertemente internalizado</i>. Las justificaciones para ayudar o no ayudar se basan en valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener las obligaciones contractuales individuales y sociales y la creencia en la dignidad, los derechos y la igualdad de todos los individuos. El efecto positivo o negativo relacionado con el mantenimiento de la autoestima para cumplir con los valores propios y las normas aceptadas también caracteriza esta etapa.</p>	<p>Pequeña minoría de estudiantes de Secundaria</p>

Fuente: Elaboración propia basada en Eisenberg et al. (1983).

Garaigordobil (2003) plantea que es razonable afirmar que los niños más pequeños puedan poseer tanto conductas egoístas hacia los demás como comportamientos prosociales. Esta autora se remite al estudio de Bar-Tal et al. (1982) en el que se distinguen seis estadios en la conducta de ayuda, dependiendo de la combinación del desarrollo de juicio moral, el rol y el desarrollo cognitivo del niño, como se puede apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6

Estadios de la Conducta de Ayuda Según Bar-Tal et al. (1982)

Estadio de la CP	Edad
Refuerzo definido, concreto y obediencia	0-4 años
Obediencia a la autoridad	5-6 años
Iniciativa interna y refuerzo concreto	7-9 años
Conducta normativa	10-11 años
Reciprocidad generalizada o altruismo recíproco	De 10-11 años a 13-14 años
Conducta altruista	13-14 años

Fuente: Elaboración propia basada en Garaigordobil (2003).

Guijo (2002), apoyándose en los estudios de Zahn-Waxler y Smith (1992) señala tres etapas en el desarrollo de la CP, como indica la Tabla 7.

Tabla 7

Niveles de CP según Guijo (2002)

Nivel de CP	Edad
Ya con un año algunos niños manifiestan la CP, sobre todo si han recibido ejemplos de ese tipo por parte de sus cuidadores. Con 2 años demuestran su potencial prosocial.	0-2 años
La frecuencia de acciones prosociales en la escuela infantil aumenta sobre todo hacia los adultos.	3-6 años
El aumento de la actividad social sumado al desarrollo cognitivo, afectivo y conductual conducen a la manifestación de varios tipos de CP, sobre todo hacia los pares. Sin embargo, en algunos casos entre los 11 y 12 años se produce una disminución consistente de la CP.	7-12 años

Fuente: Elaboración propia basada en Guijo (2002)

Para Frydman y Ritucci (1988) se genera un aumento de CP entre los 6 y los 8 años, para después empezar una regresión entre los 8-9 años y los 12 años. Por el contrario, Rabaglietti et al. (2013) afirman que existe una mejora exponencial de la CP en la niñez media debido a los avances cognitivos del niño, ya que creciendo afina su capacidad de atribuir significados a los comportamientos suyos y de los demás y, por tanto, mejora su capacidad relacional. Este aspecto se evidencia particularmente en las relaciones de amistad con los pares cada vez más ricas y comunes en esas edades.

Para Sandoval (2006), la edad se relaciona también con la agresividad física. En los primeros años de edad observa un menor riesgo de que se desarrolle agresividad directa o indirecta, pero ésta aumenta rápidamente en los últimos años de la preadolescencia.

Para concluir, es relevante señalar que dentro de una misma edad se asiste a un desarrollo diferente en niños y niñas: la mayoría de las investigaciones coinciden en que las niñas, a igual edad que los niños, obtienen puntuaciones mejores en factores determinantes para la CP como la empatía, la toma de perspectiva y la capacidad de comunicación (Guijo, 2002).

3.2.2. Condicionantes sociales de la conducta prosocial

3.2.2.1. Conducta prosocial y familia

La familia es el primer agente socializador en la vida del niño, en primer lugar porque cada niño nace, crece y se desarrolla desde su génesis en el seno de una familia y es en ese contexto donde recibe todo lo que necesita para vivir y formarse como persona, desde los cuidados básicos para su supervivencia —alimentación, higiene y descanso— hasta el amor, la estabilidad, la seguridad, las normas cívicas y los valores sociales fundamentales para la convivencia. En segundo lugar, la familia es el contexto donde se forjan y asientan los modelos de actuación personal y social que guiarán al niño hacia la vida adulta y sus futuras relaciones interpersonales (Mestre, 2014).

Según el modelo ecológico, la familia es un microsistema caracterizado por las relaciones padres-hijos y tales interacciones les marcan profundamente de manera recíproca (Bronfenbrenner, 1987, 2005). Es indiscutible lo que aporta la familia en la vida de un niño y de cómo, a su vez, ésta puede condicionar —para bien o para mal— la vida de cualquier individuo. Cuando un escolar manifiesta problemas de comportamiento o alguna dificultad personal o relacional, es frecuente que el educador busque su origen en algún posible factor intrafamiliar. Sin olvidar la eventualidad de problemas físicos o psicológicos de origen biológico, a menudo las dificultades padecidas por los niños dependen de problemas variados —relacionales, económicos, sociales, etc.— dentro de su propia familia, dificultades que, en

algunos casos, se pueden resolver gracias a la intervención de profesionales de la educación (Gallitto & Leth-Steensen, 2019).

Sin embargo, Correa (2017) contradice tal planteamiento. Para él, no hay soporte teórico suficiente para afirmar que la conducta parental afecte al desarrollo de la empatía y la CP. A su vez, diversos estudios refutan esta idea. Richaud (2009), basándose en las teorías de Piaget (1932) y Kohlberg (1969), sostiene que tanto la calidad de la relación entre padres e hijos, como la percepción de éstos acerca del comportamiento prosocial de sus padres, afecta a su desarrollo. Richaud et al., (2011), en una investigación con 934 niños argentinos de edad entre 9 y 12 años de ambos sexo, encuentran asociación positiva entre la aceptación parental y la percepción de la empatía de los padres y la CP de los hijos. Las autoras concluyen que la aceptación por parte de los padres favorece que sus hijos los perciban empáticos, mientras que el control excesivo impide la percepción de la empatía de los padres. La empatía que los hijos perciben en sus padres se relaciona con el desarrollo de su propio razonamiento prosocial (Correa, 2017).

3.2.2.2. Apego, estilos educativos y conducta prosocial

En la base de toda relación entre padres e hijos se halla el apego, un proceso esencial en el desarrollo humano que consiste en “la relación o lazo afectivo especial que el niño establece con un reducido número de personas con las que tiende a lograr y mantener un cierto grado de proximidad. El vínculo de apego corresponde a una de las necesidades humanas básicas que incluye el sentirse querido, seguro y protegido y disponer de apoyos incondicionales y eficaces” (Guijo, 2002, p. 123).

Bowlby (1969), considerado el padre de la teoría del apego, propone un modelo que consiste en cuatro sistemas de conductas vinculadas entre ellas: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo. Bowlby afirma que la relación entre madre e hijo depende de diversos factores ambientales y

personales y que la activación y desactivación de ciertos tipos de conductas, como de su morfología o intensidad, depende de un amplio abanico de aspectos individuales tanto de la madre como del niño y del contexto que les rodea. Su teoría rompe con la idea de que existiera algún patrón instintivo en la relación madre-hijo y reconoce que la relación es algo que se construye.

Según la primera clasificación de Ainsworth et al. (1978), los estilos de apego entre padres e hijos son principalmente tres: seguro, inseguro y evitativo. Main y Salomon (1990) basándose en el trabajo anteriormente citado plantean cuatro tipologías de apego: seguro, inseguro/ambivalente o ansioso/ambivalente, evitativo y desorganizado. El apego seguro posee importantes funciones como la adaptación recíproca, la estimulación para el desarrollo del niño, la fomentación de su salud física y mental y la interacción lúdica y placentera (López, 1998; Sroufe, 1989). Sroufe (1989) defiende que el apego seguro influye en las habilidades socioemocionales. Para él, los niños que han sido criados con este tipo de apego manifiestan más empatía y comportamientos prosociales, poseen un nivel elevado de autoestima, autonomía, motivación y autocontrol emocional y manifiestan mejores capacidades en la resolución de problemas. Moss et al. (1997) sostienen que el apego seguro repercute también en el desarrollo cognitivo y afecta a la autopercepción de sentirse competentes socialmente, mientras Bohlin et al. (2000) cuestionan la relación entre apego seguro y grado de participación social.

El otro lado de la cara del apego es la percepción por los hijos del tipo de apego parental. Según Bretherton (1985), la elaboración e interpretación personal que cada uno hace en edad adulta de su relación de apego es más importante del tipo de relación de apego que vivió durante la infancia. Eso quiere decir que, a pesar del alto porcentaje de transmisión generacional del tipo de apego, en ocasiones los individuos demuestran romper con esos esquemas. Por ejemplo, niños que han vivido situaciones de maltrato familiar, en edad adulta pueden establecer

relaciones positivas con su pareja o sus hijos. De ese modo no perpetúan el ciclo de maltrato porque han elaborado y cambiado su modelo de apego (Egeland et al., 1988).

A partir de los tipos de apego descritos se clasifican tres estilos educativos: autoritario, autoritativo o democrático y permisivo. El estilo que más estaría relacionado con la CP es el autoritativo o democrático, como afirma Ortiz (1993). Según este autor está suficientemente demostrado el papel fundamental de la historia afectiva de cada uno en el desarrollo de la CP, lo que induce a afirmar que esta es también el resultado del estilo de crianza parental. En idéntica línea se encuentra Mestre (2014) al sostener que los pilares de los estilos de crianza son dos, el afecto y el control del respeto a las normas y lo adecuado es el equilibrio entre ambas dimensiones. Henao et al. (2007) confirman que el comportamiento de los niños se relaciona con la forma en que los padres ejercen la autoridad, es decir, con su estilo educativo.

La forma como los padres se comunican, imparten disciplina y dan afecto a sus hijos, marca una serie de tendencias educativas que señalan el camino del desarrollo del individuo, siendo las responsables en gran medida de la estructuración de su personalidad, de las habilidades y competencias que sirven de base para el adecuado aprovechamiento escolar". (p. 239)

Guijo (2002), en cambio, sostiene que el estilo de interacción de los padres no influye en la CP de los hijos, mientras sí las expectativas altas de los padres respecto al desarrollo social de sus vástagos.

Mestre (2014) realizó una investigación sobre 1604 niños y adolescentes entre 10 y 16 años para estudiar la influencia de los estilos de crianza del padre y la madre respectivamente en la CP de los hijos. Los resultados ensalzan sobre todo el estilo de crianza de la madre basado en el apoyo emocional, el afecto, la comunicación, la confianza y el control del respeto de las normas. Además, su investigación defiende que el estilo de crianza de la madre, junto a algunas

variables emocionales como la empatía, el autocontrol y la regulación emocional, influye de manera decisiva en la CP de los hijos.

Llopis y Llopis (2004) sostienen que el clima positivo del hogar y las relaciones familiares satisfactorias confieren mayor seguridad y buenas competencias sociales en los hijos. Por contra, un ambiente familiar en el que los padres discuten con frecuencia, expresan su desamor y no saben crear un clima armonioso, provoca inseguridad y dificulta las relaciones interpersonales. En la misma línea, Garaigordobil (2003) indica ciertas actitudes parentales que influyen en la CP de los hijos: "Diversos estudios han comprobado que los padres que aportan seguridad de apego, que insisten fuertemente para que sus hijos no hieran a otros, que les hacen reparar el daño hecho a otros compañeros, que son modelos altruistas en sus relaciones con otros, que refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a compartir, ayudar o cooperar, o que adoptan un estilo de disciplina inductivo desde el que se razonan las normas, incrementan la probabilidad de CP en los hijos" (pp. 51-52).

En síntesis, las actitudes que ya desde la primera infancia más favorecen la racionalidad y el comportamiento prosocial son la promoción de la autonomía, acompañada de acciones directivas y orientadas al apoyo, mientras que el autoritarismo, las acciones punitivas, el desinterés y el aislamiento se relacionan negativamente con el desarrollo de la prosocialidad (Correa, 2017; Richaud, 2009). Las conductas antisociales de los niños pueden convertirse en la punta de iceberg de dinámicas familiares problemáticas, ya sea por control patológico, prácticas conflictivas, disciplina dura y/o incongruente, clima emocional frío e irascible (Retuerto & Mestre, 2005; Tur et al., 2004).

Tras numerosos estudios, Eisenberg et al. (2015) afirman que tanto los agentes socializadores familiares (padres, hermanos, abuelos, tíos etc.) como los socializadores extrafamiliares (profesores, compañeros de clase, educadores, amigos etc) desempeñan un papel clave en el fomento de la CP. Queda demostrado que la calidez y calidad parental en la

relación con los hijos alienta en éstos la exhibición de la CP. La mayoría de los estudios se centra en la relación madre-hijo, una interesante investigación sobre una muestra china subraya como la lactancia, compartir el sueño y la respuesta emocional adecuada de la madre afectan positivamente al desarrollo de la empatía del niño (Narvaez et al., 2013).

Los estudios sobre la relación padre-hijo y su impacto en la CP son más recientes y escasos, a diferencia con los numerosos estudios existentes sobre la relación madre-hijo. Eso se debe a que en pasado era la madre la figura que se ocupaba principalmente del niño y que pasaba más tiempo con él. Sin embargo, esta tendencia se está modificando desde que la mujer trabaja fuera de casa y gracias a una mayor involucración del padre en la educación de los hijos (Oliva, 2004). A pesar de que la madre sigue siendo la persona que se ocupa más del niño, actualmente se ha modificado la idea de que ella sea la principal o única educadora: ambos padres se sienten responsables de la educación de sus hijos.

El modelo educativo afectuoso es el que más beneficios produce en el niño. Los hijos de padres afectuosos imitan el comportamiento de sus padres, son más empáticos y predispuestos a comprender a los demás y saben tomar decisiones respecto a su conducta y a la del grupo (Eisenberg et al., 1983). Cuando se habla de afecto, inevitablemente remite a un modelo educativo de calidad que desde el cariño valora el respeto de la persona, de su cuerpo, emociones, pensamientos. Sin embargo, resulta fundamental proponer también un modelo educativo que no contemple solamente la calidad de tiempo compartido por padres e hijos, sino también la cantidad de tiempo pasado juntos. Ese tiempo es indispensable para favorecer el encuentro, el conocimiento recíproco, la capacidad de saber estar disponible y presente para la relación. En este sentido, Dorado y Jané (2001) consideran la presencia física de los padres en el hogar como un factor protector contra el comportamiento agresivo.

Correa (2017) afirma que “la familia es el eje central para el desarrollo de la prosocialidad porque permite la interiorización de elementos básicos de la cultura a partir del

proceso de crianza” (p.18). De hecho, los padres cuando enseñan los valores sociales de forma implícita o explícita representan y transmiten la cultura a la que pertenecen (Garaigordobil, 2003).

Mestre (2014) señala un paralelismo entre sociedad y familia que hace necesario considerar que la educación familiar refleja

los principios que rigen una sociedad, el grado de aceptación o rechazo hacia determinadas conductas o actitudes, la permisividad, tolerancia o rigidez a la hora de valorar las normas, los criterios o las conductas de las personas que viven en ella, el concepto de autoridad y su aplicación a los diferentes modelos que constituyen un punto de referencia para los menores (p. 118)

También el nivel socioeconómico familiar influye en la prosocialidad. Correa (2017) propone que es posible que a un alto nivel socioeconómico corresponda más apego y mayor organización entre padres e hijos, mientras a un bajo nivel se asocian más conductas de maltrato y negligencia. En contradicción con este argumento, un estudio realizado en Alemania encontró una relación entre clases sociales altas y el desarrollo de problemas atencionales y conducta agresiva, debido a los altos niveles de estrés que viven las madres trabajadoras y al tiempo que los niños pasan cada vez más sin sus padres (Hadders-Algra & Groothuis, 1999). Otras investigaciones no encuentran ninguna relación entre el nivel socioeconómico familiar y el desarrollo de conductas antisociales en los niños (Prior et al., 1991).

Cuando se trabaja en algún programa para el desarrollo de la CP resulta fundamental incluir estrategias de intervención que conciencien a los padres sobre el papel de modelo que representan para sus hijos ya que sus acciones influyen fuertemente en aras de una cultura prosocial (Richaud et al., 2011).

Plazas et al. (2010) recuerdan que el peso de los estilos de crianza en la conducta del niño no actúan solos, por lo que es necesario valorar también factores contextuales, sociales y personales.

Por otro lado, los padres que valoran positivamente la CP harán todo lo posible para fomentar ese tipo de comportamiento en sus hijos. Según Vidal et al. (2018), existe una relación positiva entre la importancia dada por los padres a los valores prosociales y la CP de los niños y niñas. Estos autores señalaron también que las chicas adolescentes perciben que las prácticas prosociales de sus padres se basan sobre todo en las recompensas sociales, el diálogo y el discurso, mientras que para los chicos adolescentes las prácticas de crianza prosociales de sus progenitores se centran en recompensas materiales. Esto confirmaría que la forma de educar en prosocialidad a los hijos por parte de los padres es distinta o significaría que al menos la percepción de ellos es distinta.

3.2.2.3. Conducta prosocial y escuela

La escuela es un escenario fundamental para el desarrollo y la práctica de la CP, siendo el segundo contexto más influyente (Garaigordobil, 2014). Es aquí donde se ponen en práctica los valores sociales aprendidos en familia y donde se siguen aprendiendo otros. Garaigordobil (2003) sostiene que el aprendizaje de los valores sociales y la CP se realizan bajo condiciones de interacción que la escuela ofrece por un lado con los compañeros y por otro con los adultos. Los profesores y los pares se vuelven modelos y agentes de refuerzo de la CP del niño. Desde estas premisas se señala la importancia de desarrollar programas escolares que promuevan la CP, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos con el objeto de mejorar la convivencia y la paz.

3.2.2.4. Conducta prosocial y grupo de iguales

La escuela está integrada por una gran variedad de personas que interactúan de manera directa o indirecta, pero cuya finalidad es idéntica: trabajar al servicio del niño para que éste

pueda desarrollarse de forma integral como persona. El grupo de iguales y el profesorado son los que se relacionan principalmente y los que influyen más en su prosocialidad.

El grupo de iguales se considera el ámbito idóneo para desarrollar la CP. Plazas et al. (2010) confirman que las relaciones que se construyen con los compañeros de clase condicionarán el desarrollo de conductas socialmente aceptables o no.

Hoffman (1985) señala que los niños se imitan entre ellos en la CP, la resolución de problemas, la adquisición de conductas de los roles sexuales, de altruismo y de prestación de ayuda, por lo que en el contexto escolar se puede trabajar con el grupo de clase para potenciar el desarrollo de conductas sociales positivas. Dado que la CP facilita la interacción y adaptación social entre iguales, es útil limitar al máximo todos los factores que alimentan el surgimiento de comportamientos antisociales, de victimización, inhibitorios y agresivos (Mestre, 2014). Resulta provechoso trabajar sobre esto en Educación Primaria, debido a que es precisamente en esta etapa cuando el niño mejora su capacidad de entender los sentimientos, pensamientos, emociones y comportamientos de los demás (Guijo, 2002).

Según Correa (2017), el fortalecimiento de la solidaridad entre compañeros incide de manera decisiva en el desarrollo de la prosocialidad, por lo que propone considerar también ese aspecto a la hora de actuar para mejorar de la convivencia y disminuir la agresividad.

En el contexto escolar la agresividad entre iguales se conoce como bullying, fenómeno que consiste en violencia prolongada mental y/o física por parte de una persona o un grupo hacia otro individuo que no sabe defenderse (Cerezo, 2009; Fernández et al., 2004). El bullying puede adoptar dos formas: directa e indirecta. La primera la constituyen manifestaciones físicas como atacar, golpear, robar, dañar la propiedad del otro, y manifestaciones verbales como insultar, poner motes, amenazar, desafiar, insultar etc. La segunda se desarrolla mediante la propagación de rumores peyorativos, exclusión social, insultos indirectos etc. (Calmaestra et al., 2016; Cerezo, 2001; Fernández et al., 2004). Según Save the Children, el insulto es la

manifestación más frecuente de acoso entre niños (Calmaestra et al., 2016). De ahí que el papel de la educación emocional en la escuela primaria no se plantee solo como parte de una concepción holística de educación sino como estrategia de prevención de acoso y del ciberacoso (Estévez et al., 2018). La adquisición de habilidades sociales, la formación en los valores de convivencia y la educación emocional son clave para evitar la violencia y prevenir la revictimización y desvictimización dentro y fuera de las paredes escolares (Peña, 2020).

Tanto la víctima como el acosador, generalmente, manifiestan problemas emocionales, por eso Estévez et al. (2018) aconsejan trabajar la educación emocional desde la infancia, especialmente para mejorar la dimensión de las relaciones interpersonales y el manejo del estrés, así como para ofrecer estrategias de identificación, regulación y reparación emocional.

La promoción de la CP entre iguales se revela un medio de contraste y prevención contra fenómenos tan disruptivos y dañinos como el bullying, pero también para que todos se sientan acogidos y se adapten serenamente a la realidad escolar. En tal adaptación las relaciones entre compañeros, así como entre alumnos y profesores, resultan clave porque de ellas depende en fuerte medida el bienestar de cada infante. Si aspectos como la cohesión, la estructura socioafectiva, la afiliación al grupo, la gestión de dominio y poder se establecen de manera adecuada, el alumno se sentirá bien emocionalmente (Fernández et al., 2004). Cuando eso no ocurra, la experiencia escolar se puede convertir en una pesadilla, hecha de ansiedades, frustraciones, sentido de inadecuación e incomodidad que pueden llevar a problemas graves en lo psicológico, emocional o físico.

Este aspecto confirma que la escuela va mucho más allá de los contenidos impartidos y los aprendizajes. Es una experiencia vivencial que afecta múltiples aspectos de la persona, tocando todo su ser.

3.2.2.5. Conducta prosocial y profesorado

El profesorado influye sobre todo ofreciendo modelos de CP, el niño observa y reproduce comportamientos que vio previamente. El docente es un referente, un modelo a seguir en los estilos de conducta y puede enseñar comportamientos prosociales al alumnado dado que estos se pueden enseñar y aprender (Aranda, 2015). Por eso, el propio profesorado debería estar formado y ayudado para desarrollar y mejorar sus comportamientos sociales positivos a lo largo de toda su carrera profesional. Como se pone de manifiesto en la investigación de Aranda (2015) en la que nueve profesores y un director de un colegio de Educación Primaria de Yucatan (México) se sometieron a un programa de optimización prosocial con el objetivo de mejorar sus habilidades prosociales y ponerlas al servicio del alumnado. En este estudio se sostiene que las acciones prosociales provocan más acciones prosociales, y propone que se haga de la prosocialidad un estilo de vida.

Un docente atento puede llegar a detectar si ocurre algo negativo en el grupo, si algún alumno padece acoso, si alguien es rechazado o aislado. Rubio (2016) publicó una entrevista a una profesora de matemáticas de Florida en la que afirma que el uso semanal de una adaptación del sociograma de Moreno (1972) le ayuda a descubrir situaciones preocupantes que puedan hacer pensar a casos de bullying. Por ejemplo, un profesor puede ponerse estas preguntas: ¿Qué compañero no quiere nadie? ¿Quién no sabe junto a quién quiere sentarse? ¿Quién no recibe la suficiente atención de los demás? ¿Quién tenía un millón de amigos la semana pasada y ninguno esta semana? (Rubio, 2016). Las respuestas a estas preguntas pueden orientar el profesor a individuar situaciones difíciles y de ese modo intervenir.

En la mayoría de los casos, el profesor es la última persona en darse cuenta de que se están creando situaciones de agresividad y violencia, y suele ser informado solo cuando ya se han alcanzado niveles inaceptables o de difícil gestión por parte de los alumnos (Cerezo, 2001a, 2001b).

Mooij (1997) defiende la necesidad de crear e implementar actividades para promover la CP en las que estén implicados las autoridades escolares, la dirección, el profesorado y el resto del personal, el alumnado mismo y los padres. Para que eso sea una realidad concreta es necesario un cambio educacional, social, metodológico y organizativo. Este investigador aconseja la promoción de un clima escolar positivo en el que se prioricen el respeto, la comprensión y el orden; aplicar modalidades cooperativas tanto en el aula como en la comunidad escolar total y discutir abiertamente sobre conductas reales y deseadas que el profesorado se espera del alumnado y viceversa.

Es fundamental que el profesorado haga una reflexión profunda sobre los tipos de relación que crea con los estudiantes, desde el cooperativo, antisocial, de intimidación al violento etc. y luchar para elegir siempre conductas positivas y que rechacen las más sutiles formas de violencia, apostando por la creación de un buen clima de clase donde todos se vean acogidos y valorados.

3.2.2.6. Conducta prosocial y ocio digital de pantalla

Cabe señalar la influencia que las nuevas tecnologías ejercen sobre los niños. La televisión, Internet y los videojuegos son agentes socializadores secundarios con un fuerte impacto en el comportamiento de los niños, ya que ofrecen experiencias de aprendizaje observacional que condicionan emociones, valores, modelos y normas de conducta (Eisenberg & Mussen, 1989; Medrano et al., 2010).

El estudio de Anderson et al. (2010) demuestra que la exposición a juegos violentos disminuye la CP y la empatía, aumentando la probabilidad de conducta agresiva, pensamiento agresivo y afecto agresivo. Estévez et al. (2018) confirman que en Educación Primaria se registran agresiones sobre todo en los niños de 9 años de edad, lo que evidencia que el acoso escolar ya no es un problema adolescente, sino que irrumpe con fuerza también en niños más

pequeños. Este cambio puede asociarse a la información y métodos de entretenimiento a los que se exponen hoy en día a los niños.

Ostrov et al. (2006) han encontrado relación positiva entre la visión de programas de televisión sin contenidos violentos y la CP. Estos autores determinaron que el 70% de los programas de televisión poseen un elevado nivel de agresividad física que cuantificaron en 14 acciones violentas por hora y confirmaron que los niños que ven ese tipo de programas son, según sus profesores, los más agresivos. Eso implica la responsabilidad de los adultos, especialmente los padres, sobre los contenidos audio-visuales que pasivamente absorben los niños, dado que esos repercuten en su desarrollo psicológico, afectivo y social (Coyne et al., 2017).

La agresividad y violencia ejercida en contra de otro utilizando medios tecnológicos se denomina ciberacoso (o cyberbullying). Se trata de la cara más moderna del acoso, que ha alcanzado proporciones preocupantes entre los jóvenes con el uso masivo de Internet.

Save the Children se hace eco de este fenómeno contemporáneo categorizando entre las ciberagresiones: insultos directos, insultos indirectos, amenazas, exclusión, rumores, retoques de fotos, suplantación de identidad, publicación de información comprometida, robo de información, robo de identidad, subida de información personal (Calmaestra et al., 2016). En el mismo estudio, trazado con adolescentes de entre 12 y 18 años, se ha encontrado que la mayoría de los acosadores desconocen el porqué de su actuación. Este dato se revela preocupante en tanto que indica una grave laguna en facetas de la IE, como la conciencia emocional, el autocontrol y la empatía. Las otras causas de acoso declaradas son: por gastar una broma, por molestar, para vengarse del otro, por tener manía, por sentirse provocado, por las características físicas del otro, su color de piel, cultura o religión, orientación sexual y por los gustos —cine, música, libros, juegos etc.—.

Es fundamental, por tanto, que la familia, la escuela y la sociedad se ocupen de enseñar el uso crítico, correcto y respetuoso de las nuevas tecnologías, para que estas no se vuelvan armas potencialmente destructoras de los demás.

El trabajo de prevención de la violencia con los niños y niñas es la mejor manera de acabar con otras formas de violencia en la sociedad. La prevención pasa, en primer lugar, por la toma de conciencia de estas formas de violencia entre iguales. Hay que educar a los niños y niñas en la no violencia, en una ciudadanía digital responsable y ética, y en la tolerancia ante la diversidad. (Calmaestra et al., 2016, p. 15)

Luchar contra la violencia que se puede generar a causa de un uso incorrecto de las nuevas tecnologías, en definitiva, es luchar para erradicar cualquier expresión de violencia.

3.3. Algunas iniciativas para la conducta prosocial en Educación Primaria

3.3.1. Iniciativas en el ámbito nacional

Para la sociedad es conveniente la promoción de la CP: su estrecha relación con la justicia social y la igualdad hace que a través de ella se busque la dignificación del ser humano (Caprara et al., 2014). Por ende, invertir en políticas de bienestar social aumentaría la realización de comportamientos prosociales, con repercusiones altamente humanizantes para la sociedad. Es llamativo que no exista un interés claro desde un punto de vista político en fomentar estos tipos de conductas en los contextos educativos. La escuela es un contexto privilegiado para la promoción de la CP debido a que se trata de un lugar importante de socialización, como señalan Jennings y Greenberg (2009).

La mayoría de iniciativas que promueven la CP en los centros escolares se contempla en los programas de educación emocional (Cortés, 2012).

Una iniciativa singular es *Recreos Cooperativos* (Mega & Liesa, 2015). El recreo es considerado el momento de mayor interacción social del alumnado dentro del colegio, sin embargo se pueden presentar tres problemas en ese tiempo libre: acoso y violencia escolar,

segregación sexual y segregación por razones de capacidad (García-Arias & Nogales-Martínez, 2018). A través del juego cooperativo en el recreo se puede fomentar la CP.

Pelegrín et al. (2010) indican el deporte como un medio privilegiado para que los niños y adolescentes desarrollen la CP. Además, estos autores vieron que los niños que practican deporte son más extrovertidos, sensibles y respetuosos, tienen más seguridad en sí mismos y respetan las normas. La investigación de Rivera-Mancebo et al. (2020) va en la misma dirección estudiando el efecto del Modelo de Educación Deportiva sobre la CP. Navarro-Patón et al. (2019) confirman esta afirmación con los resultados de su intervención constituida por juegos cooperativos sobre la CP del alumnado de Educación Primaria. También la educación musical fomenta favorablemente la CP, como demuestra la iniciativa descrita por Botella y Montesinos (2016).

Desde el mundo académico provienen diferentes propuestas y proyectos, entre ellos destaca el Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA), que tiene como finalidad la formación de personas prosocialmente responsables y, por ende, de una sociedad más prosocial. Su filosofía se basa en la dignidad de toda persona y la comunicación de calidad (Badía et al., 2019). Ha estado involucrado en varios proyectos internacionales, como *Ebe-Eusmosi*, un programa para la inclusión escolar a través de la educación prosocial y emocional (Red LIPA – Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada, s.f.).

También la OGN ProSocialia destaca por su labor en fomentar y desarrollar la CP de las personas para construir un mundo más justo, tolerante y solidario, partiendo del concepto de *Homo Prosocialis* (Homo Prosocialis, 2010).

3.3.2. Iniciativas en el ámbito internacional

Entre las iniciativas a gran escala para el desarrollo de la prosocialidad, se señala la labor de algunas organizaciones. La European Anti-Bullying Network ha impulsado el proyecto ProSAVE (ProSociality Against Violence and Exclusion) para prevenir fenómenos

de violencia social entre iguales. ProSAVE es promotor de una red europea de códigos de paz que favorecen las competencias relacionales y, por ende, la ciudadanía activa. La cooperación europea impulsada por ProSAVE busca la realización de una nueva comunidad educativa proactiva fundada en los valores comunes de la ética, la solidaridad y la legalidad gracias a una mayor colaboración entre escuelas, familias y territorio (Proyecto ProSAVE, s.f.).

También la organización ProSocial Values promueve iniciativas para la disminución de conductas de acoso, intimidación y/o exclusión social en los centros educativos, para contribuir, a nivel social, a la realización de una sociedad pacífica e inclusiva. Ejemplo de esto es la red Ni uno menos, que promueve la inclusión de niños y niñas a través de la prosocialidad (Proyecto Valores ProSociales, s.f.). Además, ProSocial Values es fundadora de la carta de los valores prosociales, un documento en el que cada estudiante y/o centro se compromete en perseguir conductas positivas que busquen paz, solidaridad, tolerancia, respeto etc.

Para concluir, se menciona la organización estadounidense Prosocial World, que propone iniciativas a favor de la prosocialidad desde una cosmovisión completa, es decir una orientación hacia el bienestar de los demás y de la sociedad en su conjunto. Prosocial World quiere convertirse en una red que mueve la sociedad global hacia un ecosistema equilibrado y consciente de su unidad, con el fin de promover un mundo prosocial equitativo y armonioso (Prosocial World, s. f.).

CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CONDUCTA PROSOCIAL

4.1. La evaluación de la inteligencia emocional

La IE constituye un nuevo ámbito de evaluación aún en fase de definición y desarrollo. Si bien la presencia de diferentes aproximaciones teóricas e instrumentos de medida presentan dificultades, como apuntan Antonio-Agirre et al. (2017), ello “debe entenderse como una oportunidad para profundizar en este constructo y comprender el aporte que hace la IE al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes” (p. 59). Por un lado, la medición de la IE permite ahondar en el conocimiento de este nuevo concepto en el ámbito psicoeducativo y, por otro, es fundamental para evaluar los programas de educación emocional puestos en marcha en centros educativos. De ahí que resulte imprescindible tomar en consideración las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.

Según se entienda la IE difiere también el tipo de instrumento (Antonio-Agirre et al., 2017). Existen dos principales constructos teóricos de la IE: el modelo de habilidad o ejecución (Mayer & Salovey, 1997) y el modelo rasgo de la personalidad o mixto (Bar-On, 1997; Goleman, 1996). Las pruebas que miden la IE como habilidad emplean medidas objetivas que evalúan la actuación del sujeto frente a una serie de situaciones reales relacionadas con determinadas respuestas emocionales. Los instrumentos que miden la IE como rasgo de la personalidad utilizan autoinformes, principalmente cuestionarios o escalas tipo Likert, con breves enunciados cuya modalidad de respuesta generalmente consiste en elegir entre un valor numérico o adverbio. Extremera et al. (2004) señalan una tercera forma de evaluar la IE: el heteroinforme o heteroevaluación, que consiste en una evaluación externa del sujeto hecha por parte de personas significativas de su entorno. Bisquerra (2020) indica que una manera óptima para evaluar la IE consiste en el feedback de 360°. Este tipo de evaluación con autoinforme involucra los puntos de vista de otras personas externas, además del mismo sujeto evaluado.

4.1.2. Evaluación de la inteligencia emocional como habilidad

Para medir la IE como habilidad se utilizan pruebas, como tests o tareas, cuyas respuestas representan la aptitud real del niño para solucionar problemas emocionales (Fernández-Berrocal & Laboratorio de las Emociones de Málaga, 2015). Tales instrumentos hacen referencia al modelo original de la IE de Mayer y Salovey (1997) que concibe la IE como una inteligencia independiente de otros factores de la personalidad (optimismo, empatía, autocontrol etc.), centrándose en evaluar la manera de percibir, comprender, gestionar y regular las emociones. Sus pruebas consisten en ítems que describen situaciones reales, historias, fotografías, viñetas y hojas de registro con el objetivo de detectar qué tipo de habilidades emocionales escoge el niño para solucionar diferentes problemas emocionales. La mayoría de los instrumentos se dirigen a adolescentes y adultos, si bien cabe destacar el TIEFBI (Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia), que representa el primer instrumento creado y aplicado a niños en edad preescolar y escolar en España para medir la IE como habilidad (Fernández-Berrocal et al., 2015).

La evaluación por tarea de ejecución se considera una medida de evaluación novedosa en el campo emocional. Su principal virtud consiste en la medición de las habilidades emocionales del sujeto a través de varias actividades, lo cual permite “por una parte, evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004d, p. 5). Entre las limitaciones se destacan las dificultades en obtener propiedades psicométricas rigurosas y fiables, tiempos largos de aplicación y que la gran mayoría de esos instrumentos está pensada para adolescentes y adultos.

4.1.3. Evaluación de la inteligencia emocional como rasgo de la personalidad

4.1.3.1. Autoevaluación de la inteligencia emocional

La autoevaluación considera al sujeto el protagonista de su propia evaluación y utiliza el auto-informe para recoger su creencia y la auto-percepción sobre su IE. Supone el método más frecuentemente utilizado en la investigación sobre IE. Sus puntos fuertes son la facilidad, rapidez en la aplicación y recogida de los datos, y su bajo coste. Su fin es obtener información de la vivencia emocional del propio entrevistado. Se puede suministrar individual o colectivamente y la respuesta a los ítems es anónima. Un límite del autoinforme es la contaminación de las respuestas a causa de la deseabilidad social, lo que pasa sobre todo en los niños debido a que tienden a ofrecer una visión mejorada de sí mismos con el objeto de buscar la aprobación por parte de los adultos (Lemos, 2006). Guijo (2002) sostiene que algunos investigadores no consideran adecuado suministrar este tipo de pruebas a los niños por la dificultad de comprensión y lectura, así como por la escasa capacidad de autoobservación. Por ello, la principal crítica a este método es la subjetividad de los datos recogidos, aunque las informaciones que proporciona este autoinforme son fundamentales tanto para el diseño de programas de promoción de la IE, como para evaluar el impacto de dichos programas una vez aplicados.

También es importante reseñar que las nuevas tecnologías han creado instrumentos de autoevaluación también a través de videojuegos, cd-rom, aplicaciones en el móvil, tablet u ordenador.

4.1.3.2. Heteroevaluación de la inteligencia emocional

La heteroevaluación se distingue en evaluación por pares y evaluación por otros asimétricos (Auné et al., 2014). La evaluación por pares consiste en preguntar a los compañeros de clase o a los hermanos acerca del sujeto evaluado o de todos los miembros de un determinado grupo. Utiliza sobre todo dos tipos de instrumentos: cuestionarios y sociogramas

(Guijo, 2002). La evaluación por otros asimétricos implica a padres, profesores u otras figuras relevantes en la vida del niño que, a través de escalas, cuestionarios, observaciones y entrevistas proporcionan informaciones útiles sobre él (Eisenberg & Fabes, 1998; Guijo, 2002). Sin embargo, estas evaluaciones no están exentas de producir respuestas no veraces debido a las distorsiones en la percepción del otro, lo cual abre un punto de discusión entre la ética de estas evaluaciones, sobre todo por parte de los pares.

4.1.3.3. Evaluación de 360°

Bisquerra et al. (2006) unen heteroevaluación y autoevaluación en una técnica denominada Evaluación de 360° o Feedback de 360°, que consiste en evaluar las competencias emocionales de una persona utilizando varias fuentes de observación. La recogida de informaciones desde varios puntos de vista permite una comparación entre las respuestas que según los autores proporciona un resultado global más objetivo. Al suministrarse a diferentes grupos de sujetos, su aplicación es más larga y compleja, si bien reduce los posibles errores de medida del autoinforme ya que permite comprobar la veracidad de los datos contrastándolos con otras fuentes de información.

En la Tabla 8 se ofrece un resumen de los tipos de medidas de evaluación en función del modelo teórico de IE al que hacen referencia.

Tabla 8

Algunos Tipos de Instrumentos de Evaluación de la IE en Función del Modelo Teórico

Modelo de IE	Autores de referencia	Tipos de instrumento de evaluación	Fortaleza	Debilidad
IE habilidad	Mayer y Salovey	Tarea para solucionar situaciones emocionales problemáticas	Mide las habilidades emocionales a través de actividades que evocan situaciones de la vida cotidiana.	Propiedades psicométricas poco rigurosas. Necesita mayor tiempo de aplicación. Pocos instrumentos de este tipo para ed. Primaria

IE rasgo	Bar-On, Goleman	Autoinforme (cuestionario, escala)	El sujeto es el protagonista del estudio, por lo cual se valoran sus ideas, percepciones y creencias sobre sí mismo. La administración del autoinforme es fácil y económico	Deseabilidad social o distorsiones autoperceptivas.
		Heteroinforme pares u otros asimétricos (cuestionario, escala, sociograma, observación)	El punto de vista de otras personas permite contrastar las respuestas. Visión más global y objetiva.	Distorsiones heteroperceptivas, etiquetamiento del otro
	Bisquerra, GROP	Evaluación 360°: autoinforme y heteroinforme	El sujeto se autoevalúa y al mismo tiempo otras fuentes proporcionan información sobre él, dando más objetividad al estudio	Tiempos más largos y mayor complejidad de aplicación debido a la involucración de diferentes sujetos, con los límites propios de la autoevaluación y heteroevaluación

4.1.4. Dificultades en la evaluación de las emociones

Álvarez et al. (2000) sostienen que la evaluación de las emociones supone una tarea ardua, en primer lugar, porque las emociones son subjetivas y consiguientemente difíciles de medir. En segundo lugar, porque, según la teoría de Plutchik (1991), para medir una emoción se necesita medir individualmente cada uno de sus componentes (fisiológico, comportamental y cognitivo), lo que conlleva una elevada complejidad (la dimensión fisiológica de las emociones juega con diversos factores como el ritmo cardiaco, la respiración, la sudoración, la temperatura de la piel etc.).

En la actualidad se están utilizando nuevas técnicas como la TEP (Tomografía por Emisión de Positrones), la IRM (Imagen por Resonancia Magnética Funcional) y la MEG

(MagnetoEncefaloGrafia) para estudiar la neurofisiología y la neuroquímica de las emociones (Álvarez et al., 2000).

La dimensión comportamental de las emociones se puede detectar a través de la filmación en video para en seguida analizar las expresiones emocionales a cámara lenta. Consiste en estudiar el tono de voz, la expresión facial, la postura, los gestos que acompañan las emociones.

En contexto escolar, para recoger informaciones sobre la conducta emocional del alumnado se maneja la observación directa del profesorado. Por último, para medir la dimensión cognitiva de la emoción se utilizan cuestionarios, escalas o autoinformes.

4.1.5. La evaluación de la inteligencia emocional en la Escuela Primaria

Los estudios en contexto escolar sobre la IE se centran, principalmente, en la dimensión cognitiva de la emoción, dado que resulta el aspecto más fácil de medir. Sin embargo, los resultados de tales estudios han de utilizarse con cautela debido a los múltiples factores que pueden interferir.

Existen varias dificultades sobre la evaluación de la IE en la escuela primaria. En primer lugar, las propias limitaciones de los instrumentos para evaluar la IE vuelven esta tarea difícil de llevar a cabo, por ende, es necesario acudir a instrumentos específicos, válidos y fiables que limiten el pensamiento distorsionado de uno mismo, las creencias sobre las emociones y la deseabilidad social (Álvarez et al., 2000). Además, Pérez-Escoda et al. (2021) subrayan que los instrumentos de evaluación novedosos son escasos y muchas veces poco rigurosos.

En segundo lugar, a la hora de suministrar un instrumento de evaluación de la IE se deben tener en cuenta las posibles limitaciones del sujeto evaluado, tales como la dificultad en el dominio del lenguaje, la dificultad de aprendizaje, la dificultad de memoria etc.

En tercer lugar, la dificultad de implementar medidas de evaluación de la IE se debe al desconocimiento de los investigadores en el ámbito científico y de los educadores en el ámbito

escolar de las herramientas disponibles de evaluación, validadas y baremadas adecuadamente para la particular sociedad española (Extremera et al., 2004).

En cuarto lugar, la escasez de instrumentos dirigidos a la población infantil representa una dificultad más. La revisión de la literatura existente demuestra que la mayoría de los instrumentos se dirige a población adolescente y adulta, debido a que no se consideran fiables las respuestas de los niños (Guijo, 2002). Se evidencia una escasez de instrumentos destinados sobre todo a niños menores de 8 años (Pérez-Escoda et al., 2012).

También la desconfianza respecto a que la IE o la CP se pueda evaluar con papel y lápiz (Extremera et al., 2004) explica porque no se utilicen medidas de evaluación en los colegios. Por último, evaluar la IE es más difícil que evaluar conocimientos y requiere mucho más tiempo (Modzelewski, 2012). Por contra, para la evaluación de la IE, tanto si se quiere estudiar la IE actual del sujeto previa a cualquier programa como si se pretende analizar su desarrollo a través de un proceso específico, se requieren instrumentos estandarizados o instrumentos creados ad hoc (Pérez-Escoda et al., 2012).

Las dificultades sobre mencionadas conllevan a una importante cuestión: a pesar del aumento de propuestas de educación emocional en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Jiménez & López-Zafra, 2009; Pérez-González, 2008) no se estudia exhaustivamente el impacto de los programas de IE puestos en marcha. Son pocos los estudios experimentales y longitudinales de que se dispone para comprender los efectos de la educación emocional, diferenciándolo de otros tipos de prácticas que puedan influir en las competencias emocionales del alumnado (Mayer et al., 2008).

Elias (2006, p. 35-36), en calidad de representante de la UNESCO sobre el tema, declara que “la evaluación de los esfuerzos de promoción del aprendizaje socioemocional es una responsabilidad ética que involucra el monitoreo de la implementación, la evaluación de resultados y la comprensión de las opiniones y reacciones de quienes llevan a cabo esa labor o

reciben los esfuerzos”. Resulta necesario evaluar la IE sobre todo en el momento en que se hayan aplicado asignaturas y/o programas con el objetivo de desarrollarla; las dificultades que ello conlleva no tienen que constituir una mera limitación sino un proceso interno de la práctica evaluativa.

4.1.6. Instrumentos para la evaluación de la inteligencia emocional

Después de revisar la literatura existente sobre los instrumentos para la evaluación de la IE a través de diferentes fuentes (bases de datos, revistas, libros y comunicaciones científicas), en este estudio se opta para proponer una distinción entre instrumentos específicos de evaluación de la IE e instrumentos no específicos. Los primeros son herramientas que han sido creadas exclusivamente con la finalidad de evaluar la IE, los segundos no tienen como objetivo estudiar el constructo en sí, más bien ahondan en aspectos relacionados con las competencias socioemocionales.

Como ya se ha mencionado, existen pocos instrumentos que midan únicamente la IE en niños de Educación Primaria y que además estén validados en España. En la Tabla 9 se presentan algunos instrumentos que pretenden evaluar el mundo emocional del niño entre 6 y 12 años. Todos se pueden utilizar tanto en ámbito escolar como clínico. Con esta catalogación se persigue orientar a los profesionales de la educación en la tarea de elegir las herramientas adecuadas para la evaluación de las habilidades emocionales en la franja de Educación Primaria. Además, contribuye aportando información en este campo que ha empezado recientemente a ser analizado (Bisquerra, 2020; Sánchez-Camacho & Grane, 2022).

Tabla 9

Instrumentos Específicos de Evaluación de la IE Aplicables en Educación Primaria

Instrumento	Autoría	Edad	Componentes	Tipología de prueba y n. de ítems
-------------	---------	------	-------------	-----------------------------------

CDE Cuestionario de desarrollo emocional	López-Cassá Y Pérez Escoda (2009)	9-13 años	Competencias emocionales: -Conciencia emocional -Regulación emocional -Autonomía emocional -Competencia social -Competencias para la vida y el bienestar	Autoinforme,3 8 ítems
EAQ Cuestionario de conciencia emocional	Rieffe et al. (2008)	8-16 años	-Diferenciar emociones -Comunicar emociones verbalmente -No esconder emociones -Conciencia corporal -Atender emociones de otros -Análisis de emociones propias	Autoinforme, 30 ítems
EMOCIONAT EST	Andrés et al. (2016)	4-12 años	Competencia emocional	Videojuego
Escala Inestabilidad Emocional	Caprara y Pastorelli (1993)	+ 7 años	-Autocontrol en situaciones sociales -Incapacidad para frenar la impulsividad	Autoinforme, 20 ítems
EQ-i:YV Emotional Quotient Inventory: Youth Version	Bar-On y Parker (2000)	7-18 años	Competencias emocionales y sociales: -Habilidades intrapersonales -Habilidades interpersonales -Adaptabilidad -Manejo del estrés -Estado de ánimo general	Autoinforme, 60 ítems
ERQ-CA Cuestionario de Regulación de la Emoción en la Infancia y Adolescencia	Gullone y Taffe (2011)	+9 años	Estrategias de regulación de las emociones: -Reevaluación -Supresión	Autoinforme, 10 ítems
LEASC-C Escala de Niveles de Conciencia Emocional para Niños	Bajgar et al. (2005)	8-12 años	Conciencia emocional: -Baja conciencia emocional -Tendencia a la acción -Emociones unidimensionales -Emociones complejas -Combinación de emociones	Tareas de ejecución, 12 situaciones reales
PANASN Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes	Watson et al. (1988)	7-17 años	Experiencias emocionales positivas y negativas: -Escala de afecto positivo -Escala de afecto negativo	Autoinforme: 20 ítems

TEC Test de Comprensión Emocional	Pons y Harris (2000)	3-11 años	Comprensión y conocimiento emocional: -Identificación de emociones básicas -Causas de las emociones -Influencia de la mente en las emociones, -Emociones fingidas y reales, -Ambivalencia emocional, -Regulación emocional -Emociones morales	Tareas de ejecución, 37 ítems representados en dibujos que presentan una historia
TEIQue-Child Form	Mavroveli et al. (2008)	8-12 años	-Percepción emocional; -Adaptabilidad; -Expresión de la emoción; -Percepción emocional; -Regulación emocional; -Impulsividad; -Relaciones; -Autoestima; -Automotivación	Autoinforme, 75 ítems (versión breve: 36 ítems)
THInEmE Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela	Merchán (2017)	8-12 años	IE como habilidad: -Percepción emocional -Facilitación emocional -Comprensión emocional -Regulación emocional	Tareas de ejecución, 49 ítems organizados en 7 situaciones
TIEFBI Test de Evaluación de la Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia	Fernández- Berrocal et al. (2015)	30 meses - 12 años	IE como habilidad: -Percepción emocional -Comprensión emocional -Regulación emocional	Tareas de ejecución, 3 pruebas que utilizan viñetas, fotografías y hojas de registro
TMMS-C Escala de Inteligencia Emocional Percibida	Rockhill y Greener (1999)	7-18 años	IE percibida: -Atención emocional -Claridad emocional -Regulación o reparación emocional	Autoinforme, 16 ítems

Desde una concepción de la IE como rasgo, se considera que esta se vincula con la autoestima, la empatía, el autocontrol, la asertividad, las actitudes hacia conductas saludables, las habilidades sociales etc. De ahí que para evaluar algunas facetas de la IE se utilicen también instrumentos relacionados con el estudio de la personalidad, habilidades psicológicas y sociales. Aunque se considere que para medir la IE se tendría que recurrir principalmente a

instrumentos específicos creados ad hoc para estudiar ese constructo, en la realidad muchas experiencias e investigaciones utilizan otros tipos de instrumentos que no tienen como finalidad principal la evaluación de la IE, pero sí incluyen alguna subdimensión relacionada con la IE, por lo tanto ofrecen -aunque de forma parcial- informaciones sobre las competencias socioemocionales de los niños. Se ofrece la Tabla 10 como síntesis de la recopilación de la mayoría de los instrumentos existentes aplicados en la población española.

Tabla 10

Otros Instrumentos para la Evaluación de Competencias Emocionales y/o Sociales en Educación Primaria

Denominación instrumento	Autoría	Edad	Temática y subescalas	Tipología de prueba y n. de ítems
A-D Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas	Seisdedos (2001)	11-19 años	Conductas desviadas: -delictiva -antisocial	Autoinforme alumno: 40 ítems
ASB Cuestionario de conducta antisocial	Allsopp y Feldman (1974, 1976)	+9 años	Conductas predelictivas de transgresión de normas sociales	Autoinforme: 48 ítems
BAS Batería de Socialización 1, 2 y 3	Silva y Martorell (1992, 2009)	6-19 años	Conducta social: -Liderazgo, -Jovialidad, -Sensibilidad -Social - Respeto/ Autocontrol -Agresividad/ terquedad, -Apatía/ retraimiento, -Ansiedad/ timidez	BAS-1: heteroinforme profesores BAS-2: heteroinforme padres BAS-3: autoinforme alumnos 78ítems
BASC2-S Sistema de Evaluación del Comportamiento para Niños	Reynolds y Kamphaus (2004)	3-18 años Nivel 2: 6-12 años	Comportamiento y desarrollo del niño: -Desajuste escolar, -Desajuste clínico, -Ajuste personal -Índice de síntomas emocionales etc.	Multimétodo compuesto por heteroinformes padres y profesores (3-18 años) y Autoinforme alumno (+8 años)

BULL-S Test de evaluación de la agresividad entre escolares	Cerezo (2000)	7-16 años	Agresividad y acoso entre escolares: -aceptación/ rechazo -bullying -aspectos situacionales	Autoinforme alumnado y heteroinforme profesorado. 15 ítems.
CABS Escala de Comportamien to Asertivo para niños	Wood et al. (1978)	6-12 años	-Asertividad -Agresión -Inhibición	Autoinforme alumno: 27 ítems
CACIA Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente	Capafóns y Silva (2011)	11-19 años	Autocontrol: -Retroalimentación Personal, -Retraso de Recompensa -Autocontrol Criterial -Autocontrol Procesual	Autoinforme alumno: 89 ítems
CAI Cuestionario de Adaptación ICCE	Delgado y Mejías (1998)	9-13 años	Adaptación de los niños en los siguientes aspectos: -fisiológico -Psicológico -Familiar -Escolar -Social -Conductual	
CAS Cuestionario de Ansiedad Infantil	Gillis (1997)	6-8 años	Dimensional emocional y ansiedad	Autoinforme dirigido: 20 ítems
CCA Cuestionario Conducta Antisocial	Martorell y González (en Martorell et al., 2011)	10-17 años	Problemas emocionales: -Agresividad -Aislamiento - Ansiedad/Retraimiento	Autinforme: 34 ítems
CDI Inventario de Depresión Infantil	Kovacs (2011)	7-15 años	Depresión: -disforia -autoestima negativa	Autoinforme alumno: 27 ítems. Convertible en heteroinforme para padres y profesores.

CDS Escala de Depresión para Niños	Lang y Tisher (2014)	8-14años	Depresión: -respuesta afectiva, -problemas sociales, -autoestima, -preocupación por la muerte y la salud, -sentimiento de culpabilidad -depresivos varios -alegría -positivos varios	Autoinforme alumno: 66 ítems. Convertible en heteroinforme para padres y profesores.
CPQ Cuestionario de Personalidad para Niños	Porter y Cattell (2016)	8-12 años	Personalidad: -Afabilidad, -Razonamiento, -Estabilidad, -Excitabilidad, -Dominancia, -Animación, -Atención a las normas, -Atrevimiento, -Sensibilidad, -Desadaptación, -Privacidad, -Aprensión, -Perfeccionismo -Tensión	Autoinforme alumno: 140 preguntas.
DFH Dibujo de la Figura Humana	Koppitz (1995)	5-12 años	Nivel madurativo y estabilidad emocional del niño	Prueba individual a través del dibujo
ECS-1 Escala de conductas sociales	García y Magaz (1997)	4-10 años	Comportamiento social e insocial: -Déficits Sociales y Hábitos -Destrezas Sociales	
EIS Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales.	Garaigordobil (2000)	10-12 años	Estrategias cognitivas para solucionar conflictos interpersonales	Prueba que consta de cuatro situaciones
EOP Escala de Observación para Profesores	Muñoz et al. (1996)	4-18 años	Conductas sociales: -Impulsividad, -Agresividad, -Inhibición, -Aislamiento, -Sociabilidad -Responsabilidad Social	Adaptación del MESSY. Heteroinforme profesor: 48 ítems

Escala sobre la Anticipación del Sentimiento de Culpabilidad	Laorden (2005)	5-12 años	Sentimiento de culpa. Razonamiento sobre: -robo -agresión física -trampa -desobediencia -no ayuda	Cinco dibujos que representan una situación de transgresión
Índice de Empatía para Niños y Adolescentes	Bryant (1982)	9-12 años	Componentes emocionales de la empatía	Autoinforme: 22 ítems
Inventario Asertividad	Gambrill y Richey (1975)	+9 años	Asertividad: -malestar en situaciones asertivas, -reacciones asertivas -deseo de mayor asertividad	Autoinforme alumno: 40 ítems
IVE-J Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía	Martorell y Silva (1993)	9-15 años	Tendencias antisociales: -Impulsividad -Afán de aventura - Empatía	Autoinforme: 77 ítems
LAEA Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto global y creativo	Garaigordobil (2011)	10-12 años	Autoconcepto positivo, negativo, global y creativo. Dimensión: -física -social -emocional -intelectual	Autoinforme: 60 adjetivos o 57 adjetivos
MESSY Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters	Matson et al. (1983)	4-18 años	Habilidades sociales: -habilidades sociales apropiadas; - asertividad inapropiada, -impulsividad, -sobreconfianza, -celos/soledad	Autoinforme alumno: 55 ítems Heteroinforme profesor: 54 ítems
SCAS Escala de Ansiedad Infantil	Spence (1997)	9-17 años	Ansiedad: -pánico y agorafobia, -ansiedad de separación, -fobia social, -miedos, -obsesiones/ compulsiones -ansiedad generalizada	Autoinforme: 44 ítems

SENA Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes	Fernández-Pinto et al. (2015)	3-18 años	Problemas emocionales y/o comportamentales: -interiorizados -esteriorizados -específicos	Autoinforme alumno (+8 años), heteroinforme padres y heteroinforme profesores
STAIC Cuestionario de Autoevaluación Ansidad Estado/Rasgo en Niños	Spielberger (2010)	9-15 años	Ansidad: -Ansidad Estado -Ansidad Rasgo	Autoinforme: 40 ítems
STAXI-NA Inventario de Expresión de la Ira Estado/Rasgo en Niños y Adolescentes	Spielberger (1988)	8-17 años	Ira estado y rasgo: -experiencia de la ira -expresión de la ira -control de la ira	Autoinforme: 32 ítems
STCI for Kids Cuestionario sobre la emoción de la alegría	Hösli y Sommer (2006)	10-17 años	-Alegría Estado/Alegría Rasgo -Seriedad -Malhumor	Autoinforme alumno: 50 ítems

4.2. Evaluación de la conducta prosocial

4.2.1. ¿Cómo se evalúa la conducta prosocial?

En los últimos años se han logrado avances en la evaluación del comportamiento, especialmente en relación con las problemáticas conductuales, así como la evaluación de psicopatologías en la infancia y la adolescencia (Ortuño-Sierra et al., 2016). Cullins y Mian (2015) afirman que en la actualidad los problemas de salud mental, como los trastornos conductuales y emocionales, afectan cada vez más la población infanto-juvenil. Según estos autores sus consecuencias discapacitan a las personas para llevar una vida plena y por eso insisten en la necesidad de seguir investigando para aumentar la prevención y los planes de intervención cuanto antes. En este panorama la promoción de la CP se revela una herramienta necesaria dado su enfoque positivo. A pesar de que numerosos instrumentos de evaluación de

la conducta se concentran en aspectos negativos como los comportamientos antisociales o delictivos, dentro de la evaluación del comportamiento cabe también la evaluación de la CP.

Este tipo de evaluación se puede utilizar tanto desde un punto de vista preventivo como de intervención concreta. Dados los beneficios de la CP, es necesario fomentarla y aplicar evaluaciones sobre esta puede ser un buen punto de partida para tomar medidas actas a potenciarla.

Para Molero et al. (1999) las investigaciones sobre este tipo de conducta generalmente se asocian a estudios sobre comportamiento de ayuda, altruismo, cooperación y empatía aplicados a población adulta. Sin embargo, en la población infantil se asiste sobre todo a la heteroevaluación, en la que son los adultos (profesores y/o padres) que proporcionan la información.

4.2.2. Autoevaluación de la conducta prosocial

La CP puede ser evaluada a través de la autoevaluación, que consiste en pruebas de autoinforme como cuestionarios y escalas.

Este tipo de evaluación se prefiere con niños más mayores y adolescentes porque requiere capacidad de introspección. Se señala la Escala de Conducta Prosocial de Caprara y Pastorelli (1993) porque en su origen está pensada para ser aplicada a niños a partir de los 7 años. Gracias a su brevedad y sencillez de contenidos, este instrumento es una valiosa herramienta para estudiar la CP en Educación Primaria.

Sin embargo, la autoevaluación de la CP comparte las críticas propias de los instrumentos de autoinforme relativos a la IE, que se han descrito en el apartado.

4.2.3. Heteroevaluación de la conducta prosocial

En pasado la heteroevaluación era la modalidad más utilizada para medir la CP (Contreras & Reyes, 2009). En particular la heteroevaluación utiliza la observación y su registro para recabar información. Los límites de esta práctica se deben por un lado a la

modificación voluntaria de la conducta de los sujetos observados, que hace que las observaciones registradas no sean veraces. Por otro lado, la observación es factible solo con pocos sujetos, por lo tanto, es difícil de llevar a cabo en colectivos como el grupo clase, por ejemplo. Otro límite que Contreras y Reyes (2009) señalan se debe a la escasez de comportamientos prosociales observables. Generalmente en un contexto no experimental se necesita una ingente cantidad de tiempo. De igual manera, si se utiliza un contexto experimental, el límite está en la artificialidad de la situación.

Eisenberg (1982) propone la evaluación por parte de personas cercanas al niño, como los padres, los profesores o los iguales a través de reportes. Estos informes proporcionan información adicional útil para obtener una visión más amplia de la CP del sujeto evaluado. Dicha práctica es conocida también como evaluación de 360°. En la actualidad, la heteroevaluación se realiza a través de cuestionarios y escalas. Estos instrumentos se utilizan particularmente con población infantil debido a la idea extendida que los niños no son lo suficientemente introspectivos para poder evaluarse fielmente.

4.2.4. La evaluación de la conducta prosocial en la Escuela Primaria

En Educación Primaria la evaluación de la conducta del alumnado es una práctica consolidada debido a que de ella depende el clima del aula y una mejor gestión de la clase.

Sin embargo, la evaluación de las prácticas prosociales es algo que aún no se ha consolidado, muchas veces los docentes ni saben que éstas existen y se refieren de manera genérica a acciones de ayuda, solidaridad y altruismo por parte de los niños hacia sus iguales y los adultos. Sigue existiendo un fuerte peso de las conductas negativas que se tienen que evitar, pero se necesita cambiar el foco hacia las actitudes positivas que sí se pueden fomentar. Poner el acento en las acciones positivas como la CP se vuelve fundamental sobre todo si se han empleado programas o medidas para desarrollarla.

4.2.5. Instrumentos para la evaluación de la conducta prosocial

Entre los instrumentos de evaluación de la CP de los niños validados en población española se encuentran los indicados en la Tabla 11.

Tabla 11

Algunos Instrumentos para la Evaluación de la CP en Niños

Instrumento	Autores	Edad	Componentes	Tipología de prueba y n. de ítems
CBS Escala de Comportamientos del Niño	Ladd y Proflet (1996)	5-6 años	Comportamientos de agresión, retraimiento y CP: - agresividad con los pares -prosocialidad con los pares	Heteroevaluación de los docentes:17 ítems
Cuestionario Conducta Prosocial	Weir y Duveen (1981)	10-12 años	Comportamiento prosocial Conductas de ayuda a los demás	heteroinforme s para profesores y padres: 20 ítems
Cuestionario Sociométrico	Moreno (1972)	10-12 años	Prosocialidad y creatividad	Heteroinform e entre pares
Cuestionario Sociométrico	Trianes et al. (2002)	11 años	-Prosocialidad -Asertividad -Negociación	Heteroinform e/cuestionario sociometrico
EA Evaluación del Altruismo	Leighton (1992)	4-10 años	Altruismo	Juegos con pares o con adultos
ECP Escala del Comportamiento Prosocial	Caprara y Pastorelli (1993)	7-18 años	Conducta prosocial: -control emocional, -cooperación, -expresión de afecto positivo, -confianza en el otro	Autoinforme alumno:15 ítems
EVHACOSPI Test de EValuación de HAbilidades COgnitivas de Solución de Problemas Interpersonaljes	García y Magaz (1998)	4-12 años	Competencias cognitivas y habilidades sociales.	6 tarjetas que representan distintas situaciones que requieren una respuesta del alumno
SDQ Strengths and Difficulties Questionnaire	Goodman, 1997	4-17 años	Problemas Emocionales Problemas Conductuales Problemas con los Compañeros Hiperactividad Conducta Prosocial	Autoinforme alumno (a partir de los 11 años), padres y

				profesores: 25 ítems
TREPI Test de REsolución de Problemas Interpersonales	Garaigordobil y Berrueco, 2007	5-6 años	Habilidades cognitivas de solución prosocial	3 historias representadas gráficamente

4.3. Evaluación de algunos programas en la franja de edad 6-12

4.3.1. Programas relevantes de inteligencia emocional

La educación emocional se está introduciendo en el currículo de formas muy diversas: como asignatura, elemento transversal, contenido de la acción tutorial, proyecto educativo complementario, metodología de trabajo, etc. Esta dispersión evidencia una falta de consenso de una estrategia común, quizás debido a escasos datos o dificultades de evaluación (Abarca, 2003). Pérez-González (2008) defiende la necesidad de evaluar los programas de IE para obtener datos empíricos que indiquen su validez y detectar eventuales debilidades para facilitar su mejora.

Se consideran programas de educación emocional tanto los de tipo socioafectivo como los que incluyen habilidades sociales y competencias emocionales. Dichos programas pueden responder a dos paradigmas: el de factores protectores, con carácter preventivo; o el paradigma de mejora de competencias, que persigue el bienestar global del niño (Abarca, 2003). Es fundamental trabajar de manera formal la educación emocional a pesar de que, como plantean Costa y Faria (2017) y este trabajo defiende, la educación emocional no puede tener un carácter “meramente prescriptivo, fragmentado de otros saberes y apartado de la experiencia emocional e intelectual que todo aprendizaje requiere” (Costa & Faria, 2017, p. 67). Es necesario que un programa de educación emocional se ancle en una estructura escolar coherente que haga de la educación emocional el eje de la vida escolar. A continuación, se presentan algunos programas de educación emocional desarrollados y evaluados a nivel nacional e internacional. Fruto de revisión bibliográfica, se proponen a título de ejemplo. Todos los programas que se mencionan

han sido evaluados principalmente de manera cuantitativa, lo que evidencia también la escasez de evaluaciones de tipo cualitativo o mixto, que sin embargo esta investigación intenta subsanar. La mayoría de los programas en España se evalúa con cuestionarios, pero también existen algunos programas que utilizan técnicas mixtas. Es el caso del *Programa EDI: ¿quieres viajar por el planeta de las emociones?* (Bañuls, 2015), que conjuga el cuestionario con las notas del alumnado, y el *Programa de Educación Emocional para Primaria PEEP* de Agulló et al. (2011), que utiliza también fichas de observación. Ambos programas adhieren al Modelo Pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007). Algunos programas se dirigen solo al alumnado, como evidencian los programas de Filella-Guiu et al. (2014) y Zorrilla (2017). Otros se dirigen también a las familias del alumnado (Bañuls, 2015; Benito, 2017).

Destacan algunos programas por invertir en la formación emocional del profesorado, de manera que pueda impartir eficazmente los programas. Se trata, por ejemplo, de *PEEP* (Agulló et al., 2011), *Respira Inteligencia Emocional y Social* (Vázquez, 2015) y *Programa Educación Responsable* de la Fundación Marcelino Botín (Palomera et al., 2018). Algunos programas involucran expertos externos para su impartición en los colegios, como es el caso del *Programa EDI* (Bañuls, 2015), en el cual las sesiones las imparte durante las horas de tutoría un psicólogo especialista acompañado por el profesorado; mientras en el programa *Siente Jugando* (Zorrilla, 2017) las sesiones las imparten estudiantes universitarios durante las clases de lengua española y educación física. Sin embargo, otros programas prefieren que el propio profesorado del centro esté formado previamente para impartir las clases, porque consideran que sea más eficaz (Palomera & Yopez, 2016). La duración de cada programa es diferente: algunos se desarrollan en pocas sesiones, como es el caso del programa de Benito (2017), *VERA, ¡Vamos a Emocionarnos, Reforzarnos y Aprender!*, que se desarrolla en apenas seis horas. Otros programas pueden durar años, como el *Programa Educación Responsable* de la Fundación Marcelino Botín (Palomera et al., 2018).

Por lo general, los programas se desarrollan a lo largo de algunos meses, como en el caso de *Respira Inteligencia Emocional y Social* (Vázquez, 2015), *Siente Jugando* (Zorrilla, 2017) y *Programa de Educación Emocional en Educación Primaria* (Filella-Guiu et al., 2014). El programa de Palomera et al. (2018) destaca por su aplicación desde Educación Infantil, afirmando que se obtienen resultados más ventajosos cuando se aplica el programa en edad temprana, es decir en Educación Infantil y los primeros años de Educación Primaria. Comparte la misma visión el Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional (PIIE), que aplicado desde Infantil hasta Primaria pone en evidencia su eficacia (López et al., 2022).

Desde el punto de vista metodológico, la mayoría de los programas mencionados tienen diseño cuasiexperimental pretest y posttest, algunos de ellos con grupo experimental y grupo control, mientras el de Zorrilla (2017) representa una de las excepciones al tratar solo con grupo experimental, al igual que este estudio. Los resultados de todos los programas de educación emocional mencionados son alentadores: algunos destacan sobre todo la mejora de la IE, competencia emocional, competencia social y ajuste personal (Benito, 2017; Filella-Guiu et al. 2014); otros destacan también la mejora de la conducta prosocial-altruista del alumnado, la empatía (Zorrilla, 2017) y la asertividad (Melero & Palomera, 2011); otros demuestran que estos programas favorecen la adaptación socioescolar y mejoran el rendimiento escolar (Agulló et al. 2011; Bañuls, 2015; Pedrera, 2017).

Si nos alejamos del contexto español para abordar de manera internacional el interés que ha ido cobrando la educación socioemocional, se puede afirmar que Estados Unidos es el país en el que se han desarrollado más programas socioemocionales exitosos (Vázquez, 2015). *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions, (RULER)* de Brackett et al., (2010) es uno de los programas más conocidos y utilizados en el mundo (Benito, 2017). Está basado en la teoría SEL (Social Emotional Learning) del CASEL. Para evaluar la eficacia del programa, Brackett et al., (2010) realizaron un estudio de diseño cuasiexperimental

con medidas pre-test y post-test y grupo experimental y grupo de control. Los resultados proporcionaron evidencia empírica de que el programa había mejorado de manera significativa tanto las habilidades socioemocionales como el rendimiento académico del alumnado que había participado a las sesiones de RULER.

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) de Greenberg et al. (1995) es otro programa americano pionero en el perseguimiento del desarrollo de las competencias socioemocionales para prevenir y/o reducir la agresividad y problemas de conducta en niños de Educación Primaria, favoreciendo así la mejora del proceso educativo en el aula. Existen numerosas investigaciones sobre los beneficios del programa PATHS. Greenberg et al. (1995), demostraron que después de un año de implementación de PATHS los niños de Educación Primaria habían mejorado en IE, autocontrol, tolerancia a la frustración y estrategias para resolver los conflictos y, por ende, se redujeron los comportamientos agresivos.

Existen muchos más programas de gran relevancia en otros países. Entre ellos, destaca el programa del Departamento de Salud de Australia: *KidsMatter Primary*. Dix et al. (2012) reportan los numerosos beneficios del programa: los estudiantes aumentan los resultados educativos y mejoran su salud mental. El alumnado con dificultades mentales mejora tanto su conducta como su motivación. Se registran resultados positivos, también en el personal educativo, que demuestra mayor satisfacción laboral, mientras los padres incrementan su compromiso y colaboración con el colegio, además de mejorar sus capacidades de crianza. Volviendo a Europa, en el Reino Unido hubo una fuerte inversión en implantar la educación emocional en todos los colegios de Educación Primaria y Secundaria con el programa *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)* desde 2005 hasta 2011. Aguilera (2012) afirma que SEAL sigue existiendo gracias al interés manifestado por los centros educativos que continúan creando nuevos materiales y enfoques de educación socioemocional. El estudio de Hallam et al. (2006) demuestra que el programa mejora el bienestar y el

comportamiento del alumnado, genera un cambio positivo en la relación profesor-alumno y mejora el clima del aula y la convivencia.

En el continente asiático, el Ministerio de Educación de Singapur impulsa la educación emocional y social desde 2004 gracias al método *Aprendizaje Emocional y Social* (AES), que se aplica desde Educación Primaria hasta el umbral universitario. Centenares de escuelas han adoptado varias formas para aplicar AES basándose en las necesidades especiales del alumnado y las circunstancias específicas de cada centro (Kom, 2011).

Finalmente, del continente africano proviene el *Programa Orientación para la Vida*, creado por el Ministerio de Educación de Sudáfrica en 1997. Van Alphen (2013) describe este programa como la respuesta, por parte de las autoridades políticas, respecto a los múltiples riesgos de desarrollo de los niños, especialmente con respecto a su seguridad y salud, como el acoso sexual, los abusos, la violencia y el abandono.

4.3.2. Programas relevantes de conducta prosocial

Entre los programas para desarrollar la CP, existen algunos que miran sobre todo a fomentar las competencias socioemocionales para que estas tengan consecuentemente un efecto en el desarrollo de la CP y la prevención de la violencia. Según Save the Children (2016) las escuelas tendrían que recibir apoyos y recursos desde sus Gobiernos para incluir medidas de promoción de la convivencia cívica y prevención y extirpación del acoso y el ciberacoso. La realización de programas que fomenten la CP en el ámbito escolar es sin duda un paso determinante para perseguir esos objetivos. La promoción de dicha conducta puede llevarse a cabo a través de programas de prevención y resolución de conflictos o más bien como programas de promoción de la CP, como se ha indicado anteriormente.

La mayoría de los programas de CP existentes se realizan en la escuela, sin embargo están creciendo las iniciativas también después del horario escolar (O'Hare et al., 2015). Por un lado, se quieren proponer iniciativas que sigan las huellas positivas de los programas de

educación emocional y, por otra, se quiere ofrecer iniciativas seguras mientras los cuidadores principales de los niños están trabajando.

Dado que un gran número de programas para la promoción de la CP se apoya en la educación emocional, es difícil separar los dos conceptos a la hora de trabajarlos. La interdependencia entre ellos se puede ver en numerosos ejemplos, como el *Programa de educación de las emociones: la con-vivencia* (Tur-Porcar et al., 2014), orientado a favorecer la CP a través de la educación emocional, y el programa *PROSEL* (Badía et al, 2019), que se fundamenta en la comunicación prosocial de calidad (dimensión PRO) y en el aprendizaje socioemocional (dimensión SEL). Sin embargo, otros programas se centran de forma más exclusiva en fomentar las competencias sociales, como el *Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social* (Monjas, 2004), *Como promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales* (de Benito et al. 2009) y el *Programa de educación social y afectiva en el aula* (Trianes, 1996).

Garaigordobil (1996, 2005) representa una referencia en el ámbito de la prosocialidad en España. El *Programa de juegos cooperativos y creativos* (Garaigordobil, 1996), señala el juego como un instrumento privilegiado para desarrollar la CP. Los resultados, coincidentes con los de otro estudio (Garaigordobil, 2005), evidencian un aumento de las conductas asertivas y una disminución de las conductas agresivas entre pares, la reducción de las conductas antisociales y de las conductas delictivas, entre otros. Del mismo modo, Cerchiaro-Ceballos et al. (2019) demuestran el potencial de los juegos cooperativos para promover el desarrollo prosocial de los niños, especialmente el razonamiento prosocial. Su programa destaca el componente metacognitivo de la prosocialidad, orientado a tomar conciencia de valores como la solidaridad, el compañerismo y la bondad, a través de espacios de reflexión que aumentan la empatía.

Entre los programas que buscan la transformación del centro escolar en un sistema general de convivencia y de relaciones positivas, destacan *SAVE* (Ortega, 1997), *Convivir es Vivir* (Carbonell & Peña, 1999) y el *Programa de Educación Social y Afectiva en el aula* (Trianes, 1996; Trianes & Muñoz, 1994). Algunos programas proponen también educación en valores y sentimientos (Carbonell & Peña, 1999; Díaz-Aguado, 2006; Ortega, 1997).

Si bien en todos los programas la resolución de conflictos es un aspecto imprescindible, para el alumnado con conductas de riesgo es preciso trabajar especialmente el desarrollo de la empatía, como indica el programa *Desarrollo de la empatía para agresores* (Ortega, 1998).

La atención política a estos temas se dirige principalmente a la violencia escolar, ofreciendo una respuesta de tipo preventivo gracias a iniciativas de mejora de la convivencia e del clima de relaciones sociales y de gobernabilidad de las escuelas. En las últimas dos décadas, todas las comunidades autónomas han propuesto iniciativas que se apoyan en los *Planes de Política Educativa gubernamental para la elaboración de programas de mejora de la Convivencia* y los *Planes de Política Educativa para la prevención de la violencia* (del Rey & Ortega, 2001). Por un lado, se busca la disminución de las conductas violentas y, por otro, se fomenta la prevención, instaurando o mejorando relaciones interpersonales que se apoyen en el respeto recíproco y los valores democráticos (del Rey y Ortega, 2001).

Los programas antibullying ofrecen una respuesta concreta al problema del acoso escolar, siendo este directamente proporcional a la falta de habilidades prosociales. Está demostrado que el acoso escolar se podría reducir gracias al desarrollo de competencias sociales (Gutiérrez et al., 2011) y emocionales (Estévez et al., 2018). Las habilidades prosociales pueden modular el comportamiento agresivo entre iguales, por eso es clave la educación emocional y prosocial en todo colegio con el fin de proporcionar las herramientas para que el alumnado pueda gestionar esta problemática (Barroso-Hurtado & Bembrive, 2019). En España se han creado programas antibullying sobre todo dirigidos a la población

adolescente, debido a que se considera más a riesgo (Monjas & Avilés, 2006). Sin embargo, algunos autores consideran que sea necesario trabajar la prevención de dichas conductas ya en etapas anteriores, dado que en los últimos años se ha visto que las acciones de maltrato entre iguales alcanzan el ápice en la niñez media y continúan subiendo de frecuencia e intensidad durante la adolescencia (Pepler, 2006). Para contrarrestar la violencia y promover comportamientos prosociales en la franja de edad de Educación Primaria nacen el *Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir* (Cerezo et al., 2011) y el *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales* (Monjas & Avilés, 2006). Ambos involucran a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias.

La tecnología representa un instrumento de gran potencial en la lucha contra el acoso. En su estudio, del Moral y Villalustre (2018) han analizado una decena de juegos digitales internacionales -*serious games*- que promueven el desarrollo de habilidades prosociales y empáticas en los niños para luchar contra el acoso. Estos autores llegan a la conclusión de que los recursos lúdicos digitales pueden ser una herramienta valiente para el profesorado de Educación Primaria para reducir el fenómeno del bullying, dado que “la potencialidad educativa de los *serious games* sobre el *bullying* se estima a partir de su capacidad para activar las habilidades analíticas, metacognitivas y prosociales” (del Moral & Villalustre, 2018, p. 1359).

A nivel internacional, existen varios programas para el desarrollo de la CP. Uno de ellos es *Mate-Tricks* (O’Hare et al., 2015), un programa extracurricular para el desarrollo personal y social de niños de 9 y 10 años que viven en áreas irlandesas con desventajas socioeconómicas y niveles elevados de desempleo. El programa nace de la combinación de dos programas pre-existentes de comportamiento prosocial: el *Strengthening Families Program* (Kumpfer & Alvarado, 2003) y el *Coping Power Program* (Lochman & Wells, 2002). *Mate-Tricks* incluye

numerosas actividades que involucran a niños y padres, porque está demostrado que los padres tienen un papel determinante en la CP y antibullying de los hijos (Penny, 2017).

Otro programa es *ROE (Roots of Empathy)*, dirigido al alumnado canadiense de Escuela Infantil y Primaria. Se centra en el desarrollo de la CP desde el cuidado de los demás. Por sus resultados positivos ha sido exportado también a Europa (Schonert-Reichl et al., 2012).

Un programa destacable para la eliminación del acoso escolar en Educación Primaria y Secundaria es *KiVa*. Se implementa en el 90% de los centros escolares finlandeses y se ha exportado también a algunos países de Europa, América y Oceanía (Granero & Manzano, 2018). Sus pilares consisten en la prevención, la intervención, la supervisión constante en el aula y el compromiso de toda la comunidad educativa en la lucha contra el bullying (KiVa Program and University of Turku, s.f.).

Desde Estados Unidos se señala el Programa *The Incredible Years*, creado para la promoción de la competencia emocional, social y académica con el fin preventivo de reducir y tratar las dificultades conductuales y emocionales en la infancia (The Incredible Years, 2013).

SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Diseño de la investigación

5.1.1. Enfoque metodológico

El diseño de investigación de este trabajo es un estudio de caso que ha sido abordado desde un enfoque cualitativo y cuantitativo (Cook & Reichardt, 1986).

La elección de la metodología mixta se basa en el supuesto de que la realidad educativa está integrada por componentes diferentes y, por esta razón, debe ser abordada desde distintos enfoques y desde una actitud abierta e integradora, en la que las distintas aproximaciones se complementan. Se comparte la postura de Sechrest y Sidani (1995) que sostienen que la buena ciencia se caracteriza por el pluralismo metodológico.

El estudio de caso es una metodología de investigación que permite analizar en profundidad un caso particular y se puede apoyar tanto en datos cuantitativos como cualitativos (Stake, 1998). Por caso se entiende una situación o entidad social única que merece ser investigado (Sabariego et al., 2014). Stake (1998) afirma que a través del estudio de caso se puede comprender la particularidad y complejidad de un caso específico y entender su actividad en circunstancias concretas. Otra ventaja del estudio de caso es que, además de describir y comprender permite formular juicios de valor útiles para promover el cambio educativo (Sabariego et al., 2014). Yin (1989) distingue entre estudio de caso explicatorio, descriptivo y explicativo. Latorre et al. (1996) lo describen como “un método que es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos; es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes” (p.237). Sin embargo, Sabariego et al. (2014) señalan que la concepción de estudio de casos en la literatura es controvertida. Por un lado, hay quien considera el estudio de caso un método de investigación cualitativa que se utiliza ampliamente para comprender en profundidad la realidad socioeducativa. Por otro lado, el estudio de casos “no es una opción metodológica con

entidad propia, sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que constituye en fuente de información” (p. 310). En el presente trabajo, se trata el estudio de caso como una estrategia de diseño de investigación con el objetivo de conocer en profundidad el objeto de estudio seleccionado (Colás, 1998). Se coincide con Stake (1998) cuando señala que un estudio de casos es difícil de estructurar en un plan de investigación con fases bien secuencias y delimitadas.

Dado que la estrategia de investigación del estudio de caso consiste en conocer y comprender la particularidad de una persona, grupo o situación para analizar cómo funcionan las partes y cómo se relacionan con el contexto (Bartolomé, 1992), se consideró adecuado complementar el enfoque de tipo cualitativo con el de tipo cuantitativo y adoptar la metodología mixta.

El diseño metodológico utilizado en la fase cualitativa para responder a los objetivos 1 y 2, se ha realizado a través de una investigación de carácter interpretativo y de tipo descriptivo que se apoya en las narrativas proporcionadas por los propios participantes. El paradigma interpretativo “trata de penetrar en el mundo personal de los sujetos, es decir, cómo éstos interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen” (Rodríguez, 2003, p. 4). La investigación cualitativa de carácter interpretativo suele ser descriptiva (Krause, 1995). Este trabajo es de naturaleza descriptiva porque pretende describir e interpretar las opiniones y concepciones de las personas sobre una temática concreta. Según Martínez (2007), en este tipo de investigación son comunes los estudios de casos.

La investigación describe, concretamente, la visión de IE que tienen el director y las responsables de la materia de IE del centro objeto de estudio, así como las acciones emprendidas por éstos para favorecer la educación emocional del alumnado. También se

describen las concepciones y valoraciones sobre la educación de la IE que tiene el profesorado que imparte esta asignatura en el colegio.

El propósito de la fase cuantitativa es medir la IE y la CP de los estudiantes que reciben clases de IE y comparar los resultados con un grupo de control que no cursa ninguna materia de IE. Además, el estudio quiere averiguar si la IE influye en la CP del alumnado que cursa la materia de IE.

El diseño metodológico utilizado en la fase cuantitativa para cumplir los objetivos 3, 4, 5, 6 y 7 es de tipo cuasiexperimental, dado que el alumnado objeto de investigación no ha sido seleccionado, ni asignado aleatoriamente a los grupos experimentales. Se trata, por tanto, de grupos naturales o grupos-clase pertenecientes a dos colegios. Es un diseño cuasiexperimental con dos grupos (bivalente), uno experimental y otro control, con sólo posttest. En lo referente a la representación gráfica del diseño metodológico propuesto, se adoptó la nomenclatura adoptada por Campbell y Stanley (2011), como se puede apreciar en la Tabla 12.

Tabla 12

Diseño Metodológico Abordado en la Fase Cuantitativa

Grupo	N	Asignación de participantes y tratamientos a los grupos	Pretest	Tratamiento	Posttest
G _{experimental}	N ₂₆₁	No aleatorizado	-	Han cursado asignatura de educación emocional	O _{1.1} O _{1.2} O _{1.3} O _{1.4} O _{2.15} O _{1.6} O _{1.7} O _{1.8} O _{1.9}
G _{control}	N ₁₃₂	No aleatorizado	-	No han cursado asignatura de educación emocional	O _{2.1} O _{2.2} O _{2.3} O _{2.4} O _{2.5} O _{2.6} O _{2.7} O _{2.8} O _{2.9}

O_{1.1}: Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la dimensión IE intrapersonal.

O_{1.2} Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la dimensión IE interpersonal.

O_{1.3} Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la dimensión IE manejo estrés.

O_{1.4} Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la dimensión IE adaptabilidad.

O_{1.5} Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la dimensión IE estado de ánimo.

O_{1.6} Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la dimensión IE impresión+.

O_{1.7} Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la dimensión IE CE

O_{1.8} Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la total prueba IE.

O_{1.9} Media aritmética obtenida por el grupo experimental en la total prueba CP.

-
- O_{2.1}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la dimensión IE intrapersonal.
 - O_{2.2}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la dimensión IE interpersonal.
 - O_{2.3}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la dimensión IE manejo estrés.
 - O_{2.4}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la dimensión IE adaptabilidad.
 - O_{2.5}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la dimensión IE estado de ánimo.
 - O_{2.6}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la dimensión IE impresión+.
 - O_{2.7}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la dimensión IE CE
 - O_{2.8}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la total prueba IE.
 - O_{2.9}: Media aritmética obtenida por el grupo control en la total prueba CP.

5.1.2. Garantía ética y negociación de la entrada en el campo

Para cumplir con la garantía ética en la investigación, se consiguió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada (ver Anexo 1).

El procedimiento utilizado para contactar tanto con el centro experimental como con el colegio de grupo control ha sido similar. Se contactó inicialmente por email con la dirección con el propósito de fijar una cita para explicar el sentido de la investigación y solicitar su colaboración. El encuentro con la dirección permitió explicar los objetivos de la investigación, los participantes necesarios y las técnicas y/o instrumentos que se utilizarían. Además, con el centro experimental se acordó el uso de grabaciones en audio para registrar las entrevistas. Establecidas y compartidas las condiciones en que se llevaría a cabo la investigación, el director aceptó participar en el estudio y autorizó la entrada de la investigadora en el colegio y la conveniencia de apoyarse en la responsable de Orientación para dudas, aclaraciones y decisiones, ya que era la principal promotora y responsable de la incorporación de la asignatura de IE. En este encuentro se intercambiaron los siguientes documentos: carta de presentación de la investigadora (Anexo 2 y Anexo 3), autorización de cada director para la recogida de información (Anexo 4) y contrato de confidencialidad (Anexo 5).

La investigadora se comprometió con ambos centros en respetar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos, además de devolver los resultados al propio colegio antes de su publicación.

5.2. Fase cualitativa

La primera fase del proceso de investigación es de tipo cualitativo. La investigación cualitativa pretende comprender holísticamente y transformar la realidad (Dorio et al., 2014). Se caracteriza por la subjetividad e implicación personal del investigador en el propio contexto de investigación. El enfoque cualitativo no persigue la generalización de los resultados, más bien dar sentido y comprender la realidad educativa específica (Sabariego et al., 2014). Además, la investigación cualitativa puede promover la transferencia de los conocimientos adquiridos a grupos o contextos de características similares (Flick, 2004).

Sabariego et al. (2014) subrayan las características más relevantes de esta tipología de investigación:

Los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, y el enfoque de una manera de investigar utilizada básicamente para describir las experiencias de vida (discursos y comportamientos) y darles significado a partir de observaciones sobre la realidad. (pp. 293-294)

La investigación cualitativa de carácter interpretativo pone su énfasis en lo subjetivo e intersubjetivo y utiliza metodologías que buscan comprender e interpretar más que explicar (Krause, 1995).

Entre las técnicas de recogida de información más utilizadas en investigación cualitativa se encuentran la entrevista y la observación (Martínez, 2007). En este trabajo se ha privilegiado la entrevista semiestructurada porque respondía mejor al interés por profundizar en lo que piensan los profesionales de la educación (López & Hinojosa, 2012).

Dichos datos se analizan posteriormente a través del análisis de contenido que, hoy en día, es facilitado por algunos softwares como NVivo, Atlas.ti y Maxqda, entre otros. En esta

investigación se ha utilizado el programa NVivo, cuyas virtudes están explicadas por Trigueros-Cervantes, Rivera-García y Rivera-Trigueros (2018).

5.2.1. Contexto y participantes

El colegio que participa en esta fase de la investigación está situado en la provincia de Málaga y es un centro privado y bilingüe que abrió sus puertas en 2013. Tiene dos líneas desde Infantil hasta Bachillerato. El número total de estudiantes es de 675, de los cuales 287 son de Educación Primaria.

El alumnado es de clase socioeconómica medio-alta, los padres trabajan principalmente cómo autónomos en el sector terciario. Muchos de ellos son empresarios, médicos y abogados. La edad media de los padres es de 34 años y el número de hijos por familia varía de 1 a 4. El 25% de los padres están separados. Al centro asiste alumnado de 26 nacionalidades, entre las que figuran la española (mayoritaria), alemana, austriaca, belga, británica, checa, colombiana, danesa, estadounidense, filipina, finlandesa, francesa, holandesa, iraní, irlandesa, israelí, italiana, kazaja, lituana, marroquí, noruega, polaca, rusa, sueca, suiza y ucraniana.

La participación y colaboración de las familias se evidencia especialmente en la realización de los deberes en casa.

El claustro de profesores del centro está compuesto por 64 docentes, entre ellos 26 son de Educación Primaria: 20 mujeres y 6 hombres. La mayoría son españoles y el resto de nacionalidad inglesa, irlandesa y americana. La edad media es de 32 años. La experiencia docente varía de 1 a 20 años de servicio.

La selección del personal docente del centro se realiza en tres etapas: primero hay una entrevista de contacto con el director y los jefes de estudios. En la segunda fase el profesor candidato hace una presentación didáctica y, finalmente, hay otra entrevista en profundidad. Los estudios requeridos para trabajar en el centro son el título de Magisterio y la certificación lingüística en inglés.

Las profesoras que imparten la asignatura de IE son también las orientadoras del centro. De 1º a 4º la profesora es Ana, mientras en 5º y 6º es Irene. Hay una tercera orientadora, Belén, que es una figura de apoyo en la asignatura de IE. En la Tabla 13 se ilustran las características sociodemográficas de las personas entrevistadas para responder a los objetivos de investigación. Como se explicó anteriormente, todos los nombres son ficticios para garantizar el anonimato.

Tabla 13

Características de los Entrevistados

Nombre	Lucas	Carla	Marta	Ana	Irene	Belén
Ocupación	Director	Coordinadora del dep.to de Orientación. Responsable de la asignatura de IE	Responsable de la asignatura de IE	Orientadora. Profesora titular de IE	Orientadora. Profesora titular de IE	Orientadora. Profesora de apoyo de IE.
Edad	37	53	52	32	32	47
Sexo	Varón	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
Nacionalidad	Española	Española	Española	Española y Venezolana	Española	Española
Titulación	Doctorado en Filosofía	Licenciatura en Psicología	Licenciatura en Filología Hispánica. Posgrado	Licenciatura en Psicología. 2 Máster: Terapia Familiar e Intervención Social	Licenciatura en Pedagogía. Máster en Psicología Infantil	Licenciatura en Comunicación y Filosofía. 2 Máster.
Años de servicio en general	14	30	27	2	7	20
Años de servicio en este centro	4	4	4	2	3	2

Al profesorado de IE se le preguntó también cuántos años lleva impartiendo la asignatura y en qué cursos de Primaria la imparten, como se ilustra en la Tabla 14.

Tabla 14*Experiencia Profesional Docente*

Nombre	Ana	Irene	Belén
Años que lleva impartiendo la materia de IE	2	3	2
Cursos en los que imparte IE	1º, 2º, 3º y 4º	5º y 6º	Todos, según la necesidad del centro

El colegio contempla la IE como uno de los pilares básicos de su proyecto educativo y, desde el curso académico 2014-2015, ha sido incluida como materia de libre configuración en la propuesta curricular de Educación Primaria. Las clases son impartidas durante dos horas a la semana por la psicóloga y pedagoga del centro. Los bloques de contenido contemplados son: IE y normas de cortesía, percepción emocional, comprensión emocional, autoestima, habilidades sociales y de comunicación y habilidades para la vida y el bienestar. La evaluación se apoya en la observación e incorpora procesos de autoevaluación y coevaluación, pero no se ha realizado ningún tipo de medición que permita cuantificar los logros alcanzados por los alumnos, de aquí la relevancia de este estudio.

Se trata de una iniciativa didáctica novedosa e inusual, dado que en España las iniciativas de educación emocional se desarrollan principalmente a través de programas educativos puntuales, no asignaturas curriculares.

5.2.2. Técnica de recogida de la información

Las informaciones generales sobre el contexto se recabaron a través de una entrevista a la jefatura de estudios del centro de Educación Primaria (Anexo 6).

Para conocer la visión de IE que tienen la dirección y los responsables de la asignatura y las acciones emprendidas por ellos para favorecer la educación emocional del alumnado

(objetivo 1), así como para estudiar las concepciones y valoraciones sobre educación emocional del profesorado que imparte esta materia en el centro (objetivo 2) se ha utilizado la entrevista.

La entrevista se puede definir como: “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Massot et al., 2014, p. 336).

En este caso concreto se ha optado por la entrevista semiestructurada. La entrevista semiestructurada se estructura en torno a un guion de preguntas que orientan el contenido del encuentro entre entrevistador y entrevistado (Lichtman, 2006). A diferencia de las entrevistas estructuradas, las entrevistas semiestructuradas son dinámicas, flexibles, abiertas, no directivas ni estandarizadas (Taylor & Bogdan, 2002). La versatilidad de esta técnica permite al investigador recoger las informaciones que necesite de la mejor manera posible (Albert, 2007). Para Flick (2004) “el uso uniforme de una guía de entrevista aumenta la capacidad de los datos para la comparación y que su estructuración se incrementa como resultado de las preguntas incluidas en la guía” (p.108).

Se ha elegido este tipo de entrevista porque se considera más probable que las personas entrevistadas expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista planeada de forma relativamente abierta respecto a la entrevista estandarizada u otros instrumentos (Flick, 2004).

Para esta investigación se ha elegido la entrevista semiestructurada en profundidad. Se trata de un tipo de entrevista cualitativa que pretende comprender las perspectivas y experiencias de los entrevistados (Taylor & Bodgan, 2002). Según Colás (1998):

La entrevista en profundidad, a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias,

pensamientos, valores, etc. Esta información resulta fundamental para comprender su propia visión del mundo. (p. 275)

5.2.2.1 Elaboración de las guías de entrevista

Se crearon ad hoc dos guiones de entrevistas semiestructuradas, dirigidas respectivamente a la dirección del centro y las responsables creadoras de la asignatura de IE y al profesorado que imparte dicha asignatura.

La modalidad flexible propia de la entrevista semiestructurada permite un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Massot et al., 2014).

Las entrevistas se realizaron en la fase inicial de la investigación y fueron fundamentales para conocer al personal del centro y establecer una relación cordial y de confianza, necesaria para poder acceder a las aulas y aplicar los cuestionarios al alumnado en la segunda fase de la investigación.

Cada entrevista fue sometida a validación por parte de cuatro expertos, 2 hombres y dos mujeres, todos profesores de la Universidad de Granada. Dos de ellos son catedráticos, uno es profesor titular y otro contratado doctor. Dos de ellos son del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y los otros dos pertenecen al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Su experiencia oscila entre los 10 y 35 años. Por cada entrevista, se les pedía a los expertos evaluar si las cuestiones planteadas se ajustaban al objetivo dado según los siguientes criterios:

- a) Claridad: la redacción es clara y su significado se comprende fácilmente, sin ambigüedad.
- b) Pertinencia: el ítem es adecuado para el objetivo de estudio propuesto.
- c) Relevancia: grado de importancia del ítem para cubrir el objetivo.

Para la validación del contenido del protocolo de entrevista, se adoptó una escala de tipo Likert con valores de 1 a 4 (1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho). Además, para

cada pregunta se contempla un apartado de “Observaciones” para que los expertos puedan anotar sus sugerencias y/o comentarios (Anexo 7).

Una vez realizado el proceso de validación y atendidas las observaciones de los expertos, se obtuvieron las versiones definitivas de los guiones de entrevista. La entrevista dirigida al director y las responsables de la asignatura está formada por 11 preguntas (Anexo 8), y la entrevista destinada al profesorado de IE está compuesta por 12 preguntas (Anexo 9).

Las entrevistas están formadas por dos bloques: el primero recoge los datos personales y profesionales de los entrevistados (edad, sexo, cargo ocupado, años de servicio en el centro, experiencia docente y formación académica), el segundo se dirige a dar respuesta al objetivo de investigación.

Las entrevistas realizadas para esta fase de investigación fueron grabadas y seguidamente transcritas. La grabación es un sistema de registro tecnológico de la información que se utiliza cuando se quiere grabar de manera detallada una experiencia, con el fin de conservar fielmente la producción verbal (Massot et al., 2014). Como sostiene López (2000), la virtualidad de las grabaciones “consiste en que posibilita una reproducción y análisis objetivo y reiterado en tantas ocasiones se precise, haciendo verificables los datos, además es económico, simple en su uso y proporciona un relato verbal total de la conducta verbal” (p. 90).

Todas las entrevistas se transcribieron y se devolvieron para su validación, con la finalidad de confirmar la rigurosidad de la información recabada.

5.2.2.2. Criterios de rigor en la investigación cualitativa

Según Guba (1989), toda investigación cualitativa debe respetar los siguientes criterios científicos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Dorio et al. (2014) los resume de la siguiente manera:

La credibilidad consiste en el valor de verdad de la investigación, es decir que los resultados se ajusten a la realidad (...). La transferibilidad hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares (...). La dependencia es el nombre acuñado para denominar la consistencia de los datos. Dicho término hace referencia a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo (...). La confirmabilidad hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad. (pp. 289-290)

Para asegurar y fundamentar el valor del conocimiento generado se utilizan diferentes técnicas y procedimientos (Dorio et al., 2014) con el objetivo de eliminar errores y generar explicaciones exhaustivas y precisas, aunque esto no garantiza un retrato perfecto de la realidad (Gibbs, 2012). Por otro lado, García-Garnica (2015) afirma que:

Los datos cualitativos tienden a ser ricos, detallados y confidenciales, y la práctica de la investigación debe reflejar esta relación de intimidad entre el entrevistador y el entrevistado. Los principios clave para mantener la ética de la investigación son: evitar dañar a los participantes e intentar producir ciertos beneficios con la investigación; para ello se deben considerar aspectos como: el consentimiento informado, el anonimato y el asegurar que la transcripción es lo más fiel posible al original. (p. 205)

En esta fase de investigación cualitativa se han seguido los criterios de rigor científicos propios de la investigación cualitativa indicados por Guba (1989).

Para atender a la credibilidad se ha utilizado la técnica de la triangulación, la cual permite obtener una visión más precisa de la realidad estudiada (Latorre et al., 1996). Se ha llevado a cabo una actividad comparativa constante en todo el proceso de análisis entre los códigos emergentes y el contenido de las entrevistas. Las comparaciones, por un lado,

garantizan que las informaciones se han recabado con escurpulosidad y, por el otro, que se incrementa la posibilidad de profundizar y enriquecer el análisis. Asimismo, para fundamentar los datos se han insertado citas textuales que visibilizan las voces de los participantes en el estudio y recogen, de manera explícita, sus opiniones, creencias y/o experiencias.

Para asegurar la transferibilidad, se ha procurado obtener información suficiente que pueda ser de utilidad para contextos similares.

En el caso del criterio de dependencia, se han utilizado varias estrategias. En primer lugar, se ha cuidado que las transcripciones fuesen fieles a las grabaciones originales para evitar errores en los textos. En segundo lugar, se han llevado a cabo comprobaciones constantes de la codificación y, en tercer lugar, se ha perseguido que las descripciones ofrecidas fueran minuciosas.

La confirmabilidad se ha garantizado consensuando las informaciones recabadas con los participantes.

También la práctica ética es un elemento que aporta calidad a la investigación.

La aplicación de los criterios mencionados asegura el rigor científico de este trabajo y evidencia que los hallazgos obtenidos pueden ser aceptados por la comunidad investigadora.

5.2.3. Procedimiento para el análisis cualitativo

El análisis cualitativo ayuda a interpretar la información textual para comprender el objeto estudiado (Miles & Huberman, 1994).

Colás (1998) proporciona la siguiente definición de análisis cualitativo:

Entendemos por análisis cualitativo de datos aquel que opera sobre textos. Por textos entendemos las producciones humanas que expresan las acciones humanas. Los diversos modos de expresión se organizan en lenguajes (...). Por tanto, el análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana”.

(p. 288)

Las entrevistas a la dirección, las responsables de la asignatura de IE y al profesorado han sido sometidas al análisis de contenido mediante un proceso de categorización. Según Trigueros y Rivera (2018):

La categorización, permite definir y organizar conceptualmente las unidades de significado que aluden a una misma idea, concepto, significado, temática o vivencia. Pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. (p. 133)

Para definir las categorías se ha llevado a cabo una operación físico-manipulativa en la que se ha explorado el texto buscando unidades de significados, es decir frases, párrafos o porción del texto con sentido en sí mismo (Trigueros & Rivera, 2018). Dichas unidades han sido organizadas y agrupadas por argumentos o conceptos clave que representan la base para la constitución de cada una de las categorías encontradas.

En este estudio, el proceso de categorización ha sido de tipo deductivo, ya que las categorías han derivado de la lectura reiterada y el análisis de los textos transcritos. Sucesivamente se ha organizado la información en unidades de análisis y, a partir de ellas, se han generado las categorías que han permitido afinar el proceso mismo de codificación del texto.

Actualmente los investigadores se suelen apoyar en programas informáticos que faciliten ese proceso (Blasco & Mengual, 2010). Según Flick (2004) existen diferentes razones para utilizar software de análisis cualitativo: la velocidad en el manejo, gestión, búsqueda y exposición de los datos y los elementos relacionados, facilidad para demostrar la calidad en relación con la coherencia en los procesos analíticos, el aumento del rigor y validez cualitativa, y la transparencia en el proceso.

Aunque el análisis cualitativo se pueda apoyar en un software para simplificar algunos tramos del proceso, el investigador es el que tiene la tarea de interpretar la realidad, no se trata solo de describirla sino de entrar en profundidad en ella para comprender su significado.

En esta investigación se ha elegido el programa para el análisis de datos cualitativos NVivo Plus (versión 12). Es un software basado en un sistema de indexación o de categorías (Flick, 2004). Se trata de un programa de pago especialmente indicado para el análisis de datos procedentes de entrevistas, entre otras técnicas. Como explican Trigueros y Rivera (2018):

El Software no solo ayuda en la realización de las tareas mecánicas de almacenamiento, organización y recuperación de toda la información incorporada en el corpus de esta experiencia, sino que mejora las tareas propias del análisis de datos, tales como las búsquedas textuales, el planteamiento y verificación de interrogantes, creación de mapas conceptuales, creación de teorías, etc. (p. 17).

5.3. Fase cuantitativa

5.3.1. Contexto y participantes

Esta parte de la investigación se realiza en dos colegios de Educación Primaria de la provincia de Málaga. El colegio experimental se ha descrito ampliamente en el apartado 5.2.1., al tratarse del mismo centro en el que se ha llevado a cabo la primera fase de la investigación.

El colegio correspondiente al grupo control es un centro educativo privado de una línea, es laico y está abierto desde 1985. Su oferta curricular no contempla la IE.

La mayor parte del alumnado es de clase social medio-alta. Cuenta con 390 estudiantes, desde Educación Infantil hasta Bachillerato. En Educación Primaria hay 157 alumnos/as, distribuidos como se indica en la Tabla 15.

Tabla 15*Alumnado por Curso en el Grupo de Control*

	Curso						Total
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	
N. Alumnos/as	25	26	24	28	26	28	157

Las informaciones sobre el grupo de control se han recabado mediante entrevista, con preguntas abiertas, al jefe de estudios porque así lo determinó el colegio.

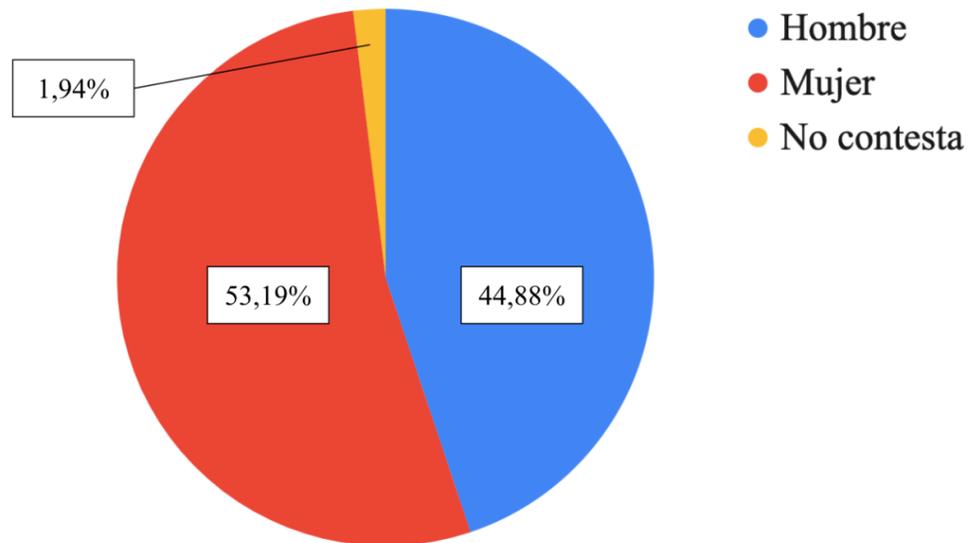
En este centro, al igual que en el centro experimental, las responsables de orientación han sido las encargadas de informar al profesorado de la investigación y de su participación en la misma, explicando la finalidad, los instrumentos y técnicas que estaba previsto utilizar y precisando el tipo de colaboración que se requería. La adhesión del profesorado, por lo tanto, no fue voluntaria, sino que responde al compromiso adquirido por las direcciones de ambos centros.

5.3.2. Tamaño muestral y proceso de muestreo

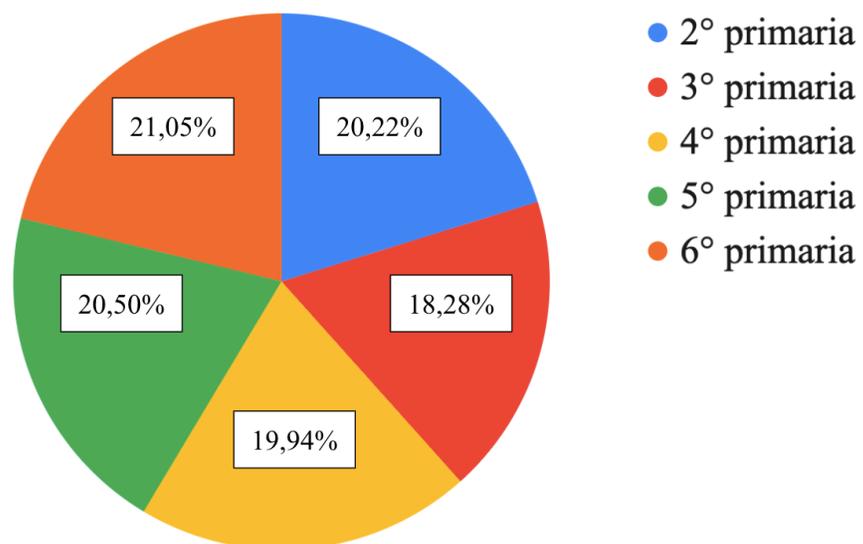
La muestra del estudio es de N= 361 alumnos/as de Primaria de diversos cursos de los dos centros educativos que participan en el estudio. A continuación, y atendiendo a las variables independientes contempladas, se destacan algunas de las características de la muestra.

En relación con el sexo, los datos que se han obtenido se presentan en la Figura 2.

Como puede apreciarse, el 54.24% de la muestra pertenece al género masculino, mientras que el 45.76% pertenece al género femenino. A nivel de frecuencias se traduce en un total de 192 niños frente a 162 niñas a las que, además, habría que sumar 7 contabilizaciones perdidas, ya que no se han pronunciado en este aspecto.

Figura 2*Distribución Porcentajes de la Variable Sexo*

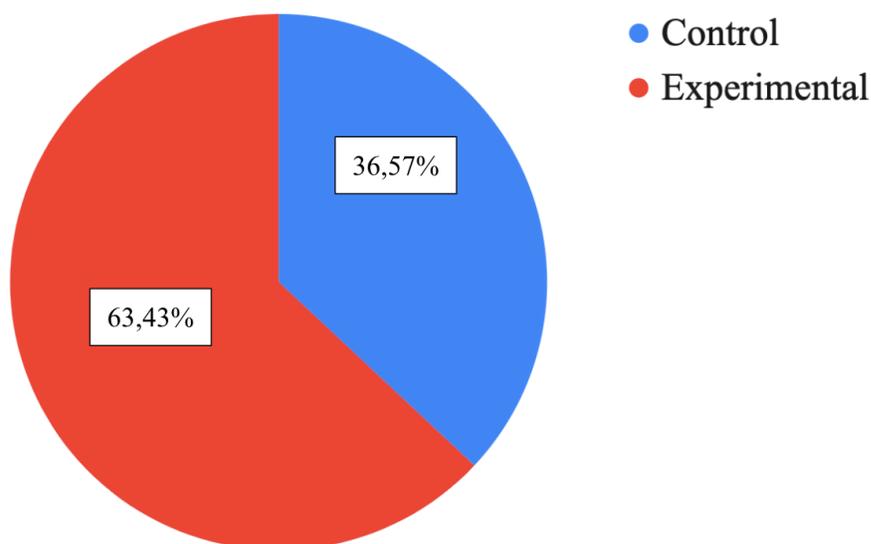
En relación con la variable curso, y sabiendo que es una variable politómica, la proporción de los datos obtenidos se presenta en la Figura 3.

Figura 3*Distribución de Frecuencias y Porcentajes de la Variable Curso*

El porcentaje mayor se encuentra en el alumnado perteneciente a 6° curso de Primaria (21.05%, N=76), seguido del alumnado de 5° de Primaria (20.50%, N=74), el alumnado de 2° (20.22%, N=73) y, finalmente, los que presentan menor porcentaje son los estudiantes que cursan 4° (19.94%, N=72) y 3° (18.28%, N=66) de Primaria. A este respecto, se puede apreciar, al igual que en la variable sexo, que los porcentajes presentados en cada uno de los cursos son similares.

Figura 4

Distribución de Frecuencias y Porcentajes de la Variable Grupo



Atendiendo a la variable grupo, siendo estos experimental y de control, en la Figura 4 se puede apreciar que el 63.43% de los encuestados forman parte del grupo experimental (N=229), frente al 36.57% (N=132) que pertenecen al grupo de control.

Para tener una visión global de la distribución muestral a nivel de frecuencias y porcentajes se presenta la Tabla 16 con las tres variables comentadas (grupo, curso y sexo).

Tabla 16*Distribución Muestral Cruzando las Variables Grupo, Curso y Sexo*

Grupo	Curso		Sexo	Frecuencia	Porcentaje		
Control	2° Primaria	Válido	niño	10	55.6		
			niña	8	44.4		
			total	18	100		
		Válido		niño	4	50	
				niña	4	50	
				total	8	100	
		Perdidos		niño	1	100	
			Válido		niño	8	61.5
					niña	5	38.5
	3° Primaria			total	13	100	
			Válido		niño	5	50
					niña	5	50
		total		10	100		
	4° Primaria	Válido		niño	11	52.4	
				niña	10	47.6	
				total	21	100	
		Válido		niño	2	33.3	
				niña	4	66.7	
				total	6	100	
	5° Primaria	Válido		niña	1	100	
			niño	1	100		
Válido				niño	9	36	
		niña	16	64			
		total	25	100			
6° Primaria	Válido		niño	2	66,7		

Grupo	Curso		Sexo	Frecuencia	Porcentaje		
Experimental		Válido	niña	1	33.3		
			total	3	100		
			niño	11	61.1		
			niña	7	38.9		
			total	18	100		
		Válido	niño	3	42.9		
			niña	4	57.1		
			total	7	100		
			2° Primaria	Válido	niño	27	69.2
					niña	11	28.2
	total	38			97.4		
	Perdidos			1	2.6		
		total		39	100		
	3° Primaria	Válido	niño	6	75,0		
			niña	2	25		
			total	8	100		
		Perdidos	mujer	2	100		
			Válido	niño	18	56.3	
		niña		14	43.8		
		total		32	100		
Válido		niño		5	62.5		
		niña		2	25,0		
		total	7	87.5			
Perdidos		1	12.5				
	total	8	100				
	4° Primaria	Válido	niño	3	100		
niño			13	34.2			
		niña	24	63.2			

Grupo	Curso		Sexo	Frecuencia	Porcentaje
			total	37	97.4
			Perdidos sistema	1	2.6
			total	38	100
		Válido	niña	3	100
	5° Primaria	Válido	niño	5	45
			niña	2	18.2
			total	7	63.6
			Perdidos	4	36.4
			total	11	100
		Válido	niño	17	51.5
			niña	16	48.5
			total	33	100
		Válido	niño	1	25
			niña	3	75
			total	4	100
	6° Primaria	Válido	niño	1	100
		Válido	niño	29	65.9
			niña	15	34.1
			total	44	100
		Válido	mujer	3	100

En cuanto al proceso de muestreo, obedece a un muestreo no probabilístico de tipo causal o por accesibilidad.

5.3.3. Instrumentos de recogida de información

Para responder a los objetivos 3, 4, 5, 6 y 7 de la presente investigación se han suministrado dos cuestionarios estandarizados que permiten medir la IE y la CP del alumnado de Primaria.

El primer cuestionario empleado para estudiar los componentes de la IE, es el *Emotional Quotient Inventory: Youth Version*, a partir de ahora *EQ-i:YV* (Bar-On & Parker, 2000). Este cuestionario está compuesto por 60 ítems tipo Likert con 4 opciones de respuesta, siendo 1 “Nunca me pasa”, 2 “A veces me pasa”, 3 “Casi siempre me pasa” y 4 “Siempre me pasa”.

Los ítems de la escala se estructuran en torno a 4 subdimensiones (Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés y Adaptabilidad) a partir de las cuales se obtiene una puntuación total de IE, así como un cociente de IE a partir del producto del sumatorio promedio de dichas subescalas multiplicado por una constante = 5. Además, el cuestionario incluye una dimensión de Estado de ánimo general para conocer la situación emocional general y otras escalas de Impresión positiva (para valorar la deseabilidad social) e Inconsistencia para valorar la congruencia de las respuestas en el test.

El modelo describe, si incluimos la dimensión Estado de ánimo general, cinco componentes de la IE y sus respectivos subcomponentes, los cuales se describen a continuación (Ferrándiz et al., 2012; Ugarriza, 2001).

1) El componente Intrapersonal, aborda la conciencia de sí mismo y la autoexpresión:

- Comprensión emocional de sí mismo: es la habilidad para conocer y comprender las propias emociones.
- Asertividad: habilidad para expresarse de manera eficaz y constructiva.
- Autoconcepto: habilidad percibir con precisión, comprender y aceptarse a uno mismo.
- Autorrealización: habilidad para tratar de alcanzar metas personales y actualizar el propio potencial.
- Independencia: habilidad para ser autosuficiente y no depender emocionalmente de los demás.

2) El componente Interpersonal, área que abarca la identificación con el propio grupo social y la cooperación con otros:

- Empatía: habilidad para conocer y comprender cómo se sienten los demás.
- Responsabilidad Social: es la conciencia social.
- Relación Interpersonal: habilidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás.

3) El componente Manejo de estrés incluye la gestión y regulación emocional:

- Tolerancia al Estrés: habilidad para gestionar de forma eficaz y constructivamente las emociones.
- Control de Impulsos: habilidad para controlar de manera efectiva y constructivamente las emociones.

4) El componente Estado de ánimo, constituido por las habilidades felicidad y optimismo:

- Optimismo: habilidad para ser positivos y mirar el lado brillante de la vida.
- Felicidad: habilidad para sentirse contento con uno mismo, los demás y la vida en general.

5) El componente de Adaptabilidad o Ajuste alude a la gestión del cambio e implica:

- Prueba de Realidad: habilidad para evaluar objetivamente los propios sentimientos y pensamientos con la realidad externa.
- Flexibilidad: habilidad para adaptar y ajustar los propios sentimientos y pensamientos a nuevas situaciones.
- Resolución de problemas: habilidad para resolver eficazmente problemas de naturaleza personal e interpersonal.

Finalmente, los ítems que conforman las diversas dimensiones son los siguientes:

Intrapersonal (ítems 7, 17, 28, 31, 43, 53*), Interpersonal (ítems 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41,

45, 51, 55, 59), Manejo del estrés (ítems 3, 6*, 11, 15*, 21*, 26*, 35*, 39, 46*, 49*, 54*, 58*) Adaptabilidad (ítems 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57), Estado de ánimo general (ítems 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37*, 40, 47, 50, 56, 60) e Impresión Positiva (ítems 8, 18, 27, 33, 42, 52). Se han marcado con un * todos aquellos ítems de naturaleza inversa (*reverse scoring*).

La escala de Impresión Positiva se ha utilizado exclusivamente para medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de la deseabilidad social.

Para facilitar la comprensión del alumnado se modificaron dos ítems respecto a la escala original: el ítem n. 27 “Nada me incomoda” se ha cambiado en “Nada me molesta” y el ítem n. 37 “No soy muy feliz” se ha vuelto “Me siento poco feliz”.

El segundo cuestionario suministrado es la *Escala de Conducta Prosocial* (ECP) de Caprara y Pastorelli (1993), en su adaptación al español por Del Barrio et al. (2001). Esta escala, tipo Likert, tiene 10 ítems y presenta tres tipos de respuesta “Nunca”, “Algunas veces” y “A menudo”, cuyos valores indicaran el grado de CP que tiene el alumnado que se desea evaluar.

5.3.3.1. Fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de información

Como parámetros de calidad de los instrumentos de recogida de datos se ha contemplado, considerando la Teoría Clásica de los Tests (Lord & Novick, 2008; Prieto & Delgado, 2010), la fiabilidad, como consistencia interna o grado de estabilidad y consistencia de las escalas administradas, y la validez, o sea, que mida el constructo para el cual han sido administradas y no otro u otros diferentes.

A continuación, para determinar dichos parámetros de calidad en la presente investigación, se han desarrollado los análisis pertinentes mediante el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 24.

5.3.3.2. Fiabilidad como consistencia interna

El tipo de fiabilidad que se ha considerado en este trabajo se refiere a la fiabilidad como consistencia interna. La causa por la que se ha optado por este procedimiento obedece a que sólo existe una aplicación de cada instrumento en la recogida de datos, lo que deriva en el desarrollo de la fiabilidad únicamente a partir de la interrelación entre los ítems mediante la ecuación del coeficiente de fiabilidad de Alfa de Cronbach o la opción de las mitades, siendo en este caso preferible la primera opción. Los resultados de dicho coeficiente de Alfa de Cronbach se expresan en cada uno de los ítems de las escalas y en la correlación ítem-total corregida, es decir, se emplea el coeficiente de correlación de Pearson del total de la escala con cada ítem individualmente, excepto el ítem que se está correlacionado individualmente en ese preciso momento con el total de prueba.

En la Tabla 17 se muestran los resultados obtenidos en el coeficiente de Alfa de Cronbach atendiendo al total de las escalas, además de por dimensiones de la escala EQ-i: YV. La dimensión Impresión positiva no se incluyó en este proceso. A este respecto, los coeficientes de correlación ítem-total de las pruebas servirán posteriormente para valorar la validez criterial concurrente equivalente al índice de discriminación.

Tabla 17

Valores de Alfa de Cronbach de los Totales de las Pruebas y por Dimensiones

Dimensiones/Total prueba	α de Cronbach	Nº ítems
IE Intrapersonal	.60	6
IE Intrapersonal	.72	12
IE Manejo del estrés	.73	12
IE Aceptabilidad	.77	10
IE Estado de Ánimo	.81	14
Total escala <i>EQ-i: YV</i>	.77	54
Total escala <i>ECP</i>	.71	10

Considerando las dos pruebas administradas y las dimensiones estudiadas en la escala *EQ-i:YV*, se puede observar que todos los índices de α de Cronbach se encuentran por encima de .60, por lo que se consideran valores aceptables (Huh et al., 2006; Zumbo et al., 2007). Resulta interesante mencionar que, en este caso, el índice de α de Cronbach aumenta conforme aumenta el número de ítems de la dimensión o escala, y a su vez disminuye si el número de ítems presentados es menor. Por ejemplo, las dimensiones que presentan sólo 6 ítems (IE Intrapersonal e IE Impresión Positiva) presentan el menor índice de fiabilidad expresado ($\alpha=.60$), y la dimensión que presenta mayor número de ítems (IE Estado de Ánimo, con 14 ítems) presenta una fiabilidad mayor ($\alpha=.81$).

5.3.3.3. Validez de contenido

Para garantizar la validez de contenido de los dos instrumentos de recogida de información administrados un apoyo fundamental proviene de la utilización de dos escalas estandarizadas y, por tanto, convenientemente validadas.

5.3.3.4. Validez criterial concurrente

Para la determinación de la validez de criterio concurrente se ha calculado la correlación ítem-total corregida y los valores de Alfa de Cronbach si se elimina el ítem en cuestión. En el primer caso, el concerniente a la correlación ítem-total corregida se refiere a las correlaciones de cada ítem individualmente con el total de prueba (criterio interno) menos el ítem en cuestión, dando cuenta de lo que cada ítem es capaz de explicar individualmente al total de prueba.

Los resultados obtenidos en la escala *EQ-i:YV* están indicados en la Tabla 18, mientras que los resultados relativos a la *ECP* están en la Tabla 19.

Tabla 18

Índices de Validez Criterial y Valores de Alfa de Cronbach si se Elimina el Ítem de la Escala

EQ-i:YV

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Me gusta divertirme	.382	.884
2. Entiendo bien como se sienten las otras personas	.415	.883
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado	.260	.885
4. Soy feliz	.400	.884
5. Me importa lo que les sucede a otras personas	.291	.885
6. Me resulta difícil controlar mi ira	.118	.887
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento	.266	.885
8. Me gusta cada persona que conozco	.339	.884
9. Me siento seguro de mi mismo	.474	.882
10. Sé cómo se sienten las otras personas	.381	.883
11. Sé cómo mantenerme tranquilo	.410	.883
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas	.267	.885
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	.387	.883
14. Soy capaz de respetar a los demás	.441	.883
15. Algunas cosas me enfadan mucho	.118	.887
16. Es fácil para mi entender cosas nuevas	.270	.885
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	.336	.884
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	.453	.883
19. Espero lo mejor	.372	.884

20. Tener amigos es importante	.304	.885
21. Me peleo con la gente	.366	.884
22. Puedo entender preguntas difíciles	.362	.884
23. Me gusta sonreír	.376	.884
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	.250	.885
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	.472	.882
26. Tengo mal genio	.289	.885
27. Nada me molesta	.193	.886
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos	.085	.888
29. Sé que las cosas saldrán bien	.506	.882
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas	.483	.882
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	.382	.883
32. Sé cómo pasar un buen momento	.433	.883
33. Debo decir la verdad	.378	.884
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	.393	.883
35. Me enfado con facilidad	.327	.884
36. Me gusta hacer cosas para los demás	.376	.883
37. Me siento poco feliz	.244	.885
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	.452	.882
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade	.269	.885
40. Me siento bien conmigo mismo	.416	.883
41. Hago amigos con facilidad	.322	.884
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago	.136	.887
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	.240	.885

44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones	.483	.882
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otra personas	.360	.884
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo	.318	.884
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	.424	.883
48. Soy bueno para resolver problemas	.443	.883
49. Me resulta difícil esperar mi turno	.139	.887
50. Me entretienen las cosas que hago	.278	.885
51. Me gustan mis amigos	.236	.885
52. No tengo días malos	.177	.886
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás	.154	.887
54. Me enfado con facilidad	.433	.883
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	.267	.885
56. Me gusta mi cuerpo	.375	.884
57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido	.242	.885
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar	.149	.887
59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada	.327	.884
60. Me gusta cómo me veo	.402	.883

Tabla 19

Índices de Validez Criterial y Valores de Alfa de Cronbach si se Elimina el Ítem de la escala ECP

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
-------	--	---

1. Intento consolar al que está triste	.348	.699
2. Hago compañía a mis amigos/as	.374	.696
3. Intento ayudar a los demás	.501	.676
4. Soy amable	.393	.691
5. Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	.452	.681
6. Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	.440	.685
7. Presto mis juegos	.387	.692
8. Me gusta jugar en compañía	.303	.705
9. Confío en los demás	.349	.698
10. Soy cariñoso/a con mis amigos/as	.278	.717

Atendiendo a los valores de correlación ítem-total corregida, se puede apreciar que, según Abad et al. (2011), Martínez-Arias et al. (2006) y Muñiz (2010), dichos valores deben presentar $r \geq \pm 0.30$ (al menos deberían lograr un 10% de varianza explicada que equivale al coeficiente de determinación $R^2 = [0.30]^2 \times 100$) para poder corroborar la validez de la escala en su conjunto. De este modo, se puede observar que algunos ítems están por debajo $r < \pm 0.30$, sobre todo en el caso de la escala *EQ-i:YV*, no obstante, la escala en su conjunto presenta puntuaciones de $r \geq \pm 0.30$, motivo por el cual se puede concluir que los ítems de ambas escalas miden individualmente la totalidad de la escala y, por tanto, ayudan a garantizar la unidimensionalidad de la escala.

5.3.3.5. Validez de constructo

Para la obtención de la validez de constructo se ha implementado un análisis factorial de tipo exploratorio en cada una de las escalas. Su fin es corroborar, en mayor o menor medida, la estructura factorial o dimensional de las escalas administradas. En el primer caso, el que se refiere a la escala *EQ-i:YV*, el cálculo del análisis factorial no ha sido posible por varias razones:

a) la primera es que, si no se proponen restricciones en el cálculo mediante, por ejemplo, el criterio de Kaiser ($\lambda \geq 1$), se obtendría una solución factorial de 18 dimensiones con una varianza explicada acumulada de casi el 60% que no se identificaría con las dimensiones de partida (excluyendo la dimensión de impresión positiva o de deseabilidad social por los motivos mencionados anteriormente);

b) la segunda es que, si se proponen restricciones, la inferencia de dimensiones se reduciría al 32% la varianza explicada con el agravante de que en dichas dimensiones cargarían ítems que no forman parte de las dimensiones originales de partida.

Todo esto puede explicarse, según Comrey y Lee (1992), Harman (1976) y Mulaik (1972), por la necesidad de contar con, al menos, 10 participantes por ítem contemplado en la escala y en algunos casos con 5 participantes, pero con el riesgo de obtener soluciones factoriales con difícil interpretación. En este caso, se cuenta con 60 ítems, razón por la cual se hubiera necesitado aproximadamente 600 participantes.

En el caso de la ECP, sí que parece viable la implementación del análisis factorial exploratorio. Se cuenta con 10 ítems que, a razón de 10 participantes por ítem, daría como resultado la conveniencia de contar, al menos, con 100 participantes. Dado que la muestra es $N=361$ estudiantes, parece factible el desarrollo del análisis factorial exploratorio, aunque para ello es necesario comprobar adicionalmente algunos supuestos previos mediante el cálculo de determinados estadísticos. A este respecto se procede a calcular la prueba de adecuación muestral global Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), las específicas de cada ítem (medida de adecuación muestral) o MSA (*Measure Sampling Adequacy*), así como la prueba de esfericidad de Bartlett y el determinante de la matriz.

Tabla 20*Pruebas de KMO, Bartlett y Determinante de la Matriz*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.822
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	456.964
	gl	45
	Sig.	.000
Det (A) = .276		

Como se observa en la Tabla 20, el valor de KMO resultante asciende a .822, un valor que puede considerarse meritorio (Kaiser, 1970; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014). La medida KMO compara los valores de las correlaciones entre las variables y sus correlaciones parciales. Si el índice KMO está cercano a 1 el análisis factorial exploratorio sería variable. Si, por el contrario, es cercano a 0 dicho análisis no debería implementarse. En este caso, el valor de KMO de la presente solución factorial asciende a 0.822, razón por la cual el análisis factorial es viable.

En cuanto a la prueba de esfericidad de Barlett se ha logrado un valor de 456.964 asociado a una significación estadística $p=.000$. Ya que valores bajos en esta prueba asociados a $p>.05$ implican que los ítems de la escala no están intercorrelacionados, excepto con ellos mismos (matriz identidad), se puede afirmar que en este caso ocurre todo lo contrario y, por tanto, los ítems sí se encuentran intercorrelacionados entre ellos. Por consiguiente, se puede concluir que los ítems de esta escala están correlacionados y el análisis factorial exploratorio es posible.

Finalmente, el determinante de la matriz $\det(A) = .276$, es decir, un valor cercano a 0, pero que no es 0 (si no sería una matriz singular). Dado que no es una matriz singular se puede afirmar que los ítems de la escala están altamente intercorrelacionados -aspecto deseable- pero no son linealmente dependientes (cosa que ocurriría si la matriz fuese una matriz singular) y

que implicaría un aspecto indeseable que no aconsejaría la implementación del análisis factorial exploratorio.

En lo relativo a las comunalidades de cada ítem tras la extracción, en la Tabla 21 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 21

Comunalidades de Cada ítem tras la Extracción

Ítems	Inicial	Extracción
1. Intento consolar al que está triste	1	.471
2. Hago compañía a mis amigos/as	1	.302
3. Intento ayudar a los demás	1	.568
4. Soy amable	1	.307
5. Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	1	.455
6. Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	1	.385
7. Presto mis juegos	1	.304
8. Me gusta jugar en compañía	1	.292
9. Confío en los demás	1	.474
10. Soy cariñoso/a con mis amigos/as	1	.435

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En lo relativo a las comunidades o proporción de la varianza explicada por los factores comunes en una variable determinada se aprecia como la variable mejor representada es el ítem 3 (con la comunalidad más alta) y la peor representada al ítem 8 (comunalidad más baja). En general, las comunalidades obtenidas son moderadamente altas, por lo que se considera que todas las variables, o sea, los ítems están bien representados en la solución factorial resultante.

En cuanto a los resultados propiamente dichos del análisis factorial exploratorio, en la Tabla 22 se destaca, tras la restrictiva aplicación del criterio de extracción ($\lambda > 1$ o criterio de Kaiser), que se ha obtenido una solución factorial de 2 dimensiones o componentes con un factor principal, el factor 1, con un valor de $\lambda = 2.22$ por encima del otro lambda resultante del

factor 2 ($\lambda = 1.76$ con un varianza explicada del 17.67%) y que explica más de la mitad del porcentaje de varianza explicada (22.27%), del casi 40 % varianza explicada por la solución factorial en su totalidad. Es cierto, que la varianza explicada por la solución factorial en su totalidad es más bien baja, aspecto que puede deberse a la utilización restrictiva del criterio de Kaiser.

Tabla 22

Valores de Lambda o Eigenvalue y Porcentajes de Varianza Explicada por Cada Factor

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	To tal	% de varianza	% acumula do	Tota l	% de varian za	% acumulad o	Tota l	% de varianza	% acumula do
1	2.934	29.341	29.341	2.934	29.341	29.341	2.227	22.270	22.270
2	1.060	10.598	39.938	1.060	10.598	39.938	1.767	17.669	39.938
3	.927	9.272	49.211						
4	.890	8.903	58.114						
5	.834	8.339	66.453						
6	.773	7.733	74.186						
7	.739	7.393	81.579						
8	.687	6.871	88.450						
9	.651	6.512	94.962						
10	.504	5.038	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Finalmente, llega la parte más importante del análisis factorial exploratorio, como procedimiento de validación de constructo, refiriéndose a la interpretación de la solución factorial.

La denominación de cada factor puede considerarse un proceso intuitivo que está condicionado por la conveniencia para representar las dimensiones subyacentes de un factor concreto. En este proceso hay que estudiar dos aspectos fundamentales. El primero es comprobar si existen o no cargas factoriales bipolares, es decir, con signos positivos y negativos. En este caso, las cargas factoriales son de naturaleza unipolar, lo cual significa que todas poseen correlaciones positivas con el factor en que se ubican.

El segundo aspecto, por su parte, consiste en valorar la presencia de cargas factoriales complejas, que carguen en más de un factor a la vez. En este caso específico, sólo ha sucedido en el ítem 6. La decisión ha sido eliminar la carga del componente o factor 1 y quedarnos con la del factor 2 que nos dota de un mayor poder explicativo. La matriz de componente rotado resultante está representada en la Tabla 23.

Tabla 23

Matriz de Componente Rotado

Ítems	Componente	
	1	2
1. Intento consolar al que está triste		.679
2. Hago compañía a mis amigos/as	.490	
3. Intento ayudar a los demás		.688
4. Soy amable	.478	
5. Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	.658	
6. Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes		.432

7. Presto mis juegos	.511
8. Me gusta jugar en compañía	.539
9. Confío en los demás	.686
10. Soy cariñoso/a con mis amigos/as	.660

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Se han suprimido cargas factoriales $r < \pm .30$ (criterio de significación práctica), es decir, aquellas con aproximadamente un 10% (0.30^2) de explicación en el factor.

A tenor de la matriz de componente rotada resultante se destaca, como ya se ha apreciado con anterioridad, la presencia de dos factores. El primero estaría conformado por los ítems 2, 4, 5, 7, 8 y 9. El segundo factor estaría constituido por los ítems restantes, es decir, 1, 3, 6 y 10. Se afirma, por consiguiente, que el primer factor estaría integrado por aquellos ítems que hacen referencia a la CP propiamente dicha. Por su parte, el segundo factor estaría formado por aquellos ítems relacionados con la ayuda material y emocional. Recientemente se obtuvieron resultados parecidos en una adaptación y validación de la escala ECP realizada en el trabajo de Rodríguez et al. (2017) implementado mediante un análisis factorial, eso sí, de naturaleza confirmatoria, donde el factor de ayuda material y emocional de nuestra investigación correspondía al de empatía y ayuda emocional en el de los citados autores.

5.3.4. Variables de la investigación

En relación con las variables de la investigación se distinguen entre variables independientes de carácter estrictamente experimental (manipulables) y de tipo atributivo (no manipulables), así como variables dependientes. De las primeras, las independientes, se diferencian entre:

- a) Una primera variable experimental que consiste en participar en procesos formales de educación emocional o no participar en iniciativas de este tipo.
- b) Dos variables atributivas de carácter no experimental con los siguientes niveles:
 - b1) Sexo: niño vs niña.

b2) Curso: 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

Las segundas, las variables dependientes, se refieren al conjunto de ítems que conforman los dos instrumentos de recogida de información (60 para el caso de la escala *EQ-i:YV* y 10 para el caso de la escala *ECP*), así como a las dimensiones que se pueden configurar a partir de los mismos en cada una de las escalas contempladas, ya adecuadamente explicitadas en el apartado anterior dedicado a los instrumentos de recogida de información.

5.3.5. Procedimiento para el análisis cuantitativo

Para el análisis de la información recogida en esta fase del estudio se han utilizado el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS v. 24. De manera adicional se ha utilizado el programa STATA v. 15 para el cálculo de estadísticos de significación sustantiva o práctica. La tipología de análisis desarrollada va desde los análisis de naturaleza descriptiva (medidas de tendencia central, variabilidad, asimetría y correlaciones) hasta los de carácter inferencial y multivariante (análisis de regresión múltiple) y están ordenados entorno a los objetivos de investigación propuestos.

Para denotar posibles diferencias entre las medias se ha utilizado la vía de significación estadística para el caso de las variables independientes de naturaleza atributiva (sexo y curso) y la vía de la significación estadística y sustantiva o práctica en el caso de las variables independientes de carácter experimental (grupo control *vs* experimental).

Por otra parte, para la significación estadística se destacan que se han calculado dos pruebas de naturaleza no paramétrica, ante la no garantía de los supuestos de normalidad, homocedasticidad e independencia (supuestos paramétricos). Las pruebas han sido U Mann-Whitney, para el caso de dos muestras independientes (sexo), y la prueba de H de Kruskal-Wallis para "k" muestras independientes (curso).

Para la significación sustantiva o práctica se ha utilizado el tamaño del efecto a través del cálculo de la prueba "d" de Cohen.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

6.1. Resultados del análisis cualitativo

6.1.1. Resultados que responden al objetivo 1

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de contenido de las entrevistas al director y las responsables de la asignatura de IE para responder al objetivo 1: "Conocer la visión de IE que tienen la dirección y los responsables del programa, así como las acciones emprendidas por ellos para favorecer la educación emocional del alumnado".

Tabla 24

Categorías Surgidas de las Entrevistas con la Dirección y las Responsables de la Asignatura de IE

Categorías entrevistas dirección y responsables asignatura IE			
	Categoría	Definición	Frecuencia
1	Visión y características de la IE	Visión de la IE que tiene la dirección y los responsables del programa y características que le asignan	8
2	Razones de la implantación de la IE	Motivaciones y causas que justifican la creación de la IE como asignatura	9
3	Inclusión de la IE en el currículum	Iniciativas emprendidas por parte de la dirección y los responsables del programa para la creación e implantación de la asignatura en el colegio	24
4	Características de la asignatura y cambios	Alusiones a las características de la asignatura de IE y a los cambios organizativos que ha generado su implementación a nivel de centro	17

5	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Referencias al desarrollo curricular de la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (contenidos, metodología, evaluación...)	17
6	Puntos fuertes	Valoración y repercusiones positivas que tiene la incorporación de la materia de IE	37
7	Puntos débiles	Comentarios sobre las dificultades y limitaciones de la materia de IE	11
8	Mejoras	Sugerencias y recomendaciones proporcionadas para mejorar la implementación y/o el impacto de la asignatura.	7

Como se aprecia en la Tabla 24, destacan las categorías con la frecuencia más elevada: Puntos fuertes (37), Inclusión de la IE en el currículum (24), Características de la asignatura y cambios (17) y Proceso de enseñanza aprendizaje (17).

Las categorías menos referenciadas son las siguientes: Puntos débiles (11), Razones de la implantación de la IE (9), Visión y características de la IE (8) y Mejoras (7).

6.1.1.1. Categoría 1. Visión y características de la inteligencia emocional

En cuanto a esta primera categoría, el director y las responsables de la asignatura coinciden en que la IE es una dimensión fundamental para el desarrollo holístico de la persona:

Para mí, la persona es a nivel holístico, integral, el desarrollo integral de la persona y creo que es básico el cómo nos sentimos, qué percibimos, las relaciones con los demás, eso es lo más importante para estar mejor nosotros, estar mejor los demás y poder aprender. (EC)

De hecho, la IE juega un papel importante en las relaciones con los demás y la resolución de conflictos, aspecto que hace impostergable su desarrollo en las aulas:

La IE es un factor fundamental en la reducción de los problemas de convivencia y en la buena resolución de los problemas de convivencia porque problemas de convivencia siempre hay, pero que los niños aprendan a identificar sus emociones, a expresarlas y a dialogar sobre sus problemas, a ponerse en el lugar del otro y a partir de allí alcanzar una resolución del problema. (EL)

El desarrollo de la IE en contexto escolar representa una valiosa herramienta a corto y a largo plazo para una mejor calidad de vida. Los participantes consideran que la IE contribuye en alcanzar la felicidad y el bienestar de la persona. Por eso, afirman que gracias al desarrollo de la IE el alumnado aprende a conocer, identificar y mejorar la gestión de las emociones: “Conocer sus propias emociones, identificarlas, trabajarlas y alcanzar un mayor grado de felicidad y bienestar”. (EL)

Por otro lado, trabajar la IE en niños pertenecientes a diferentes culturas es un aspecto que fomenta la aceptación de las diferencias y la tolerancia:

Una de nuestras características como centro es la multiculturalidad y la IE, es decir, el mundo de las emociones es mucho cultural. Cultural en el aspecto... te digo, por ejemplo, a la cultura rusa el expresar emociones -nosotros llevamos 4 cursos- pero yo noto que le cuesta más a nuestro alumnado de distintas nacionalidades expresar o el espacio o los abrazos. (EC)

Una característica fundamental de la IE es su transversalidad en el ámbito escolar. Dicha transversalidad se percibe en cuanto que la IE forma parte de todas las asignaturas del centro:

La IE es transversal, está en todas las asignaturas como tal (...). La IE está ligada, todo el desarrollo integral de nuestro alumnado, tanto a nivel cognitivo, afectivo,

emocional, social, es como un todo, entonces, en todas las asignaturas se imparte o se habla de IE, es que no se puede dividirlo. (EC)

En opinión de los participantes, la IE está íntimamente ligada al aprendizaje cognitivo:

Sin IE, la inteligencia a nivel cognitivo, lo que es intelectual, yo creo que es muy difícil. Se tiene que aprender con emoción y dentro de la emoción está la IE. Se interrelacionan, una cosa es como yo me siento, que me ha pasado, cómo me relaciono con los demás y también cómo mis docentes, mis profesores, mis educadores me transmiten el conocimiento. Si lo hacen con emoción... Ves, está todo interrelacionado, desde mi punto de vista, es muy particular. (EC)

Según la responsable, el desarrollo de la IE en el aula está facilitado por el método educativo de la Disciplina Positiva. Este método está basado en el respeto mutuo y la colaboración entre adulto y niño. Además, incorpora la amabilidad y la firmeza como base para la enseñanza de habilidades para la vida:

Creo que no podemos separar Disciplina Positiva e IE, va todo unido. Todo el curso de Disciplina Positiva, todos los profesores donde va a haber la IE, el alumno se tiene que sentir importante en la clase y perteneciente al grupo y los profesores tienen que conectar con el alumno. Partiendo de eso las emociones salen. (EC)

6.1.1.2. Categoría 2

Razones de la implantación de la Inteligencia Emocional La IE es una herramienta para la vida, tanto para enfrentarse a los acontecimientos diarios, a las relaciones y al trabajo, como descubrió una responsable de la materia después de la lectura del bestseller de Goleman, experiencia literaria que ha incidido fuertemente en su desarrollo personal y profesional:

Mi interés por la IE surge cuando leo, es que empezó en el '91, la verdad que no he mirado el dato, cuando Goleman publica el libro "Inteligencia Emocional" y allí leerlo fue descubrir un mundo que yo nunca me había planteado y que realmente me hizo

pensar lo importante de las emociones en el desempeño de tu vida, de tu vida profesional incluso y de tus relaciones. A partir de ahí sigo investigando más y me doy cuenta, poco a poco, cuando vas leyendo y en contacto con Carla, que realmente no solo es importante ese conocimiento, cómo funcionan las emociones en tu vida sino también llevárselo a los niños. Entonces mi interés es de toda la vida, empieza en lo personal y después se traslada a lo profesional. (EM)

También las influencias de los estudios filosóficos del director han sido un detonante para el interés hacia la materia de IE:

En la carrera de filosofía estudié muchos filósofos que hablaban de que la razón no tenía solo una dimensión sino muchas y que la inteligencia tenía muchas expresiones o dimensiones y desde que nosotros arrancamos en este colegio nuestro proyecto educativo tiene como un punto fundamental la educación global del alumno, en todo lo que el ser humano es, en todas sus dimensiones. Entonces no nos queríamos ceñir solo a la inteligencia digámoslo así racional o matemática o a la memoria, que son las inteligencias que se han trabajado tradicionalmente en la escuela, sino que queríamos darle cabida a todo: a las emociones, al arte, a la música, a lo que es el ser humano en su globalidad y al conocimiento también en su globalidad. Por eso integramos desde el principio la IE en nuestro proyecto educativo. (EL)

El análisis de su propia práctica les permitió, así mismo, constatar que el desarrollo de la IE tenía un impacto positivo en el aprendizaje de otras materias, lo que los llevó a incorporar nuevas actividades a su actividad docente:

Yo diría que con IE he estado desde siempre, desde mi punto de vista (...). Al empezar mi carrera profesional yo era la tutora del curso y me di cuenta de que introduciendo el cómo se sentían y el que hablaran de cómo estaban, de lo que le pasaba, que les pasaba en su casa, que noticias tenían, pues estaban en mejor disposición para el tema

cognitivo, cognoscitivo de las demás [materias], de mates, de lengua. Entonces yo tenía una actividad a principio de la mañana que se llamaba Noticias mías -propias, de actualidad o de casa- y a partir de ahí me di cuenta de que si ellos decían cómo venían, cómo se sentían, qué había pasado, funcionaban mejor tanto a nivel personal como a nivel en grupo. Yo creo que entonces durante toda mi experiencia profesional la he utilizado, no IE como tal, pero trabajando sobre todo cómo se sentían ellos y que les ocurría. (EC)

Las motivaciones que dan lugar a su implantación se remontan a la experiencia previa como docentes, en otro centro, del director y las responsables de la materia. En esa experiencia, fruto de su propia reflexión y análisis, apreciaron que el alumnado aprendía de forma mecánica y superficial. A raíz de eso, plantearon la necesidad de un aprendizaje que involucrara la dimensión emocional del alumnado:

Nosotros en principio éramos cuatro personas, luego uno más, que trabajábamos en otro centro donde continuamente estábamos haciendo un análisis de lo que era la educación y el aprendizaje de lo que era la educación y como no funcionaba, y los niños estudiaban, tragaban, vomitaban, hacían exámenes, se olvidaban y no había una evolución significativa realmente en el aprendizaje. Entonces teníamos muchísimas ganas de poner en práctica todo lo que íbamos aprendiendo, gente inquieta que hace unos cursos y una de las personas de la propiedad de aquel centro, porque nos conoce, nos plantea la idea de que podríamos hacer otra cosa, podríamos partiendo de allí abrir otro centro. Entonces nos ponemos a crear un proyecto (...). Evidentemente, yo tengo muy claro que la IE tiene que formar parte, tener muchísima presencia, muchísima presencia porque creíamos bastante en ello. (EM)

Según los participantes, el hecho de contar con una materia centrada explícitamente en la educación emocional, permite abordar más y mejor esta temática y responder a las necesidades del alumnado.

Si la potenciamos y la fomentamos desde un área, una asignatura, se potencia más, la podemos manejar y podemos darles a los niños puntualmente lo que ellos necesitan o hablar del tema que ellos necesitan (...). Otra razón para la implantación de esta materia consiste en el reconocimiento que la educación de la IE completa la formación del alumno, la enriquece porque contribuye a su desarrollo integral. (...) En este cole tuvimos un proyecto cuatro compañeros y yo, le comenté un poco mi experiencia y vimos que, para el desarrollo integral del alumno, como parte fundamental está la IE.
(EC)

Dicho reconocimiento transforma la IE en un pilar esencial del proyecto educativo del centro objeto de estudio: *“El proyecto de IE, como te comento, está dentro de nuestro proyecto educativo de este centro (...), hemos hablado de IE, de su importancia y se ha hecho el proyecto”* (EC). Además, valorar la dimensión de las emociones en la escuela representa una novedad y una ruptura respecto a un pasado en el que no se le daba la importancia adecuada o se la veía con connotación negativa:

antes si pasaba algo de eso como mucho si era una emoción que desencadenaba en un mal comportamiento tenía una sanción y el alumno aprendía por represión y muchas veces tampoco sabían identificar exactamente qué estaban sintiendo, que les estaba pasando. (EL)

Ahora, por lo contrario, se valoran todas las emociones del alumno y a partir de ellas se quiere comprenderle mejor, sin juicios ni castigos. Por ende, la implantación de la IE es necesaria en la sociedad del s. XXI para responder a una nueva forma de educar: *“Se ve que de*

alguna forma es una demanda social ahora mismo a la que estamos respondiendo con esta asignatura". (EL)

6.1.1.3. Categoría 3. Inclusión de la Inteligencia Emocional en el currículum

En esta categoría se tratan las acciones emprendidas en el proceso de creación e implementación de la asignatura. Dicho proceso ha sido liderado y dinamizado por una de las responsables:

Esa fue una propuesta de Carla que es la orientadora del centro. Desde que arrancamos, ella tenía mucho interés en que nosotros no solo lo integráramos como un contenido transversal que tienen que trabajar los profesores, que es lo que se hace en casi todos los sitios, sino que le dedicáramos un tiempo en Educación Primaria y en Educación Infantil un tiempo específico semanal creando una asignatura donde se trabajaran contenidos específicos para que los alumnos fuesen capaces de conocer sus propias emociones, identificarlas, trabajarlas y alcanzar un mayor grado de felicidad y bienestar. Esa propuesta vino de Carla y el resto de profesores que estábamos en la elaboración del proyecto educativo la vimos muy bien. (EL)

La función de la dirección ha sido principalmente la de dar difusión a dicha asignatura: *En el proceso de creación de la asignatura, yo, como director, no he intervenido porque ya llegó la asignatura creada por parte de Carla y del departamento de orientación. Lo que hemos hecho, lo que he hecho yo como director ha sido darle difusión en el entorno del colegio, sobre todo con las familias. (EL)*

El día de la inauguración del colegio se ofreció una charla abierta a toda la comunidad por parte de una experta en IE:

Cuando abrimos el colegio y, por ejemplo, hicimos la inauguración, las charlas que damos, traemos a Carmen Pellicer, no sé si la conoces, es una intelectual y escritora que forma parte de algunas fundaciones y, por ejemplo, ella defiende mucho esa idea

de la IE, sobre todo en el aprendizaje, ella viene a hacer una charla en este sentido, de innovación. (EM)

Por ser un colegio privado, no se ha realizado ninguna acción con la administración educativa (Junta de Andalucía, Delegación provincial de educación, inspección...). Esta característica del centro le confiere amplia libertad de decisión a la hora de introducir una nueva asignatura:

En nuestro caso, en Educación Primaria tenemos unas horas obligatorias que tenemos que dar porque nos obliga la ley, después tenemos otras horas que podemos modificar un poco y, aparte, como colegio privado, al tener un horario más extenso que el resto de los colegios públicos, podemos ofrecer en esas horas además lo que queramos, no tenemos que justificar nada ante la Junta de Andalucía ni nada, es una asignatura de creación del centro. (EL)

Si fuera público de 9 a 2 sí tendríamos que haber tratado con ellos [las administraciones educativas], dónde meterla, cómo llamarla, dónde incluirla, pero como en el centro podemos justificar todas las horas que nos exigen y tener una más, no ha hecho falta. (EM)

Sin embargo, fue necesario justificar la introducción de la nueva asignatura a los propietarios del centro: *“Sí que a los propietarios, que digamos que sería esa especie de jefe que podemos tener, simplemente convencerle explicándole la importancia del proyecto y nada más”. (EM)*

A nivel curricular, el proceso para la creación e implementación de la materia en el centro ha consistido principalmente en unas modificaciones a nivel horario para poder insertar la asignatura en el programa:

Con respecto al centro escolar sobre todo darle cabida en los horarios. Realmente era la propuesta de la asignatura y había que cuadrarla dentro de lo que era el programa

general de educación que nosotros elaboramos para Primaria; para Infantil, en ese sentido, fue compensar un poco las diferentes asignaturas que dábamos para que hubiera un hueco para la IE. (EL)

La asignatura de IE se imparte también en Educación Infantil y así mismo se trabaja en la ESO aunque no como asignatura. De esta manera, se asegura la continuidad en el trabajo para el desarrollo de la IE del alumnado. Inicialmente, había una única profesora, que además es una de las responsables de la materia; a partir del segundo año de apertura del colegio se incorporaron otras profesoras.

El primer curso hicimos el proyecto, como ves el colegio ha crecido mucho, en el primer curso teníamos (IE) desde los tres años hasta tercero de la ESO. IE se dio de primero a sexto, una unidad, y el primer curso lo di yo, de primero a sexto todos los cursos. Después, como departamento de Orientación estaba yo sola en el primer año, al segundo año entró otra psicóloga, otra orientadora y entonces de primero a sexto los dividimos, eso fue hace dos años. El año pasado entró otra orientadora y dividimos. (EC)

Respecto al profesorado de IE, la actividad principal del director y de las responsables ha sido seleccionar profesionales aptos para impartir la asignatura y que respondieran a las exigencias del colegio:

Con respecto a la implementación simplemente ha sido buscar al profesorado adecuado. Para eso, nosotros en el colegio hemos hecho muchísimas entrevistas hasta que hemos encontrado a las personas que hemos considerado adecuadas, con la formación adecuada y la actitud adecuada también, los talentos personales para poder impartir esta asignatura y poco más. (EL)

También con el profesorado de las otras asignaturas se han cumplido “diferentes acciones formativas y de concienciación” (EL) a través de cursos de formación en IE y en Disciplina Positiva:

Nosotros hemos tenido un curso, hemos tenido varios, pero el pasado año hicimos uno de Disciplina Positiva donde se hacía mucho hincapié en la IE y en ciertas formas de relación del profesor con el alumno dentro de lo que es el programa nuestro de IE. Esa formación la tuvimos durante siete meses a una o dos sesiones al mes de dos horas. Fue una formación bastante densa y la dimos a todo el profesorado del centro porque consideramos que es algo fundamental para nosotros (...). Aparte de eso, después hemos hecho otros cursos fuera del colegio, hemos acudido a congresos donde hemos asistido a diferentes charlas sobre el tema, el equipo directivo más, pero también algunos profesores. (EL)

Los entrevistados añaden que también las profesoras de IE han impartido talleres de esta temática en el propio centro, volviéndose así un recurso valioso de formación dentro del claustro docente:

También, desde el departamento de Orientación, el año pasado y este se están haciendo talleres con los profesores para darles un poco de formación en este sentido. Dos o tres talleres al año, ya dependiendo un poco de la posibilidad que tengamos nosotros a nivel de tiempo sobre todo. (EL)

Se destaca que la asignatura de IE ha nacido con el mismo colegio, así que no se han tenido que dar explicaciones a los nuevos profesores sobre el por qué se imparte esa materia. El profesorado que entra a trabajar en el colegio sabe desde el principio que existe una materia diferente en el currículo y lo asume con naturalidad porque comparte la visión innovadora de educación del centro:

Ten en cuenta que el centro es nuevo, imagínate, si esto se hubiera hecho en el centro del que venimos, entonces habría que haber hecho un trabajo con el profesorado de explicarle "Va a haber un cambio y vamos a introducirlo", pero aquí el profesorado es nuevo, entonces, cuando hacemos las contrataciones... porque en el proceso de selección primero le pedimos al profesor que opta a candidato que nos explique cuáles son sus ideas sobre educación, qué es para él y todo esto, entonces cuando una persona ya nos gusta porque al menos tiene lo primero, el inglés, porque la mayoría se imparte en inglés, y tiene, sobretodo, inquietudes que van más allá de transmitir conocimiento y que tiene el deseo de hacer una innovación significativa en educación, entonces a esa persona se le explica nuestro proyecto y se les dice cómo trabajamos. (EM)

También con las familias se han puesto en marcha numerosas acciones en el proceso de creación e implementación de la asignatura para que entendieran porque la IE está considerada un pilar del proyecto educativo del centro. Al tratarse de una materia novedosa, se hizo necesario explicarles a los padres el valor formativo que tiene esta materia:

Cuando explicamos el proyecto y explicamos el proyecto a las familias que vienen a conocer el colegio les estamos presentando nuestra idea, o sea, los pilares fundamentales de nuestro proyecto educativo están en la IE, la disciplina positiva, en la multi-inteligencia, etc. (...). Desde el principio, a las familias se les explica y a la mayoría les encanta. Encantados. Otros que... pero ninguno dice "No, esa es una tontería". Ese tipo de cliente no vendría a este centro, supongo, porque ya desde la web se ve qué es lo que ofrecemos. (EM)

El desarrollo de la IE se tiene que trabajar tanto en el colegio como en casa, por lo tanto, se les pide a los padres colaboración e implicación, para que escuela y familia vayan en la misma dirección educativa:

Una de las bases de nuestro proyecto -tanto las Tics, como el bilingüismo- es la IE, o sea, para que ellos se impliquen compartimos con ellos los objetivos, las metas, colaboramos con ellos dentro del ámbito familiar, incluso les damos orientaciones, pautas y lo más importante para nosotros es que tanto la familia como nosotros como centro docente hablemos el mismo lenguaje en IE y en todo. La actitud del niño, el trato en casa, si estamos trabajando la empatía incluso le decimos algún juego, cuentos, vídeos para que estemos totalmente relacionados. (EC)

6.1.1.4. Categoría 4. Características de la asignatura de IE y cambios

En esta categoría se explicitan las alusiones a las características de la asignatura de IE y a los cambios que ha generado su implementación a nivel de centro. Desde el curso académico 2014-2015, inauguración del colegio objeto de estudio, se cuenta con esta materia de libre configuración dirigida a desarrollar la IE de todo el alumnado. La asignatura se imparte durante dos horas a la semana por una psicóloga y una psicopedagoga que forman parte del Departamento de Orientación del centro:

Son dos sesiones de 45 minutos desde primero a sexto y no hay ningún problema, quiero decir tenemos nuestra programación, tenemos nuestra memoria (...). Depende de la franja horaria, después del recreo ya son 45 minutos, antes es una hora. (EC)

Se trata de “una asignatura de creación del centro” (EL). Los bloques de contenido contemplados en esta materia son: IE y normas de cortesía, percepción emocional, comprensión emocional, autoestima, habilidades sociales y de comunicación, y habilidades para la vida y el bienestar. Sin bien la asignatura se inspira en el modelo mixto de Goleman (1996), todos los bloques de contenidos ahondan en las dimensiones de IE descritas por Baron y Parker (2000). Los materiales empleados en el aula proceden de varias fuentes, unas validadas y otras creadas ad hoc, mientras el método se apoya especialmente en la Disciplina

Positiva (Nelsen et al., 2008). Todos los entrevistados coinciden en que esta asignatura se caracteriza por ser abierta y flexible:

Es una asignatura extremadamente flexible porque nosotros también intentamos dar respuesta a las necesidades de cada una de las clases. (EL)

La programación de IE es totalmente flexible y abierta, entonces incorporamos, vemos, intento estar, como digo yo, con el pico y pala con mis compañeras porque nosotras tenemos unos contenidos, una actividades pero dependiendo de la necesidad de los alumnos y de la clase. (EC)

La finalidad de esta asignatura es fomentar la IE otorgando los instrumentos para mejorar el bienestar del alumnado: *“Hay algo muy importante para trabajar, porque es de desarrollo evolutivo y les tienes que enseñar y les tienes que dar las estrategias y las herramientas para que ellos se sientan mejor”.* (EC)

La asignatura va cambiando y mejorando cada año, en particular se van experimentando diferentes metodologías para optimizar los resultados en el alumnado:

Se ha ido ampliando, se flexibiliza la metodología, utilizamos tecnología, tics, utilizamos películas, vídeos, cuentos, hemos introducido un poquito más el año pasado y este el mindfulness, el aquí y el ahora, utilizamos mucha relajación, risoterapia. Vamos introduciendo distintas metodologías o técnicas que vemos que les viene bien. (EC)

Un cambio en el centro derivado de la implementación de la asignatura en Primaria ha derivado en la inclusión de esta materia en Infantil: *“Se ha incluido en Infantil, que no estaba, se ha hecho un programa adaptado a ellos, evidentemente para ellos que no saben leer ni escribir hay otros recursos”* (EM). Eso significa que los niños que llegan a Primaria ya se han familiarizado con la educación de la IE desde muy pequeños. Sin embargo, se sigue

trabajando también en la ESO no como asignatura sino durante la hora de tutoría. La IE cruza todos los niveles escolares del centro de distintas maneras:

Los cambios son los siguientes: funciona tan bien en Primaria que se puso en Infantil y directamente en Infantil tienen una hora semanal donde hay una persona que lo desarrolla y trabaja con las caritas y todo esto para aprender a identificarse, sobre todo. Luego lo que se hace en acción tutorial, el departamento, en el sistema español la Secundaria, primero, segundo, tercero y cuarto, hay un tutor que es el encargado de las relaciones con los padres, entre padres y alumnos, pero además tiene la misión de una hora semanal donde tiene que tratar temas importantes para los chicos para la adolescencia. Temas sobre el uso de la droga, el conocimiento del sexo, las relaciones, se ponen en marcha esos tipos de proyectos. Y allí es donde se trabaja la IE pero no como asignatura IE; donde Carla, unido a los tutores, elaboran esos proyectos dentro de la tutoría. (EM)

El director, por otro lado, reconoce que ha habido muchos cambios en la asignatura desde que se incluyó en el currículum, aunque no sabe nombrarlos de manera precisa:

Sí, no te puedo decir exactamente cuales, porque han sido muchos, porque, como te he dicho, la materia es muy flexible, entonces la profesora parte de una programación completa del año, a partir de allí puede hacer cambios. Entonces es una programación muy abierta. Como no tenemos que dar cuenta a ningún organismo ni a nada, sino que lo que estamos intentando es dar una respuesta al proceso de maduración de los alumnos, pues realmente hay cambios todos los años. (EL)

Si bien todos los entrevistados reconocen la necesidad de la IE como asignatura, contrasta la afirmación de la responsable Marta, probablemente para reivindicar su transversalidad: “Llamar asignatura a IE no es apropiado, entonces es algo flexible” (EM).

6.1.1.5. Categoría 5. Proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta categoría se tratan las referencias al desarrollo curricular de la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, metodología, evaluación...).

Los objetivos y los contenidos de la asignatura han sido seleccionados por parte de la responsable Carla, que se deduce ser la responsable principal de la asignatura:

La fijación de objetivos y la selección de contenidos ha venido marcada como te he dicho antes por Carla (...), de planificación no te puedo responder (sobre en qué consiste) porque la planificó Carla entera y nosotros aceptamos la planificación porque nos pareció muy adecuada; allí tendrías que preguntarle un poco más a ella.

(EL)

Esta es una parte que sí que especialmente le toca a Carla, es ella la que ha diseñado esta parte. Ella sabe, dependiendo del nivel, cuáles son los contenidos que puede trabajar con los chicos y ella sabe dependiendo también de la etapa. No lo sé en cuanto a contenidos, evidentemente es una asignatura. (EM)

La responsable Carla es la coordinadora de la asignatura y está en continua relación con el alumnado y el profesorado de IE para monitorear su desarrollo: “¿Cómo lo gestiono y lo coordino? Entro en las clases, cuando hay sesiones mis compañeras me lo comentan, qué objetivo tienen, qué no se ha cumplido, dependiendo del bloque”. (EC)

Los contenidos de la asignatura han ido ampliándose a lo largo de los años, además las temáticas enfrentadas en las clases cambian según las necesidades del alumnado, una amplitud de aspectos que evidencian la flexibilidad de la materia:

Desde el 2014 se ha ido cambiando, no, no se ha ido cambiando, se ha ido ampliando contenido y también adaptándolo a las necesidades de los chicos. Por ejemplo, en este terminamos con habilidades sociales, en sexto ahora vamos a empezar resolución de

conflictos, depende mucho de las necesidades, por eso los contenidos de IE están allí pero son muy abiertos, dependiendo de las necesidades yo voy cogiéndolos. (EC)

Algunos contenidos de la asignatura se han demostrado fundamentales como poseer un vocabulario emocional con el que poderse expresar. De ahí que se trabaje desde el principio:

En el primero y en el segundo ciclo de Primaria nosotros siempre empezamos con las palabras mágicas y la importancia que los niños conozcan un vocabulario emocional.

Eso es primordial en la IE: el vocabulario emocional, y que le pongan nombre a lo que le pasa, a lo que sienten. (EC)

Otros contenidos que se trabajan en el primer ciclo de Educación Primaria son los siguientes:

Primer ciclo se trata mucho sobre todo del respeto, de la tolerancia y de las relaciones entre grupos, de la empatía, de cómo se siente, de cómo gestiona en primero de Primaria, por ejemplo, el cambio de Infantil a Primaria, cómo gestionar las rabietas, el enfado todavía, el jugar con los compañeros, el compartir. (EC)

El profesorado puede adaptar o modificar tanto los contenidos como los objetivos, dependiendo de las exigencias del grupo clase:

Aunque los contenidos están claros, todas las profesoras que dan esta asignatura tienen la autorización nuestra para modificar y trabajar lo que vaya haciendo falta al grupo. En este sentido, más que fijación de objetivos es fijación de principios para que tengan ellos flexibilidad a la hora de pasar y de cambiar objetivos o de seleccionar otros contenidos. (EL)

Con respecto a la metodología, la responsable Carla explica que existen varias actividades tipo por cada contenido, además de utilizar libros y material en la red. Todos los recursos están a disposición del profesorado. Semanalmente se decide qué y cómo trabajar:

Tenemos actividades tipo y ejemplos de actividades de cada tema. Las actividades que queremos realizar las comentamos en las reuniones semanales del departamento. Algunas actividades las adaptamos al curso y a las necesidades del alumnado. Tenemos páginas de recursos y webgrafías. (EC)

Las situaciones de la vida real que vayan surgiendo en el colegio se transforman en ocasiones ideales para trabajar la IE, más allá de los contenidos seleccionados para esta materia:

Si hay un problema que ha surgido en el patio y donde las emociones se han disparado y la rabia y la ira han saltado, se trata ese problema. Es decir, que los contenidos evidentemente se van a desarrollar, pero lo urgente se pone por encima de lo importante, porque son cosas que hay que resolver. De hecho, es una buenísima herramienta esa hora precisamente para tratarlos con casos prácticos. Es buenísimo que, habiendo una discusión, una pelea, y entonces la hora de IE se trata eso, los niños se comprenden, se hace un juego de rol, se dramatiza, se lleva a la práctica con toda la metodología y se consigue entender lo que ha pasado, entonces gestionarlo. A mí me parece que eso es fundamental. (EM)

Con respecto al control de resultados en IE, se trata de una evaluación personalizada. A través de ella, el profesorado mide los resultados de cada alumno según las propias capacidades y el recorrido efectuado, considerando las diferencias individuales. A los alumnos se les piden autoevaluaciones como reflexión personal para la mejora. Además, debido a las características de la asignatura, no existen las notas tradicionales para esta asignatura:

Nosotros intentamos tender hacia una evaluación personalizada y que no se reduzca a una nota, sino que dé realmente información a la familia y al alumno sobre su proceso de aprendizaje, su proceso de maduración y después que esa información no sea un juicio, sino sobre todo recoger información para crecer. Esa es la filosofía general sobre lo que tiene que ser la evaluación en el colegio. En ese sentido, es lo mismo para

IE y aquí sí quitamos por completo el peso de la nota, o sea, no tiene por qué haber una nota en IE, lo que importa en IE es la autoevaluación del alumno y después la evaluación que hace el profesor, sobre todo orientada a que el alumno pueda madurar.

(EL)

Relativamente a los instrumentos utilizados para la evaluación, se utilizan sobre todo técnicas cualitativas como la observación directa e indirecta: *“No es un área que tenga un resultado cuantitativo, es más observación directa, observación indirecta, vemos cómo van los chicos, a nivel de clase como ayudan, si son más empáticos, si son más solidarios”.* (EC)

La responsable Carla afirma que la autoevaluación del alumnado es periódica, además él mismo efectúa una evaluación sobre el profesorado. La autoevaluación aparece sobre todo en forma dialógica, en particular los alumnos hablan de sus procesos de aprendizaje, las mejoras, las dificultades y lo que más les ha gustado de las clases:

Cada trimestre lo que hacemos es que hacemos una autoevaluación, ellos se autoevalúan, evalúan a la orientadora que está en la clase -la docente- y se autoevalúan como grupo. También es muy importante cómo se han sentido en el trimestre, qué le ha gustado más, qué le gustaría hablar del tema. Nosotros estamos en un continuo diálogo, sobre todo con los más mayores, quinto y sexto. (EC)

También el momento del recreo y las actividades en la clase pueden ser objeto de evaluación de IE, en cuanto momentos de la vida en grupo que se prestan a poner en práctica las competencias emocionales y que las profesoras pueden observar:

Tienen muchos, muchos instrumentos de evaluación diferentes. La observación es uno de ellos evidentemente, todas las profesoras de IE me piden hacer vigilancia de recreo para poder ver al alumno fuera del aula, porque lo consideran muy importante, trabajar los problemas que hay fuera del aula en el aula por ejemplo, pero, aparte, otros instrumentos de evaluación pueden ser la misma actividad de clase, los trabajos

que hacemos en esas actividades, las exposiciones en clase, en fin, hay multiplicidad de instrumentos de evaluación. (EL)

La responsable Marta considera que la evaluación debería ser implementada a largo plazo, porque es complicado un control de resultados de esta materia trimestralmente. Dicho aspecto será explicado de manera más amplia en la categoría Puntos débiles. La responsable Marta desconoce cómo se está evaluando la materia y demuestra cierta desconfianza en el control de resultados que se pueda realizar a corto plazo:

El sistema de evaluación eso es lo que yo no te puedo contar, no sé cómo se están controlando los resultados. Yo desde mi punto de vista veo que hay una evolución en estos niños que están recibiendo esa educación, pero creo que no es una cosa que puedes evaluar trimestralmente. Tú no puedes ver los resultados de "En este trimestre en IE has aprobado o has suspendido". Yo creo que es una evolución a largo plazo y continuada y de mejora progresiva. (EM)

Según la responsable Marta es pronto para ver los resultados de la asignatura dado que se necesitan años para ver una evolución real en el desarrollo de la IE: *"Me parece que es pronto, yo creo que, por ejemplo, los que cuando empezamos estaban en primero de Primaria lleguen a segundo de Bachillerato, allí es donde realmente podremos ver unos resultados". (EM)*

Sin embargo, afirma que para la otra responsable ya se ve un cambio en el desarrollo emocional del alumnado y finalmente apoya esa afirmación:

Pero Carla está convencida de que ya se notan (los resultados) y que los niños que han estado aquí desde el principio ya manejan el vocabulario, frenan, paran y piensan de otra manera a la hora de actuar. Ya se está notando, sí. (EM)

Los entrevistados comparten la visión de que no se puedan evaluar los resultados de forma cuantitativa, y además se considera innecesario poner una nota en esta asignatura, porque se evaluarían hechos y acciones con el riesgo de caer en juicios a las personas:

No sé si el curso que viene hablaremos de resultados como forma cuantitativa, yo creo que en IE los resultados son hechos, son conductas, son actos. ¿Para qué ponerle una nota? Nosotros no tenemos resultado cuantitativo, cuando hacemos la evaluación hablamos: "IE, ¿cómo ha ido? En esta clase estamos trabajando las palabras mágicas, el por favor, el gracias, el respeto. ¿Se está dando o no se está dando? ¿Estamos observando?". Observación directa, indirecta, en las actividades como se evalúan ellos, y es muy curioso cuando hacen las autoevaluaciones "Tengo que mejorar...tengo que decir más las gracias", eso es muy importante. (EC)

6.1.1.6. Categoría 6. Puntos fuertes

En esta categoría se contemplan las valoraciones y repercusiones positivas de la incorporación de la materia de IE en el alumnado, la escuela, el profesorado y las familias. Por lo general, la asignatura ha recibido buena acogida y se ha incorporado sin dificultades en la vida de la comunidad escolar:

La verdad es que desde que empezamos todo son facilidades, tanto por parte del departamento de orientación, profesorado, personal no docente, familias... Ha tenido muy, muy buena acogida. No puedo decir que hay algo que haya ido mal, es más: es algo nuevo, lo aceptan, se hablan. (EC)

La IE es central en la escuela objeto de estudio y se trabaja desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Por lo tanto, destaca la continuidad de la educación emocional: *"El niño empieza aquí con tres años, ya con su educación emocional y termina Secundaria, todo, IE la ve en toda su vida académica que hace en el centro"* (EC). Es evidente que un punto fuerte a

nivel de centro consiste en el haber reconocido y conferido un espacio específico para trabajar la dimensión emocional del alumnado, aspecto que en el pasado no se reconocía:

Los puntos fuertes son que le da cabida en el colegio a cosas, a contenidos y a partes de la vida que antes no se le daba. (EL)

Sí, punto fuerte es la posibilidad de traer al colegio un espacio para que el alumno pueda pensar “¿Cuáles son mis emociones? ¿Por qué me siento de esta forma o de otra? ¿Cómo puedo gestionar esta emoción y esta no?”. Esto antes no estaba en el colegio. (EL)

Un aspecto relevante del impacto de la asignatura en el centro es la mejora de la convivencia escolar: “*Yo creo que sí, que ya vemos algo, que en la clase hay mejor ambiente (...). Es una convivencia en paz, positiva, sí que influye bastante*”. (EC)

La asignatura de IE influye en que en el centro haya pocos conflictos y que, por lo general, la vida escolar sea sosegada:

En el centro no hay muchos conflictos, la convivencia entre los alumnos, tú lo sabes, es bastante complicada. De pronto salta la chispa y hay conflicto. Es un centro que se distingue un poco por lo contrario: la vida escolar y la convivencia es bastante tranquila aquí, con lo cual yo creo que eso es un resultado de todo esto. (EM)

De hecho, comparado con el de otros colegios en que el director trabajó, el director considera que el comportamiento del alumnado de este centro es modulado por la formación recibida: “*Vemos que en la vida general del colegio a nivel de comportamiento y a nivel social en el centro tenemos muy pocos problemas de disciplina, comparado con otros centros en el que hemos trabajado o que conocemos*”. (EL)

Con respecto a la coordinadora de la asignatura, que coincide con la responsable Carla, se señalan sus acciones provechosas en la coordinación y programación de la materia:

No son realmente tantas dificultades porque está muy bien dirigido, porque ella programa y toma, haz eso, haz lo otro (...). Carla es su proyecto y ella lo hace con los ojos cerrados. (EM)

[La asignatura] la planificó Carla entera y nosotros aceptamos la planificación porque nos pareció muy adecuada. (EL)

Lo mismo se puede decir del profesorado que imparte la asignatura de IE y que coincide con las orientadoras del centro: están constantemente implicadas y pendientes en la solución de cualquier problema. Su trabajo va más allá de las sesiones en el aula y se extiende también fuera de los horarios de la materia:

El departamento de Orientación está continuamente encima de cualquier cosa que surge en el momento para tajarlo desde el principio hablando con los niños, hablando entre todos, poniendo en común. Entonces el conflicto se diluye, se arregla, no llega a ser grave. Yo creo que los resultados son positivos. (EM)

El profesorado que enseña IE está muy comprometido con la materia y cree firmemente en los resultados que ese trabajo puede conllevar: *“Quien está muy implicado cree mucho en ella y lo hace, la ve y la siente de una manera diferente”*. (EM)

Además, las profesoras de IE representan una ayuda para todo el profesorado del centro. Cuando hay un problema el profesorado recurre a ellas, lo que supone una relación de confianza, apoyo y colaboración. Sin embargo, la responsable Marta prefiere no llamarla propiamente colaboración porque, según ella, es principalmente el profesorado de las otras materias el que se apoya y les pide ayuda a las orientadoras: *“Más que colaboración es que el profesorado que imparte otra asignatura cuando hay un conflicto de estas características recurre inmediatamente al departamento de Orientación y eso está bien”*. (EM)

Por lo general, el profesorado de las otras materias considera bastante positiva la presencia de la asignatura de IE: *“El personal que tenemos trabajando en Educación Primaria*

lo entiende como una parte propia de nuestro trabajo y lo considera algo bastante positivo” (EL). Una clave de esa actitud favorable hacia la asignatura podría derivar del hecho de que la asignatura existe desde que el colegio abrió sus puertas y, por lo tanto, el profesorado que es contratado sabe desde el principio la importancia que tal asignatura posee para el centro:

El profesorado no ha tenido tiempo de acoger la materia porque como arrancamos con ella no ha sido una novedad, sino que ellos, cuando ya empezaron a trabajar aquí, el programa educativo del colegio lo incluye, entonces ha sido algo natural. Yo no he visto ninguna actitud, ya te he dicho antes, de rechazo o de desinterés en los profesores, incluso muchas veces los profesores que no imparten IE piden a la profesora de IE que les ayude a resolver algunos temas que tienen en la clase con los niños. (EL)

Otro aspecto significativo que según la responsable Marta incide en la buena acogida de la materia, se basa en que el profesorado contratado es generalmente joven y con fervor de trabajar: *“La mayoría se entusiasma con la idea porque son gente joven, con ganas, algunos más otros menos”*. (EM)

Por parte del profesorado de otras asignaturas se nota mucha curiosidad y la disponibilidad a conocer y formarse sobre educación en la IE para integrarla en sus competencias de enseñanza:

Están abiertos a formarse, a colaborar, los veo muy curiosos en este tema, cada día se informan más, van asistiendo a cursos, como te he dicho antes. Muchos preguntan recomendaciones, pautas, es un trabajo en equipo constante. Somos las que dan la asignatura, el departamento de orientación, pero detrás tenemos todos la formación y todos los profesores, que, en un momento dado, imagínate, que una orientadora, una profesora no puede dar (la clase), está enferma... Si no hay orientadoras participan y pueden darla. Sí que todavía hay que rodar, pero yo creo que eso como en todo. (EC)

Finalmente, la actitud positiva del profesorado puede resumirse en estas palabras de la responsable Carla: *“Mucha colaboración, mucha disponibilidad, muchas ganas de aprender, muchísimas”*. (EC)

Otro aspecto que destaca es el impacto positivo de la asignatura tanto a nivel personal como profesional: *“Es enriquecedor, yo aprendo día a día, aunque no esté al pie del cañón pero lo llevo por detrás y muy bien”* (EC). La responsable Marta habla de su experiencia positiva no solo como profesional sino como madre de una alumna del centro:

También con lo de mi hija, a nivel personal y como madre óptimo, perfecto, maravilloso. Una capacidad de conocer, de entender, de analizar, de ver lo que le pasa al otro, de no llevarlo allí a la tremenda “¡No lo aguanto!”, no, eso lo estoy viendo. Lo que pasa es que eso te estoy hablando desde el punto de vista de madre. (EM)

Con relación al alumnado, todos los entrevistados coinciden en que la asignatura ha conllevado resultados positivos. Todo lo que se aprenda en IE es una herramienta para la vida en todos los ámbitos, personales y sociales:

Dar un espacio en el colegio para que esto, este nivel de reflexión personal de los alumnos pueda acontecer aquí y esto después lo puedan llevar a su vida personal fuera del centro me parece que es el punto más fuerte de la asignatura. (EL)

Un impacto importante es el vínculo que se crea entre alumnado y profesorado. El alumno que expresa cómo se siente, lo que le pasa, y que se siente acogido y comprendido por su profesor, se une más afectivamente a él:

¿El punto maravilloso? Las emociones, el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores. Estamos en continuo aprendizaje y lo emocional, el corazón, la pedagogía del amor, el vínculo que se crea. Es muy importante el vínculo que se crea entre el profesorado y los alumnos porque que te vea un chico en el pasillo y te diga “Seño, hoy me siento triste¿ Qué te ha pasado?”, por ejemplo, lo que me pasó. “Mi

perrito esta mañana le han tenido que llevar al veterinario”, te dice su vida, te dice sus emociones, cómo se expresa, eso es muy importante: el vínculo. (EC)

Según los entrevistados, los resultados positivos de la asignatura en el alumnado son numerosos. La educación de la IE mejora las competencias interpersonales, es decir que favorece la dimensión relacional, la adaptación y la comunicación con los demás: *“Sí que en estos años hemos visto que favorece el trabajo en equipo, mejora la adaptación social, escolar y familiar (...), eso sí es importante, las habilidades de comunicación entre ellos, entre la familia, se relacionan mejor”*. (EC)

Por ende, según la responsable Carla, la IE favorece la integración y la inclusión escolar: *“Nosotros tenemos el alumnado de muchas culturas, pero también tenemos escuela inclusiva, tenemos chicos con distintas dificultades y la IE, la empatía, el conocer al otro es muy importante también porque ellos se sienten mejor”*. (EC)

Además, mejora las competencias intrapersonales de autoconocimiento, autoestima, empatía, resiliencia y gestión de la frustración:

La tolerancia a la frustración la estamos trabajando mucho, la resiliencia en los niños, la empatía, aceptan mejor sus límites (...) hay un punto del autoconocimiento, la mejora de la autoestima, se conocen mejor, tienen más opciones. Nosotros intentamos que haya una rueda de opciones; cuando tú tienes una emoción, ¿qué haces? Ellos sí que se conocen mejor, incluso lo dicen “¿Qué puedo hacer, seño? Puedo hacer esto, esto y esto. Si hago esto ¿qué ocurre?”. Esto es muy importante. (EC)

Los puntos fuertes son los que realmente le va a hacer a los niños funcionar mejor, o sea, el punto fuerte es una formación, un conocimiento de sí mismos y una capacidad de gestionar sus propias emociones. (EM)

La asignatura de IE favorece mejores resultados académicos:

Yo creo que mejora el ambiente de clase y hace que el rendimiento académico sea mejor, se favorece el rendimiento académico y que ellos trabajen más a gusto, mejor.

Yo siempre digo que si te sientes mejor, aprendes mejor y estás mejor. Entonces está todo conectado. (EC)

La responsable Marta afirma que en general las clases de IE tienen resultados positivos y que, por tanto, resulta útil recibir esa formación: *“Nunca hay resultados negativos, a peor no vamos, eso desde luego. El niño no empeora emocionalmente por recibir esas clases, entonces, ya es bueno”* (EM). También la acogida de las familias es muy positiva y representa un punto fuerte de la asignatura. Desde el principio, la materia de IE ha sido vista de manera favorable y no ha generado ningún problema con los padres: *“Esa difusión no ha encontrado en ningún caso rechazo, siempre ha tenido una acogida muy buena, muy positiva por parte de las familias”* (EL); *“Con las familias no hay ningún problema”*. (EM)

Dicha acogida se ha visto confirmada con el pasar del tiempo por las respuestas de los padres: *“Sí, estoy bastante satisfecho sobre todo por el feedback que recibimos de las familias”* (EL). De hecho, las familias ocupan un lugar importante en la asignatura de IE, en cuanto que se les pide implicarse con sus hijos: *“Yo creo que en la IE en este centro las familias ocupan un lugar bastante importante”* (EC). *“Es uno de los pilares de nuestro proyecto en el que la familia se ve muy implicada, además que les gusta”*. (EC)

El director afirma que muchas familias aprecian la formación emocional de sus hijos, especialmente por la capacidad de reconocer y expresar emociones, que, por ende, mejora sus relaciones también fuera de la escuela:

Sí, muchos padres nos han venido contando que en casa su hijo les había dicho que se sentía de una forma o de otra y que ellos no sabían que su hijo sabía expresar sus emociones de esa forma. Son cosas que realmente notamos que lo que estamos

haciendo aquí está teniendo un impacto real en el alumno y después positivo en lo que es su capacidad de relacionarse fuera del colegio. (EL)

Con estas consideraciones del director sobre el impacto de la asignatura en los alumnos, se evidencia la interrelación de bienestar entre estudiantes, profesorado y centro desde un punto de vista sistémico, en el que los unos están influenciados por los otros. El director subraya como los alumnos son más afectuosos, más gratos y conciliadores, repercutiendo así en la convivencia:

Los alumnos en Primaria, generalmente, siempre son alumnos muy cariñosos, muy expresivos. Cuando les dejas ese espacio hacen que la tarea del profesor sea mucho más gratificante porque ellos no tienen tantos límites como los adultos para expresar sus sentimientos y son muy sinceros y hace que la labor del profesor sea mucho más bonita. Que te encuentres con alumnos que son capaces de reconciliarse, de expresar un sentimiento de amor o de aprecio para un compañero sin problemas, eso hace que la vida en el colegio sea mucho más agradable. (EL)

6.1.1.7. Categoría 7. Puntos débiles

En cuanto a la categoría dificultades y obstáculos, el director y las responsables identifican algunos elementos de dificultad y limitación en la materia de IE. En primer lugar, se percibe como una limitación el hecho que sea una asignatura nueva: *“Los puntos débiles desde mi punto de vista son que es una asignatura que está naciendo aquí y en algunos otros sitios y entonces es una asignatura inmadura todavía” (EL)*. En particular, el aspecto más frágil, según el director, consiste en la evaluación de la materia: *“El control de resultados es lo más difícil en este tipo de asignatura”*. (EL)

Se considera que el control de resultados de tipo cuantitativo sea complicado en este tipo de asignatura, lo que dificulta en sí el proceso de evaluación: *“En ese sentido, es una*

evaluación que no te deja tener una estadística con facilidad, etc. Por eso el control de resultados es difícil". (EL)

A la desconfianza respecto a los instrumentos cuantitativos, se une cierto desconocimiento por parte de la responsable Marta, de cuáles son las técnicas más apropiadas para evaluar desde un punto de vista cualitativo:

Es que yo no la sabría [cómo evaluar]. ¿Pondrías un examen? Con una cruz de estas tristes, me parece que eso no recoge datos. Yo creo que es la observación en la gestión que ellos mismos están haciendo, pero en cualquier momento. Un niño que suspende de pronto es un drama, se tira al suelo y patalea, pues no ha crecido mucho emocionalmente, pero un niño que recibe una nota mala en una asignatura, se tranquiliza y es capaz de gestionarlo bien pues sí ha evolucionado emocionalmente. Entonces desde mi punto de vista, aparte la observación, no sabría, pero igual sí Carla sabe. (EM)

Otro punto débil concierne la poca formación del profesorado en general sobre IE: "*Hay un poco de falta de formación*" (EC).

Esto explicaría que algunos profesores del centro no consideren la asignatura de IE de igual importancia que las asignaturas tradicionales, lo que supone un problema para el centro, dado que la IE representa uno de sus pilares innovadores y al profesorado se le pide compartir una específica *misión* educativa:

Algunos profes, lo mismo con esto que con disciplina positiva, hay algunas personas que no ven que sea tan importante, es como... no que sean tonterías, pero que lo importante es que sepa la tabla de multiplicar. Poniéndote un ejemplo extremo para que lo comprendas: es que, si el niño no sabe poner el acento, pues para qué quiere hacer la carita feliz. Entonces pequeñas dificultades que se van limando porque como

la tendencia general del centro es la otra, es él que se tiene que adaptar o no y salir del proyecto. (EM)

Sin embargo, hay otros profesores, que es lo que te explicaba antes, si el niño no sabe las tablas, entonces hay diferencias en cómo lo lleva. Lo que ocurre es que [la IE] es como un dogma del centro, entonces quienes empiezan a trabajar aquí saben que tienen que engancharse al proyecto y hay algunos que sí y otros que menos. (EM)

Siempre con referencia al profesorado, otra dificultad consiste en la falta de capacidades adecuadas por parte de algunos profesores que imparten la asignatura de IE:

Lo difícil de verdad es [encontrar] una persona que sepa hacer esto porque no es dar matemáticas, eso es difícil de llevar a la práctica como no sea algo que tú crees mucho en ello y que lo has hecho tú y que lo quieres desarrollar, pero bueno, se está trabajando bien, está funcionando, pero las dificultades, quizás, yo creo es la preparación de la persona encargada de hacerlo y Carla no puede hacerlo todo. (EM)

También supone una limitación, en opinión de la responsable Marta, cuando el profesorado de IE está bien formado, pero no sabe impartir las clases de manera eficaz con los niños: “Luego lo difícil es encontrar personas, aunque estén preparadas con psicología y con máster, que sean capaces de impartirlo de verdad (...). Una va preparada todo lo que quieras, pero luego ponlo en práctica con los niños...” (EM).

Otra limitación consiste en impartir IE sobre todo desde la teoría, mientras se tendría que enseñar principalmente a través de experiencias prácticas:

El punto débil es la persona que lo imparte que realmente no solo crea en ello, sino que sea capaz de hacerlo de esa manera, que no lo lleve en un plan teórico, que no vaya al niño y le diga "A ver: ira, rabia", no, sino que lo ponga en práctica, y eso yo no creo que tenemos un problema en eso, pero no todo el mundo es óptimo para realizarlo, eso es un poco el punto débil quizás. (EM)

6.1.1.8. Categoría 8. Mejoras

Las propuestas de mejora están relacionadas con el currículum, el profesorado, el alumnado, las familias y los otros centros. En relación con las primeras, la dirección y responsables de la materia sugieren mejorar el proceso de evaluación y proponen un control de resultados a largo plazo que vaya más allá de la evaluación anual: *“Yo pienso que la evaluación anual no es suficiente y que a largo plazo sí que se le va a notar a estos chicos que han crecido recibiendo otra formación, otra información necesaria para gestionarse”* (EM). Además, sugieren la necesidad de una mayor transversalidad de la IE, es decir, una mayor presencia en todas las asignaturas. La dimensión emocional del alumnado se relaciona con el aprendizaje, de ahí que deba tenerse en cuenta en todas las materias:

Yo creo que lo que tenemos que intentar es que esté más en todas las asignaturas. Nosotros tenemos dos sesiones donde se potencia, se afianza, pero quizás yo creo que eso es a nivel de ley: los contenidos, la importancia de los contenidos. Hay que dejarle un poco más de hueco a que el niño se sienta bien, aprenda con emoción y todo fluya mucho más. (EC)

Para que eso sea posible, es necesario que todos los profesores conozcan y sepan poner en práctica la educación de la IE:

Si tú todavía no has aprendido a resolverlo [el conflicto], lo ideal es que todos los profesores, de hecho, todos hemos recibido una formación en disciplina positiva, que no es más que aplicar la IE al conflicto, realmente, que tú aprendas a solucionarlo. (EM)

Al efecto, el profesorado de IE es un recurso imprescindible para el centro. Representa un apoyo para todo el claustro en solucionar situaciones difíciles. De ahí que sea deseable que el profesorado de las otras materias reconozca la gran labor ejercida por ella:

Pero si tú ves que no lo puedes solucionar [el conflicto] que recurras al departamento de orientación y no decidas “¡Una semana sin recreo!”, sino vamos a ver a Carla y “Oye Carla que ha pasado esto”, o Belén (que ahora está de baja) “Mira que ha pasado esto, ¿qué hacemos?”. Entonces Belén habla con los niños. Ese es el tipo de colaboración: el reconocimiento de que son ellos los que me pueden ayudar en esto y recurrir a ellos. (EM)

Para mejorar el impacto de la asignatura de IE en el alumnado, los entrevistados consideran apropiado recurrir a una mayor colaboración entre escuela, familias y sociedad, dado que éstas representan un importante apoyo al aprendizaje emocional: *“Podríamos hacerlo mejor o tendríamos que trabajar todos más juntos, tanto a nivel familias, colegio, sociedad, medios de comunicación, tecnología” (EC)*. Es necesario crear una red para ayudar a los niños a salir del ocio individualista del que sufren hoy en día y fomentar su sociabilidad:

Sí que vemos, por ejemplo, al utilizar el alumnado más juegos individuales, más videojuegos, más maquinitas, más televisión, ¿qué ocurre? Que jugar con los demás, los juegos colectivos, las actividades de grupo, les cuesta más. Les cuesta más la empatía, el ponerse en lugar del otro, el conocer la emoción del otro, la tolerancia a la frustración... Eso es por el camino que vamos, que tenemos que abrir más a juegos más sociales, menos individualismo. Eso sí que lo he notado yo, que tenemos que hablar más las familias, el cole, los medios de comunicación, cómo hacer una construcción todos unidos. (EC)

La asignatura de IE proporciona elementos para desarrollar una sociedad más humana, frente al individualismo que denuncia la responsable Carla: *“La humanidad, el humano hay que recuperarlo mucho, pero es cierto que como la palabra humano es que para mí tiene que estar en todo y cada vez se está perdiendo más” (EC)*.

Finalmente, compartir experiencia con otros centros que trabajen la IE representa otro aspecto de mejora. Así podrían convertirse en un ejemplo para otras escuelas y se impulsaría un paso decisivo para el cambio educativo:

Tiene que crecer mucho [la asignatura], tienen que crecer los profesores, tenemos que compartir experiencias con otros centros, aprender unos de otros, ese proceso que se ha hecho ya con otras materias porque son tradicionales desde hace mucho tiempo, con la IE falta por hacer, entonces, en ese sentido queda mucho recorrido todavía para que la materia se vaya consolidando no solo aquí sino en general en todos los sitios.

(EL)

6.1.2. Resultados que responden al objetivo 2

Para conocer las concepciones y valoraciones sobre la educación de la IE por parte del profesorado que imparte dicha asignatura en el centro objeto de estudio se analizaron tres entrevistas a las profesoras que imparten la asignatura de IE.

Tabla 25

Categorías Surgidas de las Entrevistas al Profesorado de IE

Categorías entrevistas profesorado IE			
	Categoría	Definición	Frecuencia
1	Visión y características de la educación de la IE	Visión y características de la IE	10
2	Características del docente de IE	Características que debe tener el profesorado que imparte la materia de IE	18
3	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Referencias al desarrollo curricular de la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (contenidos, objetivos, metodología, evaluación...)	31

4	Puntos fuertes	Valoración y repercusiones positivas que tiene la materia de IE	40
5	Puntos débiles	Comentarios sobre las dificultades y limitaciones de la materia de IE	25
6	Mejoras	Sugerencias y recomendaciones proporcionadas para mejorar la implementación y/o el impacto de la asignatura	22
7	Valoraciones sobre la IE como asignatura	Comentarios sobre la necesidad de la existencia de la IE	10

Como se aprecia en la Tabla 25, las categorías con las frecuencias más elevadas son: Puntos fuertes (40), Proceso de enseñanza-aprendizaje (31) y Puntos débiles (25).

Las categorías menos referenciadas son: Visión y características de la asignatura (10) y Valoraciones sobre la IE como asignatura (10) y Características del docente de IE (18) y Mejoras (22).

6.1.2.1. Categoría 1. Visión y características de la educación de la inteligencia emocional

Desde la perspectiva de las docentes que participan en el estudio, la educación de la IE es descrita como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida: “IE es el proceso con el que descubres cómo gestionar las emociones (EB).

Es un proceso de aprendizaje, de habilidades que utilizamos en nuestra vida diaria tanto en el aspecto emocional como en el aspecto social, un aprendizaje emocional desde que nacemos hasta que morimos porque no creo que se acabe nunca realmente de aprender cómo relacionarnos con los demás, cómo relacionarnos con nosotros mismos. (EA)

Según las entrevistadas, se trata de un proceso complejo de desarrollo intrapersonal e interpersonal: “[La IE consiste en] *como percibimos nosotros, lo que sienten los demás, cómo*

comprendemos, cómo intentamos resolver esos conflictos o cómo gestionar esas emociones que a veces es más difícil. Un proceso de aprendizaje en nuestra vida entera” (EA).

Parten de una visión integral del aprendizaje, enfatizando la interconexión existente entre el desarrollo cognitivo y emocional. Este aspecto justifica el papel fundamental de la IE en el aprendizaje de los alumnos en el contexto escolar:

Es un proceso, porque la verdad es que es durante prácticamente toda la vida porque nunca dejamos de aprender y de adquirir nuevos conocimientos, un proceso en el que los niños desarrollan su parte emocional en base a que también están relacionando su desarrollo cognitivo y los dos van desarrollándose a la vez. (EI)

Si emocionalmente los niños no están preparados es que no van a aprender ni mates, ni lengua, ni química, nada porque es un requisito fundamental incluso para el funcionamiento de nuestro cerebro, entonces, si no abordamos eso de una manera adecuada, la mitad de nuestro trabajo como educadores no llega a lo mejor tan lejos como podría, sabes que aprenderán cosas, pero de un nivel mucho más básico. (EA)

La educación de la IE permite que los niños puedan conocer y desarrollar su dimensión emocional que, aún en desarrollo, la ayuda del adulto puede facilitar su progreso: *“los niños son un cúmulo de emociones, de sentimientos. A veces ellos no saben cómo administrar todas esas sensaciones, esas emociones que tienen y a veces están perdidos”.* (EI)

Además, la educación de la IE está vinculada con la dimensión interpersonal. En definitiva, el papel de la IE es imprescindible en la vida personal, social y profesional:

Entiendo que en el ser humano una parte importante son las emociones y que tenemos que entender las emociones en nosotros mismos y en otras personas para poderlas gestionar, para tener empatía, para poder trabajar en equipo. Básicamente, yo veo la IE como una parte primordial de la educación. Está la parte académica, pero creo que la inteligencia es en IE y social, el alumno no se va a desarrollar de una manera

completa [sin IE], es imprescindible en mi opinión y creo que a la gente que le falla la IE, la gestión de las emociones, el día de mañana probablemente va a tener una vida muy difícil a nivel personal, social y laboral. (EB)

Las profesoras destacan también el cambio cultural en la visión de la exteriorización de la dimensión emocional. Hasta hace pocas decenas de años, expresar las emociones no era considerado oportuno. A menudo se reprimían porque no se podían expresar, tanto en las propias familias como en los demás contextos sociales. Hoy en día, la dimensión emocional de la persona se acoge con una mentalidad integradora dado que se considera básica la posibilidad de poder vivir y expresar libremente las emociones. La profesora Ana explica dichos cambios del pasado al presente:

creo que desde el momento cero, desde el momento en el que los niños nacen ya la educación emocional es algo que es básico, lo que pasa es que es algo que no es tangible, tenemos que hacer explícito lo implícito. Es un aprendizaje que toda la vida ha sido algo de una manera muy implícita porque nuestros padres a nosotros no nos hablaron mucho de lo que son las emociones, o como mucho "no te enfades" o "no llores" o no tal, entonces desde el momento cero en el que nacemos es algo fundamental. (EA)

El tipo de educación que se recibe en familia es básico para un adecuado desarrollo de la IE, dado que se trata del primer ambiente de *"experimentación emocional"* para el niño: *"Está muy claro que la IE se puede aprender en el hogar"*. (EB)

6.1.2.2. Categoría 2. Características del docente de Inteligencia Emocional

En esta segunda categoría se reseñan las características y los rasgos educativos que debe tener el profesorado que imparte la materia de IE.

Como se ha mencionado anteriormente, las profesoras de IE del centro objeto de estudio son también las orientadoras de la escuela. De ahí se explica la identificación que, a veces, asumen estos dos roles con respecto a la educación emocional:

soy doble agente: soy orientadora y maestra de IE, y para mí es muy difícil separar a veces esos dos roles porque como maestra de IE soy muy consciente de lo que sienten mis niños, de los problemas que tienen, de como ellos los resuelven. La orientadora también tiene ese trabajo. (EA)

Según las docentes entrevistadas, el profesorado debería poseer una serie de características útiles para favorecer su labor. Desde las entrevistas destacan la empatía, la humildad, las habilidades comunicativas, la destreza psicológica, la sensibilidad, la flexibilidad, la creatividad, la capacidad de crear un vínculo relacional y la capacidad de improvisación.

La empatía es un aspecto fundamental en el docente de IE, dado que la empatía consiste en la capacidad de ponerse en el estado de ánimo o situación de otra persona y es imprescindible para comprender a los demás:

Su papel debe ser como un guía pero para mí lo fundamental es que tenga empatía con los niños, para mí es fundamental porque si tú no eres capaz de sentir y darle la importancia a algo que te está diciendo tu alumno, que le está preocupando, porque cuando el niño ya llega a ti es a veces porque se le habrán acabado los recursos, sobre todo a los niños grandes de quinto y sexto, se le habrán acabado los recursos que les has enseñado, no saben qué hacer y van a ti, entonces tú tienes que tener esa capacidad de ponerte en su lugar y entender el sufrimiento que él está sintiendo porque para él es lo peor que le está pasando, entonces si tú no tienes esa empatía hacia tu alumno es que no lo puedes comprender y no le puedes ayudar, entonces lo más importante para

mi es eso. Ya luego tenemos habilidades sociales, de comunicación, asertividad, pero para mí lo fundamental es la empatía. (EI)

Con una gran empatía [porque] si tú no te sientes cómodo con las emociones y con la empatía es muy difícil. (EB)

La empatía es la clave para que el profesorado de IE pueda tener un papel de facilitador, de guía del aprendizaje emocional del alumnado:

Creo que [el docente de IE] tendría que tener un papel de facilitador, acompañante de ese proceso de aprendizaje. (EA)

Su papel es de facilitador. Yo siempre pienso que un profesor sí que tiene que... hay una pequeña parte donde sí da enseñanza, pero principalmente es facilitar, poner la situación allí para que los alumnos saquen conclusiones hacia un aprendizaje. (EB)

La humildad es otra característica mencionada como necesaria para el profesorado de IE dado que consiste en el reconocer las propias limitaciones y el aprendizaje continuo en el conocimiento de sí mismos y de la realidad:

¿Habilidades, competencias? Pues creo que sobre todo mucha humildad, ser capaz de reconocer delante de tus niños que tú también estás delante de un proceso de aprendizaje de tus propias emociones y de cómo lidiar con todo esto. (EA)

esa humildad de saber que tú no eres el que sabe más y que ellos te van a enseñar muchas cosas a ti también, creo que es algo fundamental, pero no solamente en IE, en todos, todos los maestros estamos aprendiendo de nuestros niños también un poquito de humildad. (EA)

A la humildad se conecta también la capacidad de analizarse y ponerse en discusión: Siempre tengo el punto de vista de que yo tengo que ser útil para ellos, yo tengo que ser una herramienta para ellos, que si no se está utilizando bien el problema no es de los niños sino también que yo tengo que cambiar cosas, o sea, si mis clases no están

teniendo el efecto que deberían no es porque tengo una clase mala, o porque los niños tal... es porque yo quizás no lo estoy llevando a cabo de la manera más adecuada para ese grupo, para esa franja horaria o para ese niño. (EA)

Otro aspecto fundamental en el profesorado de IE es poseer buenas competencias comunicativas, es decir saber utilizar el lenguaje adecuadamente para relacionarse con los demás y para que los aprendizajes sean eficaces:

Creo que es muy importante lidiar con el lenguaje porque dependiendo de las palabras que utilizas, cómo haces las preguntas, para ellos la clase puede ser totalmente diferente, entonces hay unas habilidades comunicativas en un nivel importante, el 3.0 de habilidades comunicativas. (EA)

El profesor de IE debe a su vez guardar una actitud de colaboración con los demás profesores con el fin de crear una red común en la que compartir objetivos educativos: “creo que es indispensable que el profesor que da IE esté colaborando con los otros profesores” (EB). Además, el profesorado de IE debe tener la capacidad de ver las cosas de una manera diferente, sin juicios ni prejuicios:

los profesores de IE no somos súper inteligentes emocionalmente. Simplemente quizás tenemos esa forma de analizar o de intentar ver un poco desde fuera cómo están ocurriendo las cosas, aunque a lo mejor yo no lo haga bien, pero quizás tener, aunque sea ese punto de vista de "Vamos a ponernos las gafas de analizar qué es lo que está pasando aquí, qué he percibido yo, qué has percibido tú". Creo que es importante tener ciertas habilidades que hemos aprendido. (EA)

Por tanto, también la apertura mental, la flexibilidad y la creatividad para adaptarse a las diferentes situaciones son aspectos importantes en el profesorado de IE:

[demostrar] atención y apertura mental para que lo que suceda en ese momento, esa flexibilidad de adaptarte a lo que esté sucediendo... Porque tú puedes venir con un

temario de cualquier asignatura pero si tus niños no están para ello, tienes que tener esa flexibilidad y esa creatividad de cómo darle la vuelta a esa clase, a ese momento, a ese niño que no está bien o que no está preparado para hablar de algo. (EA)

Por supuesto, [tiene que ser] una persona muy abierta de mente. Aunque, en mi opinión, eso tendría que estar en educación, todos los educadores tendrían que ser gente muy abierta de mente, que no siempre es así. (EB)

Aceptar lo que venga, no hacer ningún juicio, crítica, es decir, cuando el alumno viene, viene como es, con sus fortalezas y sus debilidades y hay que estar abierto de mente, estar dispuesto a programas nuevos, a cosas alternativas, no sé... Si estás dando matemáticas y le explicas la multiplicación de dos maneras diferentes si hay dos que te dicen "Sigo sin entenderlo", un profesor abierto de mente dice "Voy a buscar esa tercera manera, esa cuarta o esa quinta". Abiertos de mente también en el sentido de no juzgar al alumno nunca. El alumno no hace las cosas para fastidiarte, no es tu enemigo. El alumno tiene una situación que le hace comportarse de una manera y nuestro trabajo es averiguar de dónde viene eso para ayudarlo. (EB)

En las clases, el profesor de IE debe tener la flexibilidad de saber adaptar las actividades según los objetivos y las exigencias del alumnado:

Esas destrezas de ya, no solo a nivel de persona, o sea, de que tú seas una persona con mayor o menor destreza, sino además de cómo poder sacarle jugo a las actividades, cómo poder tener esa flexibilidad de cambiar eso, las diferentes vías de entrada para ellos, de cómo hacer las preguntas de diferente manera, de cómo no entrar tú en la retahíla sino que sea más bien crear curiosidad e inquietud en ellos sobre lo que tú estás diciendo para ellos poder involucrarse más en esto. (EA)

Tanto la formación teórica cuanto el saber experiencial del profesorado son fundamentales. La formación del profesorado de IE es básica para poder desarrollar las

destrezas y habilidades necesarias para impartir clases eficaces, aunque no es lo más importante. La teoría debería de ir de la mano con otras habilidades:

creo que tiene que haber cierta destreza también psicológica de formación, pero no creo que sea difícil, también tú tienes un poquito más de sensibilidad respecto a las emociones. (EA)

para dar una asignatura no es decir "Aquí tengo unos libros, unos PowerPoints" y ya está, quiero decirte que creo que te tienes que saber la teoría bien y entender de dónde viene. (EB)

La formación del profesorado de IE debería acreditarse académicamente:

En la universidad sé que hay muchísimos, aparte también hay asignatura optativa y cursos hay un mogollón pero, claro, cursos en los que hay que asegurarte que desde luego los esté impartiendo una persona que esté preparada, porque también hay muchos cursos por allí que he visto yo que digo ¡por Dios! Y que aparte de darte la preparación te den también una acreditación, porque tú a lo mejor puedes hacer un curso durante un fin de semana pero a lo mejor no te acredita que tú puedas dar IE, que es lo importante. (EI)

Si bien la formación teórica es muy importante, la experiencia y otras habilidades personales se consideran más prioritarias en el profesorado de IE:

creo que es fundamental la destreza y las habilidades que tienen los maestros que impartan estas asignaturas y deberían poder pasar por un proceso de aprendizaje para poder hacerlo, no en un nivel... soy una mujer muy perfeccionista, no sé si te habrás dado cuenta, pero el nivel básico creo que todo el mundo podría a lo mejor más o menos con un manual. Pero para que sea realmente significativo y los niños realmente vayan tal... hacen falta otras habilidades. (EA)

Básico es tener un mínimo de idea sobre IE, ya no solamente lo que te ha dado la carrera, que hayas estudiado, muchos cursos muy buenos, que te preparan, que son...

Bueno, yo he visto algunos que son de jornada intensiva, que te lo hacen a lo mejor un fin de semana, tener una mínima preparación sí es necesario pero justamente por eso, porque tú tienes también que conocerte a ti mismo muy bien para luego tú expresar y ayudar a expresar y conocer todos esos sentimientos, todas esas emociones a los niños.

Porque si tú mismo no controlas tus emociones no puedes tampoco enseñarle a controlarla a unos niños, entonces, una base mínimo hay que tener. (E1)

La parte de experiencia quizás le daría más valor a eso, dentro de que tiene que haber una base sólida de conocimiento, pero quizás es más porcentaje la parte de experiencia. (EB)

La experiencia se adquiere tanto a través de la enseñanza como en las actividades prácticas y dinámicas que se desarrollan durante las formaciones y que el profesorado puede vivir en primera persona:

En mi opinión, creo que sería bueno que alguien que imparte una clase de IE tuviese una formación específica. Para mí esa formación partiría de la parte teórica y una parte de práctica, dinámicas de grupo, que es como se suelen dar. Cuando vas a un curso de IE haces un montón de dinámicas, en fin, al final estás aprendiendo a través de la experiencia, pero sí que tiene que haber una base de conocimientos, creo que es importante. (EB)

De ahí se desprende que la formación y la experiencia del profesor se retroalimentan: está bien que tú te prepares pero si no tienes una mínima experiencia... Es lo que te comentaba antes. La teoría está muy bien pero si luego no lo has llevado a la práctica... Son dos campos que sí están conectados pero uno se alimenta del otro y si tiene la base teórica y no tiene la experiencia... (E1)

La profesora Belén destaca que algunas personas poseen, por naturaleza, una IE muy desarrollada:

Hay personas que, por su forma de ser, más que por su forma de ser por su forma de haberse criado, casi parece que nacen, que ya vienen con la IE en sí con ellos. Sí que es verdad que hay personas que para dar una clase de IE no necesitan dedicarle muchísimo tiempo a la parte de experiencia porque en su vida ya han crecido con esa IE y otras personas van a necesitar mucha más práctica hasta que realmente se puedan sentir cómodos (...). Yo te lo digo porque a veces conoces personas que no han hecho un curso de IE en su vida y que son gente que es increíble lo claro que tienen las cosas, como se entienden a sí mismos a nivel emocional, como gestionan, etc. (EB)

6.1.2.3. Categoría 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta categoría se narran las referencias del profesorado al desarrollo curricular de la materia de IE en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal proceso toca las siguientes dimensiones: relación, contenidos, objetivos, estrategias educativas y evaluación. La primera de ella, la relación, consiste en las interacciones y el vínculo que se crea entre alumnado y profesorado. La relación constructiva y el vínculo positivo son aspectos imprescindibles para que el aprendizaje emocional sea eficaz:

Para mí es fundamental, pero porque es algo que yo, como soy terapeuta, entonces creo que es fundamental: la relación, el vínculo que hay entre la maestra y los niños porque, al fin y al cabo, estamos hablando de emociones de las que no solo tengo que aprender la teoría, sino que tengo que ser capaz de poner en práctica e introducir cambios en su propias habilidades. Entonces, una cosa que he aprendido como un mantra es la relación. Es muy importante para mí la relación que mantengo con mis niños, el vínculo que yo tengo con ellos, que esté todo muy centrado en los recursos que ellos tienen, en las habilidades que ellos ya tienen en ellos, es nuestra relación,

incluso en la hora de nuestra relación maestra-alumno, el que ellos sean los protagonistas. (EA)

El vínculo entre alumnado y docente se crea gracias al dialogo y una relación segura y de confianza:

Yo es que soy muy, a ver, no colega, pero sí que ellos confían mucho en mí, pero es un vínculo que hemos creado siempre desde el principio porque aparte de dar IE les daba otra asignatura también y encima estoy siempre con ellos en los patios, entonces hay un vínculo que a veces no tienen incluso ni con el tutor. Vienen a contarme "Seño, me ha pasado esto", incluso llegan a contarme cosas de casa, de familia "Seño, me ha pasado esto en casa, créeme he intentado analizar mis sentimientos, lo que me ha pasado, lo que hemos hecho en clase, pero es que no me sirve para casa". (EI)

por ejemplo, tenemos muchos casos de niños que tienen ira contenida y no saben cómo administrarla, no saben cómo trabajarla, no saben cómo llevar ese autocontrol pero porque no le ponen un nombre, no le ponen un nombre y entonces no saben qué es lo que sienten, pero una vez que empezamos a trabajar con ellos, primero: "¿qué estás sintiendo? Vamos a reconocer tus sentimientos, vamos a ver qué es, cómo podemos trabajarlo, diferentes soluciones, diferentes puntos de vista que pueden afectar cuando te encuentras en una situación así" y ahora lo llevamos súper bien. (EI)

Además del vínculo entre profesor y alumno, es importante también la relación entre compañeros. La clase está constituida por un grupo de personas que aprenden juntos. Es el ambiente de aprendizaje, es decir, el lugar donde se concretiza el proceso educativo de intercambio y asimilación de los conocimientos. En este sentido es fundamental la convivencia entre compañeros y la cohesión del grupo:

[Es importante] que ellos sientan que están en un entorno seguro, respetuoso, para poder expresar lo que sienten y piensan, por eso es muy importante que también se

haga un trabajo muy fuerte de cohesión del grupo, de que el grupo esté unido, de que ellos se sientan aceptados y escuchados por sus compañeros y, de hecho, mucho del tiempo que dedicamos en estos primeros meses es eso, de cómo cohesionar ese grupo.

(EA)

Otra dimensión de esta categoría consiste en los objetivos que se persiguen con la asignatura de IE y que coinciden con los objetivos de la educación de la IE, es decir, desarrollar la dimensión emocional de cada alumno para que, finalmente, influya en su bienestar actual y futuro:

Las metas, como objetivos: conseguir individuos felices, amables, responsables y conscientes de sus propias emociones y de las de los demás, individuos hábiles e inteligentes emocionalmente hablando, eso sería como un mega objetivo, el objetivo más general. El objetivo más pequeño es que tengan esa habilidad tanto intrapersonal como interpersonal en todos los aspectos de IE, en percepción, comprensión, regulación... (EA)

Primero, que los niños conozcan las emociones, sepan nombrarlas, porque muchas veces no saben, no saben asignarle un nombre. También muchas veces saben que están teniendo una emoción pero no saben exactamente qué es eso o cómo describirla. Es importante que entiendan que las emociones no son ni buenas ni malas, sino que son emociones, es como tú demuestres esa emoción que puede ser bueno o malo, es tu comportamiento a posteriori. Que los niños por supuesto aprendan a gestionar sus emociones para que puedan trabajar mejor en equipo, para que haya menos problemas de comportamientos emocionales, bullying, etc., generar más empatía, yo diría que principalmente esa es la idea de la IE y, por supuesto, niños que crezcan con una autoestima. A mí no me gusta ni siquiera decir autoestima alta/baja pero con un concepto de sí mismos positivo y con esas habilidades que van a necesitar para moverse

en el mundo real. Va a haber problemas, que las cosas no van a salir como ellos quieren, pero que sepan gestionarlo. (EB)

Pienso que primero es comprender y reconocer los sentimientos y las emociones que a ellos se le presentan día a día, tanto en el cole como en sus actividades de ocio por la tarde como en casa con la familia. Saber reconocerlas, expresarlas y saber trabajar a raíz de ellas. (EI)

Los contenidos propuestos se concretan con actividades que consisten también en darse pequeños objetivos de mejora personal e interpersonal:

por ejemplo, con el buen compañero de clase que hemos estado hablando de cómo ser un buen compañero de clase, pues nos planteemos pequeños objetivos, es decir, "Venga, de todo esto que hemos hablado de que es un buen compañero de clase pensad en una cosa que podáis vosotros empezar a hacer a partir de mañana, aunque sea una pequeña acción mañana". (EA)

Los acontecimientos que pasan durante la convivencia escolar constituyen contenido auténtico para trabajar la educación de la IE:

Otra parte que me parece muy interesante es cuando surge un problema, cuando digo un problema puede ser una discusión o puede ser un niño que se siente ansioso o con tristeza o que se siente inseguro. Utilizar entonces ese ejemplo de la vida real para trabajar la IE de toda la clase. Casos reales porque además en un colegio y en Primaria podemos tener de todo cada día, 15-20 casos mínimo, donde se puede trabajar a través de eso. Me gusta mucho hacer el role play, que los niños se pongan en la situación del otro me parece súper importante. (EB)

La gestión del tiempo para profundizar sobre un argumento específico es determinante para el desarrollo de la clase y el aprendizaje. El aspecto del tiempo surge muchas veces en las entrevistas. A menudo, el tiempo es percibido como una dificultad, aspecto que se profundizará

en los puntos débiles. Las clases tienen que adaptar contenidos y actividades considerando el horario escolar:

Mucho que hay que tener en cuenta es la hora del día donde es esa clase, porque en las últimas horas es más difícil, tengo que pensar en mucho más movimiento que en estar sentados, las primeras horas están más frescos y entonces aprovecho más una parte más cognitiva de la emoción, pero siempre voy mezclando diferentes vías de acceso. (EA)

Los contenidos de IE no se proponen a través de clases formales de tipo tradicional, sino con clases dinámicas, experienciales y en las que el alumnado vaya buscando las respuestas:

No se trata de que yo vengo aquí a contarte un rollo que sí, que tengo en cierto momento que introducir, momentos de teoría o momentos donde yo apporto. Se trata mucho de escucharle a ellos, de preguntarle a ellos qué piensan sobre cómo se resuelve esa situación y, a partir de ahí, hacerle preguntas para que vayan encontrando las respuestas, siempre desde una relación muy positiva donde ellos no se sientan juzgados, porque entonces no voy a conseguir un cambio en sus ideas o en sus estrategias para abordar las diferentes situaciones en las que se encuentran. (EA)

A veces las clases no siguen la planificación programada porque se adaptan a las exigencias particulares que puedan surgir en el colegio. La docente de IE las tiene en cuenta y trabaja sobre eso, aunque implique improvisación:

Un día, de repente, llegas a clase y todos están hablando de pesadillas, todos. De eso me recuerdo perfectamente del año pasado, de repente llegar y decir: “¿Qué ha pasado aquí que están todos con pesadilla?”. Y me pidieron: “Seño, no hemos podido dormir, por favor”. [Para] esa clase no me acuerdo qué tenía pensado, pero estuvimos hablando de pesadillas (...). Tenemos pensado hablar del miedo, surgió así y para ellos

fue una clase muy útil, yo recuerdo el subidón que tuvimos al día siguiente, "Seño, ¡no he tenido pesadillas esta noche!", y de ponernos allí a saltar y a bailar porque le había sido útil en ese momento. (EA)

Las profesoras entrevistadas explican las estrategias educativas que utilizan durante las clases. Principalmente se trata de proponer actividades prácticas, en las que el alumnado experimente en primera persona situaciones que podría vivir en la vida real, adquiriendo así algunas herramientas de soluciones de problemas.

Creo que [actividades] vivenciales, es importante que ellos sientan, además de la parte teórica es importante sentir esa cosa. Por ejemplo, a la hora de hablar del agradecimiento, no solamente cómo sentimos esa situación en tal y tal situación y nos sirve por esto, sino que venga de ellos. Piensa tú que te hace sentir agradecido. Y que ellos experimenten un poquito esa sensación de agradecimiento y, a partir de ahí, ya hablamos de esa emoción, de la felicidad o del miedo, siempre con mucho tacto (EA).

Dinámicas de grupo, dinámicas... para mí es mucho a través de juegos, a través de dinámicas, aunque sí es cierto que considero que hay pequeñas partes que se les puede dar. A mí me parece interesante que los niños vean un vídeo, usar la tecnología obviamente, luego sí darle una pequeñísima información o descripción. Por ejemplo, los niños ven un video, nos dicen lo que ellos han entendido, darles una pequeña teoría, es decir, unos cuantos términos básicos y de ahí pasar a un juego, una dinámica que esté relacionada con lo que han visto anteriormente (EB).

Las estrategias educativas, por tanto, se adaptan a los contenidos propuestos. Entre ellas, destacan las conversaciones, los dibujos, las manualidades, las actividades lúdicas o la música, entre otros:

Teniendo en cuenta el tiempo que tengo, por ejemplo, yo dedico una semana o dos dependiendo de cómo esté ese bloque o ese tema que voy a abordar. Solemos tener una

partecita más de dinámica, por ejemplo, ahora con lo del agradecimiento hemos estado hablando de la Navidad y empezamos a preguntar, a hacernos preguntas sobre la Navidad, sobre qué sentimos en esta época del año, sobre qué sentimos cuando alguien se acerca a nosotros y nos ayuda. Empezamos a hacernos preguntas sobre algo y luego ya cuando empezamos a acercarnos al tema, empezamos a hablar sobre cómo nos sentimos nosotros en esas situaciones y luego, a lo mejor, hacemos una actividad de consolidación a través de un juego, de una manualidad, de algo que tenga que ver con otro aspecto más artístico, creativo, o no solamente de hablar sino de experimentarlo de otra manera. El año pasado recuerdo con el tema de ciertas emociones, utilizábamos más una parte de hablar de ello pero después teníamos otra parte de escuchar canciones que nos hacían sentir eso, o hacer dibujos. (EA)

El role play es una estrategia didáctica que las profesoras consideran muy eficaz para el desarrollo emocional en tanto que facilita la interiorización de los argumentos tratados:

En mis clases sobre todo lo que me gusta mucho es que hagamos muchas dinámicas de grupo y sobre todo mucho role play, porque los niños cuando se sienten en el papel de tener que representarlo es cuando ellos realmente lo interiorizan, porque, claro, tú puedes decirle: "Pues mira estas son las diferentes emociones, esto es lo que sentimos y estas son sus características y así podemos un poco controlarlas". Sí, pero la parte de la teoría siempre sabemos, incluso cuando nosotros estudiamos, que para nada, te la aprendes, sí, bien, pero luego llevarlo a la práctica es otra cosa totalmente diferente, entonces me gusta eso. Siempre tengo preparado algún juego en el que cada uno tiene un rol diferente. Después se van cambiando los papeles. Ellos mismos cuentan situaciones que han vivido en las que a lo mejor han tenido esas emociones, cómo lo han vivido, se ponen en el lugar del compañero, se hacen pasar por el compañero, cómo los ve el compañero, otro punto de vista. (EI)

También los recursos audiovisuales representan un instrumento valioso. Las profesoras emplean estos recursos sobre todo con el alumnado de quinto y sexto:

Yo como estoy en tercer ciclo utilizo mucho el iPad también, entonces nosotros alguna vez hemos hecho algún visionado de un video de esos de Pixar que les gusta mucho, de las emociones, luego ellos se han inventado alguna historia relacionada con esa emoción y se han grabado y después la hemos expuesto en clase. Entonces es como... Sí, lo hemos visto en un video que nosotros podemos ver en Youtube, de Pixar, sí lo hemos entendido, pero luego claro nosotros lo hemos hecho con una situación nuestra, lo hemos grabado, nosotros somos los actores y nosotros lo hemos expuesto en clase, entonces ya se ven entre iguales —ya no es una cosa de dibujos— que están representando esa situación y cómo están controlando esa emoción. (EI)

La variabilidad de estrategias empleadas durante las clases de IE está pensada para que todo alumno pueda aprender de la manera más accesible y funcional para él:

Siempre voy mezclando las diferentes estrategias y vías de acceso a ellos, que haya una parte más de movimiento, una parte artística, una parte de pensar, porque cada niño tiene una forma diferente de expresarse. Entonces intento que se puedan expresar de diferente manera. Hay quien no es capaz de salir y hablar enfrente de sus compañeros, pero sí es capaz de sentarse y escribir o dibujar sobre ello. (EA)

No obstante, algunos alumnos a veces demuestran un bloqueo emocional que les impide participar de manera activa en las clases. Estas reacciones son recibidas por parte del profesorado con una actitud empática:

Yo tenía niños que me decían ‘Yo no puedo, no puedo hablar de esto’. Un bloqueo y en ese momento poder tener esa flexibilidad de decir, ‘No pasa nada cariño, en otro momento. ¿Qué prefieres hacer en este momento? No pasa nada que no quieras hablar’. (EA)

Frente a las situaciones de dificultad emotiva de ciertos alumnos, la docente personaliza las clases utilizando estrategias con distintos niveles de participación activa:

[Hay que] llegar a todos los niños, porque hay un nivel como todos los comportamientos de esta vida, todos los procesos de aprendizaje y tal, quizás hay un nivel donde un niño medio con una actividad media genial pero no tenemos niños medios, cada niño es un mundo. Entonces, esa actividad media que tú has planteado, que está en un nivel medio de un libro medio que saques puede llegar... a lo mejor de tu clase de 25 [alumnos] le llega y verbalizan 10 y ¿qué haces con los otros 15? Pues con los otros 15 tienes que ir preguntando o mandándole a hacer otra cosa o poniéndole a trabajar en pareja para que ellos puedan realmente llegar a ese punto que tú quieres. (EA)

La evaluación es otra dimensión profundizada por las profesoras entrevistadas. Para conocer los resultados de la asignatura de IE se realizan evaluaciones trimestrales de tipo verbal que consisten en una evaluación de sí mismos, de las clases y del profesorado que las imparte. Habitualmente, con los alumnos más pequeños se realiza a través de una conversación de grupo:

Tenemos evaluaciones. Por ejemplo, ahora en diciembre tenemos la primera evaluación, la informativa la tuvimos hace un tiempo. Como es algo que se habla también a nivel emocional y social en el avance de los niños, también yo participo en ello pero desde mi punto de vista de cómo ellos han ido avanzando en mi asignatura o cómo a lo mejor una idea que hemos ido trabajando en mi asignatura les he visto que han ido aplicándola en el recreo o a lo mejor no lo han hecho en tal asignatura pero yo he visto que aporta algo que pueda serle útil a la maestra para ese niño que a lo mejor en otras clases no está compartiendo, pero nosotros hemos hablado de

compartir, entonces puedo dar una idea pero siempre desde la parte verbal que siempre se comenta en la evaluación informativa. (EA)

Pasamos como un cuestionario a final de trimestre pero es así, algo como informativo. Este chico ¿sabe lo que hemos estado trabajando durante este trimestre? ¿Reconoce la emoción en la que nos hemos centrado, por ejemplo, la ira, ¿reconoce la ira? ¿Sabe cómo autogestionarla? ¿Sabe las diferentes soluciones que puede hacer? (EI)

La autoevaluación del alumnado les permite tomar conciencia del proceso personal de aprendizaje de la asignatura de IE:

Yo a ellos les hago que se evalúen ellos mismos. Creo que es importante que ellos tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Ellos se valoran a sí mismos, cómo creen que han estado. El año pasado, cuando terminamos el curso, ellos no solamente me valoraron a mí y el proceso de todo el curso sino también a ellos mismos y cómo ellos creen que van con respecto a eso. (EA)

La autoevaluación con el alumnado de primer y segundo ciclo se realiza durante la clase de forma dialógica. La profesora realiza preguntas para que cada alumno reflexione sobre sí mismo y sus procesos de aprendizaje emocional y social:

Por ejemplo, "Con respeto a ser un buen compañero de clase y esa parte más interemocional, ¿tú cómo consideras que vas con respecto a compartir?" O "A la hora de utilizar palabras bonitas con tus compañeros, ¿del 1 al 10?". Eso a veces lo hago, lo hacemos a lo mejor a nivel de clase y que ellos se valoren. No siempre les digo que hablen y que lo digan con respecto a los demás porque no tienen que saber los demás como considero que voy con respecto a estas estrategias emocionales, pero sí que ellos se lo planteen y que piensen qué podrían hacer de cara a un siguiente paso. (EA)

Sin embargo, según la profesora Irene la autoevaluación realizada a través de dicho cuestionario informativo no es fiable porque existe el riesgo de que el alumno se sepa bien la teoría de la IE pero no la sepa poner en práctica:

Lo van haciendo ellos de forma autónoma en la clase. Luego es mera información porque lo que yo quiero es la práctica, porque a lo mejor él conoce la emoción y se sabe toda la definición y te lo puede explicar todo perfectamente pero cuando se encuentra en ese momento no sabe cómo gestionarlo. Entonces está bien eso para tenerlo así como información pero con la observación para mí es más fiable. (EI)

Un aspecto destacable es que la profesora Ana considera necesaria la evaluación del alumnado sobre ella como profesora dado que esto le permite la relación constante con ellos:

El año pasado a los niños les he dicho que me valoraran, que me dijeran cómo les parecía que yo había hecho mi trabajo como maestra de IE. El año pasado lo hice a final de curso, este año lo voy a hacer a final de trimestre, porque mi forma de trabajar es de estar muy en constante comunicación y feedback sobre cómo ellos creen. (EA)

Según las profesoras de IE, la evaluación eficaz de esta materia puede ser exclusivamente cualitativa. La evaluación debe ser individualizada porque cada niño tiene un proceso único de aprendizaje emocional:

[La evaluación] no es algo numérico como tal, es más bien muy cualitativo. Al fin y al cabo son ellos los que tienen que querer cambiar, introducir esos aspectos de los que estamos hablando en clase. Eso es mucho del punto de vista de ellos y totalmente respetuoso con que cada niño es diferente y que no hay una manera, nunca podemos comparar ninguna asignatura, pero menos en IE, o sea, cada niño tiene su propio proceso, sus avances y es totalmente individualizado. En ningún momento hay un mínimo que todo el mundo tenga que cumplir, eso no existe para nada. (EA)

La evaluación de la asignatura de IE no se refleja en una nota final como en las otras asignaturas. Su evaluación forma parte de la nota del comportamiento:

No hay una nota en el sentido de A, B, C. Siempre le decimos que esa nota de IE se va a reflejar en todas las notas pero digamos que muchos niños, no de primero de Primaria, pero por supuesto de tercer ciclo ya es como "bah, es IE". La nota se supone que va junto con el comportamiento general en todas las asignaturas. (EB)

Las entrevistadas destacan que la materia de IE necesita de evaluación continua, no se ciñe a un progreso trimestral o anual sino al desarrollo emocional y social durante todo el recorrido académico del alumno:

Nosotros realmente no tenemos un formato de evaluación, no ponemos nota, pero nosotros evaluamos... Para mí es una evaluación continua. Una evaluación continua no solamente empieza el curso en septiembre, acaba en junio, valoro cómo están en septiembre y cómo están en junio, sino que yo llevo tres años que los llevo viendo ya desde el primer año. Me acuerdo que el primer año era lo más básico: conocer las diferentes emociones y reconocerlas y a partir de eso hemos empezado a trabajarlas, han empezado —cuando ellos se ven en alguna situación extrema— a reconocerla y a autocontrolarse ellos mismos, entonces ves desde el primer año lo que tú trabajaste con ellos y cómo están ahora: esa es la evaluación que yo hago. La evaluación es el progreso que están haciendo y que para mí es bastante adecuado. (EI)

Además, forma parte de la evaluación de la materia de IE la redacción de un informe final llamado Memoria final de la asignatura:

En la memoria final de la asignatura, que la hacemos en junio, hacemos como un pequeño recorrido de todo lo que hemos estado viendo durante el curso con la programación que teníamos, hacemos comparaciones si lo que tenemos reflejado en la programación lo hemos cumplido durante el curso o si hemos tenido que ir

modificando porque hemos tenido que ir modificando, cuáles son los cambios que hemos hecho y al final lo que hemos conseguido. (EI)

Por el contrario, la profesora Belén afirma que la evaluación así realizada no es eficaz dado que carece de etapas que podrían dar más indicaciones, como la preevaluación o la evaluación a posteriori. Añade que harían falta observaciones, grabaciones y portafolios del trabajo realizado:

Actualmente el año pasado no se hizo nada. Se hizo la evaluación que tienen que hacer todos los profesores a finales, todo lo que has hecho durante el curso lo has ido apuntando y luego de acuerdo a eso has entregado el informe final que has hecho, pero una preevaluación y una evaluación posterior no, ni a profes ni alumnos, ni padres. Observaciones el año pasado no estoy segura si se han hecho y grabaciones no se han hecho. Y guardar portafolios no porque los niños se han llevado los trabajos que han estado haciendo. (EB)

6.1.2.4. Categoría 4. Puntos fuertes

En esta categoría se explica la valoración y repercusiones positivas que tiene la incorporación de la materia de IE. Por lo general, la valoración de la asignatura es muy positiva. La planificación es adecuada y los resultados satisfactorios:

Yo pienso que hay más fortalezas que debilidades. (EL)

Los recursos que tenemos están bien, los materiales que se usan están bien, el planing está bien, o sea está estructurado y organizado por trimestre, aunque luego la dinámica que tú elijas para hacer cada cosa es bastante abierta y en ese sentido está muy bien.

Sí, ves que a los niños les está ayudando a tener una mejor IE. (EB)

La asignatura tiene numerosas repercusiones positivas para el alumnado, el profesorado, el centro, las familias y la sociedad.

Con respecto al alumnado, las docentes destacan algunos resultados que perciben en los alumnos, como el autoconocimiento, el desarrollo de la empatía, la capacidad de resolver problemas de manera autónoma y la mejora en el aprendizaje:

Fortalezas: aparte del autoconocimiento que ellos desarrollan, la facilidad de luego ellos mismos resolver sus propios problemas, de ayudar a los compañeros, de ponerse en el lugar de los compañeros e incluso de aprender en otras asignaturas, ya no es solamente un tema emocional, sino que les facilita porque con la autorregulación que tienen se sienten mucho más tranquilos. Si tú estás tranquilo adquieres mejor los conocimientos de lengua, los de mate, los de inglés, entonces todo se beneficia. (EI)

Por lo general, la actitud del alumnado hacia la asignatura de IE es positiva y valoran el tiempo exclusivo que invierten en las sesiones:

[la asignatura] tiene la ventaja de que tenemos un tiempo especial para ello, es como que mis niños saben cuándo tienen su clase de IE y les encanta. Están deseando que llegue y es una ventaja tener ese tiempo exclusivo para esto. (EA)

La participación general es activa y se intenta que todos los alumnos se involucren en las clases:

Tú has visto las clases, luego todos participan, pero siempre hay alguno que intenta "Yo no voy a decir nada" pero, por eso, son más tímidos, le cuesta un poco más expresarse, intentan pasar desapercibidos y de esos son de los que siempre intentamos sacar un poquito más. (EI)

Otro punto fuerte consiste en la colaboración entre profesores de otras asignaturas y el profesorado de IE. Dicha colaboración a veces consiste, por ejemplo, en trabajar la misma actividad o los mismos contenidos de la materia de IE en otras materias:

la sesión de IE has visto que son dos sesiones de 45 minutos y hay otros cursos que a veces es de media hora, que es poquito tiempo. Entonces para que no se quede

solamente allí el trabajo de IE se traslada al resto de profesorado siempre mediante la tutora. A la tutora siempre le he comentado "Mira estamos trabajando esta habilidad esta semana, o estas dos semanas o este mes, y la vamos a trabajar de esta forma. Todo lo que tú veas por la clase, carteles, dibujos, todo está relacionado con eso". Entonces ella comunica a los compañeros, a los que están trabajando en habilidades, intentan que en su asignatura se tenga muy en cuenta la habilidad que estamos trabajando en IE. (EI)

El profesorado de las otras asignaturas lleva también a sus clases la educación de la IE: “[Es] maravilloso. Ya no es que sea de la clase, es que los profesores lo están entendiendo, aprendiendo, viendo como lo pueden utilizar”. La tutora es la mediadora entre profesorado de IE y los demás profesores. Ella está en constante comunicación con el profesorado de IE:

la tutora sí que está en constante comunicación con nosotros, aparte que termina la clase y te la cruzas y dices "No veas que clase de miedo con tus niños hoy, ¡cómo se han abierto, ¡cómo se han expresado!". Entonces eso le enriquece a ella también y ella sabe que puede trabajar con sus niños también. (EI)

Además, las profesoras que imparten la asignatura de IE afirman que ésta tuvo un impacto positivo en sus vidas, tanto desde un punto de vista profesional como personal. En primer lugar, destacan el aprendizaje que adquieren impartiendo la asignatura y la mejora en la docencia que de eso deriva:

Es cómo se gestiona el tiempo, eso sí ha sido un proceso de aprendizaje, cómo gestionar la sesión, cómo ir mezclando las diferentes vías de entrada, cómo hacer que todos se sientan [bien]. Ese sí ha sido un proceso de aprendizaje que he tenido desde que he entrado aquí hasta ahora. (EA)

Para mí esto [de la IE] era una historia que venía muy conmigo, con mi manera de ser y mi manera de pensar. Entonces no he visto un cambio de modificar las percepciones,

no, las he visto confirmadas y en los cambios que he tenido de cómo organizar el tiempo, de cómo llevar a cabo... Todavía estamos en procesos de aprendizaje, hay muchas clases que podrían ir mucho mejor pero sí creo que del año pasado a este ha habido un cambio. (EA)

El profesorado de IE afirma que ha aprendido a tener más empatía con el alumnado y ver los acontecimientos con más apertura, desde puntos de vista diferentes y con mentalidad más acogedora:

me ha mejorado como persona y como profesora, también ahora te paras y cuando te vienen con un problema "Mira señor, me ha pasado tal" y a lo mejor estás saturada y dices "¿Otra vez? ¿Te ha pasado lo mismo otra vez? ¿Qué hemos dicho? Hay que pararse, hay que pensar", pero ya luego va pasando el tiempo, le vas conociendo y vas diciendo no, es que realmente es un problema y tú tienes que ayudarlo, comentando otra vez lo de la empatía. Ves su carita, sus ojitos mirándote diciendo "Es que no puedo, es que se me va de las manos, ¿qué hago, qué hago?". En otro momento, a lo mejor si no tienes empatía, dices "Pues nada, estás castigado porque se te ha ido la mano y no has controlado la ira que tenías", pero viéndolo desde otro punto de vista ¡es que te está pidiendo ayuda! No te lo ha estado verbalizando, pero te está pidiendo ayuda y estamos allí para ayudar entonces te hace ver a ti las cosas de otra forma. (EI)

El aprendizaje de la asignatura de IE es de tipo circular: el alumnado aprende del profesorado que la imparte y a la vez el profesorado de sus estudiantes. En particular, destacan que en este trabajo se aprende mucho del alumnado:

En mí ha tenido impacto. Aparte de que yo lo noto desde el primer año a ahora porque a ti te pasó ayer en la clase con Ana: es que vives unas cosas con los niños que es una bomba de emociones que tú mismo te enriqueces de todo eso. Sí que es verdad que el primer año lo veía de una manera y a raíz que van pasando los años lo vas viendo de

otra manera y lo vas interiorizando y cada vez me va gustando más porque yo estoy aprendiendo de los niños a la vez que ellos van aprendiendo de mí, pero esa alimentación mutua que nos damos de sentimientos, emociones, diferentes puntos de vista, como viven ellos aparte de cómo lo viven, que a lo mejor son niños de la misma edad, de la misma clase, la misma situación económica y cada uno está viviendo esa misma experiencia de una forma diferente y es maravilloso, es maravilloso todo lo que te aportan, es precioso. (EI)

Para mí siempre que estás enseñando y facilitando aprendes. Cuando yo aprendo algo intento modificar ese aprendizaje. Antes te hablaba por ejemplo de una mentalidad abierta del profesor y de no juzgar nunca. Yo creo que una de las cosas que además sigo aprendiendo en la vida y me doy cuenta es que, a pesar de que creo que no hay que juzgar, sigo juzgando algunas veces y eso lo he visto en IE. Cuando estás haciendo una dinámica con los niños y ves que un niño hace algo y dices "Uy, es que le estoy juzgando. Es que yo haría lo mismo a mi nivel adulto". Entonces ese es el aprendizaje: siempre aprendemos de los niños cosas que podemos mejorar. Si yo lo puedo mejorar a nivel personal lo voy a mejorar a mi nivel profesional porque va a salir en cómo trabajo, ya sea con los profes o con los niños o con los padres en las tutorías. (EB)

Además, el profesorado percibe que su manera de enseñar mejora gracias a la experiencia laboral que va madurando. A la hora de impartir las clases, ha aprendido a gestionar mejor el tiempo y a utilizar diversas técnicas para que el alumnado aprenda con serenidad:

Es como se gestiona el tiempo. Eso sí ha sido un proceso de aprendizaje, cómo gestionar la sesión, cómo ir mezclando las diferentes vías de entrada, cómo hacer que todos se sientan bien... Ese sí ha sido un proceso de aprendizaje que he tenido desde que he entrado aquí hasta ahora. (EA)

Si bien el tiempo de las clases a veces no se considera adecuado ni suficiente, de tales dificultades el profesorado de IE ha aprendido a flexibilizar, adaptar, modificar la parte metodológica de las clases para sacarles el máximo provecho posible:

quizás sí esa parte más de estructura o de organización del tiempo. Sí que hay veces que me he encontrado con esa frustración de decir "Quiero dedicarle más tiempo a esto" y no lo he tenido. Este año por ejemplo tengo una frustración tremenda porque con uno de mis grupos solo tengo media hora antes de irnos y media hora antes de comer, los momentos más crazy del cole. Entonces allí sí que ha cambiado, pero por la parte metodológica, formal y logística. (EA)

Además, una profesora explica que para ella es tan importante la educación de la IE en los colegios que a pesar de que contaba con un buen trabajo previo, en el momento en que le ofrecieron integrarse a este centro acudió al instante debido a compartir la misma visión educativa. Los valores comunes entre profesorado y centro representan otro punto de fuerza:

Creo que el motivo por el cual incluso dejé mi antiguo trabajo y me vine a este es porque es compatible con mi punto de vista de que la educación emocional es el punto de partida de todo, es la base. (EA)

Otro aspecto importante es la propia formación del profesorado, sus competencias previas, lo que trae al centro y pone a disposición de la comunidad educativa. La formación del profesorado y su experiencia se convierten en recursos para la escuela:

en psicología lo que he aprendido me ha venido muy bien, porque yo tengo muchos recursos a la hora de y como terapeuta también, o sea, de jugar con las diferentes vías de entrada de lo que pienso, lo que siento y lo que hago. (EA)

ya he trabajado con mil niños sobre las pesadillas, entonces, la verdad tuve esa capacidad de improvisación porque tenía ya las herramientas previas para ello, pero no todo el mundo tendría esa capacidad de improvisación y de cómo intentar hablar

con ellos de cosas que a lo mejor no estaban en el temario, como hablar de las pesadillas. (EA)

esas son las habilidades que yo tengo de fuera (...), tiene que ver con la formación que he tenido tanto en terapia, sobre todo la de terapia familiar, mucho. En vez de tener aquí un pequeño grupo de papá, mamá y niño y terapeuta, tengo varios niños sin que sea un aspecto clínico, simplemente de cambio. (EA)

Además, el profesorado se siente afortunado por la experiencia laboral que vive y manifiesta la vivencia positiva de este trabajo: “yo tengo la suerte de poder aportar un poco en la vida de los niños con los que trabajo sobre este proceso de aprendizaje” (EA).

Dicha vivencia positiva repercute positivamente en la relación con el alumnado y, por ende, en las clases de IE:

Me encanta trabajar aquí, me encantan mis clases. Creo que he crecido una barbaridad como persona porque mis niños me han enseñado a mí. Hemos tenido momentos maravillosos y de hecho yo vivo muy lejos, vivo en... Y digo, ¿podré mantenerme toda la vida yendo y viniendo todos los días de allí a aquí, al colegio? Porque yo me veo trabajando aquí toda mi vida. Sería la mujer más feliz del mundo por el trabajo que hago de IE con los niños. Cuando me hago esa pregunta digo "Yo por ellos sí", porque me encanta, me encanta. Además, este año lo estoy disfrutando mucho más porque ya tengo ese vínculo con los niños y se nota una barbaridad. Yo falté la semana pasada porque estaba mi madre enferma y tuve que irme y Belén tuvo que dar las clases y ellos me quieren mucho y a veces digo "¡No me podéis querer tanto! Tenéis que querer a todo el mundo". Cuando yo volví, esos besos, esos abrazos, eso que te digan "Seño, te he echado de menos, no te vuelvas a ir por favor que nos gusta estar contigo" y no solamente por el hecho de mí y mi ego, que el ego es de estar muy allí presente en esos momentos, porque sé que soy una figura [importante], cuando

ellos tienen una duda de lo que sienten que les está pasando me buscan. Es maravilloso, me considero muy afortunada. (EA)

El profesorado cree en la educación de la IE y su experiencia en el centro confirma sus concepciones:

me ha servido más quizás para afirmar mis ideas como decir "Esto, lo que tú piensas, lo que toda tu vida has pensado es lo que es" y ahora, que encima lo estoy viendo, los cambios que tú puedes ir viendo en los niños cuando ya vas trabajando con ellos, cuando les haces pensar, es de afirmar que estoy en aquel camino correcto. (EA)

La asignatura de IE tiene repercusiones también en la vida personal del profesorado que lo imparte. Por ejemplo, la profesora Belén decidió apuntar a sus hijas en este centro debido a la presencia de la IE en el currículo:

Cuando entré en el colegio me dijeron que parte de mi trabajo iba a ser dar IE. Yo tengo los cursos de IE nivel 1, nivel 2, lo he hecho a nivel personal. Conocía bastante sobre la IE y aparte de que era mi trabajo, me parecía muy bien hacerlo y que estuviese incluido. De hecho, una de las cosas que me gustó, que me decidió a meter a mis hijas en este colegio es que se daba clase de IE. (EB)

La continuidad profesional del mismo docente en la clase a lo largo de los años académicos representa otro punto fuerte dado que les permite al profesorado y alumnado conocerse mutuamente y mantener una relación estable. De esa manera, se facilita la creación de un vínculo más fuerte:

Me ha venido muy bien también conocerle [al alumnado] desde el año pasado, creo que es importante ese vínculo y esa relación con él. (EA)

[La continuidad] es fundamental porque para mí el año pasado el camino empezó, pues fue más lento y este año yo les conozco, ellos me conocen. (EA)

Además, la continuidad es un elemento eficaz para asistir a la evolución emocional del alumnado: *“Ahora lo llevamos súper bien. Desde el primer año que yo los conozco hasta ahora han evolucionado muchísimo”*. (EI)

La relación que se crea entre el docente de IE y el alumno es otro punto fuerte de esta asignatura. El hecho de poder hablar del propio mundo interior y de lo que pasa en su vida cotidiana en un contexto de diálogo seguro y acogedor, sienta las bases para un vínculo en el que el docente de IE se convierte en una figura de referencia para los estudiantes:

Para mí es un orgullo saber que los niños vienen y que tienen esa confianza en ti, te abren sus emociones y se expresan libremente contigo. (EI)

La fortaleza creo que es la relación que yo tengo tan bonita con los niños porque puedo dedicarles tiempo a hablar de ellos, de sus emociones, de cómo ellos están, de lo que ellos piensan, que a lo mejor sus tutoras no tienen tanto tiempo para dedicarle a eso. Tengo niños que tenemos unas relaciones maravillosas, y no digo que también la tutora no tenga una relación maravillosa, pero yo tengo ese plus de que puedo hablar de esas cosas tan bonitas con ellos y eso es una fortaleza, el vínculo que vas a conseguir con tu maestra de IE: que se convierta en una figura de apoyo. (EA)

Otra fortaleza es la importancia que tiene la asignatura de IE para el centro. Según las profesoras, el centro educativo objeto de estudio destaca por estar permanentemente en un proceso de mejora: *“En este colegio estamos todo el tiempo en proceso de evaluación y de cómo podemos hacer las cosas mejor”* (EA). Dentro de este marco, se considera que la asignatura de IE pueda mejorar la educación del alumnado:

A la llegada del cole, como aquí impartían esta asignatura y vieron la titulación que yo tenía, Carla me preguntó si no me importaba y yo super contenta porque siempre lo ves en la parte de la carrera como un apartado que está un poco así, que no lo utilizan

en el cole y al llegar en este cole vi la importancia que le daban, me sorprendió, me sorprendió gratamente. (EI)

Aquí tenemos la suerte de poder dedicarle más tiempo porque en todos los centros educativos se habla de educación emocional, la diferencia que yo creo y el motivo por lo que yo he venido a trabajar en este centro es porque se le da una importancia mayor.
(EA)

Se destaca además que en el colegio la dimensión emocional forma parte de la experiencia académica del alumnado, a diferencia de otros colegios en los que el docente se ciñe exclusivamente a impartir su asignatura: *“en otros colegios simplemente el profesor es de lengua, el profesor es de mates, Nosotros damos lengua, damos mates’ y se acabó. La parte emocional siempre queda como ‘Eso es para casa’ y aquí no”.* (EA)

Además de ser una asignatura curricular del centro, la educación de la IE se trabaja de manera transversal en todas las materias:

En el resto de materias hay un pequeño apartado en el que nosotros siempre decimos que tienen que estar todos los profesores muy pendientes, sobre todo el tema emocional de la empatía a la hora de trabajar en clase, la afectividad, las habilidades sociales, la cohesión de grupo, todo eso lo trabajan también desde las diferentes materias. (EI)

Finalmente, se afirma que la etapa de Educación Primaria es muy favorable para la educación de la IE en el alumnado: *“En Educación Primaria tenemos la ventaja de que, a nivel de requisitos básicos para empezar a trabajar las emociones, [los alumnos] tienen una maduración que le podemos profundizar un poco más en las emociones”* (EA).

6.1.2.5. Categoría 5. Puntos débiles

En esta categoría se explicitan los comentarios sobre las dificultades y limitaciones de la materia de IE. Entre los puntos débiles se señalan: la falta de transversalidad en la educación de la IE; algunas características de la asignatura que se perciben como problemáticas (el

tiempo, la evaluación); la formación inadecuada del profesorado de IE; la poca colaboración entre profesores; el ritmo frenético del centro que obstaculiza el desarrollo de la educación de la IE; la escasa valoración de la asignatura por parte de algunos alumnos y familias.

Las profesoras entrevistadas consideran que la educación de la IE debería ser más transversal en el centro. Aunque se tiene en consideración en las otras materias, todavía eso no es suficiente. A ello se le suma el que a menudo se relega la solución de los problemas del alumnado a las clases de IE:

¿Cuál es la debilidad y el problema que a veces ocurre? Que quizás no se trabaja de forma continua dentro de lo que es... Por ejemplo, las tutoras hablan de las cosas que les pasan a los niños como sus conflictos en el patio, pero quizás se delega demasiado en el tiempo de IE y las maestras a veces no le dedican tanto tiempo a esos temas pensando que, bueno, con la clase de IE... Sabes, es un poco el riesgo de que no se trabaje de forma transversal, sobre todo, por ejemplo, en Primaria. (EA)

La materia de IE tiene algunos aspectos que se consideran problemáticos. En primer lugar, se considera poco el tiempo que se le ha asignado dentro del currículum, es decir, que las dos horas semanales no se consideran suficientes para un desarrollo más eficaz de los contenidos:

en Primaria, a veces quizás por el ritmo del centro, de la tutora que no tiene tiempo, de la asignatura, todo lo que es la estructura del centro, hay veces que no es suficiente. Dos horas a la semana, que ni siquiera son dos horas, son dos sesiones, unas veces de media hora otras veces de 45 minutos, es un tiempo maravilloso pero no es suficiente.

(EA)

Quizás es una parte más de estructura, quizás yo contaba con que iba a poder tener más tiempo. (EA)

Además, el momento del día en el que se imparte la clase de IE define las clases: si estas se imparten al final del día, el alumnado está más cansado: *“Mucho que hay que tener en cuenta es la hora del día donde es esa clase, porque las últimas horas es más difícil”* (EA).

También los horarios cerca del recreo o de la comida no son funcionales dado que las horas efectivas de clase se reducen notablemente: *“Yo pondría más horas porque realmente al final la clase se queda en una hora y cuarto, una hora y media la semana, es muy poco”* (EI). En definitiva, las profesoras afirman que sería oportuno trabajar más tiempo la educación de la IE en todos los colegios. *“¿Debilidades? Debería trabajarse más, más no solamente en nuestro centro sino en todos los centros”* (EI). Los contenidos también son muy amplios y el tiempo para tratarlos durante las clases a veces no basta:

La debilidad es precisamente que hay tanto de que hablar que a veces nos pasa que quien mucho abarca poco aprieta porque tienes tanto de que hablar que hay que seleccionar y, claro, a veces las selecciones no... Intentamos dentro de nuestra flexibilidad poder adaptarnos, pero hay veces que inevitablemente te desajustas. A lo mejor no con toda la clase, pero a lo mejor con algunos niños en esa clase les haría falta hablar de esa otra cosa y llega un momento en el que tienes que tomar decisiones y decir “venga, le diré a su tutora que cuando pueda hable con él de esto” o a la orientadora que cuando pueda hable con estas dos personas de esto porque, es que ya te digo, es tan amplio que a veces es difícil llevar a ese punto de ajustarte a todos y cada uno de los niños. (EA)

La evaluación de la asignatura es otra faceta que debería ser mejorada ya que se percibe que la evaluación es un aspecto no bien definido y con opiniones discordantes sobre el asunto. De hecho, para la profesora Belén el centro no dispone ni de tiempo ni de instrumentos para llevar a cabo tal tarea: *“[Es] complicado. ¿Cómo se llevaría a cabo [la evaluación]? Creo que no tenemos el tiempo, los medios”* (EB). La profesora Ana querría hacer una evaluación de tipo

individual pero por la planificación del centro no es posible: “*es verdad que individualmente me encantaría [evaluarles] pero no tengo el tiempo para hacerlo*”. (EA)

El centro educativo objeto de estudio es descrito como un colegio con ritmos de trabajo intenso y eso influye en el desarrollo de la asignatura de IE:

mis compañeras tienen que cumplir, las tutoras no tienen tiempo para nada, o sea, las tutoras tienen una carga tremenda y son las que podrían realmente tener más esa comunicación con los niños, ese tiempo para dedicarlo porque además es una figura de referencia para ellos. Pasan dos años con ellos. Se nota un montón cuando la tutora está empezando con el grupo y necesita ese tiempo extra y muchas veces no lo tiene para poderse dedicar a esas habilidades emocionales que los niños necesitan seguir porque mis emociones no las apago cuando entro a mates y salgo a lengua o entro en IE. Están todo el rato allí, entonces sería muy necesario un mayor tiempo para ello, pero hacemos lo que podemos. (EA)

si yo solo me dedicara a la IE... porque yo tengo cosas de orientación que tengo también que hacer, entonces el tiempo aquí... yo tengo días donde no me he sentado ni en el cuarto de baño en todo el día y de repente digo "Son las tres: es que no he ido en el cuarto de baño en todo el día" porque estamos todo el rato así. (EA)

Los ritmos acelerados del colegio influyen negativamente en la colaboración entre profesores de las otras asignaturas:

A veces es difícil, pero es difícil por el ritmo que llevamos en el cole que es que todo es muy acelerado. (EI)

Hay una intención de, hay una disposición a, mis compañeras, todas, estarían encantadas de dedicar mucho más tiempo a estos temas, todas, absolutamente todas, pero lamentablemente el ritmo de un centro educativo (y eso que este centro es bastante especial con respecto a otros centros) no lo permite. Entonces, disposición de mis

compañeras total y absoluta pero muchas veces no se sienten que puedan llevar a cabo eso. (EA)

La colaboración no es lo que tendría que ser, en general, en el colegio. Creo que falta construir. Es un colegio nuevo y falta construir que haya una cohesión y una colaboración mejor entre el profesorado en general, lo que repercute entre profesorado de IE y el profesorado. No es que esa colaboración... tú me has preguntado si hay o no esa colaboración, no hay la suficiente pero no es particularmente un problema de IE, es del colegio. Por eso te estaba diciendo que es un poco complicado. Para mí. es por falta de organización al ser un colegio nuevo y, volvemos a lo mismo, que al profesorado le cuesta dedicarle más tiempo a lo que no sea puramente académico porque se estresan por lo puramente académico porque luego hay unas competencias que hay que conseguir. (EB)

Además, los ritmos del centro influyen en la falta de tiempo para formar más al profesorado, especialmente a los tutores:

sé que es muy difícil llevarlo a cabo porque, yo te digo, no tenemos ni la estructura ni el tiempo, pero es verdad que es un tema delicado porque, de hecho, ese Máster de IE y atención plena ha desaparecido. Este año ya no había esa formación por lo último que me comentó la chica que estuvo aquí de prácticas. Es algo que paradójicamente queremos que todo el mundo sepa hacer y que todo el mundo debe tener esas habilidades pero no todo el mundo las tiene, ni tienen porque tenerlas. (EA)

Dicha falta de formación en IE empieza ya en la universidad a pesar de ser necesario que el profesorado llegue preparado también en ese campo:

En trabajar con niños, sobre todo, porque suele pasar que terminas la carrera en junio, empiezas a trabajar en septiembre, te ponen a dar IE y no has tratado nunca con niños, el tiempo de la práctica pero siempre sabemos que la práctica en la facultad es un

tiempo determinado, que es demasiado corto a mi parecer por lo que realmente se vive en un colegio. En dos meses tú no puedes ver realmente el funcionamiento de un colegio. Ni puedes ver el funcionamiento del profesorado ni tampoco puedes interiorizarlo ni hacerte una idea de todo lo que se cuece en un colegio en dos meses. Entonces, el terminar a lo mejor la carrera en junio y empezar en septiembre y no haber tenido esa vivencia con los niños, ese acercamiento, esa conexión, falta, es como empezar de cero y te faltan herramientas. (EI)

Otro aspecto que surge como punto débil es el que no imparta IE la propia tutora. Esta posibilidad se había barajado en pasado, pero no se pudo formar los docentes para ejercer de tales e impartir clases de IE:

Al final, dentro de los análisis de los pros y los contras de que las maestras pudieran pasar ese tiempo extra con los niños dando esta asignatura al final, no se ha hecho porque requieren un entrenamiento que en el colegio no tenemos tiempo de hacerlo. (EA)

Desde un punto de vista más global, la educación de la IE no tiene aún la importancia que debería; de hecho, en el colegio se sigue dando preferencia a otras competencias porque la educación se percibe todavía de esta manera:

Pienso que se le tendría que dar más importancia de la que se le da, en este colegio o en general. El problema que yo tengo es que Educación te va a pedir que los alumnos consigan ciertas metas y entonces nosotros tenemos que meter la IE, que no es una de las competencias que exigen, de una manera que no nos permiten meterla más porque seguimos teniendo que tener las competencias en lengua, matemáticas, historia... Creo que se le tendría que dar más importancia a nivel Gobierno y Ministerio de Educación. (EB)

258.

Pienso que no se le da la importancia que realmente tiene y eso deberían cambiarlo, pero ese ya es un tema de Educación. (EI)

También algunas familias de los alumnos no dan la importancia que se merece esta asignatura:

Hay familias que les encanta y les parece maravilloso y hay familias que son muy tradicionales y están más interesadas en las buenas notas en matemáticas, lengua... La familia tradicional que le da importancia a las asignaturas más académicas pero las mismas familias que no le dan mucha importancia a la IE tampoco se lo dan a la música, al arte, en fin, lo ven todavía como "no es una de las asignaturas importantes".

(EB)

Lo mismo sucede con el alumnado, ya que al carecer de evaluación académica algunos estudiantes no le ven la relevancia que la asignatura merece:

¿Debilidades? Lo que hace falta, volvemos a repetir lo mismo: que esto sea parte de cada asignatura y esté en cada profesor y que los profesores, alumnos y padres le den más importancia de la que se le da en general. Te digo alumnos porque los alumnos muchas veces dicen "Bah, es IE. Pero matemáticas me lo tengo que currar más porque si no saco una buena nota mis padres me riñen, mientras que en IE, para empezar, no hay nota". (EB)

6.1.2.6. Categoría 6. Mejoras

Las mejoras propuestas por las docentes del estudio guardan relación con el currículum, el alumnado, el profesorado, la formación docente y de las familias.

Con relación al currículum, el profesorado entrevistado propone que la IE debería ser abordada en todas las asignatura, dado que es transversal:

Para mí serían ideal las dos cosas, es decir, que tú tengas tu asignatura pero además tengas una serie de contenidos que hay que trabajar de forma transversal con tu clase como tutora, coordinarnos, y lo hacemos de vez en cuando. Pero hay veces que no hay tiempo de decir: "Esta semana estoy trabajando el agradecimiento o la fortaleza".

(EA)

Para mí, IE tiene que ser ya no solo en esas dos horas, sino cuando se está dando matemáticas, lengua. Tiene que estar incluida (...). Tendría que conseguir ser más transversal, como bien has dicho antes, es decir, ampliarse a todas las áreas. Aquí se está impartiendo específicamente IE y me parece maravilloso. Además creo que es importante que tengamos esos dos periodos a la semana dedicados a ello, pero tendríamos que conseguir que se expandiera y estuviese más presente en todas las asignaturas. (EB)

tienen que seguir trabajándolo tanto en lengua, en mates, en educación física porque las emociones están presentes en todas las asignaturas y no solo en IE. (EI)

Además, un aspecto curricular que debería mejorar es la evaluación. Por un lado, se percibe la importancia de personalizar la evaluación de la asignatura de IE, compartiendo con el alumnado objetivos y estrategias individualizadas:

me encantaría tener tiempo para hablar con cada uno de ellos. Para mí lo ideal sería que con cada uno de ellos pudiera tener un objetivo individualizado y que él o ella y yo pudiéramos ir valorando cada uno de esos objetivos. (EA)

Por otro lado, se propone involucrar en la evaluación también el profesorado, para tener más información:

En mi opinión, habría que hacer algún tipo de cuestionario a profesores, niños, no solo los profesores... Por ejemplo, a los tutores, profesores y a los niños antes de y al

finalizar hacer otro cuestionario para ver de qué les ha servido. En fin, ya depende de como se hiciese el cuestionario. (EB)

Se plantea la posibilidad de incluir en la evaluación de la IE también a los tutores, el alumnado y las familias:

¿Qué efecto ha tenido durante el curso escolar que estos niños hayan tenido esta asignatura dos veces a la semana? Ese efecto lo pondrían de acuerdo a la opinión de si es un cuestionario a los tutores, un cuestionario a los mismos alumnos y ahora que lo estoy pensando sería ideal a los padres antes y después, para ver si así podemos involucrar a los padres porque tenemos padres que les parece maravilloso y otros padres a los que nos le interesa. Esa sería una buena idea. (EB)

Entre las técnicas e instrumentos, aparte del cuestionario, consta la utilidad de la observación y grabación de las clases, además de crear un portfolio con las actividades realizadas durante el año escolar:

Pienso que también observación directa, por eso te digo que no tendríamos el personal porque sería lo que estás haciendo tú ahora: observación de las clases, se podrían grabar, se podrían guardar. Los portafolios están muy bien, las cosas que se han hecho en la asignatura a lo largo del curso. (EB)

Finalmente, un aspecto de mejora consiste en que a la IE se le dedicaran más horas dentro del horario curricular: “yo le dedicaría más tiempo a la asignatura a lo largo de la semana. Yo pondría más sesiones” (EA); “Yo pondría más horas porque realmente al final la clase se queda en una hora y cuarto, una hora y media la semana, es muy poco”. (EI)

Con respecto a las propuestas de mejoras dirigidas al alumnado, las entrevistadas destacan la necesidad que practiquen mucho en IE. Sería útil focalizar las clases de IE de modo que todos los alumnos, también los que le cuesta más, se involucren más:

La verdad que lo llevan bastante bien. Sí que es verdad que hay algunos, siempre hay algunos que a la hora de encontrarse en esa situación de nuevo se quedan un poco bloqueados, pero bueno, es el proceso de aprendizaje, poco a poco, lo que necesita es interiorizarlo más y practicarlo más. (EI)

Con respecto al profesorado de IE, se considera positivo que los tutores pudieran impartir dicha asignatura, dado que pasan mucho tiempo con el alumnado:

hubo un momento del año pasado que recuerdo que nos planteamos que los tutores pudieran pasar más tiempo con sus alumnos y que los tutores, como una estrategia que pensamos para que los tutores pasaran más tiempo con sus alumnos, era que impartieran la asignatura de IE y yo allí decía: bien, pero hace falta un training muy intenso con los profesores para que la clase de IE realmente cale. (EA)

Se propone también la posibilidad de un trabajo colaborativo entre la docente de IE y la tutora durante las clases, para trabajar de manera conjunta: “*la maestra de IE estaría con la tutora a lo mejor de vez en cuando acompañándola en esos procesos*”. (EA)

Otra posibilidad consiste en reunirse para programar juntas y compartir objetivos y contenidos de IE:

Para mí, idealmente, aunque pudiéramos reunirnos las maestras conmigo, por ejemplo, que soy la que lleva la asignatura de IE. Mini actividades que puedas hacer a lo largo de esta semana, preguntas, tipos de preguntas o comentarios que le puedes hacer a ellos, para reforzar lo que hemos estado trabajando en la clase de IE. Me parecería fundamental. (EA)

También la colaboración entre todo el profesorado del claustro y el compartimiento de los principios de la educación de la IE son aspectos que pueden mejorar los resultados de esta asignatura: “*lo hemos comentado varias veces que tenemos que estar todos cómo una piña*

trabajando codo a codo en lo mismo, para que veamos también los frutos, porque si no...”.

(EI)

Otro aspecto de mejora consiste en la necesidad de formar todo docente en IE, tanto el que imparte la asignatura específica como el que imparte otras materias, en defensa de la transversalidad de esta temática:

En mi opinión, con más entrenamiento para los profesores. Se ha hecho en parte pero no a todos (...). Poco a poco, porque igual que queremos entrenar a los profesores... lo ideal sería que todo el profesorado tuviera un buen entrenamiento en IE, incluso que hicieran un curso a nivel personal para ellos, pero también queremos que estén entrenados en dificultades de aprendizaje, altas capacidades, en muchas otras cosas.

(EB)

Para mí, sería importante que algunas de las dinámicas, algunas de las enseñanzas, las conociesen bien los profesores para que cuando surge ese pequeño problema en la clase de matemáticas lo pudiesen trabajar desde la IE sin perder su clase de matemáticas. Integrarlo, integrarlo en cada asignatura. Entiendo que no es fácil, que requeriría mucha formación y mucha organización por parte del profesorado, es difícil, en eso soy realista. (EB)

Aunque finalmente la asignatura de IE es impartida por las orientadoras, se considera que podría ser de gran utilidad formar en IE a las tutoras para que ellas también pudieran tener herramientas de IE con el alumnado:

ese trabajo de acompañamiento, de training a la tutora para que puedan ellas también ir adquiriendo esas destrezas para el manejo de las emociones de sus niños, es que ya te digo haciendo un ejercicio de mates, manejar esa frustración, ese miedo a tener que ponerte delante porque tengo que hacer una exposición de mi proyecto, poder dedicarle en ese momento ese tiempito, esos minutos a hablar de ese nerviosismo, esa

ansiedad que siento antes, lo que mis compañeros pueden pensar sobre cómo he hecho el trabajo, que ellas ya hacen, mis compañeras todas lo hacen, pero es verdad que estaría muy bien poder reforzarlas y ayudarlas, sobre todo porque ellas lo piden, ellas están pidiendo ayuda en ese aspecto. (EA)

Habría que haber una mayor inversión por parte del centro educativo en la formación en IE del profesorado que imparte dicha asignatura:

Si tú quieres ser un profesor de IE el centro también tendría que proporcionarte esas herramientas para poder llevar a cabo ese aprendizaje. Yo me la he formado antes de entrar aquí pero si otra persona que está aquí en el colegio tuviera que impartir esa asignatura pues le haría falta ayuda, creo. Para mí, el training es siempre mejor de uno a uno, que tú puedas estar con ella en clase, que ella pueda hacerlo y tú darle feedback. (EA)

Además, se necesitaría una mayor oferta de cursos y máster de IE para que el profesorado adquiriera una formación específica en la temática. Sin embargo, las orientadoras, ya formadas en IE, quizá podrían ser las formadoras del personal interno del colegio:

Es una gran pregunta porque creo que un máster, si existiese, de hecho creo que en la Universidad de Málaga había un tiempo Máster de IE con atención plena y tal, maravilloso, maravilloso que pudieran pasar por ese proceso pero para mí lo ideal sería... Por ejemplo, aquí que tenemos personal como Carla, Irene o como yo que tenemos que hacerlo de una manera continua con tu clase, por ejemplo, pensando aquí en el colegio como quisiera que mis tutoras pudieran mejorar sus habilidades emocionales para el manejo de sus clases. Yo lo haría en un acompañamiento de orientadora compañera de IE a la tutora para que sea algo... porque un Máster, al fin y al cabo, no deja de ser como el nivel básico. Haría falta además un training más pormenorizado con otros profesionales que tienen más destrezas que tú, que te van

acompañando en ese camino. Por lo menos ese sería mi punto de vista súper ideal de la muerte. (EA)

Hace falta formación específica y ¿cuál? Sería muy difícil porque yo la crearía total y absolutamente para ello. (EA)

El último aspecto de mejora se dirige a las familias. Podría ser útil que los padres frecuentaran cursos de educación de la IE para que pudieran ponerla en práctica con sus hijos: “habría que formar a los padres en IE. Siempre he dicho que los padres se tendrían que formar antes de ser padres, muchas clases de preparación al parto, pero pocas de cómo educar a los hijos, allí sería importante” (EB).

6.1.2.7. Categoría 7. Valoraciones sobre las características de la asignatura

En cuanto a esta última categoría, las docentes que han participado en la investigación consideran que la asignatura de IE es fundamental en la etapa educativa de Educación Primaria a la vez que se considera necesaria también en otras etapas educativas, como en Secundaria:

En Educación Primaria creo que es fundamental, en toda la etapa (...). Además, es un momento donde surgen más los conflictos entre los iguales y los celos. Están desarrollándose un montón de emociones complejas que los niños no saben gestionar, pasan mucho tiempo en el colegio, entonces creo que es súper importante que se trabaje en Educación Primaria. Igual, cada etapa tiene sus retos particulares sobre la educación emocional: Infantil tiene los suyos, Primaria tiene los suyos y Secundaria también tendría esa necesidad de educación emocional. (EA)

Para mí es imprescindible. Se están dando dos días a la semana, es decir, dos periodos a la semana en Primaria, en Secundaria está incluido en el programa. (EB)

Las profesoras afirman la importancia que la educación de la IE se imparta cómo asignatura. Sin embargo, es necesario que, para que sea más eficaz, se trabaje de manera transversal también en las demás materias:

¿Hace falta una asignatura? Sí. ¿Hace falta un trabajo transversal? También, porque las emociones están presentes todo momento, todos los días. (EA)

Para mí tendría que ser una asignatura obligatoria como inglés, por ejemplo, porque es súper importante, pero súper importante en el desarrollo de los niños y también de los profesores porque, como te he dicho, va relacionado. (EI)

Se trata de una asignatura específica para el desarrollo de la IE y al mismo tiempo sus contenidos son transversales: *“Por eso la importancia de que todo vaya relacionado, no solamente la IE, el resto de las asignaturas también, y que haya esa conexión entre alumnos y profesorado”*. (EI)

Entre las características, las profesoras señalan que es una asignatura impartida por ellas, que son orientadoras, y esto influye en la colaboración con los demás profesores:

Aquí, de hecho, el año pasado, quienes estábamos dando IE éramos los orientadores. Es decir, somos los que trabajamos con los tutores y los profesores a la hora de darle ese apoyo, de darle esas pautas cuando las necesitan, entonces es perfecto, tiene que haber una colaboración para que lo que va saliendo en la clase de IE lo tengan en cuenta el resto de los profesores. (EA)

Otro aspecto interesante es que en esta asignatura cada niño puede expresarse en el idioma que prefiera o con el que se sienta más cómodo (inglés o español):

este colegio es bilingüe y en mi asignatura ellos hablan en el idioma que ellos quieren. De hecho, si supiera ruso y mis niñas rusas pudieran hablar conmigo en ruso sería ideal, porque a nivel del lenguaje es súper importante que ellos tengan las herramientas necesarias para poder expresarse sobre lo que hemos estado hablando. Entonces es una diferencia respecto a otras asignaturas también, que ellos en otras asignaturas tienen el idioma que deben hablar en ese momento y en mi asignatura hablan como ellos quieren. (EA)

Finalmente, la asignatura tiene una característica especial dado que trabaja la dimensión emocional, una parte muy personal y que forma parte de la interioridad de cada niño, aspectos que la diferencian de las asignaturas tradicionales: “*Es que es una asignatura muy importante. Estás dejando en mano de una persona el control y desarrollo de las emociones de muchos niños*”. (EI)

6.2. Resultados del análisis cuantitativo

6.2.1. Resultados que responden al objetivo 3

Para dar cumplimiento al objetivo número 3 de la investigación, es decir, evaluar la IE y la CP disgregando los resultados del alumnado que participa en procesos de educación emocional de aquellos que no participan en dichos procesos, se han utilizado la Escala sobre Inteligencia Emocional (*EQ-i:YV*) y la Escala del Comportamiento Prosocial (*ECP*) y se han llevado a cabo los correspondientes análisis descriptivos.

6.2.1.1. Resultados del análisis descriptivo de la escala sobre IE por ítems y dimensiones diferenciando por tipo de grupo

A continuación se presentan los resultados correspondientes al análisis descriptivo de la escala *EQ-i:YV* por ítems y dimensiones, diferenciando según el tipo de grupo generado en el estudio (control vs experimental).

Tabla 26

Medias y Desviaciones Típicas de la Escala EQ-i:YV por Tipo de Grupo

Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Grupo			
	Control		Experimental	
	Media	D.T.	Media	D.T.
1. Me gusta divertirme	3.68	.570	3.67	.617
2. Entiendo bien como se sienten las otras personas	2.83	.701	2.73	.872

Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Grupo			
	Control		Experimental	
	Media	D.T	Media	D.T.
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado	2.20	.769	2.13	.932
4. Soy feliz	3.37	.647	3.51	.653
5. Me importa lo que le sucede a otras personas	3.19	.811	3.15	.990
6. Me resulta difícil controlar mi ira	2.59	.838	2.74	.955
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento	2.55	.841	2.47	1.033
8. Me gusta cada persona que conozco	3.11	.754	2.98	.932
9. Me siento seguro de mi mismo	3.30	.800	3.38	.795
10. Sé cómo se sienten las otras personas	2.77	.705	2.73	.981
11. Sé cómo mantenerme tranquilo	2.88	.865	2.90	.902
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas	2.81	.884	2.68	.995
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien	3.13	.735	3.03	.873
14. Soy capaz de respetar a los demás	3.30	.615	3.43	.707
15. Algunas cosas me enfadan mucho	2.39	.768	2.22	.934
16. Es fácil para mi entender cosas nuevas	2.81	.783	2.92	.905
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	2.69	.848	2.49	.987
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	3.05	.740	3.03	.821
19. Espero lo mejor	3.47	.814	3.59	.748

Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Grupo			
	Control		Experimental	
	Media	D.T	Media	D.T.
20. Tener amigos es importante	3.85	.437	3.76	.612
21. Me peleo con la gente	2.95	.628	3.07	.881
22. Puedo entender preguntas difíciles	2.73	.719	2.77	.879
23. Me gusta sonreír	3.63	.647	3.57	.773
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	3.30	.907	3.20	1.045
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	3.21	.666	3.24	.849
26. Tengo mal genio	3.19	.689	3.19	.856
27. Nada me molesta	2.50	.704	2.20	.778
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos	2.32	.968	2.36	1.074
29. Sé que las cosas saldrán bien	3.12	.710	3.13	.825
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas	2.82	.686	2.98	.822
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	2.48	.903	2.43	.996
32. Sé cómo pasar un buen momento	3.49	.612	3.55	.734
33. Debo decir la verdad	3.42	.678	3.42	.816
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	2.90	.719	2.94	.933
35. Me enfado con facilidad	2.98	.878	2.93	.982
36. Me gusta hacer cosas para los demás	3.36	.702	3.14	.909
37. Me siento poco feliz	3.16	.890	3.33	.890
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	2.78	.804	3.01	.906

Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Grupo			
	Control		Experimental	
	Media	D.T	Media	D.T.
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade	2.48	.878	2.50	1.011
40. Me siento bien conmigo mismo	3.43	.764	3.49	.776
41. Hago amigos con facilidad	3.34	.760	3.29	.907
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago	1.92	.930	2.00	1.043
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	2.40	.855	2.34	1.021
44. Cuando contento preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones	2.98	.801	3.02	.915
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otra personas	3.20	.817	3.09	.953
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo	3.11	.764	2.93	.917
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	3.61	.674	3.57	.773
48. Soy bueno para resolver problemas	2.76	.802	3.05	.839
49. Me resulta difícil esperar mi turno	2.78	.960	2.76	.994
50. Me entretienen las cosas que hago	3.13	.746	3.22	.896
51. Me gustan mis amigos	3.70	.627	3.68	.655
52. No tengo días malos	2.51	.726	2.45	.845
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás	2.48	.815	2.49	1.099
54. Me enfado con facilidad	3.05	.832	2.93	.968
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	3.36	.722	3.36	.866

Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Grupo			
	Control		Experimental	
	Media	D.T	Media	D.T.
56. Me gusta mi cuerpo	3.48	.693	3.41	.867
57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido	3.07	.884	3.08	.966
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar	2.77	.978	2.52	1.015
59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada	3.11	.871	2.98	.962
60. Me gusta cómo me veo	3.42	.81	3.46	.79

Como muestra la Tabla 26, las respuestas dadas por el alumnado (a nivel de medias) perteneciente al grupo de control vs grupo experimental tienden a ser similares. No obstante, y en contra de lo que cabría esperar, la mayoría de las puntuaciones medias son más altas en el grupo control, exceptuando los ítems 4, 6, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 32, 34, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 48, 50, 53, 57 y 60 que alcanzan valores medios superiores en el grupo experimental. Son, en total, 26 ítems que corresponden principalmente a las dimensiones Adaptabilidad y Estado de ánimo. Observamos, así mismo, que 3 de los ítems (26, 33 y 55) presentan la misma puntuación en ambos grupos.

A su vez, resulta conveniente mencionar que el grupo experimental muestra una puntuación típica (desviación estándar) generalmente mayor que la del grupo control, lo que indica que el alumnado del grupo experimental presenta mayor disparidad de opinión y mayor heterogeneidad en sus respuestas.

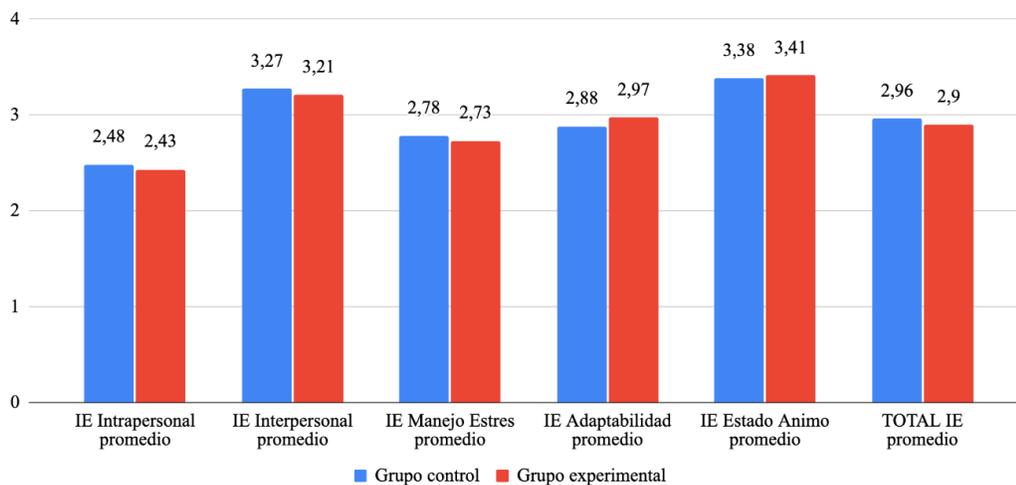
A este respecto, cabe destacar que en el grupo experimental, en su mayor parte, las puntuaciones típicas más altas corresponden a ítems pertenecientes a la subescala que estudia las habilidades intrapersonales, como son "Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a

los demás (ítem 53, $s= 1.099$)", "Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento (ítem 7, $s= 1.074$)", "Me resulta difícil hablar de mis sentimientos (ítem 28, $s= 1.074$)", "Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento (ítem 43, $s= 1.021$)". De igual forma también se aprecian puntuaciones altas con respecto a la desviación típica en otros ítems referidos a otras sub-escalas, por ejemplo a la de habilidades interpersonales, "Trato de no herir los sentimientos de los otros (ítem 24, $s= 1.045$)", expresión positiva, "Pienso que soy el mejor en todo lo que hago (ítem 42, $s= 1.043$)", manejo del estrés, "Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade (ítem 39, $s= 1.011$)", pero ésta disparidad de opiniones no son tan presentes como la anteriormente mencionada.

A continuación se presentan las medias de las dimensiones y total promedio de la escala EQ-i:YV por tipo de grupo, control vs experimental. Observando la Figura 5, se nota como el grupo de control supere el grupo experimental en 4 de las seis dimensiones.

Figura 5

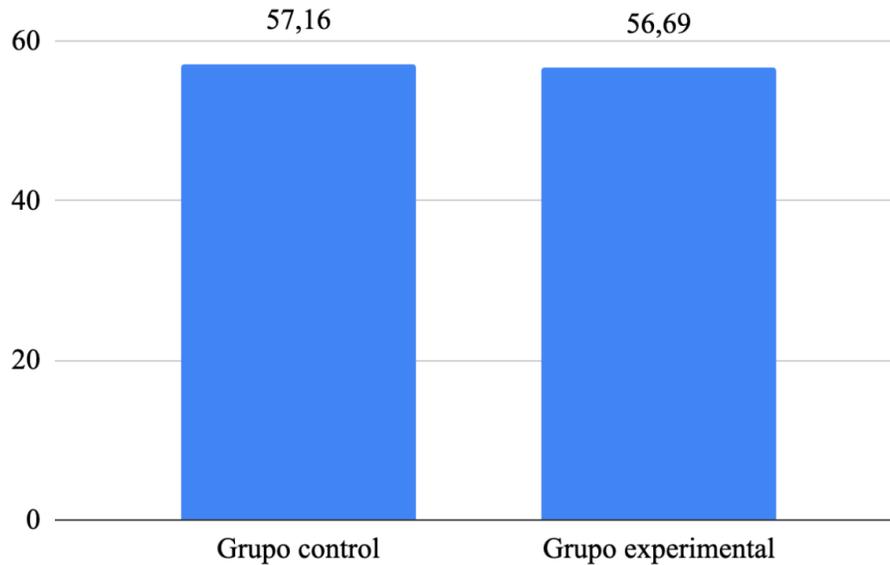
Medias de las Dimensiones y Total Promedio de la Escala EQ-i: YV por Tipo de Grupo



En el Figura 6 se presentan las medias del cociente emocional de la escala EQ-i: YV relativos al grupo control y al grupo experimental.

Figura 6

Medias del Cociente Emocional de la Escala EQ-i:YV por Tipo de Grupo



Teniendo en cuenta las dimensiones contempladas en la escala EQ-i:YV, además de la media total promedio y el cociente emocional, los resultados también indican que, a pesar de no apreciarse diferencias a priori entre ambos grupos, sí se puede considerar como las medias obtenidas en el grupo experimental por sub-escalas o dimensiones son menores que las presentadas en el grupo de control, exceptuando las sub-escalas referidas a la Adaptabilidad y el Estado de Ánimo. Por consiguiente, se puede afirmar que, con todas las reservas hasta que no se compruebe la presencia de diferencias estadísticamente significativas o sustantivas o prácticas, la materia de IE ha mejorado principalmente el Estado de ánimo y la Adaptabilidad del alumnado.

Por el contrario, en las dimensiones Intrapersonal, Interpersonal y Manejo del estrés, además del cociente emocional, no sólo el grupo experimental no ha mejorado, sino que además ha logrado puntuaciones más bajas que el grupo control que no ha participado en procesos de educación emocional.

En cuanto a los resultados obtenidos por la dimensión Impresión positiva, cuya evaluación sirve como criterio de comprobación de la deseabilidad social, la Tabla 27 describe dichos resultados por grupos.

Tabla 27

Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Total Impresión Positiva por Grupos

Grupo		Estadístico
Control	Media	16.50
	Desviación estándar	2.59
	Mínimo	11
	Máximo	24
	Rango	13
Experimental	Media	16.08
	Desviación estándar	2.65
	Mínimo	10
	Máximo	24
	Rango	14

Si se considera que los valores máximos y mínimos que puede alcanzar un participante en la dimensión de impresión positiva son 24 (valor máximo de 4 x 6 items que lo conforman) y 6 (valor mínimo de 1 x 6 items que lo conforman), se puede calcular la denominada media estándar. En este caso es la siguiente: $24 + 6 / 2 = 15$.

Tomando en consideración este valor ($\mu=15$) se aprecia como, tanto el grupo control, como el experimental están ligeramente por encima de dicha media estándar con valores medios de 16.50 y 16.08 respectivamente. Los valores de las desviaciones típicas también son muy similares con valores de 2.59 y 2.65 en los grupos control y experimental respectivamente, también los rangos 13 (control) y 14 (experimental), así como los valores máximos (24 en los dos grupos y mínimos (11 en el control y 10 en el experimental), lo que induce a concluir,

además, que las puntuaciones de la dimensión de impresión positiva en ambos grupos son muy similares, es decir, poseen parecido nivel de dispersión.

Teniendo en consideración todos estos datos, se afirma que tanto en el grupo control, como en el experimental no se han producido valores promedio que hagan sospechar que los niños y niñas encuestadas han mostrado el sesgo de la deseabilidad social, dado que ambos casos las medias de ambos grupos en la dimensión impresión positiva están ligeramente por encima de la media estándar.

Para refrendar esta conclusión se presentan la Figura 7 y la Figura 8.

Figura 7

Histograma con Curva Normal del Total de la Dimensión Impresión Positiva del Grupo Control

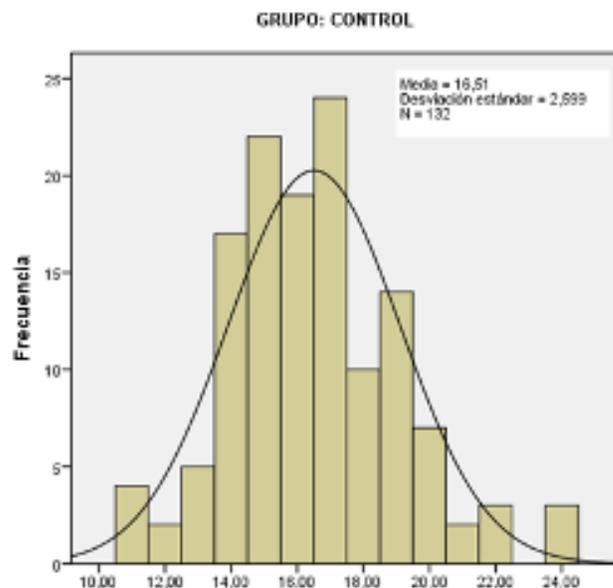
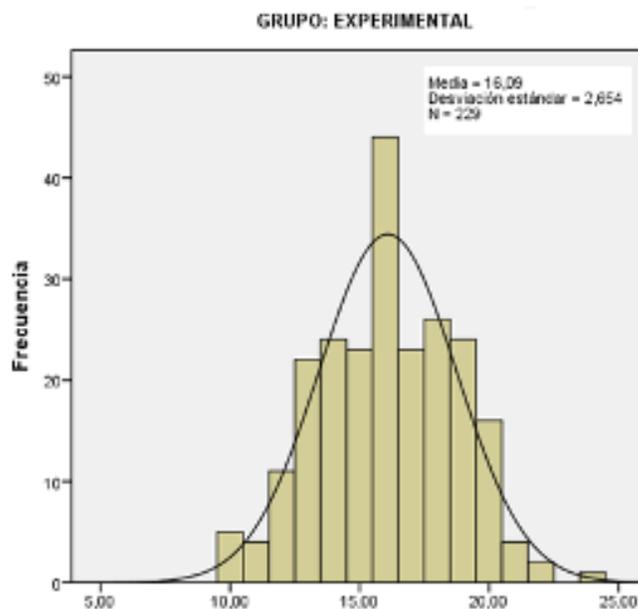


Figura 8

Histograma con Curva Normal del Total de la Dimensión Impresión Positiva del Grupo Experimental



Como puede apreciarse en ambos histogramas con curva normal se han obtenido dos distribuciones casi normales, sobre todo en el caso del grupo experimental (coeficiente de asimetría = $-0,04$) y menos en el control (coeficiente de asimetría = $0,40$).

Eso indica que la mayor concentración de valores se da en torno a los valores centrales que están entre 14 y 16. Para que el sesgo de la discapacidad social puede ser patente en las respuestas ofrecidas por la muestra objeto de análisis deberíamos haber obtenido unas distribuciones asimétricas donde la mayor concentración de valores estuviese situada en la parte derecha de la distribución donde se sitúan los mayores valores y con coeficientes de asimetría > 7 con signos, además negativos.

Como este no ha sido el caso, los participantes de la investigación no parecen presentar el sesgo de la discapacidad social.

6.2.1.2. Resultados del análisis descriptivo de la escala de conducta prosocial por ítems diferenciando por tipo de grupos

En la Tabla 28 se presentan los resultados del análisis descriptivo correspondiente a la escala ECP en el grupo de control y el grupo experimental.

Tabla 28

Medias y Desviaciones Típica de la Escala ECP por Tipo de Grupo

Ítems de la escala ECP	Grupo			
	Control		Experimental	
	Media	D. T.	Media	D. T.
1. Intento consolar al que está triste	2.58	.525	2.55	.557
2. Hago compañía a mis amigos/as	2.78	.416	2.82	.396
3. Intento ayudar a los demás	2.81	.412	2.73	.484
4. Soy amable	2.64	.511	2.69	.518
5. Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	2.54	.515	2.63	.536
6. Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	2.71	.471	2.74	.468
7. Presto mis juegos	2.43	.512	2.48	.633
8. Me gusta jugar en compañía	2.87	.358	2.71	.526
9. Confío en los demás	2.46	.530	2.46	.534
10. Soy cariñoso/a con mis amigos/as	2.50	.573	2.39	.729

Al igual que en las medias de la escala anterior, en la escala ECP, que mide el comportamiento prosocial de niños y niñas, las medias que se aprecian en dicha escala en función del grupo al que pertenecen (experimental o de control) denotan cierta similitud.

A pesar de ello, puede apreciarse que, en 5 de los 10 ítems presentados en la escala, es decir, en la mitad de la misma, el grupo experimental ha logrado puntuaciones medias mayores que el grupo control (ítems 2, 4, 5, 6 y 7).

Por otro lado, la diversidad de opinión expresada en las desviaciones típicas mostradas reitera lo comentado anteriormente. El alumnado del grupo experimental tiene mayor heterogeneidad en sus respuestas que en el grupo de control, sobre todo en el ítem 10, el cual expresa si se es cariñoso/a con sus amigos/as ($s=.729$). No obstante, esta diversidad no es tan grande como algunas puntuaciones expresadas en la escala anterior.

Cabe destacar, además, que en el ítem 9 de dicha escala las puntuaciones medias son iguales en ambos grupos $\bar{x}= 2.46$, refiriéndose a que confían en los demás entre "a veces" (2) y "casi siempre" (3). Por otro lado, los ítems mejor valorados por ambos grupos son el 2 y el 8, haciendo referencia a que hacen compañía a sus amigos y les gusta jugar en compañía, ambos ítems se encuentran muy cercanos a la puntuación 3 que significa "casi siempre me pasa".

6.2.2. Resultados que responden al objetivo 4

Para responder al objetivo número 4 de la investigación, es decir determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE y CP del alumnado participante en la investigación en función de las variables curso y sexo, se disgregan los resultados por grupo de pertenencia: experimental (aquellos que participan activamente en procesos formales de educación emocional) y control (aquellos que no participan en procesos formales de educación emocional). Se procede con el análisis descriptivo e inferencial de la escala de IE por sexo y curso diferenciando por tipo de grupo (control vs experimental).

6.2.2.1. Resultados del análisis descriptivo e inferencial de la escala de inteligencia emocional por sexo y curso en cada grupo

En la Tabla 29 se presentan las medias del grupo de control por sexo en la escala EQ-i:YV.

Tabla 29*Medias del Grupo Control por Sexo en la Escala EQ-i:YV*

Items de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Sexo		Sig [^] .
	Masculino	Femenino	
1. Me gusta divertirme	3.61	3.75	.179
2. Entiendo bien como se sienten las otras personas	2.79	2.88	.433
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado	2.15	2.26	.443
4. Soy feliz	3.31	3.43	.269
5. Me importa lo que le sucede a otras personas	3.12	3.26	.397
6. Me resulta difícil controlar mi ira	2.82	2.35	.001***
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento	2.66	2.45	.111
8. Me gusta cada persona que conozco	3.24	2.97	.039*
9. Me siento seguro de mí mismo	3.40	3.20	.305
10. Sé cómo se sienten las otras personas	2.72	2.83	.329
11. Sé cómo mantenerme tranquilo	2.96	2.80	.359
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas	2.76	2.86	.530
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	3.13	3.12	.655
14. Soy capaz de respetar a los demás	3.31	3.28	.678
15. Algunas cosas me enfadan mucho	2.34	2.43	.540
16. Es fácil para mi entender cosas nuevas	2.82	2.80	.840
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	2.78	2.60	.201
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	3.09	3.00	.600
19. Espero lo mejor	3.58	3.35	.027*
20. Tener amigos es importante	3.90	3.80	.247

Items de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Sexo		Sig [^] .
	Masculino	Femenino	
21. Me peleo con la gente	3.00	2.91	.431
22. Puedo entender preguntas difíciles	2.73	2.74	.897
23. Me gusta sonreír	3.64	3.62	.773
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	3.25	3.35	.661
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	3.22	3.20	.721
26. Tengo mal genio	3.21	3.17	.581
27. Nada me molesta	2.58	2.42	.231
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos	2.34	2.29	.855
29. Sé que las cosas saldrán bien	3.27	2.97	.011*
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas	2.93	2.71	.073
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	2.58	2.37	.238
32. Sé cómo pasar un buen momento	3.52	3.46	.526
33. Debo decir la verdad	3.43	3.42	.764
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	2.96	2.85	.300
35. Me enfado con facilidad	3.04	2.91	.347
36. Me gusta hacer cosas para los demás	3.30	3.43	.274
37. Me siento poco feliz	3.22	3.09	.397
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	2.84	2.72	.501
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade	2.46	2.49	.843
40. Me siento bien conmigo mismo	3.63	3.23	.007**
41. Hago amigos con facilidad	3.46	3.22	.109

Items de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Sexo		Sig [^] .
	Masculino	Femenino	
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago	2.16	1.68	.006
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	2.55	2.25	.059
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones	2.97	3.00	.839
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	3.18	3.23	.628
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo	3.12	3.09	.688
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	3.67	3.54	.308
48. Soy bueno para resolver problemas	2.85	2.66	.169
49. Me resulta difícil esperar mi turno	2.72	2.85	.433
50. Me entretienen las cosas que hago	3.19	3.06	.264
51. Me gustan mis amigos	3.73	3.68	.213
52. No tengo días malos	2.57	2.45	.390
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás	2.57	2.40	.206
54. Me enfado con facilidad	3.13	2.97	.341
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	3.33	3.38	.710
56. Me gusta mi cuerpo	3.61	3.35	.016*
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido	3.06	3.08	.894
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar	2.82	2.72	.612
59. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada	3.09	3.14	.911
60. Me gusta cómo me veo	3.57	3.26	.016*

[^]Significación estadística basada en la prueba de U Mann-Whitney.
 Probabilidades “p” estadísticamente significativas: *p<.05 **p<.01 ***p<.001.

Atendiendo a los análisis inferenciales realizados en el grupo de control en función del sexo que presenta la muestra, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con probabilidades $*p<.05$, $**p<.01$ y $***p<.001$, es decir, considerando los niveles de confianza del $*95\%$, $**99\%$ y $***99.99\%$, lo que indica que existe como mínimo un 95% de probabilidades de que las diferencias expresadas no se deban al azar y, por tanto, sean estadísticamente significativas. En total son 6 los ítems cuyas respuestas, en función de si son niñas o niños quienes las responden, las que muestran diferencias estadísticamente significativas.

En primer lugar, el ítem 6 “Me resulta difícil controlar mi ira” presenta diferencias asociadas a una probabilidad $p<.001$ ($p=.001$), siendo, por tanto, el ítem que mayor nivel de confianza acepta (99.99%). Las diferencias mostradas indican que los niños valoran con mayor puntuación la dificultad de autocontrol sobre la propia ira, frente a las niñas sobre dicha cuestión.

Considerando las diferencias estadísticamente significativas encontradas a un nivel de probabilidad de $p<.01$ (nivel de confianza del 99%), se encuentra en el ítem 40. En este caso la percepción más valorada se ha dado en los niños frente a las niñas. Dicho ítem está relacionado con “se sienten bien con ellos mismos”.

Por último, teniendo en cuenta los ítems cuyas diferencias están asociadas a probabilidades $p<.05$, cabe mencionar que todos ellos pertenecen a la sub-escala estado de ánimo (ítems 19, 29, 56 y 60). En este caso, han sido los niños pertenecientes al grupo control los que muestran un mejor estado de ánimo que las niñas.

En la Tabla 30 se presentan las medias del grupo experimental por sexo en la escala que mide la IE.

Tabla 30*Medias del Grupo Experimental por Sexo en la Escala EQ-i:YV*

Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Grupo experimental		
	Sexo		Sig. ^
	Masculino	Femenino	
1. Me gusta divertirme	3.66	3.72	.474
2. Entiendo bien como se sienten las otras personas	2.64	2.87	.050*
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado	2.18	2.10	.611
4. Soy feliz	3.47	3.58	.574
5. Me importa lo que le sucede a otras personas	3.05	3.30	.098
6. Me resulta difícil controlar mi ira	2.77	2.72	.732
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento	2.42	2.59	.200
8. Me gusta cada persona que conozco	3.02	3.02	.957
9. Me siento seguro de mí mismo	3.34	3.46	.143
10. Sé cómo se sienten las otras personas	2.59	2.93	.013*
11. Sé cómo mantenerme tranquilo	2.85	2.95	.432
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas	2.62	2.74	.352
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	3.00	3.08	.710
14. Soy capaz de respetar a los demás	3.38	3.49	.295
15. Algunas cosas me enfadan mucho	2.18	2.32	.229
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas	2.90	2.95	.824
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	2.49	2.50	.854
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	3.04	3.08	.700

Grupo experimental			
Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Sexo		Sig. ^
	Masculino	Femenino	
19. Espero lo mejor	3.52	3.69	.065
20. Tener amigos es importante	3.72	3.87	.016*
21. Me peleo con la gente	2.98	3.24	.069
22. Puedo entender preguntas difíciles	2.79	2.73	.438
23. Me gusta sonreír	3.45	3.77	.000***
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	3.04	3.42	.003**
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	3.18	3.34	.112
26. Tengo mal genio	3.18	3.25	.580
27. Nada me molesta	2.24	2.14	.326
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos	2.31	2.43	.385
29. Sé que las cosas saldrán bien	3.07	3.22	.291
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas	2.94	3.04	.452
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	2.30	2.59	.026*
32. Sé cómo pasar un buen momento	3.51	3.59	.752
33. Debo decir la verdad	3.28	3.60	.003**
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	2.97	2.93	.594
35. Me enfado con facilidad	2.86	3.04	.175
36. Me gusta hacer cosas para los demás	3.02	3.31	.008**
37. Me siento poco feliz	3.37	3.29	.804
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	2.98	3.06	.682

Grupo experimental			
Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Sexo		Sig. ^
	Masculino	Femenino	
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade	2.57	2.42	.294
40. Me siento bien conmigo mismo	3.48	3.52	.887
41. Hago amigos con facilidad	3.25	3.37	.417
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago	2.03	1.94	.514
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	2.33	2.36	.795
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones	2.98	3.08	.455
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	2.91	3.33	.002**
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo	2.86	3.03	.251
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	3.45	3.73	.013*
48. Soy bueno para resolver problemas	3.00	3.12	.394
49. Me resulta difícil esperar mi turno	2.74	2.80	.691
50. Me entretienen las cosas que hago	3.21	3.24	.766
51. Me gustan mis amigos	3.65	3.78	.204
52. No tengo días malos	2.43	2.49	.557
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás	2.46	2.55	.555
54. Me enfado con facilidad	2.84	3.06	.220
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	3.27	3.53	.011*
56. Me gusta mi cuerpo	3.37	3.47	.504
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido	3.10	3.07	.831

Grupo experimental			
Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Sexo		Sig. ^
	Masculino	Femenino	
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar	2.56	2.47	.549
59. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada	2.90	3.10	.158
60. Me gusta cómo me veo	3.42	3.51	.298

^Significación estadística basada en la prueba de U Mann-Whitney.
 Probabilidades “p” estadísticamente significativas: *p<.05 **p<.01 ***p<.001.

A diferencia de los resultados obtenidos en el apartado inmediatamente anterior, en el grupo experimental las respuestas mejor valoradas son de las alumnas. Las puntuaciones medias de los alumnos solo superan en 10 de los 60 ítems del cuestionario a las alumnas y ningún caso están asociados a diferencias estadísticamente significativas.

Los ítems cuyos niveles de significación presentan diferencias estadísticamente significativas suman un total de 10 ítems (ítems 2, 10, 20, 23, 24, 31, 33, 36, 45, 47 y 55). De estos ítems, la mayoría pertenece a la dimensión Interpersonal (ítems 2, 10, 20, 24, 36, 55), lo que indica que las alumnas del grupo experimental valoran sus habilidades interpersonales con más puntuación que los alumnos de dicho grupo.

Además 2 de los ítems corresponden a la dimensión Estado de ánimo, uno de éstos asociado a un nivel de significación $p<.001$ ($p=.000$), donde las alumnas consideran que “casi siempre o siempre les gusta sonreír” (ítem 23) y “les gusta el tipo de persona que son” (ítem 47).

Por otro lado, también encontramos otro ítem que no pertenecen a ninguna de las sub-escalas indicadas. Este ítem es el ítem 31 (perteneciente a la dimensión Intrapersonal, asociado a una probabilidad $p<.05$), referido a que las niñas “pueden describir sus sentimientos con facilidad” mejor que los niños.

A continuación, se presenta la Tabla 31 para presentar las medias del grupo de control por curso en la escala que mide la IE.

Tabla 31

Medias del Grupo Control por Curso en la Escala EQ-i:YV

Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Grupo de control					
	Curso					Sig. ^
	2°	3°	4°	5°	6°	
1. Me gusta divertirme	3.77	3.67	3.79	3.46	3.71	.118
2. Entiendo bien como se sienten las otras personas	2.92	2.75	2.89	2.69	2.89	.687
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado	1.96	2.17	2.43	2.19	2.25	.315
4. Soy feliz	3.23	3.25	3.61	3.31	3.43	.126
5. Me importa lo que le sucede a otras personas	3.23	2.92	3.43	3.12	3.21	.220
6. Me resulta difícil controlar mi ira	2.38	2.79	2.57	2.58	2.64	.704
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento	2.85	2.21	2.86	2.35	2.46	.013*
8. Me gusta cada persona que conozco	3.15	3.25	3.29	2.96	2.89	.237
9. Me siento seguro de mí mismo	3.23	3.25	3.36	3.23	3.43	.766
10. Sé cómo se sienten las otras personas	2.92	2.63	2.93	2.50	2.86	.054
11. Sé cómo mantenerme tranquilo	2.85	2.96	3.04	2.81	2.75	.680
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas	3.27	2.38	2.96	2.77	2.64	.005**
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	3.27	2.96	3.21	3.15	3.04	.494
14. Soy capaz de respetar a los demás	3.38	3.12	3.50	3.04	3.39	.022*
15. Algunas cosas me enfadan mucho	2.65	2.38	2.39	2.19	2.32	.278
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas	2.85	2.58	2.82	3.00	2.79	.454

Grupo de control						
Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Curso					Sig. ^
	2°	3°	4°	5°	6°	
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	3.00	2.58	3.00	2.31	2.54	.010**
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	3.15	2.96	3.21	2.96	2.93	.253
19. Espero lo mejor	3.35	3.46	3.54	3.50	3.50	.832
20. Tener amigos es importante	3.85	3.83	3.93	3.65	3.96	.190
21. Me peleo con la gente	2.92	2.92	3.11	2.73	3.07	.282
22. Puedo entender preguntas difíciles	2.96	2.54	2.61	2.73	2.82	.239
23. Me gusta sonreír	3.58	3.71	3.86	3.35	3.64	.092
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	3.81	3.33	3.18	2.85	3.36	.001** *
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	3.50	3.08	3.18	2.96	3.32	.039*
26. Tengo mal genio	3.42	3.17	3.32	2.85	3.18	.061
27. Nada me molesta	2.92	2.46	2.43	2.38	2.32	.034*
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos	2.35	2.62	2.21	2.08	2.36	.398
29. Sé que las cosas saldrán bien	3.00	3.13	3.32	2.92	3.21	.241
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas	2.88	2.83	2.79	2.62	2.96	.497
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	2.96	2.33	2.75	2.23	2.11	.003**
32. Sé cómo pasar un buen momento	3.50	3.37	3.64	3.23	3.68	.099
33. Debo decir la verdad	3.65	3.50	3.39	3.19	3.39	.121
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	3.08	2.67	2.82	2.77	3.14	.092
35. Me enfado con facilidad	3.15	3.00	3.14	2.62	2.96	.109
36. Me gusta hacer cosas para los demás	3.58	3.21	3.71	3.08	3.21	.002**

Grupo de control						
Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Curso					Sig. ^
	2°	3°	4°	5°	6°	
37. Me siento poco feliz	3.35	3.17	2.71	3.15	3.43	.088
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	3.08	2.54	2.96	2.46	2.82	.017*
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade	2.73	2.58	2.46	2.54	2.11	.087
40. Me siento bien conmigo mismo	3.73	3.29	3.39	3.38	3.36	.153
41. Hago amigos con facilidad	3.58	3.04	3.46	3.31	3.29	.116
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago	2.50	1.46	1.61	1.96	2.07	.002**
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	2.62	2.63	2.71	1.92	2.14	.001** *
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones	3.31	3.08	2.96	2.73	2.86	.105
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	3.23	3.04	3.29	3.04	3.39	.488
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo	3.27	3.08	3.14	2.88	3.14	.516
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	3.81	3.54	3.61	3.35	3.71	.254
48. Soy bueno para resolver problemas	2.88	2.58	2.57	2.73	3.00	.185
49. Me resulta difícil esperar mi turno	2.65	2.75	2.89	2.88	2.71	.861
50. Me entretienen las cosas que hago	3.35	2.92	3.14	3.04	3.18	.441
51. Me gustan mis amigos	3.69	3.79	3.71	3.58	3.75	.457
52. No tengo días malos	3.12	2.50	2.11	2.46	2.39	.000** *
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás	2.35	2.96	2.54	1.96	2.64	.000** *
54. Me enfado con facilidad	2.88	3.04	3.39	2.96	2.96	.132
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	3.31	3.33	3.25	3.31	3.57	.269

Grupo de control						
Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Curso					Sig. ^
	2°	3°	4°	5°	6°	
56. Me gusta mi cuerpo	3.62	3.54	3.68	3.19	3.39	.039*
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido	3.42	3.04	3.07	2.73	3.07	.030*
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar	2.73	3.08	2.96	2.65	2.46	.137
59. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada	3.23	3.04	3.07	3.00	3.21	.777
60. Me gusta cómo me veo	3.46	3.50	3.54	3.19	3.39	.262

^Significación estadística basada en la prueba de H de Kruskal-Wallis.
 Probabilidades “p” estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

En relación con las distintas respuestas dadas en función del curso académico del alumnado, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en 16 de los 60 ítems (ítems 7, 12, 14, 17, 24, 25, 27, 31, 36, 38, 42, 43, 52, 53, 56 y 57) que miden la IE.

Dichas diferencias están distribuidas de forma equitativa en las sub-escalas que mide la prueba, exceptuando la dimensión del Manejo del estrés, cuyas preguntas no presentan ninguna respuesta con diferencias estadísticamente significativas.

Por otro lado, y considerando las medias de cada curso en cada uno de los ítems que expresan diferencias, los cursos que tienden a puntuar más alto son el 2° y 4° cursos de Primaria frente a los cursos de 5° y 3° que puntúan más bajo dichas preguntas.

Además, y atendiendo a todas las opiniones mostradas en cada una de las respuestas, este hecho expresa una representación de lo ocurrido en el total de las respuestas, ya que se mantiene el alumnado de 2° y 4° curso como el que valora con mayor incidencia muchos de los ítems.

Por el contrario, es el alumnado de 5° y 3° curso el que menores medias ha obtenido. Del mismo modo, el alumnado de 5° y 3° de Primaria muestra una aparente menor IE.

Tabla 32*Medias del Grupo Experimental por Curso en Escala EQ-i:YV*

Grupo experimental						
Ítems de la escala EQ-i:YV	Curso					Sig. [^]
	2°	3°	4°	5°	6°	
1. Me gusta divertirme	3.70	3.52	3.77	3.54	3.79	.046*
2. Entiendo bien como se sienten las otras personas	2.53	2.79	2.45	2.90	2.96	.015*
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado	2.36	2.29	1.93	1.98	2.10	.187
4. Soy feliz	3.49	3.48	3.41	3.44	3.71	.109
5. Me importa lo que le sucede a otras personas	2.98	3.10	3.09	3.29	3.29	.835
6. Me resulta difícil controlar mi ira	2.87	2.81	2.66	2.50	2.88	.246
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento	2.64	2.76	2.55	2.10	2.35	.023*
8. Me gusta cada persona que conozco	3.28	3.21	2.95	2.67	2.83	.007**
9. Me siento seguro de mí mismo	3.30	3.43	3.45	3.17	3.56	.296
10. Sé cómo se sienten las otras personas	2.60	2.81	2.57	2.71	2.96	.286
11. Sé cómo mantenerme tranquilo	3.11	3.07	2.86	2.81	2.65	.084
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas	2.45	2.83	2.86	2.67	2.62	.314
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	3.09	3.02	3.02	2.96	3.04	.887
14. Soy capaz de respetar a los demás	3.34	3.38	3.30	3.52	3.58	.318
15. Algunas cosas me enfadan mucho	2.53	2.57	2.02	2.04	1.96	.002**
16. Es fácil para mi entender cosas nuevas	2.91	2.98	3.09	2.71	2.94	.320
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	2.59	2.67	2.43	2.33	2.44	.491
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	3.09	3.31	3.00	2.92	2.90	.109
19. Espero lo mejor	3.45	3.40	3.75	3.65	3.69	.145
20. Tener amigos es importante	3.72	3.64	3.89	3.63	3.94	.024*
21. Me peleo con la gente	3.06	3.14	3.05	2.90	3.21	.357
22. Puedo entender preguntas difíciles	2.89	2.69	2.64	2.71	2.92	.370
23. Me gusta sonreír	3.49	3.69	3.73	3.48	3.48	.347
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	2.94	2.95	3.50	3.31	3.29	.105

Grupo experimental						
Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Curso					Sig. [^]
	2°	3°	4°	5°	6°	
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	3.15	3.38	3.27	3.17	3.27	.734
26. Tengo mal genio	3.32	3.29	2.98	3.06	3.29	.091
27. Nada me molesta	2.47	2.19	2.14	2.02	2.17	.133
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos	2.45	2.48	2.41	2.08	2.42	.387
29. Sé que las cosas saldrán bien	3.23	3.07	3.09	3.00	3.23	.482
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas	3.04	3.14	2.86	2.85	3.02	.277
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	2.47	2.57	2.32	2.40	2.40	.884
32. Sé cómo pasar un buen momento	3.55	3.55	3.45	3.42	3.75	.151
33. Debo decir la verdad	3.43	3.67	3.55	3.25	3.27	.040*
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	2.79	3.05	2.89	2.85	3.15	.301
35. Me enfado con facilidad	2.89	3.05	2.77	2.67	3.29	.030*
36. Me gusta hacer cosas para los demás	3.32	3.24	3.16	2.98	3.04	.283
37. Me siento poco feliz	3.53	3.07	3.16	3.19	3.65	.013*
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	2.85	3.10	3.09	2.94	3.10	.647
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade	2.38	2.57	2.66	2.29	2.60	.377
40. Me siento bien conmigo mismo	3.45	3.48	3.50	3.33	3.69	.294
41. Hago amigos con facilidad	3.28	3.26	3.27	3.21	3.44	.738
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago	2.49	2.02	1.91	1.71	1.87	.006**
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	2.49	2.52	2.34	2.06	2.33	.264
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones	3.00	3.24	3.11	2.81	2.98	.212
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	2.72	3.21	3.27	3.21	3.06	.120
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo	2.89	2.95	2.50	3.10	3.15	.020*
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	3.30	3.71	3.59	3.54	3.71	.284
48. Soy bueno para resolver problemas	3.26	3.14	2.95	2.90	3.00	.119

Grupo experimental						
Ítems de la escala <i>EQ-i:YV</i>	Curso					Sig. [^]
	2°	3°	4°	5°	6°	
49. Me resulta difícil esperar mi turno	2.66	2.62	2.68	3.06	2.77	.166
50. Me entretienen las cosas que hago	3.00	3.24	3.27	3.23	3.35	.598
51. Me gustan mis amigos	3.68	3.71	3.68	3.67	3.67	.954
52. No tengo días malos	2.32	2.62	2.57	2.29	2.48	.273
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás	2.43	2.62	2.32	2.29	2.81	.104
54. Me enfado con facilidad	2.94	2.88	2.80	2.79	3.21	.153
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	3.21	3.33	3.36	3.29	3.60	.425
56. Me gusta mi cuerpo	3.47	3.38	3.39	3.31	3.48	.558
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido	2.87	3.21	2.93	3.21	3.17	.407
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar	2.64	2.71	2.02	2.73	2.50	.007**
59. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada	2.83	2.90	3.02	2.94	3.19	.631
60. Me gusta cómo me veo	3.49	3.40	3.55	3.33	3.52	.345

[^]Significación estadística basada en la prueba de H de Kruskal-Wallis.
 Probabilidades "p" estadísticamente significativas: *p<.05 **p<.01 ***p<.001.

En cuanto a los resultados obtenidos en función del curso que estudia el alumnado del grupo experimental, es decir, aquellos que recibieron la intervención, en la Tabla 32 se puede apreciar que en 12 de los ítems que componen el cuestionario existen diferencias estadísticamente significativas (ítems 1, 2, 7, 8, 15, 20, 33, 35, 37, 42, 46 y 58).

Estos ítems forman parte de las sub-escalas estudiadas en la prueba, menos de la dimensión Adaptabilidad no se encuentra reflejada en ninguno de esos ítems. Los ítems donde se han reportado diferencias estadísticamente significativas quedan agrupados en el resto de dimensiones que conforman la escala.

Por otro lado, resulta conveniente comentar que las diferencias estadísticamente encontradas sólo comprenden los niveles de significación de *p<.05 y **p<.01, ya que en este

caso no se ha encontrado ninguna diferencia con $***p<.001$. No obstante, éstas se encuentran en un margen óptimo que implica que dichas diferencias no se deban al azar.

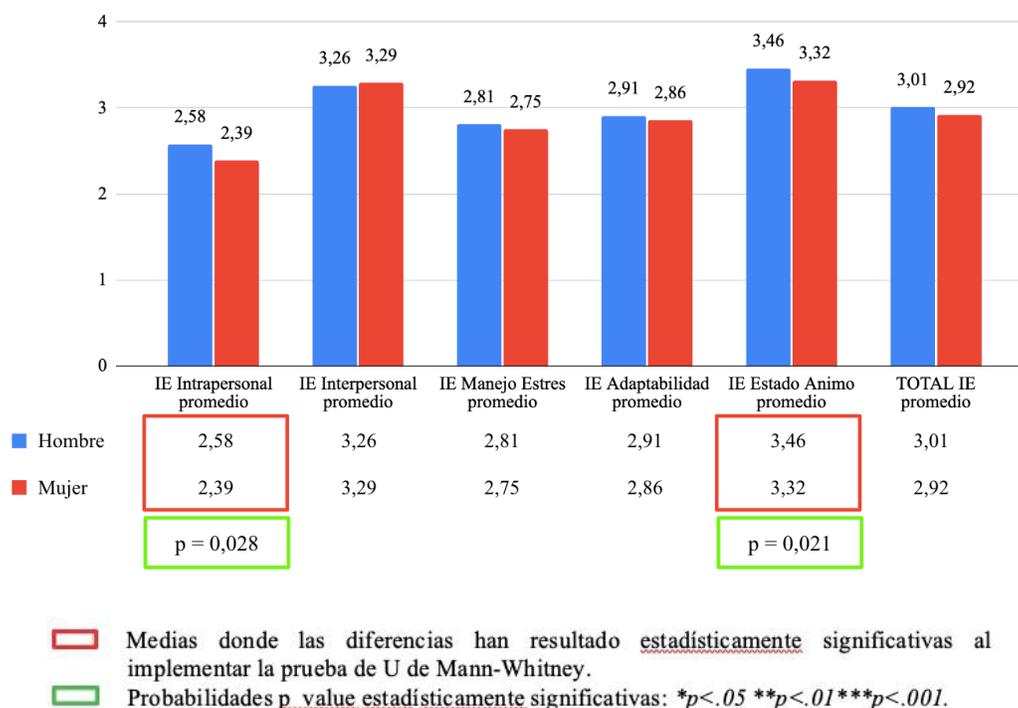
En cuanto a las respuestas dadas por el alumnado, los niños y las niñas que pertenecen al 5º curso son los que presentan, por lo general, peor media.

Por contrario, el alumnado de 6º curso es el que ha obtenido mayores medias de manera global. A este respecto, existen diferencias y similitudes en comparación con los datos obtenidos en el grupo de control, ya que el alumnado que mejor media tiene en los ítems, por lo general, es el de 6º de Primaria (no 2º como en el caso del grupo de control), y el que peor media posee es el alumnado de 5º curso (al igual que en el grupo de control).

Una vez expuestos los resultados relativos a los ítems de la escala individualmente, se comentan los obtenidos a nivel de dimensiones y total de la escala. A este respecto, en primer lugar, en la Figura 9 se muestran las medias del grupo control por sexo en las diferentes dimensiones, total de prueba de la escala *EQ-i:YV* y cociente emocional (que no se incluye en este y en las siguientes figuras dado que sus cifras promedio son mucho más altas que el resto de dimensiones y ello ocasionaría una distorsión del recurso gráfico) con indicación de aquellas comparaciones donde se han producido diferencias estadísticamente significativas.

Figura 9

Medias del Grupo Control por Sexo en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV



Cómo puede apreciarse en la Figura 9, en 2 de los 7 aspectos valorados (5 dimensiones, el total de prueba y el cociente emocional) se han producido diferencias estadísticamente significativas entre niños vs niñas. En el primer caso, el referido a la dimensión *Intrapersonal*, la prueba U de Mann-Whitney revela diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los niños ($\bar{x} = 2.58$) y las niñas ($\bar{x} = 2.39$) con una significación asociada de $p = .028$.

En este primer caso, el alumnado masculino ha valorado con mayor intensidad la dimensión *Intrapersonal* de la IE que las niñas, al igual que la dimensión *Estado de ánimo*, donde se presentan diferencias estadísticamente significativas (asociado a una probabilidad $p = .021$).

Por lo que respecta al cociente emocional las niñas han obtenido una $\bar{x}=56.45$, frente a los niños, cuya $\bar{x}=57.86$. En todo caso, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en la comparación entre ambas medias ($p=.247$).

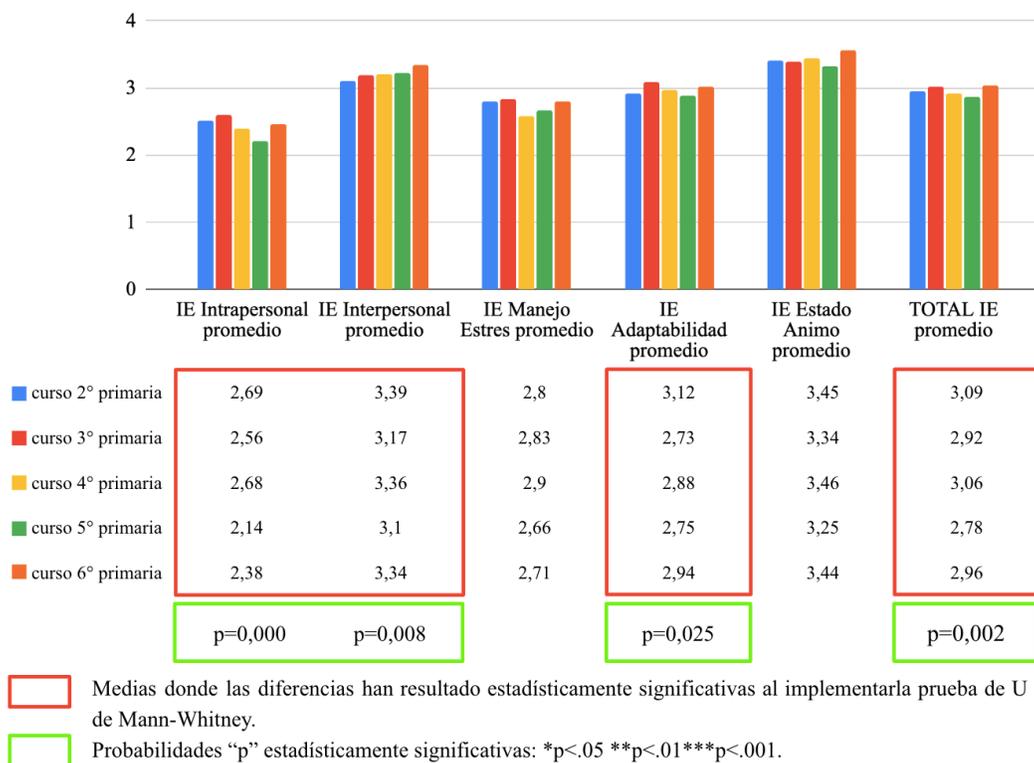
Por lo general, el alumnado masculino ($\bar{x}=3.01$) tiende a obtener mayor puntuación que el femenino ($\bar{x}=2.92$) en IE, aunque tampoco se reporten diferencias estadísticamente comparativas entre ambos promedios ($p=.371$).

Excepcionalmente la única dimensión que presenta mayor media en las alumnas es la referente a habilidades Interpersonales, pero ésta no presenta diferencias estadísticamente significativas porque las medias no presentan mucha diversidad entre sí, con valores $\bar{x}=3.26$ en el caso de los niños y $\bar{x}=3.28$ para las niñas.

Figura 10

Medias del Grupo Control por Curso en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba

Promedio de la Escala EQ-i:YV



Las diferencias expresadas en el grupo de control atendiendo al curso pueden apreciarse en varias de las dimensiones estudiadas, además de en el total de prueba y cociente emocional. Para esta razón se ha empleado la prueba no paramétrica de H de Kruskal-Wallis, la cual permite comparar los resultados obtenidos atendiendo a más de 2 variables (en este caso la variable es curso, y ésta se divide en 5 sub-grupos).

Como se puede apreciar en la Figura 10, esta prueba ha mostrado la presencia de 4 ocasiones donde se han reportado diferencias estadísticamente significativas de los 7 aspectos valorados (dimensiones, total de prueba y cociente emocional). Antes de comenzar con las dimensiones y el total, se valoran los resultados del cociente emocional. A este respecto, los resultados obtenidos son los que se presentan en la Tabla 33.

Tabla 33

Medias del Cociente Emocional por Curso en el Grupo Control

	CURSO				
	2° PRIMARIA	3° PRIMARIA	4° PRIMARIA	5° PRIMARIA	6° PRIMARIA
COCIENTE EMOCIONAL	60.02	56.43	59.11	53.22	56.87

p = .000 asociada a la implementación de la prueba de Kruskal-Wallis

Se aprecia que la pertenencia del alumnado a uno u otro curso marca diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Así son los cursos de 2° y 4° de Educación Primaria del grupo control los que han obtenido los mayores grados de cociente emocional, frente al resto de cursos, sobre todo frente a 5° de Primaria, que es el que ha obtenido una media en cociente emocional más baja. De hecho, en los contrastes *post hoc* por parejas sólo en las comparaciones de 2° vs 5° y 4° vs 5° es donde se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$).

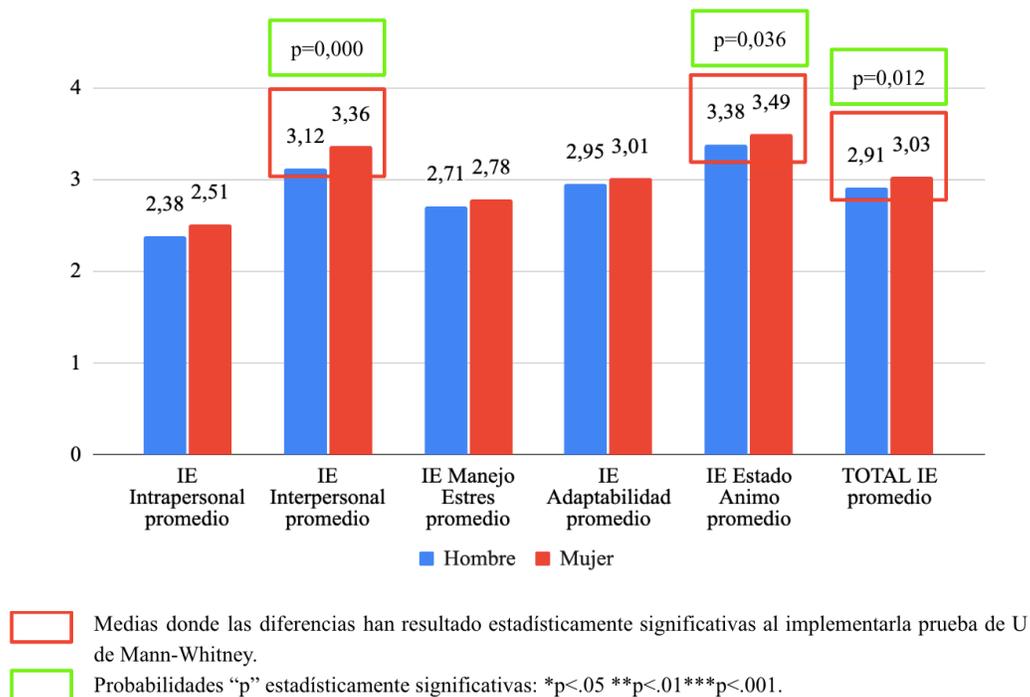
Por lo que respecta a las dimensiones y total de prueba se puede apreciar, además, que en la mayoría de las dimensiones el 2º curso es el que presenta mayor media, mientras es el curso de 5º de Primaria el que obtiene menor media. Un ejemplo de ello se puede encontrar en las dos primeras dimensiones presentadas, donde en la sub-escala de habilidades intrapersonales la puntuación del 2º curso es $\bar{x}=2.69$ y en la del 5º es $\bar{x}=2.38$ ($p=.000$). A su vez, en la dimensión Interpersonal el 2º curso obtiene $\bar{x}=3.39$ y el 5º curso $\bar{x}=3.10$ ($p=.008$).

De forma similar, en la dimensión Adaptabilidad también se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p=.025$). También en este caso el 2º curso tiende a poseer las medias más altas a diferencia del 5º que tiende a tener una de las puntuaciones más bajas.

Con respecto al total de la prueba, las diferencias encontradas están asociadas a un nivel de significación de $p<.05$ ($p=.000$). En ella se encuentra con mayor media al alumnado de 2º curso $\bar{x}=3.09$, en segundo lugar, al alumnado de 4º curso $\bar{x}=3.06$, seguido del alumnado de 6º ($\bar{x}=2.96$) y 3º ($\bar{x}=2.92$) y, finalmente, el que presenta menor media es el alumnado de 5º curso ($\bar{x}=2.78$).

Figura 11

Medias del Grupo Experimental por Sexo en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV



Igual que con el grupo control, también con el grupo experimental se analizan las medias obtenidas en cociente emocional por los niños vs niñas. A este respecto, en la Tabla 34 se destaca que los niños han obtenido una $\bar{x}=55.81$, frente a las niñas que ha sido de 58.14. La comparación entre ambas medias mediante la prueba de U Mann-Whitney ha reportado diferencias estadísticamente significativas ($p=.012$). En este sentido, las niñas del grupo experimental han obtenido un mayor cociente de IE que los niños y que estas diferencias, además, no se deben al azar, sino al hecho diferencial de pertenecer a uno u otro género.

En cuanto al grupo experimental, por sexo en las diferentes dimensiones y el total de prueba de la escala EQ-i:YV, en la Figura 11 se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas en 3 de los 6 aspectos considerados (descontando el ya tratado del cociente de IE). Con mayor precisión se trata de las dimensiones de habilidades

interpersonales ($p=.000$), Estado de ánimo ($p=.036$) y en el total de la escala ($p=.012$). En todas ellas las medias de las alumnas son mayores que las de los alumnos, al contrario de los resultados obtenidos en el grupo de control.

En la primera dimensión que se presentan dichas diferencias (habilidades interpersonales) la media presentada por las niñas es de $\bar{x}=3.36$ frente a la obtenida por los niños $\bar{x}=3.12$. Del mismo modo, en la dimensión de Estado de ánimo las alumnas tienen una puntuación $\bar{x}=3.49$ y los alumnos $\bar{x}=3.38$.

En el total de la escala, por su parte, las diferencias entre la media de las alumnas frente a los alumnos son evidentes; donde las primeras obtienen $\bar{x}=2.96$ los segundos obtienen una media total de $\bar{x}=2.84$.

Tabla 34

Medias del Cociente Emocional por Curso en el Grupo Experimental

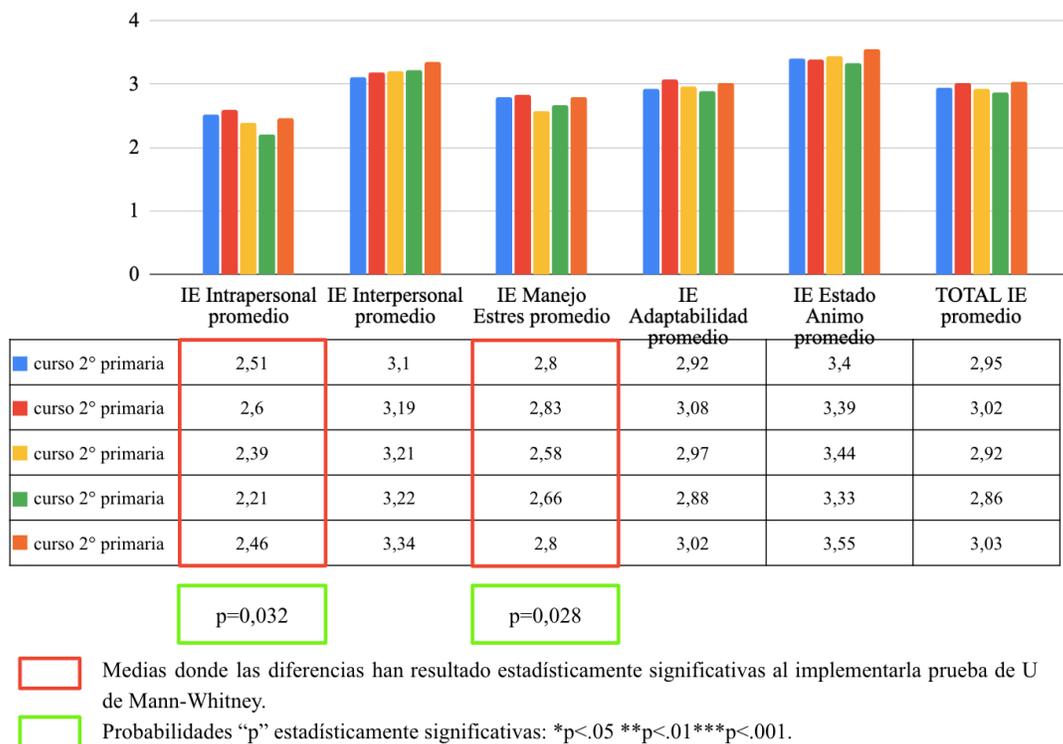
	CURSO				
	2° PRIMARIA	3° PRIMARIA	4° PRIMARIA	5° PRIMARIA	6° PRIMARIA
COCIENTE EMOCIONAL	56.41	58.52	55.78	54.88	58.05

$p = .138$ asociada a la implementación de la prueba de Kruskal-Wallis

En relación a la influencia de la variable curso en el grupo experimental, aunque las medias son diferentes en los cursos no se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p=.138$). En conclusión, aunque en 3° y 6° cursos el cociente de IE es sensiblemente mayor, en general estas diferencias con el resto de cursos se deben al azar.

Figura 12

Medias del Grupo Experimental por Curso en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV



Con respecto al curso en el grupo experimental y su influencia en las diferentes dimensiones y el total de prueba se encuentran diferencias estadísticamente significativas en 2 de las 6 áreas que se han valorado (si descontamos la ya tratada del cociente de IE). Las dos dimensiones no son otras que la Intrapersonal ($p=.032$) y Manejo del estrés ($p=.028$).

Por otra parte, como puede apreciarse en el Figura 12, generalmente las puntuaciones más bajas tienden a ser del alumnado de 5° y 4° curso. En cambio, las puntuaciones más altas proceden del alumnado de 3° y 2° de Primaria. Un ejemplo de ello es que la primera dimensión denominada habilidades intrapersonales, donde los de 5° curso ($\bar{x}=2.21$) y 4° curso ($\bar{x}=2.39$) tienen una media más baja que los otros cursos, a diferencia de los de 2° ($\bar{x}=2.51$) y 3° ($\bar{x}=2.6$) de Primaria que tienen las puntuaciones más altas.

6.2.2.2 Resultados del análisis descriptivo e inferencial de la escala de CP por sexo y curso diferenciando por tipo de grupos

En la Tabla 35 se presentan las medias del grupo de control por sexo en la escala que mide la CP.

Tabla 35

Medias del Grupo Control por Sexo en la Escala ECP

Ítems de la escala <i>ECP</i> en el grupo control	Sexo		Sig. [^]
	Masculino	Femenino	
1.- Intento consolar al que está triste	2.46	2.71	.009**
2.- Hago compañía a mis amigos/as	2.82	2.74	.255
3.- Intento ayudar a los demás	2.76	2.86	.195
4- Soy amable	2.63	2.66	.679
5- Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	2.60	2.48	.145
6- Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	2.72	2.71	.977
7.- Presto mis juegos	2.45	2.42	.658
8.- Me gusta jugar en compañía	2.88	2.86	.576
9.- Confío en los demás	2.49	2.43	.491
10.- Soy cariñoso/a con mis amigos/as	2.42	2.58	.164
TOTAL_ECP	2.33	2.36	.425

[^]Significación estadística basada en la prueba de U de Mann-Whitney.
 Probabilidades "p" estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Tras haber realizado una discusión de los resultados obtenidos en el primer instrumento, se procede a comentar los datos obtenidos en la segunda prueba.

Para ello se ha empleado la prueba de significación de naturaleza no paramétrica denominada U de Mann-Whitney con el fin de comparar las respuestas en función del sexo que tiene el alumnado del grupo de control.

Como puede apreciarse, de los 10 ítems que componen la escala que mide el comportamiento prosocial, solo se aprecian diferencias estadísticamente en uno de los ítems, exactamente en el ítem 1 asociado a una probabilidad ($p=009$) y donde las alumnas ($\bar{x}=2.71$) tienen una media más alta que los alumnos ($\bar{x}=2.46$). Dicho ítem muestra el siguiente enunciado: "Intento consolar al que está triste".

Del mismo modo, en las medias obtenidas en el total de la escala las alumnas tienen una media mayor ($\bar{x}=2.36$) que los alumnos ($\bar{x}=2.33$). Sin embargo, en la mayoría de las preguntas las medias presentadas por los alumnos son mayores que las obtenidas por las alumnas, aunque muy cercanas a la de éstas y, por ende, sin diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 36

Medias del Grupo Control por Curso en la Escala ECP

Ítems de la escala ECP	Grupo de control					Sig. [^]
	Curso					
	2º	3º	4º	5º	6º	
1.- Intento consolar al que está triste	2.46	2.46	2.75	2.50	2.71	.102
2.- Hago compañía a mis amigos/as	2.65	2.79	2.82	2.81	2.82	.544
3.- Intento ayudar a los demás	2.85	2.67	2.93	2.77	2.82	.292
4- Soy amable	2.46	2.42	2.89	2.65	2.75	.003**
5- Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	2.54	2.54	2.57	2.31	2.71	.092
6- Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	2.69	2.67	2.79	2.73	2.68	.773

7.- Presto mis juegos	2.50	2.42	2.46	2.23	2.54	.206
8.- Me gusta jugar en compañía	2.88	2.83	2.96	2.81	2.86	.593
9.- Confío en los demás	2.42	2.46	2.64	2.38	2.39	.374
10.- Soy cariñoso/a con mis amigos/as	2.69	2.46	2.43	2.46	2.46	.479
TOTAL_ECP	2.32	2.28	2.40	2.33	2.39	.045*

^Significación estadística basada en la prueba de H de Kruskal-Wallis.
 Probabilidades “p” estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Atendiendo a las diferencias estadísticamente significativas encontradas en cuanto al curso del alumnado del grupo de control implementadas mediante la prueba de carácter no paramétrica de Kruskal-Wallis, en la Tabla 36 se aprecia que éstas se dan en el ítem 4 “Soy amable” ($p = .003$) y en el total de la escala ($p = .045$).

En el ítem 4 las puntuaciones más altas se dan en el 4º curso ($\bar{x} = 2.89$) y las más bajas en el 3º curso ($\bar{x} = 2.42$). Del mismo modo, en 8 de los 10 ítems las medias más altas corresponden al 4º curso y en 5 de los 10 ítems el alumnado del 3º curso presenta las puntuaciones más bajas, lo que indica que el alumnado de 4º se considera más competente socialmente que los de 3º de Primaria.

También para el grupo experimental se ha empleado la prueba U de Mann-Whitney, con el fin de comparar las respuestas en función del sexo, como se puede apreciar en la Tabla 37.

Tabla 37

Medias del Grupo Experimental por Sexo en la Escala ECP

Ítems de la escala ECP	Grupo experimental		Sig [^] .
	Sexo		
	Masculino	Femenino	
1.- Intento consolar al que está triste	2.52	2.61	.204

2.- Hago compañía a mis amigos/as	2.79	2.88	.135
3.- Intento ayudar a los demás	2.69	2.82	.027*
4- Soy amable	2.70	2.71	.960
5- Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	2.59	2.71	.084
6- Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	2.73	2.80	.286
7.- Presto mis juegos	2.40	2.66	.002**
8.- Me gusta jugar en compañía	2.69	2.78	.159
9.- Confío en los demás	2.42	2.54	.126
10.- Soy cariñoso/a con mis amigos/as	2.34	2.49	.068
TOTAL_ECP	2.32	2.41	.004**

^Significación estadística basada en la prueba de U de Mann-Whitney.
 Probabilidades "p" estadísticamente significativas: *p<.05 **p<.01 ***p<.001.

Considerando los resultados obtenidos en el grupo experimental en función del sexo, cabe destacar que las alumnas tienen promedios superiores a los alumnos en los 3 aspectos que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Dichos ítems son el ítem 3 "Intento ayudar a los demás" (media de niños \bar{x} =2.69 frente a media de las niñas \bar{x} =2.82; p=.027), el ítem 7 "Presto mis juegos" (media de niños \bar{x} =2.40 frente a media de las niñas \bar{x} =2.66; p=.002) y el total de la escala.

Centrándonos en el total de la escala, las alumnas tienen una puntuación de \bar{x} =2.41 y los alumnos de \bar{x} =2.32 (p=.004) lo que supone que ellas consideran que poseen más competencias prosociales que ellos.

Con respecto a las medias del grupo experimental por curso en la escala ECP, se aprecian los resultados en la Tabla 38.

Tabla 38*Medias del Grupo Experimental por Curso en Escala ECP*

Ítems de la escala <i>ECP</i>	Grupo experimental					Sig.
	Curso					
	2°	3°	4°	5°	6°	
1.- Intento consolar al que está triste	2.38	2.69	2.45	2.51	2.71	.023*
2.- Hago compañía a mis amigos/as	2.66	2.83	2.86	2.79	2.96	.008**
3.- Intento ayudar a los demás	2.64	2.76	2.75	2.57	2.92	.006**
4- Soy amable	2.68	2.79	2.64	2.64	2.71	.672
5- Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	2.49	2.67	2.66	2.55	2.77	.132
6- Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	2.68	2.83	2.68	2.68	2.83	.253
7.- Presto mis juegos	2.55	2.57	2.43	2.36	2.50	.681
8.- Me gusta jugar en compañía	2.60	2.83	2.70	2.66	2.77	.370
9.- Confío en los demás	2.43	2.45	2.55	2.36	2.54	.507
10.- Soy cariñoso/a con mis amigos/as	2.40	2.52	2.27	2.28	2.50	.364
TOTAL_ECP	2.30	2.41	2.35	2.29	2.40	.042*

^Significación estadística basada en la prueba de H de Kruskal-Wallis.
 Probabilidades "p" estadísticamente significativas: *p<.05 **p<.01***p<.001.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas en relación al curso que pertenece el grupo experimental, se puede apreciar que en 4 de los 11 aspectos mencionados (ítems 1, 2, 3 y total de la escala) presentan diferencias estadísticamente significativas asociadas a niveles de probabilidad $p < .05$ y $p < .01$.

En cuanto al primer ítem, "Intento consolar al que está triste" el alumnado de 2° es el que presenta menor media $\bar{x}=2.38$ y el alumnado de 3° de Primaria es el que presenta mayor media $\bar{x}=2.69$, en cambio, éstas no se mantienen en el segundo y tercer ítem ("Hago compañía

a mis amigos/as", "Intento ayudar a los demás") ya que, las puntuaciones más altas las muestran el alumnado de 6º curso y las más bajas el alumnado de 5º curso ($\bar{x}=2.96$ frente a $\bar{x}=2.79$, y $\bar{x}=2.92$ frente a $\bar{x}=2.57$).

Finalmente, en el total de la escala se presenta con medias más altas el alumnado de 3º ($\bar{x}=2.41$) y con puntuaciones más bajas el alumnado de 5º curso ($\bar{x}=2.29$) habiendo obtenido a un nivel de significación de $p=.042$.

6.2.3. Resultados que responden al objetivo 5

Para dar respuesta al objetivo número 5 de investigación, es decir, comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas y sustantivas entre los niveles de IE y CP del alumnado que participa en procesos formales de educación emocional (grupo experimental) y aquellos otros que no participan en iniciativas de esta tipología (grupo control), se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial de los datos obtenidos mediante la escala de IE y la escala de CP para denotar posibles efectos diferenciales entre los grupos (control vs experimental).

6.2.3.1. Resultados del análisis descriptivo e inferencial de la escala de inteligencia emocional para denotar posibles efectos diferenciales entre grupo control vs experimental

A continuación, se presentan las medias de cada grupo respecto a las dimensiones de IE, el cociente emocional y el total de la prueba.

Tabla 39

Medias de los Grupos Control y Experimental en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV.

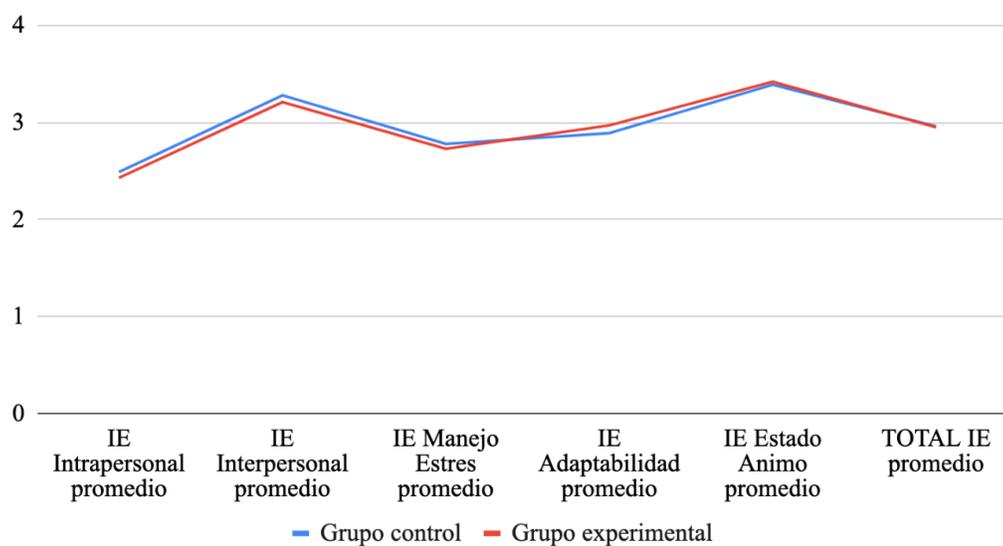
Dimensiones y total de la prueba <i>EQ-i:YV</i>	Grupo		Sig. ^
	Control	Experimental	
IE Intrapersonal	2.48	2.43	.262
IE Interpersonal	3.27	3.21	.276

IE Manejo Estrés	2.78	2.73	.367
IE Adaptabilidad	2.88	2.97	.089
IE Estado Animo	3.38	3.41	.448
TOTAL IE	2.96	2.95	.976
Cociente Emocional	57.17	56.70	.678

^Significación estadística basada en la prueba de U de Mann-Whitney.
 Probabilidades “p” estadísticamente significativas: *p<.05 **p<.01***p<.001.

Figura 13

Medias de los Grupos Control y Experimental en las Diferentes Dimensiones y Total de Prueba de la Escala EQ-i:YV



Antes de comentar los resultados obtenidos por las diferentes dimensiones y el total de prueba, se destacan las medias obtenidas por el cociente emocional en el grupo control ($\bar{x}=57.17$) y experimental ($\bar{x}=56.70$). Las medias son muy similares y no es extraño, pues, que no se produzcan diferencias estadísticamente significativas ($p=.678$) entre los dos grupos. Por otra parte, y como se muestra en la Tabla 39 y la Figura 13, en ningún caso se han producido diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los grupos control y experimental en cada una de las dimensiones y total de prueba de la escala.

Igualmente y al contrario de lo que cabría esperar a priori, se ha apreciado que las puntuaciones medias más altas pertenecen al grupo de control en la mayoría de los casos, exceptuando las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de Adaptabilidad ($\bar{x}=2.97$ en el grupo experimental, frente a $\bar{x}=2.89$ del grupo de control) y Estado de ánimo ($\bar{x}=2.42$ en el grupo experimental, frente a $\bar{x}=2.39$ en el grupo de control), que son aquellas en las que únicamente el grupo experimental ha superado al grupo de control.

Se puede afirmar que el grupo que participa en procesos formales de educación emocional (grupo experimental) sólo ha mostrado superioridad en las dimensiones de IE relacionadas con la Adaptabilidad y el Estado de ánimo.

No obstante, no existen evidencias empíricas suficientes como para afirmar que dicha superioridad sea estadísticamente significativa y, por ende, atribuida a la participación en procesos formales de educación emocional del grupo experimental.

6.2.3.2. Resultados del análisis descriptivo e inferencial de la escala de CP para denotar posibles efectos diferenciales entre grupo control vs experimental

En la Tabla 40 se exponen las medias de los dos grupos por cada ítem y el total de la prueba ECP.

Tabla 40

Medias de los Grupos Control y Experimental en los Ítems y Total de Prueba de la Escala ECP

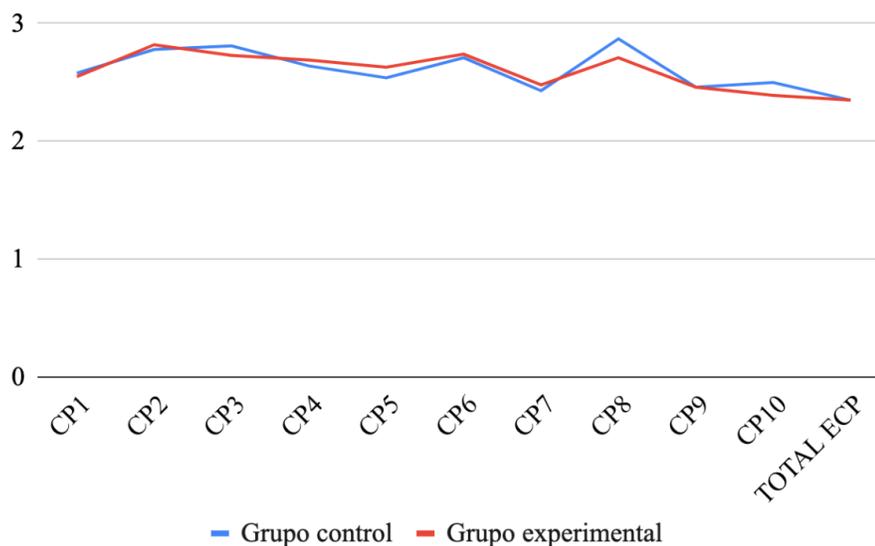
Ítems y total de escala <i>ECP</i>	Grupo		Sig. ^
	Control	Experimental	
CP1	2.58	2.55	.639
CP2	2.78	2.82	.315
CP3	2.81	2.73	.109
CP4	2.64	2.69	.313

CP5	2.54	2.63	.066
CP6	2.71	2.74	.494
CP7	2.43	2.48	.157
CP8	2.87	2.71	.002**
CP9	2.46	2.46	.944
CP10	2.50	2.39	.397
TOTAL ECP	2.35	2.35	.751

^Significación estadística basada en la prueba de U de Mann-Whitney.
 Probabilidades “p” estadísticamente significativas: *p<.05 **p<.01***p<.001.

Figura 14

Medias de los Grupos Control y Experimental en los Ítems y Total de Prueba de la Escala ECP



Como se aprecia en la Tabla 40 y en la Figura 14 sólo en un caso se han producido diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los grupos control y experimental en cada una de las dimensiones y total de prueba de la escala. El único caso ha sido el ítem 8, es decir, “Me gusta jugar en compañía”, donde el grupo control con una $\bar{x} = 2.87$

se ha mostrado estadísticamente superior ($p=.002$), también en contra de lo que cabría esperar, al experimental que ha logrado una $\bar{x}=2.71$.

Analizando las demás puntuaciones obtenidas en la escala, se observa que, en 4 de los 11 aspectos valorados, el grupo de control presenta medias más altas (ítems 1, 3, 8 y 10), aspectos relacionados con la dimensión de empatía o ayuda material o emocional.

Por otro lado, el grupo experimental muestra una media superior en 5 de los 11 aspectos evaluados (ítems 2, 4, 5, 6 y 7), los relacionados con la CP propiamente dicha. Sin embargo, en ningún caso la superioridad de las medias de los dichos 5 aspectos ha marcado diferencias estadísticamente significativas.

Por tanto, tampoco hay argumentos empíricos suficientes que justifiquen que el grupo que participa en procesos formales de educación emocional (grupo experimental) ha mostrado una CP superior al control en los 5 aspectos anteriormente destacados.

No obstante, a todo lo argumentado con anterioridad y como complemento a la vía de la significación estadística, se ha implementado la vía de la significación sustantiva o práctica mediante el cálculo de tamaños del efecto a través de la prueba de la “d” de Cohen.

Este procedimiento es una forma de garantizar que los resultados y conclusiones que se derivan de las mismas están debidamente justificados y que realmente las potenciales diferencias que puedan establecerse entre los promedios del grupo control y experimental son, o no, estadísticamente significativos, sino que, además son, o no, prácticos y reales.

En definitiva, comprobar que la vía de la significación estadística es coincidente con la práctica, dado que en muchos casos no es así generando falsos hallazgos basados en los niveles de probabilidad “p” o lo que, en palabras de Fernández y Fernández (2009), se denomina la falacia de la significación estadística.

Por todo ello se ha implementado el cálculo de diversos tamaños del efecto. Los resultados a este respecto son los que se exponemos a continuación en las Figuras 15, 16, 17 y 18.

Figura 15

Tamaños del Efecto Resultantes de Cruzar los Grupos de Control vs Experimental con las Dimensiones Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo de la Escala EQ-i:YV

```
. esize twosample IE_Intrapersonal, by(GRUPO) cohensd
```

Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	.0986962	-.115855 .3131098

```
. esize twosample IE_Interpersonal, by(GRUPO) cohensd
```

Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	.1553589	-.0592389 .3697409

```
. esize twosample IE_ManejoEstres, by(GRUPO) cohensd
```

Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	.1013479	-.1130396 .3155945

```
. esize twosample IE_Adaptabilidad, by(GRUPO) cohensd
```

Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	-.1666915	-.3811112 .0479596

```
. esize twosample IE_EstadoAnimo, by(GRUPO) cohensd
```

Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	-.0783756	-.2925867 .1359445

Figura 16

Tamaños del Efecto Resultantes de Cruzar los Grupos de Control vs Experimental con el

Cociente Emocional y Total Prueba de la Escala EQ-i:YV

```
. esize twosample TOTAL_IE_promedio, by(GRUPO) cohensd
```

Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	.0321652	-.182059	.2463446

```
. esize twosample COCIENTE_EMOCIONAL, by(GRUPO) cohensd
```

Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	.0710153	-.143286	.2852177

Figura 17

Tamaños del Efecto Resultantes de Cruzar los Grupos de Control vs Experimental con los Ítems CP1, CP2, CP3, CP4 y CP5 de la Escala ECP

```
. esize twosample CP1, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	.0643153	-.1501419 .2786828

```
. esize twosample CP2, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	-.0988425	-.3132563 .1157092

```
. esize twosample CP3, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	.1798386	-.0350512 .3944781

```
. esize twosample CP4, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	-.0866194	-.3010134 .1278954

```
. esize twosample CP5, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]
Cohen's d	-.1688874	-.3834869 .0459471

Figura 18

Tamaños del Efecto Resultantes de Cruzar los Grupos de Control vs Experimental con los Ítems CP6, CP7, CP8, CP9 y CP10 de la Escala ECP

```
. esize twosample CP6, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	-.062043	-.2764084	.152409

```
. esize twosample CP7, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	-.0855882	-.2999807	.1289236

```
. esize twosample CP8, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	.3405456	.1245049	.5561169

```
. esize twosample CP9, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	-.005241	-.2195983	.2091236

```
. esize twosample CP10, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	.1557736	-.0589986	.370329

```
. esize twosample TOTAL_CP, by(GRUPO) cohensd
Effect size based on mean comparison

Obs per group:
CONTROL = 132
EXPERIMENTAL = 229
```

Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	-.0101822	-.224537	.2041868

Como muestran las Figuras 15, 16, 17 y 18, sólo en una ocasión el tamaño del efecto calculado entre los grupos control y experimental ha resultado, al menos, moderados ($d \geq .30$) y, por tanto, a tener en cuenta como acreedor de diferencias sustantivas entre las medias. Como ya se mostró en el caso de la significación estadística se ha tratado del ítem CP8 “Me gusta jugar en compañía”, donde el grupo control con una $\bar{x} = 2.87$ se ha mostrado sustantivamente mayor ($d = .34$) al experimental que ha logrado una $\bar{x} = 2.71$. Sólo en ese caso podemos afirmar, como argumentan Cohen (1988) y Morales (2008) que el sujeto medio del grupo con media mayor (grupo control), supera al 66% de los sujetos del grupo con media menor (grupo experimental). Ese 66% corresponde al percentil asociado al tamaño del efecto $d = .34$ que puede interpretarse como la distancia que hay entre las dos medias. Sin embargo, el tamaño del efecto calculado entre los grupos control y experimental ha resultado moderado al tener un valor similar a $d \geq .30$ (Cohen, 1988).

6.2.4. Resultados del objetivo 6

Para dar respuesta al objetivo 6, es decir, determinar la relación que la implantación de la asignatura de IE en un centro de Educación Primaria mantiene con la CP del alumnado, se procede con el análisis correlacional-predictivo de la escala de IE y sus diferentes componentes para denotar su potencial relación con la escala de CP y a partir de esta relación tratar de estimar el/los mejor/es predictores de dicha CP.

6.2.4.1. Análisis correlacional-predictivo de la escala de inteligencia emocional y sus diferentes componentes para denotar su potencial relación con la escala de CP

Para tratar de dar respuesta a este objetivo se presenta, en primer lugar, la Figura 19 que representa un diagrama de dispersión matricial; en segundo lugar la Tabla 41 reproduce la matriz de correlaciones de todas las dimensiones de IE que conforman la escala *EQ-i:YV*

Tabla 41

Matriz de Correlaciones de Todas las Dimensiones de la Escala EQ-i:YV más el Cociente Emocional y Total de Escala EQ-i:YV, así como el Total de Escala Prosocial.

		TOTAL_Proso cial_direc ta	TOTAL_intra personal_dir ecta	TOTAL_inter personal_dir ecta	TOTAL_mane joestres_dir ecta	TOTAL_adapt abilidad_dir ecta	TOTAL_Estad o_animo_dir ecta	TOTAL_EQi_ directa
TOTAL_Proso cial_direc ta	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,000 228	,233** ,000 228	,527** ,000 228	,388** ,000 228	,396** ,000 228	,458** ,000 228	,564** ,000 228
TOTAL_intra personal_dir ecta	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,233** ,000 228	1 ,000 229	,250** ,000 229	,256** ,000 229	,236** ,000 229	,479** ,000 229	,561** ,000 229
TOTAL_inter personal_dir ecta	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,527** ,000 228	,250** ,000 229	1 ,000 229	,344** ,000 229	,591** ,000 229	,536** ,000 229	,773** ,000 229
TOTAL_mane joestres_dir ecta	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,388** ,000 228	,256** ,000 229	,344** ,000 229	1 ,000 229	,293** ,000 229	,355** ,000 229	,661** ,000 229
TOTAL_adapt abilidad_dir ecta	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,396** ,000 228	,236** ,000 229	,591** ,000 229	,293** ,000 229	1 229	,544** ,000 229	,733** ,000 229
TOTAL_Estad o_animo_dir ecta	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,458** ,000 228	,479** ,000 229	,536** ,000 229	,355** ,000 229	,544** ,000 229	1 229	,811** ,000 229
TOTAL_EQi_ directa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,564** ,000 228	,561** ,000 229	,773** ,000 229	,661** ,000 229	,733** ,000 229	,811** ,000 229	1 229

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Como se puede apreciar, tanto en la figura de dispersión matricial, como en la matriz de correlaciones la CP del alumnado del centro donde se ha implementado la implantación de la asignatura de IE ha logrado correlaciones de Pearson que median entre los valores $r=.23$ (con la dimensión intrapersonal) hasta $r=.56$ (con el total de la escala de IE) y todas con signo positivo (obviando lógicamente la correlación de la CP consigo mismo, cuya correlación es perfecta, es decir, $r=1$).

Lo realmente relevante, en todo caso, es que todas las correlaciones independientemente de su importancia son estadísticamente significativas ($p=.000$ en todos los casos). Desde esta perspectiva, se puede interpretar que todas las dimensiones correlacionadas con la CP guardan una relación directamente proporcional, es decir, que cuando aumenta una variable (cualquiera de las contempladas) correlacionada con CP, también aumenta ésta y viceversa.

La CP del alumnado guarda estrecha influencia por la IE en su totalidad y por la dimensión Interpersonal de dicha inteligencia. Cuando la IE, en su totalidad, aumenta una

unidad, la CP crece, y cuando es la dimensión Interpersonal de la IE la que aumenta una unidad, la CP también aumenta en 126 unidades.

A lo anterior hay que sumar, además, que las relaciones que se establecen no se deben al azar, o lo que es lo mismo, que sería conveniente comprobar cuál de ella o ellas es capaz de predecir con mayor precisión la CP del alumnado del centro donde se ha implementado la implantación de la asignatura de IE.

6.2.5. Resultados que responden al objetivo 7

Para dar respuesta al objetivo 7, que consiste en estimar cuáles de las diferentes dimensiones de la IE predice como mayor precisión la CP del alumnado del centro de Educación Primaria donde se ha implantado la asignatura de IE, se han implementado un análisis de regresión lineal múltiple en el que el total de prueba CP ha actuado como variable criterio o dependiente y el resto de dimensiones anteriormente correlacionadas con ella, es decir, interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo más el cociente emocional y el total de dicha escala han cumplido el rol de predictores introducidos en el orden jerárquico de mayor a menor magnitud de correlación que guardan con dicha CP.

6.2.5.1. Análisis de regresión lineal múltiple

En primer lugar, la Tabla 42 ofrece la/s variable/s introducidas/eliminadas en cada modelo tras la aplicación del método de pasos sucesivos (*stepwise*) y los criterios: probabilidad-de-F-para-entrar $\leq .050$, probabilidad-de-F-para-eliminar $\geq .100$.

Tabla 42

Variable/s Introducida/s y/o Eliminada/s en los Modelos de Regresión Inferidos

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
--------	------------------------	----------------------	--------

1	TOTAL_EQi_ directa	el resto de predictores	Por pasos (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar \leq .050, Probabilidad-de-F-para-eliminar \geq .100).
2	TOTAL_EQi_ directa + TOTAL_ interpersonal_ directa	el resto de predictores menos EQi directa	Por pasos (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar \leq .050, Probabilidad-de-F-para-eliminar \geq .100).

a. Variable dependiente: TOTAL_Prosocial_directa.

Lo primero que se aprecia es que el método de pasos sucesivos ha inferido 2 modelos y en cada uno de ellos ha introducido un predictor. Como se trata de un método de pasos sucesivos, es necesario aclarar que el modelo definitivo es el modelo 2, obviando al modelo 1. Por eso se aprecia que en el modelo 2 (el modelo definitivo), de todos los predictores sólo han sido seleccionados el total EQi y la dimensión interpersonal de la IE, siendo eliminados el resto de predictores.

Tabla 43

Resumen del Modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.564 ^a	.318	.315	2.42
2	.582 ^b	.339	.333	2.39

a. Predictores: (Constante), TOTAL_EQi_directa

b. Predictores: (Constante), TOTAL_EQi_directa, TOTAL_interpersonal_directa

En el resumen del modelo 2 (definitivo), representado en la Tabla 43, se muestra el coeficiente de correlación múltiple obtenido, así como los coeficientes de correlación cuadrático y cuadrático ajustado también llamados coeficientes de determinación y el error estándar de la estimación.

Todos estos estadísticos sirven para valorar la precisión predictiva del modelo inferido. A este respecto, se aprecia como el coeficiente de correlación múltiple asciende a $r = .582$, un valor moderadamente alto asociado a unos coeficientes de determinación que ascienden a $R^2 = .339$ y $R^2_{ajustado} = .333$. Una interpretación plausible del coeficiente de determinación ajustado es que el 33.3% de la variabilidad de la CP es explicado por el modelo de regresión conformado por las variables IE (total prueba) y total dimensión interpersonal.

Otro indicador del buen ajuste del modelo es la obtención de un error típico de estimación $See = 2.39$, que puede considerarse bajo (mejor cuanto más tienda a 0). Teniendo en cuenta que este error se basa en las diferencias entre las puntuaciones reales del criterio (y) y las que predice el modelo (y^{\wedge}) se considera que el error es bajo y que, por tanto, las puntuaciones reales del criterio se parecen a las que predice el modelo.

Finalmente, en la Tabla 44 se presentan los coeficientes de la ecuación de regresión (la definitiva correspondiente al modelo 2). Todos los coeficientes resultantes, tanto "a" o constante, como las pendientes o tangentes b_1 total EQi y b_2 interpersonal (las dos positivas) están asociados a niveles de probabilidad $p = .000$, es decir, estadísticamente significativos y que, por tanto, deben de formar parte de la ecuación de regresión.

Tabla 44

Coefficientes de la Ecuación Definitiva de Regresión Resultante (modelo 2)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	11.030	1.486		7.421	.000***
	TOTAL_EQi_directa	.093	.009	.564	10.271	.000***
2	(Constante)	10,886	1.468		7.416	.000***
	TOTAL_EQi_directa	.064	.014	.389	4.553	.000***
	TOTAL_interpersonal_directa	.126	.047	.227	2.652	.009***

Probabilidades “p” estadísticamente significativas: *p<.05 **p<.01 ***p<.001.

Para finalizar, se expone la ecuación de regresión lineal múltiple resultante en notación estadística y la interpretación de la misma.

$$Y^{\wedge} = a + b_1x_1 + b_2x_2$$

$$Y^{\wedge}_{\text{conducta prosocial}} = 10.886 + .064x_1 + .126x_2$$

Según la ecuación de regresión lineal múltiple resultante se tendría que la CP del alumnado en el que se ha implementado la asignatura de IE está estrechamente influida por la IE en su totalidad y por la dimensión interpersonal de dicha inteligencia.

En este sentido, se puede afirmar que cuando la IE en su totalidad aumenta 1 unidad (predictor b₁) la CP aumenta en .064 unidades, mientras que cuando es la IE interpersonal (predictor b₂) la que aumenta 1 unidad la CP aumenta en .126 unidades.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

En este capítulo se presentan la discusión y conclusiones siguiendo la estructura elegida en la presentación de los resultados, es decir por objetivo. Sucesivamente se explicitan las implicaciones del estudio, tratando también las limitaciones y las propuestas para el futuro.

7.1. Discusión y conclusiones del objetivo 1

Con respecto al primer objetivo, conocer la visión de IE de la dirección y los responsables del programa y las acciones emprendidas por ellos para favorecer la educación emocional del alumnado, el análisis de contenido de las entrevistas ha permitido generar 8 categorías (Visión y características de la IE, Razones de la implantación de la IE, Inclusión de la IE en el currículum, Características de la asignatura y cambios, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Puntos fuertes, Puntos débiles y Mejoras).

La categoría con frecuencia más elevada es “Puntos fuertes”, aquella que resalta la importancia de la asignatura. También la categoría “Inclusión de la IE en el currículum” se menciona bastante, debido al rol clave jugado por la dirección y los responsables en la creación de la asignatura.

Con respecto a la categoría 1 (Visión y características de la IE), para el director y los responsables de la asignatura, la IE es una dimensión fundamental de la persona y de ahí su necesidad de implementación en las escuelas a través de intervenciones educativas específicas (Sepúlveda et al., 2019). En el caso del colegio objeto de estudio, se ha traducido en la creación de la materia de IE, una respuesta novedosa con relación al abanico de iniciativas curriculares que generalmente suelen adoptar los centros de Educación Primaria (Sporzon & López-López, 2021). Al tratarse de un colegio privado, tal iniciativa resulta más fácil que en los colegios públicos al no requerir aprobación de la Junta de Andalucía.

Los entrevistados han evidenciado que la IE mejora las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, ofrece herramientas para la regulación positiva de conflictos, favorece la

empatía e influye en el aprendizaje. Estas implicaciones de la IE han sido señaladas también en otros estudios (Domitrovich et al., 2017; Greenberg et al., 2017; Vázquez & López-Larrosa, 2016).

El director y las responsables consideran necesaria la existencia de una materia específica de IE, pero señalan que ésta debería trabajarse de manera transversal en todas las asignaturas del centro, cómo afirma también Lemes et al. (2014), ya que el conocimiento, la gestión y el control de las emociones favorece el bienestar de la persona y mejora la calidad de vida, como han señalado Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) y Vergaray et al. (2021).

Según el director y las responsables de la asignatura de IE, existen numerosas razones que justifican la implantación de la IE como materia en el centro. La primera de ellas es que la IE constituye un pilar importante del proyecto educativo del colegio. La creación de la asignatura de IE no sólo reconoce la necesidad de un tiempo específico para abordarla, sino que confiere una identidad propia al colegio. La razón principal de su incorporación a la oferta curricular del colegio es, así mismo, su impacto positivo en la mejora del aprendizaje en el alumnado. Estudios como los realizados por Acevedo y Murcia (2017) y Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) avalan los beneficios de la IE en el aprendizaje.

A través de la materia de IE se completa la formación del alumno, dando espacio tanto a los conocimientos académicos como al desarrollo intrapersonal e interpersonal. De esta manera se supera la función tradicional de la escuela, focalizada en el conocimiento académico, y se facilita el tránsito hacia una escuela más comprometida con el desarrollo integral, una escuela emocional, como defienden Costa y Faria (2017), que promueve el paso de un currículum cognitivo a un currículum cognitivo-afectivo (Dar, 2016). Además, la incorporación de la materia de IE responde a una demanda social que reconoce la importancia de la dimensión emocional en la vida diaria de las personas (Muriel & Isidro, 2020; Zorrilla, 2017).

Numerosos estudios apoyan la necesidad de impartir la educación emocional de manera formal en los centros educativos (Coskun, 2019; Pérez-Escoda et al., 2012; Ponce & Aguaded, 2016). En este caso, el hecho de que figure como asignatura y no como programa educativo o de intervención con carácter transversal, lo convierte en algo novedoso.

La inclusión de la IE en el currículum ha requerido de algunas acciones del director y las responsables tanto en el proceso de creación como en la implementación de la asignatura, como se explicita en la categoría 3. Las acciones del director se han ceñido, principalmente, a dar difusión a la asignatura en el centro, entre las familias y el entorno. Sin embargo, el proceso de implementación de la asignatura ha requerido modificaciones en el currículo para lograr insertar la asignatura en el programa formativo del centro. Uno de los cambios más importantes ha sido su ubicación en el horario. En este tipo de labores una de las responsables de la materia ha jugado un papel clave que ha sido respaldado por la dirección y la otra responsable del centro, evidenciándose así la presencia de un liderazgo distribuido (Day et al., 2020; Harris, 2014).

Cabe destacar la presencia de la educación de la IE en todo el recorrido escolar del alumnado del centro, desde Infantil a Bachillerato. El director y las responsables consideran importante esta continuidad, aunque solo en Educación Primaria la IE se ha concretado como materia. Varios estudios subrayan la importancia de abordar la IE en todas las etapas escolares (López-Cassá, 2016; Pauletto, 2022).

Otro de los aspectos clave señalados para poner en marcha la asignatura ha sido la formación del profesorado, aunque el énfasis otorgado por parte del director y las responsables no ha sido el mismo que el conferido por el profesorado entrevistado. Estos últimos manifiestan que las ocasiones de formación en IE para el profesorado no son suficientes y reclama que se involucre más a todo el profesorado, especialmente a los tutores. Algunos autores, como Giner

y Pérez (2016), Pérez et al. (2011) y Rebollo y de la Peña (2017) avalan estas mismas posiciones.

Otro aspecto importante de la inclusión de la IE en la oferta formativa ha sido la implicación de las familias y el contexto. La dirección y los responsables consideran que es importante generar una red interna y externa al centro para extender la importancia de la educación emocional y asegurar su desarrollo dentro y fuera del colegio, en otros contextos educativos. Sobre todo, estiman importante, al igual que Gonzales (2022), establecer una línea de trabajo común y continuada entre escuela y familia.

En cuanto a las características de la asignatura de IE (categoría 4), el rasgo más destacado es la flexibilidad y falta de concreción en la planificación, la implementación en clase y la evaluación. La asignatura se modifica cada año con objeto de mejorar la propuesta curricular, pero hay algunos aspectos que no se detallan. Es el caso de la evaluación de la asignatura, que figura entre los puntos débiles y que no se especifica suficientemente, a pesar de ser un aspecto fundamental para medir y valorar los resultados. De hecho, algunos autores ya habían planteado lo preocupante que resulta la aplicación de programas educativos sin el respaldo de una evaluación de sus resultados (Expósito et al., 2004; Pérez-González, 2008).

El proceso de enseñanza-aprendizaje descrito en la categoría 5 evidencia el papel fundamental desempeñado por una de las responsables de la asignatura a la hora de fijar objetivos, contenidos, aspectos metodológicos y evaluación. No obstante, la flexibilidad y falta de concreción del planteamiento curricular de la asignatura tiene la ventaja de permitir al profesorado de IE adaptar contenidos, actividades y metodologías según la clase. Por otro lado, este aspecto tiene inconvenientes. La excesiva flexibilidad de las clases puede ser poco funcional en tanto que no permite trabajar un plan estructurado de educación de la IE, con el riesgo de que la asignatura se reduzca a solucionar conflictos entre el alumnado. De hecho, según el director y las responsables, los momentos de conflicto entre alumnos son muy útiles

para trabajar la educación de la IE porque se utilizan y resuelven situaciones que el alumnado padece realmente. Otros trabajos van en esta misma dirección, señalando la ventaja de que la educación de la IE permite atender las necesidades que surgen en cada momento, pero se corre el riesgo de que se enfoque sólo a solucionar los conflictos entre el alumnado (Álvarez-García et al., 2007; Sánchez-Molina et al. 2021).

Las opiniones discrepan sobre la evaluación de la asignatura. Por un lado, una de las responsables considera que la evaluación ya se ejecuta a través de la autoevaluación y la observación directa e indirecta y se muestra satisfecha, aunque esta observación no está sistematizada en ningún sistema de registro o rúbrica. Las profesoras que imparten IE, en cambio, estiman que se debería mejorar la propuesta de evaluación incorporando técnicas o instrumentos aptos para medir los resultados de cada alumno/a en todos los cursos. En la actualidad utilizan un cuestionario grupal que solo se le aplica al alumnado del tercer ciclo y que impide tener información precisa de cada estudiante y de los logros alcanzados en el conjunto de las clases. Por contra, el centro únicamente solicita la evaluación de la asignatura mediante una memoria final de la materia de IE en la que se indique cómo se ha desarrollado la asignatura a lo largo del año académico. Es relevante no olvidar que, al tratarse de un centro privado, el profesorado necesita la aprobación del alumnado, de las familias y de las responsables de la asignatura ante el riesgo del despido si no se satisface al cliente.

Si nos centramos en los puntos fuertes de la asignatura, el director y las responsables, de la materia de IE subrayan, sobre todo, su impacto en la mejora la convivencia escolar, aspecto éste confirmado en varios estudios (Gómez-Ortiz et al., 2017; Martorell et al., 2009; Peñalva et al., 2015; Zych, 2022).

En segundo lugar, destacan los beneficios de la continuidad educativa desde Infantil hasta Bachillerato. Según ellos, el profesorado de IE se implica y compromete con la asignatura

no solo durante el horario de la materia sino en toda la jornada escolar y en todos los niveles educativos.

Las docentes de IE ayudan tanto al alumnado como al resto de profesorado del centro. Así, cuando acontece un problema, el profesorado recurre a ellas, un hecho que remite a dos tipos de interpretación. Por un lado, pudiera reflejar una relación de confianza, apoyo y colaboración mutua entre el profesorado. Por otro, también señalaría que los docentes de las otras materias no se ven capacitados para resolver ciertos conflictos a causa de su falta de formación, como explicitaron tanto las responsables de la materia como las docentes. Ello explicaría el por qué los demás profesores consideran que la solución de problemas socioemocionales es responsabilidad exclusiva de las docentes de la materia y no de todo el profesorado.

Según comentan el director y las responsables, todos los profesores han sido formados en IE con el fin de integrarla en sus disciplinas. Además, al igual que las familias, valoran positivamente la presencia de esta materia en el centro.

Según los entrevistados, los resultados positivos de la asignatura en el alumnado son numerosos. La educación de la IE mejora las competencias interpersonales, favoreciendo la dimensión relacional, la adaptación y la comunicación con los demás. Además, en el actual contexto multicultural, favorece la integración y la inclusión escolar, como evidencian Zúñiga y Luque (2021). Por otro lado, mejora las competencias intrapersonales de autoconocimiento, autoestima, empatía, resiliencia y gestión de la frustración. Como ya se indicó, la asignatura de IE favorece mejores resultados académicos, aspecto corroborado por numerosos estudios como el de Cruz et al. (2021), Perpiñá et al. (2022), Sánchez (2019) y Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018).

Consideran, así mismo, que la IE mejora el vínculo afectivo creado entre el alumnado y el profesorado de IE, ya que posibilita que el alumnado comparta su vida, experiencias y

sentimientos. Numerosos estudios indican que la educación emocional mejora la afectividad y la confianza entre profesorado y alumnado, entre ellos Kostiv y Rodríguez-Hernández (2022), Maldonado y Carrillo (2006), Ruvalcaba-Romero et al. (2017) y Soto y Sandoval (2022).

La asignatura de IE mejora la interrelación entre estudiantes, profesorado y en el centro en su globalidad. Esto evidencia que los beneficios de la materia van más allá de un beneficio personal del estudiante o un fin en sí mismo. Los beneficios de la materia de IE recaen también en el profesorado que trabaja con alumnos más receptivos y con los que crea un importante lazo emocional y afectivo. Finalmente, todo el centro se beneficia porque la educación emocional mejora la convivencia y los problemas comportamentales se reducen drásticamente, como señalan Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021) y Santamaría-Villar (2019).

Entre las dificultades y limitaciones de la asignatura identificados como puntos débiles (categoría 6), se destaca que el hecho de ser una asignatura nueva hace que aún adolezca de algunas limitaciones y fallos que han de ser mejorados. La evaluación se presenta como el aspecto más frágil de la materia. La dirección y las responsables afirman desconfiar de los instrumentos cuantitativos para recabar información de la dimensión emocional que, en su opinión, es un aspecto principalmente cualitativo. Su proceso evaluador adolece, pues, de una evaluación más rigurosa y objetiva que autores como Bisquerra (2020), Mateo (2006) y Pérez-González (2008) consideran imprescindible en cualquier proceso educativo para gestionar la calidad educativa y construir conocimiento axiológico sobre dicha temática.

Otro punto débil es la falta de formación en IE del profesorado, aspecto que afecta a la enseñanza de la IE, pero que también guarda relación con la selección del personal. Aunque el profesorado del centro tiene algo de formación, a veces reconocen que tienen dificultades, se sienten poco capaces y recurren a las profesoras de IE. Se trata de una materia que necesita actividades de tipo práctico, de ahí que la formación teórica y el bagaje experiencial deban ir

de la mano en la formación docente. Sin embargo, el director y las responsables consideran que articular ambos aspectos no es fácil de conseguir porque se requiere reestructurar los enfoques en la formación docente y superar la concepción tradicional de la docencia. En este sentido, López-Larios et al. (2022) proponen que los planes de formación revaloricen la educación experiencial y el aprendizaje profundo.

Con relación a las propuestas de mejora (categoría 8), se señala la importancia de la evaluación, especialmente, a largo plazo. La evaluación es fundamental para conocer los logros alcanzados con la asignatura, identificar aspectos débiles y proponer mejoras. Se señala, así mismo, la necesidad de una implementación transversalidad de la IE en todas las materias y niveles educativos para que sea más eficaz, como han sugerido Cantú (2018); Planas (2021); Pulido y Herrera (2017) y Soler (2021). Por otra parte, su impacto positivo en el aprendizaje del alumnado evidencia también que todo el profesorado debería considerar la dimensión emocional y la IE de los estudiantes (Aguado-Romo et al., 2021).

Otro aspecto de mejora señalado alude a la necesidad de revalorizar y reconocer el trabajo realizado por las profesoras de IE en el centro, dado que prestan un apoyo importante a toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. La colaboración con las familias es, precisamente, un aspecto a mejora si se quiere dar continuidad al trabajo realizado en el colegio. Lo ideal sería que la atención a la IE contara con el apoyo activo de todos los agentes educativos, sociales y políticos, como afirman Fernández-Berrocal et al. (2017). La educación emocional fomenta la creación de una sociedad más humana, que valora más la individualidad del individuo y, al mismo tiempo, fomenta la convivencia pacífica, la tolerancia y el respeto por los demás (Zúñiga & Luque, 2021).

Sería deseable, pues, que esta experiencia también fuera compartida con otros centros escolares para impulsar un auténtico cambio educativo y social impulsado desde los propios colegios (Murillo, 2002). La educación de la IE es un servicio a la sociedad, como señalan

Buitrago y Torres (2013) y Zorrilla (2017), por eso sería oportuno que el Gobierno y las Administraciones Públicas tomaran medidas para garantizar la educación emocional dentro del marco de la educación integral (Clouder, 2015; Planas, 2021).

Para terminar, podemos concluir que el director y las responsables de la asignatura consideran que la educación de la IE es la columna vertebral de la labor educativa de su centro. Todas las acciones para la creación e inclusión de la asignatura han sido lideradas y compartidas por ellos, aunque el mayor artífice de la programación, a nivel curricular, ha sido una de las responsables de la materia. La materia presenta numerosas fortalezas, entre las que se destaca la mejora de la convivencia en el colegio. El papel del profesorado que imparte dicha asignatura es fundamental para el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los entrevistados perciben dificultades relativas a la evaluación del aprendizaje en esta materia y en el profesorado del colegio a la hora de conjugar la teoría de la IE con su práctica de enseñanza. Existe el riesgo de que la materia no se esté abordando de manera transversal y que la IE quede relegada a las horas exclusivas en que se imparte la asignatura. También existe el peligro de que se circunscriba, básicamente, a la regulación de conflictos que surgen entre el alumnado.

7.2. Discusión y conclusiones del objetivo 2

Con el objetivo 2 se perseguía estudiar las concepciones y valoraciones sobre la educación de la IE por parte del profesorado que la imparte en el centro. Las siete categorías que han surgido del análisis de contenido de las entrevistas son: Visión y características de la IE, Características del docente, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Puntos fuertes, Puntos débiles, Mejoras y Valoraciones sobre la asignatura.

Para las docentes entrevistadas, la educación de la IE es un proceso desarrollado a lo largo de toda la vida, como se sostiene en otros estudios (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012; Zeidner et al., 2012). En opinión de Goldberg (2002), Mestre et al. (2017) y Segundo-Marcos

et al. (2022), entre otros, dicho proceso guarda estrecha relación con el desarrollo cognitivo y evolutivo del niño.

Según el profesorado, el papel de la IE en el aprendizaje es fundamental. Si los niños se sienten bien en clase aprenderán mejor, como también argumenta Elias (2006). De ahí su importancia en el contexto educativo, en primer lugar, por su relación con el aprendizaje, como demuestran los estudios de Acevedo y Murcia (2017). A ello se le suma el hecho de que la IE ofrece herramientas necesarias en la vida personal, social, académica y profesional de cada uno (Fernández-Berrocal et al, 2022), contribuyendo así a un desarrollo global e integral. La IE requiere un cambio cultural que asuma el papel de las emociones en la vida de las personas (Fernández-Berrocal, 2017). Hoy en día se asume que la dimensión emocional del ser humano juega un papel clave en muchos ámbitos y que su conocimientos, expresión y autorregulación son fundamentales para la convivencia y el desarrollo personal, mientras que, como firman Sánchez et al. (2008), en el pasado tendían a reprimirse. La dimensión emocional guarda estrecha vinculación con la social, ya que las emociones constituyen con frecuencia una respuesta al entorno social (Damasio, 1996). Las entrevistadas subrayan que el primer ambiente de experimentación emocional para el niño es la familia, lo que indica, a su vez, que las emociones se enlazan con experiencias de tipo afectivo, hecho determinante para su desarrollo y vivencias (Correa, 2017).

Con respecto a la categoría 2, las características y rasgos educativos necesarios en el profesorado que imparte la materia de IE, destacan la empatía, la humildad, las habilidades comunicativas, la destreza psicológica, la sensibilidad, la flexibilidad, la creatividad, la capacidad de crear un vínculo relacional y la capacidad de improvisación. Muchos de ellos también se mencionan en las investigaciones de Belmonte (2013), Extremera y Fernández-Berrocal (2004c), Maldonado y Carrillo (2006), Ruvalcaba-Romero et al. (2017).

Como subrayan Hortigüela et al. (2017) en su estudio, la formación teórica y el saber experiencial del profesor de IE son fundamentales. Además, según las profesoras de IE de este estudio, para impartir la materia de manera exitosa es más necesario el saber experiencial que los conocimientos teóricos. Surge así la necesidad de salvar la brecha, aún existente, entre teoría y práctica, como recuerdan García-Monge et al. (2020) y Martín et al. (2020).

Con respecto a la categoría 3, relativa a la IE en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destaca la importancia de las interacciones en el contexto de aprendizaje (Maldonado & Carrillo, 2006). La relación constructiva y el vínculo positivo entre profesorado de IE y el alumnado son aspectos que favorecen el buen ambiente en las clases y, por ende, el aprendizaje emocional, como ha señalado Flores (2019). Según las profesoras de IE, dicha relación se basa en el diálogo, la seguridad y la confianza, todos ellos aspectos ya mencionados en estudios como el de Belmonte (2013) y Fierro-Suero et al. (2021).

Entre las estrategias educativas que los encuestados utilizan con el alumnado para alcanzar los objetivos, destacan las actividades prácticas relacionadas con acontecimientos reales en los que los niños se puedan identificar, como el role play. Los contenidos, recogidos en la programación anual de la asignatura, se proponen utilizando conversaciones, dibujos, manualidades, juegos, canciones, etc. La metodología, de tipo experiencial y activa está especialmente indicada para el desarrollo de la IE, como también sostiene Garaigordobil (2018). Si el alumnado muestra resistencia o dificultad, la profesora propone diferentes niveles de participación con el fin de que todos participen. La capacidad de involucrar a todos los estudiantes es un compromiso del docente con cada alumno (Gutiérrez, 2008) y una competencia que todo buen docente debe tener (Santiago & Fonseca, 2016).

Con relación a la evaluación, la posición de las profesoras discrepa de las mantenidas por directos y responsables de la materia de IE, como se explicó anteriormente. Las docentes de IE afirman que en algunas clases se realiza, cada trimestre, una autoevaluación del alumnado

de tercer ciclo de forma verbal, mientras que en las clases de los alumnos más pequeños la evaluación se realiza a través de una conversación grupal a finales de curso. Sin embargo, no se ofrecen datos concretos sobre los instrumentos utilizados, los aspectos concretos evaluados o los datos objetivos obtenidos, como sugieren Jiménez y López-Zafra (2009) y Pérez-González (2008). Se evidencia el cuestionamiento hacia la evaluación cuantitativa y el uso de instrumentos estandarizados y dirigidos a medir la IE. Extremera y Fernández-Berrocal (2004a, 2004b) también han expresado su preocupación respecto a la falta de evaluaciones rigurosas en la mayoría de las experiencias de educación emocional en España.

Con respecto a los puntos fuertes de la materia de IE señalados en la categoría 4 por las docentes, destaca la valoración positiva de la planificación de la asignatura y de los resultados obtenidos, a pesar de no contar con datos concretos y objetivos obtenidos con instrumentos válidos y fiables, como recomienda Pérez-González (2008). El profesorado de IE destaca que la etapa de Educación Primaria es ideal para el desarrollo de la IE y también el hacerlo a través de una materia específica.

Numerosos estudios afirman la importancia de desarrollar la IE en esta etapa educativa, ya que los resultados, a corto y largo plazo, resultan satisfactorios (Aguilera, 2012; Agulló et al., 2011; Bañuls, 2015; Benito, 2017; Brackett et al., 2010; Costa & Faria, 2017; Dix et al., 2012; Fernández-Berrocal et al., 2022; Filella-Guiu et al., 2014; Garaigordobil, 2018; Greenberg et al., 2005; Kom, 2011; López et al., 2022; Palomera et al., 2018; Zorrilla, 2017). Entre los resultados de los alumnos se destacan mejora del autoconocimiento, desarrollo de la empatía, capacidad de resolver problemas de manera autónoma y mejoras en el aprendizaje de otras asignaturas, todos ellos aspectos que la literatura existente señala para promover la educación de la IE en las escuelas (Domitrovich et al., 2017; Greenberg et al., 2017; Soto & Ceja, 2022; Vázquez & López-Larrosa, 2016).

Según las docentes que han participado en el estudio, el alumnado es consciente de los beneficios que tienen la educación de la IE, lo que implica, además del desarrollo de la IE, el del metaconocimiento en el proceso individual de aprendizaje emocional. En este aspecto se han centrado, por ejemplo, los estudios de Briñol (2006) y D'Amico y Geraci (2021).

Las profesoras de IE valoran muy positivamente su trabajo y lo viven con ilusión. Destacan las mejoras personales y profesionales que les ha reportado la enseñanza de esta asignatura. Sostienen que han mejorado como profesoras gracias a su práctica y, al mismo tiempo, reconocen que han crecido y se han desarrollado personalmente gracias a su enseñanza. Esta valoración positiva confirma los resultados obtenidos en el estudio de Pulido-Martos et al. (2022), donde también se señala la incidencia positiva que tiene, para el profesorado y el ejercicio de la profesión, la incorporación de la IE a los procesos formativos. El profesorado traslada al aula su personalidad y su bagaje social, cultural, intelectual y emocional, por esto es importante contar con docentes bien formados y con un buen desarrollo emocional. Según Fernández y López (2007) el cultivo de la dimensión emocional “es fundamental si queremos tener, como maestros, personas maduras que puedan responder a tantos retos como la sociedad le plantea hoy a la escuela” (p. 4). Igualmente, los estudios de Agulló et al. (2011), Bächler y Pozo-Municio (2020) y García (2017) avalan la importancia de este aspecto.

Como han reconocido los participantes en el estudio, la materia de IE ha ayudado a fortalecer la relación entre alumnado y profesorado y fortalecer un vínculo afectivo entre ellos, sobre todo cuando esa relación se prolonga en el tiempo. En opinión de Kostiv y Rodríguez-Hernández (2022), este vínculo emocional entre profesorado y alumnado es imprescindible para “una enseñanza basada en las relaciones interpersonales afectivas, en las que la experiencia emocional y su abordaje tiene cabida en el espacio formativo” (p. 172).

Según las profesoras de IE, el profesorado del resto de materias valora positivamente su contribución por los beneficios que de ello se derivan para la convivencia en el centro, como señalan Mancilla y Cano (2022) y Melchor (2017).

La asignatura de IE presenta algunos puntos débiles, alguno de ellos ya mencionado. En primer lugar, el profesorado señala la falta de una mayor transversalidad en la educación de la IE en el centro, ya que tiende a focalizarse en la materia concreta que lo aborda, a pesar de que los estudios recomiendan que se trabaje también de forma compartida y transversal (Costa & Faria, 2017).

Por otra parte, el tiempo dedicado a la asignatura en el centro se considera insuficiente y las profesoras demandan más horas de clase. Consideran que la educación de la IE abarca un ámbito de trabajo muy amplio que debería ir acompañado de un proceso de evaluación individualizado que el escaso tiempo conferido a la materia no permite.

Otro punto débil destacado alude directamente a la formación inadecuada del propio profesorado de IE. La educación de la IE no está suficientemente abordada en los planes de formación de los futuros docentes, a pesar de que éstos sienten la necesidad de recibir este tipo de formación (Hortigüela et al., 2017; Pulido-Martos et al., 2022). Son pocas las iniciativas en educación de la IE dirigidas a la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado (Palomera et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2013). Para superar tal carencia, las profesoras de IE del centro han completado su formación con la realización de un máster y cursos que han realizado por su cuenta. Si bien el director y las responsables del centro señalan que el colegio permanece atento a la formación en IE del profesorado, especialmente de quienes imparten la materia y de las tutoras, las profesoras de IE consideran que la formación proporcionada es insuficiente. Confirman, de esta forma, que la formación permanente del profesorado en IE es aún deficitaria (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004c; Molero et al., 2017).

Otro aspecto crítico es la falta de colaboración entre el profesorado, debido, según se desprende de las entrevistas, al intenso trabajo que realizan y la falta de condiciones propicias que puedan facilitarla, sobre todo la falta de tiempo. Peñalva et al. (2015) señala que la cohesión y la calidad de las relaciones entre el profesorado ayuda a crear climas de trabajo más serenos que influyen positivamente en la enseñanza.

Un dato que destacan las profesoras, pero que contrasta con lo expuesto por el director y las responsables, es la escasa valoración de la asignatura por parte de algunos alumnos y familias. El hecho de que la asignatura no se traduzca en una nota final, y no afecte al expediente académico del alumnado como las otras materias, podría guardar relación con esa escasa importancia que le otorga el alumnado y sus familias. Sin embargo, resulta fundamental que la familia apoye a la escuela en las propuestas didácticas para que éstas sean eficaces (González, 2014). También es importante que el alumnado se tome en serio la materia de IE y se implique activamente en su desarrollo emocional.

A la luz de lo dicho, en la categoría 6 se formulan algunas propuestas de mejora por parte del profesorado de IE para optimizar la implementación y/o el impacto de la asignatura de IE. El profesorado entrevistado está de acuerdo en que la educación de la IE debe ser transversal y, por lo tanto, no se tendría que ceñir solo a las clases de IE sino que debería abordarse en todas las asignaturas, como señalan Lorente et al. (2016). Para ello sería necesario mejorar la formación de todo el profesorado en IE y asumir la educación en IE como un compromiso compartido (Peñalva et al., 2015). También se considera positivo que la asignatura de IE pueda ser impartida por los tutores, dado que pasan más tiempo con el alumnado y gozan de mayor responsabilidad y posibilidades con el grupo. Sin embargo, otros estudios avalan que la educación emocional es más efectiva cuando es proporcionada por facilitadores, especialistas o investigadores (Blewitt et al., 2018). Las orientadoras podrían ser de gran utilidad para formar a las tutoras en IE utilizando recursos humanos internos al propio centro.

El trabajo colaborativo entre la docente de IE y la tutora programando juntas, compartiendo objetivos y contenidos, así como trabajando durante las clases lectivas, estimularía para mejorar la colaboración y el aprendizaje emocional. Aunque como señala Palomera et al. (2019), lo mejor sería ampliar la oferta de cursos y maestrías de IE para que todo el profesorado adquiriera una formación específica que mejore su capacitación en este tema.

También sería útil que las familias fueran instruidas en IE para abordar la educación de sus hijos en casa, ya que su papel, como agentes de socialización primaria, es fundamental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Algunos estudios insisten en la importancia de formar a los padres en IE a través de programas e iniciativas concretas (Belmonte, 2013; Cuervo, 2010; Nastasa & Sala, 2012; Ramírez-Lucas et al. 2015).

La evaluación de la asignatura de IE para el profesorado entrevistado es uno de los aspectos a mejorar. Proponen una evaluación más personalizada del alumnado en la que se compartan objetivos y estrategias individualizadas. El profesorado sugiere el uso de cuestionarios, la observación, la grabación y análisis de las clases, además de un portfolio con el global de las actividades realizadas en el curso escolar. También consideran necesario incorporar la evaluación del propio profesorado que imparte IE.

Desde el punto de vista organizativo y curricular, las profesoras necesario incrementar el número de horas de la asignatura porque la IE mejora con la práctica, como señalan diferentes estudios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a; Lopes & Salovey, 2004; Maurer & Brackett, 2004; Veenman, et al., 2019).

La valoración de la asignatura por parte de las docentes, expuesto en la categoría 7, revela la importancia que le confieren al considerar que debe implementarse en todas las etapas educativas, desde Infantil a Secundaria, como sugieren Fernández y Cabello (2021) y Pastor-Porras y Marín (2021). Consideran, así mismo, que debe tener un espacio propio dentro del currículo, como materia, pero también debe tratarse de manera transversal.

Valoran positivamente que en esta materia los niños puedan expresarse en el idioma que prefiera o con el que se sienta más cómodos (inglés o español), aunque en otras materias el uso del idioma está predeterminado. Además, la asignatura es impartida por las orientadoras, profesoras especializadas en educación de la IE. La elección por parte del centro de que sean las orientadoras quienes también ejerzan la función de profesoras de IE viene avalada por los trabajos de Benito (2017).

Con relación al objetivo 2, se puede concluir que la visión y valoración de las docentes que imparten la asignatura focalizada evidencia la educación de la IE como un proceso fundamental en el desarrollo global del alumnado. A ello le suman el hecho de que el contexto escolar de la Educación Primaria ofrece el ámbito ideal para dicha materia. Sin embargo, plantean la necesidad de que el profesorado de la materia conjugue su saber teórico y experiencial y tenga: empatía, humildad, habilidades comunicativas, destreza psicológica, sensibilidad, flexibilidad, creatividad, capacidad de crear vínculos relacionales e improvisar. De igual modo, consideran que esta materia necesita de actividades y experiencias dinámicas y activas. El profesorado subraya el impacto positivo que tiene sobre ellos, tanto a nivel personal como profesional, y sobre la evolución positiva en el alumnado, sobre todo en términos de autoconocimiento, regulación emocional, relación interpersonal y mejora de la convivencia escolar. Berástegui (2016) explica cómo el desarrollo de un programa de educación emocional puede mejorar sensiblemente el clima social del aula, en las relaciones profesorado-alumnado y entre el propio alumnado. Por contra, para el profesorado el principal enemigo de la asignatura parece ser el tiempo, algo que se les evidencia inadecuado o insuficiente. Asimismo, y a pesar de la dificultad de definir el contenido curricular de Infantil, Primaria y Secundaria, se reafirma la necesidad de que la materia debe integrarse en todo el currículo de forma transversal, más allá de que pueda operar como materia concreta o no. Este aspecto se alinea con el estudio de Corcoran et al. (2018) cuando señala que los programas de

educación emocional en Educación Primaria a veces no dan los resultados esperados si no se trabajan de manera transversal. Pero responder a este requerimiento exige prestar más atención a la educación de la IE en la formación docente.

7.3. Discusión y conclusiones del objetivo 3

Con respecto al objetivo 3, que evalúa la IE y la CP del alumnado que participa en las clases de IE en contraste con el grupo no participante, los resultados obtenidos revelan que las puntuaciones obtenidas en ambas escalas son similares en ambos grupos, si bien se aprecian algunas diferencias. Con respecto a la IE, el grupo control presenta globalmente algunas medias ligeramente más altas en las dimensiones Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés y total IE. El grupo experimental obtiene resultados superiores al grupo de control en los ítems que corresponden principalmente a las dimensiones Adaptabilidad y Estado de ánimo. Resultados similares a los del grupo experimental se encuentran en los estudios de Aguilar et al. (2019) y Herrera et al. (2017). Cabe la posibilidad de que la materia de IE haya mejorado principalmente el Estado de ánimo y la Adaptabilidad del alumnado, si bien al no haber realizado un pretest no se puede afirmar con certeza, como tampoco conocer la situación de partida de ambos grupos o que las puntuaciones altas en el colegio se deban a la incorporación de la materia. De ahí que se reafirme la necesidad de estudios cuasiexperimentales con pretest y postest (Hernández, 1998). Por otro lado, podría ser que los cambios en estos aspectos sean más visibles a largo plazo, tal y como sugieren Palomera et al. (2018) y Panayiotou et al. (2019). Tampoco se puede excluir que estos resultados se deban a algunas deficiencias en el diseño o implementación de la propuesta curricular de la materia, entre ellos la carencia de una evaluación rigurosa de los resultados (López y Gilar, 2016; Pérez-González & Qualter, 2018). Otro dato a considerar es que la falta de formación adecuada del profesorado que la imparte y la capacidad de conjugar la teoría con el saber experiencial hayan influido en los

resultados (Palomera et al, 2019). Todo ello apunta a la conveniencia de ampliar el estudio incorporando aspectos como los indicados.

También con respecto a la escala ECP, que mide el comportamiento prosocial de los dos grupos, se aprecian medias similares. A pesar de ello, en la mitad de los ítems de esta escala, el grupo experimental ha logrado puntuaciones medias mayores que el grupo de control. Abundantes estudios afirman que el desarrollo de la IE mejora la CP (Aznar, 2021; Badia et al., 2021; Brackett & Salovey, 2006; Garaigordobil, 2018; Martí-Vilar, 2019; Pérez, 2014; Richaud & Mesurado, 2016; Schokman et al., 2014).

Ruvalcaba-Romero et al. (2017), por ejemplo, han destacado la correlación positiva existente entre las competencias socioemocionales, el clima escolar y la conducta prosocial.

En conclusión, no se han encontrado diferencias significativas entre el grupo experimental y de control en IE. No obstante, el grupo experimental ha logrado resultados mejores en CP que podrían deberse a la incorporación de la asignatura de IE.

7.4. Discusión y conclusiones del objetivo 4

Se respondió al objetivo número 4 de la investigación, determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE y CP del alumnado participante en la investigación en función de las variables curso y sexo, disgregando los resultados por grupo experimental y de control.

Atendiendo a la escala que mide la IE (EQ-i: YV) se han observado diferencias estadísticamente significativas considerando las variables sexo y curso en cada uno de los grupos. Dentro del grupo de control en función del sexo, los alumnos tienen mayor media que las alumnas, sobre todo atendiendo a la dimensión Intrapersonal, Estado de ánimo y al cociente emocional. En el grupo experimental, en cambio, las puntuaciones medias son superiores en las alumnas que en los alumnos y se producen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Interpersonal, Estado de ánimo y total de prueba. Estos mejores resultados en las

niñas vendrían avalados por otros estudios, como el de Del Rosal y Bermejo (2014) que, aplicando la misma escala, descubrieron que las chicas, generalmente, logran mayor puntuación que los chicos en todos y cada uno de los bloques, así como en el coeficiente emocional. Otros autores como Brown y Dunn (1996) y López-Cassá et al. (2021) también apreciaron que las niñas obtienen mejores resultados en las dimensiones de la competencia emocional en los tres ciclos de Educación Primaria. Al respecto, Corral-Martínez y Gómez-Cuevas (2021) vieron que las chicas obtienen mejores niveles de IE y que éstos no se correlacionan con conductas disruptivas. Estas diferencias entre chicos y chicas pueden ser el resultado de un proceso de educación diferencial y asimétrico (Schwartz 2005). En las culturas patriarcales, la mujer es educada para comprender y expresar sus emociones y las de los demás, a diferencia de los hombres que inhiben más sus emociones (Blázquez et al., 2009). A pesar de que en la actualidad se lucha contra ello, esta perspectiva aún está arraigada.

Considerando el curso como variable comparativa, en el grupo control se han observado diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Intrapersonal e Interpersonal, Adaptabilidad y en el total de la prueba. En estos casos, el alumnado de 2º curso es el que presenta las medias más altas y las más bajas corresponde a 5º curso.

De forma similar, en el grupo experimental se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Intrapersonal, Manejo del estrés y en el cociente emocional, donde las puntuaciones más bajas tienden hacia el alumnado de 5º y 4º curso y las más altas hacia el alumnado de 3º y 2º de Primaria.

Ambos grupos coinciden en que el alumnado de 5º curso es el que obtienen las puntuaciones más bajas en la escala EQ-i:YV. Filella-Guiu et al (2014) encontraron resultados similares tras la implementación de un programa de educación emocional, evidenciando que fue el alumnado de primer ciclo en obtener los resultados más altos. Etxebarria et al. (2003) confirmaron la hipótesis evolutiva de que el alumnado de 9 años, es decir de 3º curso, muestra

una buena comprensión de la ambivalencia emocional respecto a los niños más pequeños. Además, según estos autores los niños y niñas mayores se muestran más agresivos con sus iguales y menos cooperativos con el profesorado respecto a los niños más pequeños, como también evidenció Vázquez (2015), lo que apoya parcialmente los bajos resultados de 5º curso de esta investigación. También los estudios de Ferrándiz et al. (2012), Ferrando (2006) y Karma y Mahila (2005) respaldan estos resultados, en los que los niños más jóvenes tienen una IE más alta, sin embargo, al tratarse de autopercepción, no se puede afirmar que sean emocionalmente más inteligentes realmente (Ferrandíz et al., 2012). Por el contrario, Isidro y Muriel (2020) no encontraron cambios evidentes en la IE en alumnado de Primaria y Secundaria, mientras Bar-On y Parker (2000) afirman que la IE sí incrementa con la edad.

Otro posible factor podría deberse al profesorado de IE que cambia en 5º curso. Los alumnos y alumnas ya no cuentan con la profesora de los años anteriores y tal cambio podría ser una clave de lectura para justificar, al menos en parte, resultados tan bajos. Como señalan Guzmán y Saucedo (2015), dichos tránsitos en la vida del estudiante suponen tensiones y la puesta en acto de nuevos procesos de ajuste personal y social.

Los resultados referidos a la segunda prueba aplicada (ECP), aquella que trata de estudiar el nivel de CP del alumnado, indican diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de control.

En función del género, las niñas de los dos grupos dan mejores resultados que los niños en ambos cuestionarios. Resultados similares se encuentran en Calvo et al. (2001) y Guijo (2002) que reiteran que las chicas obtienen mejores niveles de CP. Dichos resultados a favor de las niñas podrían explicarse desde un punto de vista biológico (Vecchione & Picconi, 2006) o en términos de roles sociales debidos a diferencias en el proceso de socialización (Ramírez-Lucas et al., 2015; Richaud, 2009).

Considerando el curso como medida de comparación en la escala ECP, se aprecia que en el grupo de control las medias más altas corresponden a 4º y 6º curso, mientras que el alumnado del 3º curso presenta las puntuaciones más bajas.

En el grupo experimental, las puntuaciones más altas las muestran el alumnado de 6º y 3º curso, y las más bajas lo de 5º y 2º curso de Primaria. Estos resultados tampoco demuestran un desarrollo exponencial de la CP, es decir de los más pequeños a los más grandes, en contraste con los estudios de Aunè et al. (2014) que afirman que la CP se convierte en relativamente estable durante el final de la infancia y a adolescencia temprana.

Por tanto, se puede afirmar que tanto en CP como en IE no existe un progreso lineal y creciente en el transcurso de los cursos académicos, a excepción de la dimensión Interpersonal. Este estudio evidencia que dicho desarrollo se mueve de manera discontinua. Sería interesante, pues, estudiar la incidencia que tienen otros factores, como la maduración personal, la experiencia, la educación parental y la situación socioeconómica, en el desarrollo de la IE y la CP.

7.5. Discusión y conclusiones del objetivo 5

El objetivo 5 consistía en comprobar posibles diferencias estadísticamente significativas y sustantivas entre los niveles de IE y CP del alumnado que participa en procesos formales de educación emocional (grupo experimental) y los que no participan en iniciativas de este tipo (grupo de control).

En el EQ:i-YV el grupo de control ha obtenido medias más altas en la mayoría de los casos, mientras el grupo experimental que participa en procesos formales de IE sólo ha mostrado mejores resultados en las dimensiones de Adaptabilidad y Estado de ánimo. No obstante, esa superioridad no es estadísticamente significativa. Resultados similares sobre la IE se encuentran en el estudio de Vázquez (2015), la cual señaló que el grupo experimental, al tener mayor conocimiento sobre emociones, podría haberse autoevaluado de manera más

ajustada que el grupo de control, factor a tener en cuenta también para esta investigación. Lo mismo se puede decir en la ECP, dado que el grupo de control presenta medias más altas en ítems relacionados con la empatía o ayuda material o emocional que el grupo experimental. Estos resultados respaldan el estudio de Richaud y Mesurado (2016), en el cual se afirma que la empatía y las emociones positivas son promotores de la CP.

En ningún caso la superioridad de las medias de dichos aspectos ha marcado diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, sí que a través del cálculo de diversos tamaños del efecto se ha corroborado que la IE y la CP tienen mejores resultados en el grupo de control, es decir, el alumnado que no ha recibido tratamiento de educación de la IE.

En definitiva, tanto desde la vía de la significación estadística, como de la sustantiva, el tratamiento implementado y consistente en la participación en procesos formales de educación emocional (grupo experimental) ha generado diferencias lo suficientemente importantes para concluir que tanto la IE, como la CP del alumnado es mejor en el caso del alumnado del grupo control.

7.6. Discusión y conclusiones del objetivo 6

Con relación al objetivo 6 (determinar la relación que la implantación de la asignatura de IE en un centro de Educación Primaria mantiene con la CP del alumnado), se ha podido corroborar que todas las dimensiones de la IE correlacionadas con la CP guardan, con ella, una relación directamente proporcional, es decir, que ante el aumento de cualquiera de las variables contempladas y correlacionadas con CP también crece esta y viceversa. Por tanto, la mejora de la IE aumenta la prosocialidad del alumnado, como previamente han señalado Blewitt et al. (2018), Guo et al. (2018) y Ruvalcaba-Romero et al. (2017) y viceversa (Aknin et al. 2018; Roche, 1999; Tur-Porcar et al., 2018). Con ello se ratifica la correlación positiva entre ambos constructos, también señalada por el estudio descriptivo realizado por Pérez (2014), con las mismas escalas y alumnado de Educación Primaria, así como en la investigación de Rodríguez

(2018) con estudiantes de Educación Secundaria. De igual modo, en un estudio reciente con adolescentes, Espinosa-Díaz et al. (2021) han confirmado que la IE posee una fuerte capacidad predictiva de la CP.

En el caso concreto del alumnado que participa en esta investigación, el hecho de que la CP no forme parte del contenido contemplado explícitamente en la asignatura de IE, lleva a pensar que los resultados obtenidos en este constructo podrían ser consecuencia de los progresos experimentados en IE. Esta apreciación adquiere valor cuando se confirma, según los resultados de esta investigación, que existe una relación directamente proporcional entre la CP y la IE. En conclusión, la mejora de las diferentes dimensiones que engloban la IE influyen en el desarrollo de la CP.

7.7. Discusión y conclusiones del objetivo 7

Los resultados obtenidos en este último objetivo de la investigación (Estimar cuáles de las diferentes dimensiones de la IE predicen con mayor precisión la CP del alumnado del centro de Educación Primaria donde se ha implantado la asignatura de IE), tras el análisis de regresión realizado, revelan que se podría predecir un aumento de la CP mejorando la IE y en mayor medida si se aumentase la dimensión Interpersonal de la IE.

En conclusión, la dimensión Interpersonal es la dimensión que mejor predice la CP, como también han señalado en estudios recientes Corral-Martínez y Gómez-Cuevas (2021) y Kusumaningrum (2019). Nuestra investigación no sólo clarifica la correlación existente entre CP e IE y su proporcionalidad, sino que evidencia que el elemento que mejor predice la CP, aparte de la IE, es, especialmente, la dimensión Interpersonal de la misma.

7.8. Limitaciones, implicaciones y prospectivas

Con este estudio se evidencia que la realidad educativa no responde a principios de causa y efecto, sino que requiere de una visión más holística, transversal y compleja a la hora de describir, interpretar o transformar la realidad. Si bien la asignatura de IE se considera

necesaria para la formación integral del alumnado, los resultados obtenidos en este estudio demuestran que no se puede afirmar con certeza que su implementación, como asignatura específica, haya conseguido un impacto relevante en el alumnado. De las limitaciones que se describen a continuación se pueden desprender las propuestas futuras de mejora. En primer lugar, nos referimos a las limitaciones del propio enfoque de investigación adoptado. En este sentido, sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal que permitiera conocer la evolución experimentada en el centro a nivel de resultados en los distintos ciclos de Educación Primaria a medida que aumentan los años en que se cursa la materia, así como el grado de sostenibilidad de los logros ya alcanzados y recogidos en este estudio, tal y como sugieren Palomera et al. (2018) y Panayiotou et al. (2019).

Con relación a la fase cualitativa, desde el punto de vista metodológico, el estudio se ha apoyado en la información proporcionada por el alumnado y el profesorado, pero hubiera sido interesante llevar a cabo un análisis de contenido de los documentos relevantes del centro: proyecto educativo, memorias y programaciones relativas al desarrollo de la materia. El análisis de esta información hubiera permitido triangular la información recabada.

Así mismo, sería importante ampliar el estudio con un análisis de la práctica docente en el aula, a través de ciclos de entrevistas de agenda, observación en el aula y entrevista de reflexión como propone Leinhardt (1983). Esto brindaría información detallada sobre el conocimiento de las actividades de enseñanza, la planificación y el desarrollo de las clases, el conocimiento de la materia por parte del docente, los eventos acontecidos en clase, así como la relación existente entre alumnado y profesorado.

En relación con las técnicas utilizadas, las entrevistas semiestructuradas han sido de gran utilidad, por un lado, para conocer la visión de IE que tienen la dirección y las responsables de la asignatura y las acciones emprendidas por ellos para favorecer la educación de la IE del

alumnado, por otro lado, para estudiar las concepciones y valoraciones sobre la educación de la IE del profesorado que imparte esta materia en el centro objeto de estudio.

En el estudio se podrían haber incorporado las voces del resto de profesorado del centro, a través de grupos de discusión, lo que hubiera permitido conocer lo que opinan los demás miembros del claustro sobre una materia tan novedosa y conocer sus concepciones en torno a la educación de la IE. También habría sido interesante un grupo de discusión en el que pudieran intercambiar impresiones el equipo directivo y el profesorado de forma conjunta.

En lo que atañe a la fase cuantitativa, la incorporación del pretest ayudaría a conocer la situación de partida en cada curso, concretar mejor los cambios experimentados y la incidencia que tiene el cursar la materia en los distintos grupos escolares. El hecho de que la investigación en el campo empezó a mitad del curso escolar, cuando la materia ya se estaba impartiendo, despojó de sentido su uso e hizo optar por la búsqueda de un colegio de características similares como grupo de control.

Con respecto a las escalas utilizadas, la mayor limitación consiste en la dificultad de aplicación de la escala EQ-i:YV para el alumnado de los primeros cursos, 1º y 2º curso de primaria. El alumnado de 1º curso fue descartado, precisamente, por esta razón, y en el caso de 2º curso fue necesario ofrecer un apoyo individualizado. Se trata de una escala compuesta por 60 ítems que requiere tiempo y cierto nivel de comprensión para responder a las preguntas. Esta misma dificultad ha sido mencionada en otros estudios, en algunos de los cuales, como el realizado por Ugarriza y Pajares (2005), se optó por recurrir a la versión reducida de la Escala, compuesta por 30 ítems, es decir la mitad de la escala original.

La incorporación de la asignatura de IE al currículum de Educación Primaria es una acción educativa novedosa que puede inspirar a otros colegios a emprender iniciativas similares con el fin de desarrollar la IE en los niños y, por ende, mejorar su CP (Sporzon & López, 2021).

Existen, en este sentido, algunos referentes experienciales exitosos, como las iniciativas presentadas por Crean y Johnson (2013), Reyes et al. (2012) y Weissberg et al. (2013). En este trabajo se evidencia la correlación existente entre IE y CP, así como su proporcionalidad, lo que implica que aspectos como la empatía, la responsabilidad social y la habilidad para establecer relaciones interpersonales son elementos clave en el desarrollo de la CP del alumnado de Educación Primaria. Esta consideración, analizada desde una perspectiva preventiva, podría aplicarse en la prevención de las conductas disruptivas del alumnado en etapas educativas posteriores (Caprara et al., 2015; Rodríguez, 2018). Además, este estudio confirma la necesidad de ampliar los estudios centrados en la evaluación rigurosa de cualquier iniciativa educativa dirigida a mejorar la IE del alumnado, ya que las experiencias existentes hasta este momento son escasas (Bisquerra, 2020).

Finalmente, y como han puesto de manifiesto los participantes en el estudio, se considera positivo combinar la existencia de la materia específica de IE con tratamientos que abordan esta temática de manera más transversal y que comprometan a todo el profesorado. Ello ayudaría a impregnar el conjunto de experiencias educativas que los niños desarrollan en el marco escolar más allá de programas y materias concretas (Hortigüela et al., 2017; Lemes et al., 2014; Peña-Casares & Aguaded-Ramírez, 2019).

Sin embargo, para que esto sea posible es necesario mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, institucionalizando el trabajo colaborativo, estableciendo tiempo y espacios para el trabajo coordinado y prestar más atención a la formación en IE del profesorado en los planes de formación docente (Palomera et al., 2019; Sáenz & Luis, 2017).

Avanzar en esta dirección requiere de compromisos colectivos y explícitos que comprometen a la política educativa, la comunidad educativa y, de manera especial, a los equipos directivos (Cefai et al., 2018) y al conjunto del profesorado (Fuster & Altamirano, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación Primaria. Currículo y Práctica* [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona].
- Acevedo, A. F., & Murcia, Á. M. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. *El Ágora USB*, 17(2), 545-555.
<https://doi.org/10.21500/16578031.3290>
- Adolphs, R., Tranel, D., & Damasio, A. (2003). Dissociable neural systems for recognizing emotions. *Brain and cognition*, 52(1), 61-69. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00009-5)
- Aguado-Romo, R., Anasagasti, A., Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., & Zabala-Baños, M. C. (2021). Neuroemoción: Cómo esculpen los docentes las memorias en sus alumnos. En J. L. Soler, J. J. Pedrosa, A. Royo, R. Sánchez & V. Sierra (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar IV: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 24-32). Universidad de San Jorge.
- Aguilar, P., López-Cobo, I., Cuadrado, F., & Benítez, I. (2019). Social and emotional competences in Spain: A comparative evaluation between Spanish needs and an international framework based on the experiences of researchers, teachers, and policymakers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127>
- Aguilera, P. (2012). La educación emocional en el Reino Unido. En R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 83-98). Hospital Sant Joan de Déu.

- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-020>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Erlbaum.
- Aknin, L. B., Van de Vondervoort, J. W., & Hamlin, J. K. (2018). Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 55-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.017>
- Albalá, M. A., & Guerra, J. (2020). Promoción de la prosocialidad y la justicia social en educación primaria: Una experiencia preliminar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 303-326. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.3348>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62. <https://doi.org/10.1177/1066480710387486>
- Alharbi, M. F. (2018). Emotional intelligence of Saudi children in the basic education program. *Saudi Medical Journal*, 39(6), 615-621. <https://doi.org/10.15537/smj.2018.6.22141>
- Allsopp, J. F., & Feldman, M. P. (1974). Extraversion, neuroticism, psychoticism and antisocial behavior in schoolgirls. *Social Behavior and Personality*, 2(2), 184-190. <https://doi.org/10.2224/sbp.1974.2.2.184>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Castro, P., & Bernardo, A. B. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula abierta*, 35(1), 3-8.

- Andrés, C., Ramos, F., Bresó, E., Benedito, I., & Soria, E. (2016). Emocionatest: An app for the assessment of emotional understanding for children with developmental disorders. *Inted2016 Proceedings*, 4776-4784. <https://doi.org/10.21125/inted.2016.2180>
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.
- Aranda, R. (2015). *Optimización prosocial en docentes de educación primaria en Yucatán, México: Evaluación de un programa* [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona].
- Arias, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación- Escala de Clima Social Escolar, EC-LIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Arrivillaga, C., & Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: Una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 55(2), 121-139. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09>
- Ato, E., Galián, M. D., & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40.
- Auné, S., Blum, D., Abal Facundo, J., Lozzia, G., & Horacio, F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 21-33.

- Aznar, C. (2021). *Inteligencia emocional y conducta prosocial: Valores, emociones y sentimientos en las comunidades de aprendizaje. Estudio de un caso* [Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha].
- Bach, E., & Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir: Vivir y educar las emociones*. Paidós.
- Bächler, R., & Pozo-Municio, J. I. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. *Límite| Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15, 1-13. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100213>
- Badia, M., Escotorín, P., Morganti, A., & Roche, R. (2019). Educational intervention for an inclusive culture in primary school: The qualitative dimension of the PROSEL programme. *CNS*, 4(46), 25-37. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.7571>
- Badia, M., Escotorín, P., & Roche, R. (2021). Prevention of addiction through emotional and prosocial education. *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo*, 4(54), 29-47. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.6426>
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569-586.
- Bañuls, R. (2015). *Promoviendo la inteligencia emocional en la escuela: Diseño y evaluación del programa EDI* [Tesis doctoral. Universitat de Valencia].
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bar-On, R. (2013). Applying emotional intelligence in clinical psychology. En A. Di Fabio (Ed.), *Psychology of counseling* (pp. 109–124). Nova Biomedical Books.

- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *EQ-i:YV. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Sharabany, R. (1982). Cognitive basis for development of altruistic behavior. En V. J. Derlega y J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behavior: Theories and research* (pp. 377-396). Academic Press.
- Baron-Cohen, S. (2005). The essential difference: The male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum*, 85, 22-26.
- Barroso-Hurtado, D., & Bembibre, J. (2019). Revisión de los factores de éxito en la promoción de comportamientos prosociales como estrategia preventiva en la justicia juvenil en España. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 75-91.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55509>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de investigación educativa*, 20(2), 7-36.
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it every truly altruistic? En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 20, 65-123. Academic Press.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Erlbaum.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Batson, C. D., Bolen, M. H., Cross, J. A., & Neuringer-Benefiel, H. E. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 212-220.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: Factores predictores del rendimiento académico* [Tesis doctoral. Universidad de Murcia].

- Benito, S. C. (2017). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "VERA" de educación emocional en la etapa de educación primaria* [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (pp. 894-941). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>
- Berástegui, Y. (2016). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo* [Tesis doctoral. Universidad del País Vasco].
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., & de las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología, 103*, 75-88.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique, 11*, 191-244.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación, 11*, 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: Instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. PalauGea.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., & Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 187-203.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa, 16*, 1-11.

- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Blasco, J. E., & Mengual, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. En R. Roig & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola* (pp. 71-84). Marfil y Università degli Studi Roma Tre.
- Blázquez, M., Moreno, J. M., & García-Baamonde, M. E. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología*, 25(2), 250-260.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers. A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), 1-19. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Bohlin, G, Hagekull, B., & Rydell, A. M. (2000). Attachment and social functioning: a longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9(1), 24-39. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00109>
- Botella, A. M., & Montesinos, C. (2016). Fomento de la atención y la conducta prosocial mediante la enseñanza musical. *Revista de la SEECI*, 39, 127-153. <https://doi.org/10.15198/seeci.2016.39.127-153>
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.

- 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. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *36*(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling word curriculum. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, *18*, 34-41.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*(1-2), 3–35. <https://doi.org/10.2307/3333824>
- Briñol, P., Petty, R. E., & Rucker, D. D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, *18*, 26-33.
- Broca, P. (1861). Sur le principe des localisations cérébrales. *Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris*, *2*, 190-204.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Sage.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from 3–6 yrs. *Child Development*, *67*(3), 789–802. <https://doi.org/10.2307/1131861>

- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425. <https://doi.org/10.2307/1128984>
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 47-61. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.6>
- Buitrago, R. E., & Torres, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Cacioppo, J. T., Larsen, J. T., Smith, N. K., & Berntson, G. G. (2004). The affect system: What lurks below the surface of feelings? En A. S. R. Manstead, N. H. Frijda, & A. H. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam conference*. Cambridge University Press.
- Cahill, H., Dadvand, B., Walter-Cruickshank, E., & Shlezinger, K. (2019). *An integrated approach to educating for social and emotional learning, gender education and comprehensive sexuality education*. Youth Research Centre.
- Calmaestra, J., García, P., Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y Cyberbullying en la infancia*. Save the children.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24(1), 95-111. 95-111. <https://doi.org/10.1174/021037001316899947>
- Calvo, M. J., (2001) La inteligencia emocional asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Aula abierta*, 77, 141-163.
- Campbell, D., & Stanley, J. (2011). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.

- Cantú, C. A. (2018) *Transversalidad práctica de la educación emocional a través de la mediación* [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León].
- Capafóns, A. V., & Silva, F. (2011). *CACIA. Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente*. Tea.
- Caprara, G. V., & Bonino, S. (2006). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Erickson.
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffianò, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C., & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development, 38*(4), 386–396. <https://doi.org/10.1177/0165025414531464>
- Caprara, G. V., Luengo, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 2211–2229. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0293-1>
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*(1), 19–36. <https://doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist, 10*(4), 275–286. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275>
- Carbonell, J. L., & Peña, A. I. (1999). *Convivir es vivir. Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carkhuff, R. R. (1971). Principles of social action in training for new careers in human services. *Journal of Counseling Psychology, 18*(2), 147–151. <https://doi.org/10.1037/h0030607>

- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48, 872-877. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>
- Carrillo, A., Estévez, C., & Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 203–212. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1190>
- Cattell, R. (1987). *Intelligence its structure, growth, and action*. North-Holland.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/664439>
- Cerchiaro-Ceballos, E., Barras-Rodríguez, R., & Vargas-Romero, H. (2019). Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: Efectos de un programa de intervención. *Duazary*, 16(3), 40–53. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2967>
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. AlborCohs
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas*. Pirámide.
- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F., Calvo, Á. R., & Sánchez, C. (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, informar y prevenir*. Pirámide.

- Cha, C. B., & Nowak, M. K. (2009). Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(4), 422-430. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181984f44>
- Chacón-Cuberos, R., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., & Ruiz-Rico, G. (2018). Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 29(4). <https://doi.org/10.5209/rced.54455>
- Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Austral.
- Clouder, C. (2008). Introducción a la educación emocional y social. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri, & H. Paschen (Eds.), *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2008* (pp.17-42). Fundación Botín.
- Clouder, C. (2015). Introducción: Las puertas de la percepción. En C. Clouder (Ed). *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2015* (pp. 17-21). Fundación Botín.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. LEA.
- Coke, J. S., Batson, C. D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752-766. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.7.752>
- Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología Cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Colás, P. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía, P. Colás, & F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 252-286). McGraw-Hill.

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preeschool and elementary school edition*. CASEL.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, *127*(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, 2018/C, 189, 1-13.
- Contreras, C., & Reyes, I. (2009). Methodological approaches to the measurement of prosocial behavior in children of school age. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-E Avaliacao Psicologica*, *1*(27), 29-44.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evacuativa*. Morata.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, *25*, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Corral-Martínez, M., & Gómez-Cuevas, A. M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y comportamiento disruptivo: Estudio piloto en un aula de primaria. *Informació psicològica*, *121*, 118–128. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2021.121.5>

- Correa, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona próxima*, 27, 1-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10978>
- Cortés, F. C. (2012). Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes. *Revista de estudios extremeños*, 68(3), 1563-1566.
- Coskun, K. (2019). Evaluation of the socio emotional learning (SEL) activities on self-regulation skills among primary school children. *The Qualitative Report*, 24(4), 764-780. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3064>
- Costa, A., & Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: Perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 65-76.
- Coyne, S. M., Stockdale, L., Linder, J. L., Nelson, D. A., Collier, K. M., & Essig, L. W (2017). Pow! Boom! Kablam! Effects of viewing superhero programs on aggressive, prosocial, and defending behaviors in preschool children. *Journal of Abnorm Child Psychol*, 45(8), 1523–1535. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0253-6>
- Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 56-72. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>
- Cruz, L. S., Encalada, C. M. V., Paredes, G. B. M., & Artigas, R. S. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo Científico Médico*, 25(3).
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.

- Cullins, L. M., & Mian, A. I. (2015). Global child and adolescent mental health: A culturally informed focus. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24 (4), 823-830. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.06.010>
- D'Amico, A., & Geraci, A. (2021) The role of emotional and meta-emotional intelligence in pre-adolescents' well-being and sociometric status. *Frontiers in Psychology*, 12(749700). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749700>
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Danvila, I., & Sastre, M. Á. (2010). Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126.
- Dar, F. R. (2016). Empathetic and pro-social awareness in primary school students: A case study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2406-2414. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041019>
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4). 377-383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. Murray.
- Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The Role of Emotional Intelligence in the Maintenance of Depression Symptoms and Loneliness Among Children. *Frontiers in Psychology*, 10(1672). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672>
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence. In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Education development trust.
- de Benito, M. P., Elices, J. A., Francia, M. V., García, B., & Monjas, M. I. (2009). *Como promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales*. CEPE.

- De Bruyn, E. H., & Van den Boom, D. C. (2005). Interpersonal behavior, peer popularity, and self-esteem in early adolescence. *Social Development, 14*, 555-573. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00317.x>
- Deater-Deckard, K., Pike, A., Petrill, S. A., Cutting, A. L., Hughes, C., & O'Connor, T. G. (2001). Nonshared environmental processes in social-emotional development: An observational study of identical twin differences in the preschool period. *Developmental Science, 4*, F1-F6. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00157>
- del Barrio, M. V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud, 12*(1), 33-50.
- del Moral, E., & Villalustre, L. (2018). Análisis de serious games anti-bullying: Recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación, 29*(4), 1345-1364. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55419>
- del Rey, R., & Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41*, 133-145.
- del Rosal, I., & Bermejo, M. L. (2014). Evaluación del coeficiente emocional del alumnado de 6º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Badajoz. *Campo Abierto. Revista de Educación, 33*(2), 29-41.
- Delgado, M., & Mejías, B. (1998). *CAI. Cuestionario de Adaptación ICCE*. CCE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning: Implementation guide and toolkit*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson Prentice Hall.
- Diekstra, R. F. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2008* (pp. 279-298). Fundación Botín.
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., & Keesee, J. P. (2012). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(1), 45–51. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00608.x>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dorado, M., & Jané, M. C. (3 de marzo de 2001). *La conducta agresiva en preescolares: Revisión de factores implicados y evolución*. *Psiquiatría.com 5*(1). <https://psiquiatria.com/trastornos-infantiles-y-de-la-adolescencia/la-conducta-agresiva-en-preescolares-revision-de-factores-implicados-y-evolucion/>
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.

- Duarte, E., Espejel, M. V., Pinto, M. L., & Aguayo, J. C. (2019). Socio-emotional development in sixth grade elementary school children from two public schools. *Cross-Currents: An International Peer-Reviewed Journal on Humanities & Social Sciences*, 5(4), 67-72. <https://doi.org/10.36344/ccijhss.2019.v05i04.001>
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dusenbury, L., Dermody, C., & Weissberg, R. P. (2018). *State Scorecard Scan*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Ebstein, R. P., Knafo, A., Mankuta, D., Chew, S. H., & Lai, P. S. (2012). The contributions of oxytocin and vasopressin pathway genes to human behavior. *Hormones and behavior*, 61(3), 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2011.12.014>
- Educación 3.0. (06 de marzo de 2019). *20 cortometrajes para trabajar la inteligencia emocional*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/cortometrajes-inteligencia-emocional/20196.html>
- Egeland, B., Jacobvitz, D., & Sroufe, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59, 1080-1088. <https://doi.org/10.2307/1130274>
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). Wiley.

- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *19*(6), 846–855. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.846>
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. En M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: socioemotional processes* (pp. 610-656). John Wiley & Sons Inc.
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. Academic Press.
- Elias, M. J. (2006). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Ibe-Unesco.
- Elliott, S. N., Bernard, J., & Gresham, F. M. (1989). Preschoolers' social behavior: Teachers' and parents' assessments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *7*(3), 223-234. <https://doi.org/10.1177/073428298900700304>
- Ellis, A. (1977). Rational-emotive therapy: Research data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavior therapy. *The Counseling Psychologist*, *7*(1), 2–42. <https://doi.org/10.1177/001100007700700102>
- Enríquez, H. A. (2011). *La inteligencia emocional plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga].
- Espino-Díaz, L., Fernández-Caminero, G., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., & Álvarez-Castillo, J. L. (2021). Emotional intelligence and executive functions in the prediction of prosocial behavior in high school students. An interdisciplinary approach between neuroscience and education. *Children*, *8*, 759. <https://doi.org/10.3390/children8090759>

- Espinosa, A., Ferrándiz, J., & Rottenbacher, J. M. (2011). Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto de 2007. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 17(1), 49-57.
- Estévez, C., Carrillo, A., & Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227-238. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200>
- Etxebarria, I., Apocada, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003321827759>
- Expósito, J., Olmedo, E., & Fernández-Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 185-209.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). Implicaciones educativas para padres y profesores. *Actas de las Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica: La inteligencia Emocional. Una brújula para el Siglo XXI* (pp.132-145). CEFASA.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004c). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004d). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 5–16. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431699019001001>
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1996). *Age and gender differences in prosocial behavior: A meta-analytic examination*. Arizona State University.
- Fernández, M., Blázquez, M., Moreno, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerreo, E., & Pozueco, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación de primaria. En C. García-Gil, C. Flecha, M. J. Cala, M. Nuñez, & A. Guil (Eds.), *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 189-206), SIEMUS.
- Fernández, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fernández, A., & Fernández, I. M. (2009). *Crítica y alternativas a la significación estadística en el contraste de hipótesis*. La Muralla.

- Fernández, A., & López, M. C. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4332326>
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En C. Clouder (Ed.) *Educación emocional y social: Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2008* (pp. 159-196). Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Megías-Robles, A. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la Inteligencia Emocional. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 15(2), 144-147. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.15842>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 15-26.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., & Salguero, J.M. (2015). *Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para la infancia (TIEFBI)*. Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., & Laboratorio de Emociones (2014). La necesidad de la Inteligencia Emocional en nuestra sociedad. *CONVIVES*, 6, 5-10.
- Fernández-Berrocal, P., & Laboratorio de Emociones de la UMA (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *Uciencia*, 1, 32-33.
- Fernández-Berrocal, P., & Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga (2015). Nuevos instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional en la infancia y la

- adolescencia. En C. Clouder (Ed.) *Educación emocional y social: Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2015* (pp. 239-248). Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, A. D. (2008) La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15, 6(2)*, 1696-2095.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. Tea.
- Ferragut M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44(3)*. 95-104.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista Psicodidáctica, 17(2)*, 309-338.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.2814>
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* [Tesis doctoral. Universidad de Murcia].
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo, 31(1)*, 18-33.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 1-47). Academic Press.
- Fierro-Suero, S. F., Velázquez-Ahumada, N. V., & Fernández-Espínola, C. F. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos, 42*, 432-442.
<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos

- entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-601. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147. <http://dx.doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 35, 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.171>
- Flynn, J. (2009). *¿Qué es la Inteligencia? Más allá del efecto Flynn*. TEA.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(6), 110-125. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Frydman, M., Ledru, L., Hofmans, V., Molinier, C., & Mouassi, F. (1995). Le développement de l'attitude altruiste. Expérimentation et évaluation d'un programme d'éducation sociale. *Enfance*, 1, 89-100.
- Frydman, M., & Ritucci, G. (1988). Le développement de l'attitude altruiste. Expérimentation et évaluation d'un programme centré sur le comportement d'aide. *Enfance*, 41(3-4), 73-85.
- Fuentes, M. J. (1990). Análisis de variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 5(2-3), 237-248. <http://dx.doi.org/10.1080/02134748.1990.10821628>

- Fuentes, M. J., López, F., Etxebarria, I., Ledesma, A. R., Ortiz, M. J., & Apocada, P. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 21(2), 45-61. <http://dx.doi.org/10.1174/021037098320784853>
- Fuster, D. E., & Altamirano, E. M. (2017). Competencia emocional como elemento fundamental del rendimiento académico de los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación primaria. *PsiqueMag*, 6(1), 257-267.
- Galiani, D., & Terlato, A. N. (2020). Desde la inteligencia emocional al liderazgo empático. *Serie Documentos de Trabajo*, 768, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina.
- Gallitto, E., & Leth-Steensen, C. (2019). Moderating effect of trait emotional intelligence on the relationship between parental nurturance and prosocial behaviour. *Journal of Adolescence*, 74, 113–119. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.008>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co. <https://doi.org/10.1037/13474-000>
- Gambrill, E. D., & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6(4), 550-561. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(75\)80013-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(75)80013-X)
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.
- Garaigordobil, M. (2000). Un modelo lúdico de intervención psicoeducativa para la educación infantil. En AEFJ (Eds.), *Desafíos del Juguete en el siglo XXI: El juego y el juguete en la Educación Infantil* (pp. 87-157). Asociación Española de Fabricantes de Juguetes.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.

- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA, Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto global y creativo*. Tea.
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: El papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa segunda época*, 5(8), 107-127.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *Summa Psicológica UST*, 4(2), 3-19.
<https://doi.org/10.18774/448x.2007.4.194>
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona].
- García, E., & Magaz, A. (1997). *ECS-1: Escala de Conductas Sociales*. Grupo Albor-Cohs.
- García, E., & Magaz, A. (1998). *EVHACOSPI. Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales*. Grupo ALBOR-COHS.
- García-Arias, T., & Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(2), 388-408.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>
- 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), 43-52. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>

- García-Garnica, M. (2015). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: Prácticas eficaces en centros públicos andaluces* [Universidad de Granada. Tesis doctoral].
- García-Monge, A., González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L., & Rodríguez-Campazas, H. (2020). Aula extendida: Acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia “teoría-práctica”. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 563-571.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. FCE.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gillis, J. S. (1997). *CAS. Cuestionario de ansiedad infantil*. Tea.
- Giner, A., & Pérez, G. (2016). El proyecto «Escúchame»: Una práctica sistémica y vivencial. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 511-527). Universidad San Jorge.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- Goldberg, E. (2002). *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*. Crítica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez-Ortiz, O., Romero, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gonzales, M. (2022). *Emotional Intelligence for students, parents, teachers and school leaders*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0324-3>

- González, J. D. D., & González, M. G. (2011). La inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1º de Educación Primaria, profesores y padres. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 353-360.
- González, Ó. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Desclée.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gottman, J. (1997). *Los mejores padres*. Javier Vergara Editor.
- Granero, A., & Manzano, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 943-958. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54346>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. *The Journal of Primary Prevention*, 42(5), 531-547. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders*, 3, 1-62.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning and education: Adopting a public health approach. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.

- Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E., & Quamma, J. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136. doi:10.1017/S0954579400006374
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). International Universities Press.
- Guastello, D. D., & Guastello, S. J. (2003): Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49(11), 663-673. <http://dx.doi.org/10.1023/B:SERS.00000003136.67714.04>
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-15). Akal.
- Guijo, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años* [Tesis doctoral. Universidad de Burgos].
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M., & Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptabilidad socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX(22)
- Gullone, E., & Taffe, J. (2011). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): A Psychometric Evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Guo, Q., Sun, P., Cai, M., Zhang, X., & Song, K. (2019). Why are smarter individuals more prosocial? A study on the mediating roles of empathy and moral identity. *Intelligence*, 75, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.02.006>
- Guo, Q., Sun, P., & Li, L. (2018). Why neurotic individuals are less prosocial? A multiple mediation analysis regarding related mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 128, 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.026>

- Gutiérrez, J. M. (2008) ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1299-1303.
- Gutiérrez, M., & Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana: Bases para la intervención. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 39-48.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socio-económico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 39-52.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hadders-Algra, M., & Groothuis, A. M. C. (1999) Quality of general movements in infancy is related to neurological dysfunction, ADHD, and aggressive behavior. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 41(6), 381- 391.
<https://doi.org/10.1017/s0012162299000845>
- Hallam, S., Rhamie, J., & Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot. Reserch Report RR717*. DCSF Publications.

- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. University of Chicago press.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters*. Corwin.
- Hayes, S. (2000). Peer assessment of children's prosocial behavior. *Journal of Moral Education*, 29(1), 47-60. <http://dx.doi.org/10.1080/030572400102925>
- Healey, A., Knapp, M., y Farrington, D. P. (2004). Adult labour market implications of antisocial behaviour in childhood and adolescence: Findings from a UK longitudinal study. *Applied Economics*, 36(2), 93-105.
<https://doi.org/10.1080/0003684042000174001>
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting social, emotional, and practical intelligence. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.136-167). Jossey-Bass/Wiley.
- Henao, G. C., Ramírez, C., & Ramírez, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *EL ÁGORA USB*, 7(2), 233-240.
- Hernández, F. (1998). Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, P. Colás & F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 92-117). McGraw-Hill.
- Herrera, L., Buitrago, R. E., & Cepero, S. (2017). Emotional intelligence in Colombian primary school children. Location and gender. *Universitas Psychologica*, 16(3), 165-174.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>
- Hidayat, K. N. (2018). Emotional intelligence affect social adjustment ability among primary school students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(4), 270-278. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i4.pp270-278>

- Hoffman, M. L. (1985). Desarrollo moral y conducta. En M.R. Schaffer (Ed.), *El mundo social del niño*. Aprendizaje Visor.
- Homo Prosocialis, (2010). <https://www.prosocialia.org> Consulta del 11/07/2019.
- Hooven, C., Katz, L., & Gottman, J. (1994). The family as a meta-emotion culture. *Cognition and Emotion*, 9, 229-264.
- Hortigüela, D., Ausín, V., Abella, V., & Delgado, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 27–41. <https://doi.org/10.18172/con.2981>
- Hösli, K., & Sommer, K. (2006). *Schülerstreiche und eine verdorbene Pause: Erfasst der STHI für Kinder und Jugendliche Stimmungsinduktionen im Schulsetting?* Poster präsentiert am LizentiandInnen- und DoktorandInnen-Kongress (LiDoKo) des Psychologischen Institutes der Universität Zürich.
- Huh, J., Delorme, D. E., & Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40 (1), 90-116.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007) Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Hur, Y. M., & Rushton, J. P. (2007). Genetic and environmental contributions to prosocial behavior in 2- to 9- year-old South Korean twins. *Biology Letters*, 22, 664–666. <https://doi.org/10.1098/rsbl.2007.0365>
- Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Bollati Boringhieri.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance

- of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Institut Internacional Ecología Emocional (16 de marzo de 2023). *¿Qué es la Ecología Emocional?* <https://ecologiaemocional.org>
- Isaza-Zapata, G. M., & Calle-Piedrahíta, J. S. (2016). Un acercamiento a la comprensión del perfil de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 331-345.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.14122220814>
- Isidro, A. I., & Muriel, M. (2020). Creciendo con las emociones: Inteligencia emocional de la niñez a la adolescencia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 137–148.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1837>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100008>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1),491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401- 415.
- Karachi, T. W., Fleming, C. B., White, H. R., Ensminger, M. E., Abbott, R. D., Catalano, R. F., & Haggerty, K. P. (2006). Aggressive behavior among girls and boys during middle childhood: Predictors and sequelae of trajectory group membership. *Aggressive Behavior*, 32(4), 279–293. <http://doi.org/10.1002/ab.20125>

- KiVa Program and University of Turku (s.f.). *KiVa Antibullying Program*.
<http://www.kivaprogram.net> Consulta del 12/07/2019.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Rand McNally.
- Kom, D. (2011). La educación emocional y social en Singapur. En C. Clouder (Ed.), *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2015* (pp. 46-47). Fundación Botín.
- Koppitz, E. M. (1995). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Editorial Guadalupe.
- Kostiv, O., & Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos de Psicología- Psychological Writings*, 15(2), 171-181.
<https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14775>
- Kovacs, M. (2011). *CDI. Inventario de depresión infantil*. Tea.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
<https://doi.org/10.2307/1131778>
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58, 457– 465.
- Kusumaningrum, F. A. (2019). Interpersonal intelligence and prosocial behavior among elementary school students. *Management Science Letters*, 9(10), 1645–1654.
<http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2019.5.023>

- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1008>
- Lando-King, E., McRee, A. L., Gower, A. L., Schlafer, R. J., McMorris, B. J., Pettingell, S., & Sieving, R. E. (2015). Relationships between social-emotional intelligence and sexual risk behaviors in adolescent girls. *The Journal of Sex Research*, 52(7), 835-840. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.976782>
- Lang, M., & Tisher, M. (2014). CDS. Cuestionario de Depresión para Niños. Manual. TEA.
- Lantieri, L. (2008). El aprendizaje social y emocional como base de una nueva visión de la educación en Estados Unidos de América. *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2008*. Fundación Botín, 196-237.
- Laorden, C. (2005). Educar emociones: Un instrumento para trabajar el sentimiento de culpa. *Pulso*, 8, 11-58. <https://doi.org/10.58265/pulso.4935>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado ediciones.
- LeDoux, J. E., (1996). *The emotional brain*. Simon y Schuster.
- Leighton, C. J. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños: Egocentrismo y altruismo*. Gedisa.
- Leinhardt, G. (1983). *Overview of a program of research on teachers' and students' routines, thoughts and execution of plans*. [Paper presented at the annual meeting of the AERA].
- Lemes, N., García, S., & García, J. (2014). *Recursos de Educación Emocional y para la Creatividad. Materiales Curriculares. Cuadernos de Aula*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias.
- Lemos, V. (2006). *La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil*. *Suma Psicológica* 13(1), 7-14.

- Lemos, V., Hendrie, K., & Oros, L. (2015). *Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. Revista de Psicología, 11*(21), 47-59.
- Letourneau, N. L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B., & Young-Morris, C. (2011). Socioeconomic status and child development: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21*(3), 211–224.
<http://dx.doi.org/10.1177/1063426611421007>.
- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 15*, 196-203.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., & Liau, M. T. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education, 32*(1), 51-66.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. Sage.
- Lila, M. S., & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicológica, 59*, 11-17.
- Llopis, R., & Llopis, G. (2004). Bienestar familiar y relaciones de amistad: Un estudio con adolescentes en el contexto escolar. *Estudios sobre Educación, 6*, 59-75.
<http://dx.doi.org/10.15581/004.6.25608>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología, 30*(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). Contextual social-cognitive mediators and child outcome: A test of the theoretical model in the Coping Power program. *Development and Psychopathology, 14*(4), 945–967. <https://doi.org/10.1017/s0954579402004157>

- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 2, 132-138.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, C. M. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building School Success on Social and Emotional Learning* (pp.76-93). Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and perceived quality of social relationships. *Personality and individual differences*, 35(3), 641-659. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López, B., Ortega, A., & Sánchez-Sánchez, F. J. (2022). ¿Educación Emocional con fundamento? Efectividad y lecciones aprendidas en la implantación de PIIE. En C. Bernal, A. Luque, N. Carmona, & E. Pérez-Navío (Eds.), *Conocimientos e Implicaciones Práctica para la Innovación Educativa* (pp.143-172). Dykinson.
- López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 117-138). Alianza.
- López, F., Etxebarria, Y., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide.
- López, M. C. (2000). El perfil profesional del docente que trabaja con alumnado culturalmente diverso. *Curriculum*, 14, 77-106.
- López, M. C., & Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.1.156>
- López, S. (2015). *Diseño, desarrollo e implementación de un programa de educación afectiva y social en educación primaria* [Tesis doctoral. Universidad de Alicante].

- López, S., & Gilar, R. (2016). Implementación y evaluación de un programa socioafectivo en educación primaria. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano & A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 571-584). Ediciones Universidad San Jorge.
- López-Cassá, E. (2016). La educación emocional en la educación infantil y primaria. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad San Jorge.
- López-Cassá, E., & Pérez-Escoda, N. (2009). *Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13): Estudio preliminar* [Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional].
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & Renom, A. (2021). La competencia emocional y el rendimiento académico en el marco de la pandemia. En F. J. Hinojo, S. M. Arias, M. N. Campos, & S. Pozo (Eds.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 495-508). Dykinson.
- López-Larios, C., Estévez-Nénninger, E. H., & González-Bello, E. O. (2022). Cambio e innovación educativa en la teoría y la práctica de la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 155-174.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1309>
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A., & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de psicología*, 25(1), 70-77.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (2008). *Statistical theories of mental test scores*. IAP.

- Lorente, L., Ramos, G., & Pérez, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de encuentro*, 18(1), 129-154.
- Lorenzo, M. (2017). *Contrastación del modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas* [Tesis doctoral. Universidad La Laguna].
- Luxen, M. F. (2005). Gender differences in dominance and affiliation during a demanding interaction. *The Journal of Psychology*, 139, 331-347.
<https://doi.org/10.3200/JRLP.139.4.331-347>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development 4* (pp. 1-101). Wiley.
- Magna, O. E. (2016). *El capital emocional como base del capital humano de las personas. Formulación de un modelo de evaluación operacional* [Tesis doctoral. Universitat Politècnica de Catalunya].
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). The University of Chicago Press.
- Maldonado, C., & Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: Características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(1), 39-60.
- Mancini, G. (2011). *L'intelligenza emotiva in età evolutiva*. [Tesi dottorale. Università di Bologna].
- Marcuse, H. (1968), *El hombre unidimensional*. Seix Barral.

- Marta, E., & Scabini, E. (2003). *Giovani volontari. Impegnarsi, crescere e fare crescere*. Giunti.
- Martí-Vilar, M. (2019). Desarrollo y educación del comportamiento prosocial. En G. Navarro & G. Flores (Eds.), *Conceptualización, investigación y experiencias de educación en la formación transversal de las personas* (pp. 14-18). Universidad de Concepción.
- Martí-Vilar, M., & Martí, J. J. (2011). Bases teóricas de la prosocialidad. En G. Navarro & G. Flores (Eds.), *Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación*, (pp.10-25). Universidad de Concepción.
- Martí-Vilar, M., Serrano-Pastor, L., & Sala, F. G. (2019). Emotional, cultural and cognitive variables of prosocial behaviour. *Current Psychology*, 38(4), 912-919.
<https://doi.org/10.3390/healthcare10020284>
- Martín, R. B., García, D. B., Calvo, G. G., & Alcalá, D. H. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1-21.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>
- Martínez, J. W., Rojas, C., Duque, A., Tovar, R., & Klevens, J. (2008). ¿Son los niños más agresivos que las niñas? Comportamiento de la agresividad en niños y niñas de escuelas públicas de Pereira. *Revista Médica de Risaralda*, 14(1), 23-30.
<https://doi.org/10.22517/25395203.589>
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez-Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M.J., & Hernández-Lloreda, M.V. (2006). *Psicometría*. Alianza.

- Martorell, C., González, R., Ordóñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta antisocial (CCA) y su relación con variables de personalidad y conducta antisocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(31), 97-114.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 69-78. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.18>
- Martorell, M. C., & Silva, F. (1993). ASB. Escala de conducta antisocial. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 83-110). MEPSA.
- Maslow, A. H. (1979). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser*. Kairós.
- Masud, H., Ahmad, M.S., Cho, K.W., & Fakhr, Z. (2019). Parenting styles and aggression among young adolescents: A systematic review of literature. *Community Mental Health Journal*, 55(6), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00400-0>
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), pp. 165-186. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.24.1.97361>
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90001-3)
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2017). Emotional intelligence, health, and stress. En C. L. Cooper & J. Campbell (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp. 312-326). <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch18>
- Maurer, M., & Brackett, M. A., (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. Dude Publishing.

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 17*(8), 516-526. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 112-134. <http://dx.doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer, J., Roberts, R. D., & Barsade, G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- McCrae, R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. En R. Bar-On & J. Parker, (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 263-276). Jossey-Bass.
- Medrano, C., Ayerbe, A., & Orejudo, S. (2010). El perfil de consumo televisivo y los valores: Implicaciones para la educación moral. *Revista de Psicodidáctica 15*(1), 57-76.
- Medrano, G., Medrano, R., & Arreaza, F. (2008). *La competencia emocional*. <http://www.lascompetenciasbasicas.es/attachments/article/80/Competenciaemocionalycurr%C3%ADculo.pdf>
- Mega, A. M., & Liesa, M. (2015). El Lego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales. *Educación y Diversidad, 9*(1-2), 17-30.

- Melchor, D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en educación primaria* [Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche].
- Melero, M. A., & Palomera, R. (2011). *Evaluación psicológica del proyecto VyVe*. Fundación Botín.
- Merchán, M. I. (2017). *Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)* [Tesis doctoral. Universidad de Extremadura].
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes* [Tesis Doctoral. Universidad de Murcia].
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, *18*, 112-117.
- Mestre, J. M., Pérez, N., González, G., Nuñez, J. M., & Bozal, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos*, *20*, 57-75. <https://doi.org/10.18172/con.3023>
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology* *12*(1), 76-83. <http://doi.org/10.1017/S1138741600001499>
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nacher, M. J., & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *39*(2), 211-225.
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: Crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, *6*(2), 115-134.
- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, V., Samper-García, P., Tur-Porcar, A., Morales, S. A., & Viveros, E. F. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents

from low-income backgrounds: A Cross-Cultural comparison between three countries—Argentina, Colombia and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 1471-1488.

Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5, 25-32.
<http://doi.org/10.7790/ejap.v5i2.175>

Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., van Broeck, N., Fantini-Hauwel, C., & Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653–667.
<https://doi.org/10.1037/emo0000034>

Mikulik, I. M. (2013). La educación emocional y social en Argentina: Entre certezas y esperanzas. En C. Clouder (Ed.). *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2013* (pp. 29-76). Fundación Botín.

Milan, G. (2000). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Città Nuova.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
<https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>

Miller, P., Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1995). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. En R. A. Hinde & J. Groebel (Eds.), *Cooperación y conducta prosocial* (pp. 71-94). Aprendizaje Visor.

Modzelewski, H. (2012). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático. La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su*

- expansión a través del concepto de autorreflexión* [Tesis doctoral. Universidad de Valencia].
- Molero, C., Candela, C., & Cortés, M. T. (1999). La conducta prosocial: Una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 325-353.
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., & Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 43-56. <https://doi.org/10.18172/con.2993>
- Molina, N., & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: Un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2) 193-219.
- Monjas, M. I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. CEPE.
- Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. CEPE.
- Monjas, M. I., & Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Consejería de Educación de Castilla y León.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Paidós.
- Moss, E., Gosselin, C., Parent, S., Rousseau, D., & Dumont, M. (1997). Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period. *Social Development*, 6(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00091.x>
- Mulaik, S. A. (1972). *The foundations of factor analysis*. McGraw-Hill.

- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: Teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Muñoz, A., Trianes, M. V., Jiménez, M., Sánchez, A., & García, B. (1996). La Escala de observación para profesores: Evolución y forma actual. En M. Marin & F. Medina (Eds.), *Psicología del desarrollo y de la educación: La intervención educativa* (pp. 565-573). Eudema.
- Muñoz, C. (2016). *Inteligencia emocional: El secreto para una familia feliz*. Dirección General de la Familia y el Menor.
- Muriel, M., & Isidro, A. I. (2020). Educar hacia un corazón inteligente: Inteligencia emocional en la niñez. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 401-416.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1862>
- Murillo, F. J. (2002). La “Mejora de la Escuela”: Concepto y caracterización. En F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Eds.). *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* (pp.15-51). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Octaedro.
- Murray, C., & Greenberg, M. (2000). Children’s relationships with teachers and bond with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping. The development of prosocial behavior in children*. Freeman.
- Nairn, A., Ormrod, P., & Bottomley, P. (2007). *Watching, wanting and wellbeing: Exploring the links - a study of 9 to 13 year olds*. National Consumer Council.

- Narvaez, D., Wang, L., Gleason, T., Cheng, A., Lefever, J., & Deng, L. (2013). The evolved developmental niche and sociomoral outcomes in Chinese three-year-olds. *European Journal of Developmental Psychology, 10*(2), 106–127.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2012.761606>
- Nastasa, L. E., & Sala, K. (2012). Adolescent' emotional intelligence and parental styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*, 478-482.
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.167>
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review, 8*(4), 305-310.
<https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Navarro, B., Latorre, J. M., & Ros, L. (2009). Inteligencia Emocional Autoinformada en la vejez, un estudio comparativo con el TMMS-24. En P. Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 331-335). Fundación Marcelino Botín.
- Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., & Basanta-Camiño, S. (2019). Conductas prosociales de escolares de educación primaria: Influencia de los juegos cooperativos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 8*(2), 33-37.
<https://doi.org/10.6018/sportk.401081>
- Nieves, M. (2001). *La solidaridad como pedagogía: El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Ciudad Nueva.
- Núñez, M., & Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20*(3), 257-269. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11501>

- Nussbaum, M. C. (2005). *Upheavals of thought: The Intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- O'Brien, M. U., & Resnik, H. (2009). The Illinois social and emotional learning (SEL) standards: Leading the Way of School and Study Success. *Illinois Principals Association Practitioners Bulletin*, 16(7), 1-5.
- O'Hare, Biggart, A., Kerr, K., & Connolly, P. (2015). A randomized controlled trial evaluation of an after-school prosocial behavior program in an area of socioeconomic disadvantage. *The Elementary School Journal*, 116(1), 1-57.
<https://doi.org/10.1086/683102>
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la Teoría de Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Orr, E., & Caspi, R. (2022) The association between media consumption and children's play tendencies and socioemotional skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2116655>
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R., & Colaboradores (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortiz, M. J. (1993). El apego y el conocimiento. En M. J. Ortiz & S. Yámoz (Eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 63-82). Universidad del País Vasco.

- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., & Sastre, S. (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: El cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ). *Papeles del Psicólogo*, *37*(1), 14-26.
- Ostrov, J. M., Gentile, D. A., & Crick, N. R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: A longitudinal study. *Social Development*, *15*(4), 612–627. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00360.x>
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development* *13*(2), 255-277. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x>
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: Socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, *12*(2-3), 319-341.
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, *10*(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Palomera, R., Melero, M. A., & Briones, E. (2018). *Impacto psicológico del programa Educación Responsable*. Fundación Botín.
- Palomera, R., & Yépez, A. (2016). Educación Responsable. Un programa para fomentar el desarrollo emocional, social y de la creatividad en toda la comunidad educativa. *Padres y Maestros*, *368*, 24-29. <http://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.004>
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, N. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school

- to university. *Personality and Individual Differences* 41(7), 1329-1336.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022>
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Taylor, R. N., Kloosterman, P. H., & Keefer, K. V. (2013). Problem gambling, gaming and Internet use in adolescents: Relationships with emotional intelligence in clinical and special needs samples. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 288–293. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.025>
- Parodi, A. I. (2015). *Inteligencia emocional y personalidad: Factores predictores del rendimiento académico* [Tesis doctoral. Universidad de Murcia].
- Pastor-Porras, E., & Marín, D. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. *REIDOCREA*, 10(39), 1-19. <https://doi.org/10.30827/Digibug.70982>
- Pauletto, M. (2022). *Fostering emotional intelligence for the promotion of psychological well-being in childhood* [Tesis doctoral. Università degli Studi di Trieste].
- Payne, W. L. (1986). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire* [Dissertation Abstract International. The Union Institute].
- Pedrerá, M. I. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en centros de educación primaria pertenecientes a la red extremeña de escuelas de inteligencia emocional* [Tesis doctoral. Universidad de Extremadura].
- Pelegrín, A., Garcés, E. J., & Cantón, E. (2010). Estudio de conducta prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Informació Psicològica*, 99, 64-78.
- Penny, J. (2017). *To help or not to help? The relation between Jewish children's perceptions of their parent attitudes about bullying and pro-social engagement with classmates in bullying instances.* [Tesis doctoral. Yeshiva University].

- Peña, M. J. (2020). *Acoso escolar e intervención a través de la educación emocional*. Universidad de Granada.
- Peña-Casares, M. J., & Agudaded-Ramírez, E. M. (2019). Evaluación de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 53-68.
<https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.118>
- Peña-Casares, M. J., & Agudaded-Ramírez, E. M. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79-92.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., & Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre educación*, 28, 9-28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16-20.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de metodo mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Pérez, C. M. (2014). Relación entre inteligencia emocional y conducta prosocial en alumnos de 3º ciclo de educación primaria. En M. Sánchez, A. B. Mirete & N. Orcajada (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (pp. 323-336). Universidad de Murcia.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181–201). Hogrefe & Huber Publishers.

- Pérez, J. I., Garaigordobil, M., Adrada, Z., & De Miguel, L. (2011). Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años. *Summa Psicológica UST*, 8(2), 5-17. <https://doi.org/10.18774/448x.2011.8.83>
- 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.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J. C., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.021>
- Perpiñá, G., Sidera, F., & Serrat, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: Relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación*, 395, 291-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review*, 8(4), 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>

- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Lighthart, L., Bloomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 906–910. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.019>
- Piaget, J. (1932). *El juicio de la moral en el niño*. Francisco Beltrán.
- Piliavin, I. M., Rodin, J., & Pilivian, J. (1969). Good samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of personality and social psychology*, 13(4), 289–299. <https://doi.org/10.1037/h0028433>
- Pixar Animation Studios (productora), Docter, P., & del Carmen, R. (directores) (2015). *Del revés (Inside Out)* [cinta cinematográfica]. Walt Disney Picture.
- Planas, J. A. (2021). Crónica del IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. En J. L. Soler, J. J. Pedrosa, A. Royo, R. Sánchez & V. Sierra (Eds.) *Inteligencia Emocional y Bienestar IV. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 15-23). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E., & Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Plutchik, R. (1991). *The emotions*. University Press of America.
- Ponce, N., & Aguaded, E. M. (2016). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(18), 1-33.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *Test of Emotion Comprehension - TEC*. University of Oxford.
- Porter, R. B., & Cattell, R. B. (2016). *CPQ. Cuestionario de Personalidad para Niños*. Tea.
- Prieto, G., & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.

- Prior, M., Smart, D., Sansón, A., Pedlow, R., & Oberklaid, F. (1991) Transient versus stable behavior problems in a normative sample: Infancy to school age. *Journal of Pediatric Psychology, 17*(4), 423-443. <https://doi.org/10.1093/JPEPSY%2F17.4.423>
- Prosocial World (s.f.). Recuperado el 04/11/2020 de <https://www.prosocial.world/>
- Proyecto ProSAVE, (s.f.). Recuperado el 31/10/2020 de <http://www.era-edu.com/csfvm/ProSAVE/>
- Proyecto Valores ProSociales, (s.f.). Recuperado el 31/10/2020 de <https://psv.europole.org/es/>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: El contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 1251-1265. <https://doi.org/10.5209/RCED.51712>
- Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E., & Cortés-Denia, D. (2022). Inteligencia emocional como factor protector en docentes: Perfiles de estrategias de afrontamiento centrado en personas. *Escritos de Psicología–Psychological Writings, 15*(2), 182-193. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14795>
- Punset, E. (2005). *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo. Conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. Círculo de Lectores.
- Rabaglietti, E., Vacirca, M. F., & Pakalniskiene, W. (2013). Social-emotional competence and friendships: Prosocial behaviour and lack of behavioural self-regulation as predictors of quantity and quality of friendships in middle childhood. *European Journal of Child development, Education and Psychopathology, 1*(1), 5-20.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Manual of child psychology: Socialization, personality and social development 4* (pp. 469-545). Wiley.

- Rafaila, E. (2015). Primary school children's emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.276>
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la Inteligencia Emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Ramos, N., Enríquez, H., & Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Kairós.
- Rebollo, E., & de la Peña, C. (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 6, 29-36.
- Red LIPA–Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada, (s.f.). Recuperado el 20/02/2023 de <https://lipa-net.org>
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37(4), 461-472. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012>
- Retana-Alvarado, D. A., de las Heras, M. Á., Vázquez-Bernal, B., & Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15(2), 1-16. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602
- Retuerto, A., & Mestre, M. V. (2005). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento prosocial de adolescentes jóvenes. *Psicología Educativa*, 11, 27-50.
- Reuter, M., Frenzel, C., Walter, N.T., Markett, S., & Montag, C. (2010). Investigating the genetic basis of altruism: The role of the COMT Val158Met polymorphism. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(5), 662–666.

<https://doi.org/10.1093%2Fscan%2Fnsq083>

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review, 41*(1), 82-99. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087377>
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *BASC. Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*. Tea.
- Richaud, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Revista Interamericana de psicología/Interamerican Journal of Psychology, 43*(1), 22-33.
- Richaud, M. C., Lemos, V., & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y a conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29*(2), 330-343.
- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica, 13*(2), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Meerum-Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences, 45*(8), 756-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>
- Rivera-Mancebo, M. C., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Valencia, J. (2020). Efecto del modelo de Educación Deportiva sobre la conducta prosocial en escolares de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 15*(46), 561-574.
- Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and its function in humans. *Anatomy and embryology, 210*(5-6), 419-421.

- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quello che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Cortina Raffaello.
- Roche, R. (1982). Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia. *Infancia y Aprendizaje*, 19(20), 101-114.
- Roche, R. (1999) *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales*. Ciudad Nueva.
- Rockhill, C. M., & Greener, S. H. (1999). *Development of the Trait Meta-Mood Scale for elementary school children*. [Poster presentado en The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development]
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 5(9), 91-97.
- Rodríguez, C. (2003). Métodos y estrategias de integración de los paradigmas en investigación educativa. En L. Herrera & O. Lorenzo (Eds.), *Intervención psicoeducativa: Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 32-52). Grupo Editorial Universitario de Granada.
- Rodríguez, G. A. (2018). *Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la inteligencia emocional y la conducta prosocial de alumnos de la ESO* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].
- Rodríguez, L. M., Mesurado, B., Oñate, M. E., Guerra, P., & Menghi, M. S. (2017). Adaptación de la Escala de Prosocialidad de Caprara en adolescentes argentinos. *Revista Evaluar*, 17(2), 177-187. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n2.18730>
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.

- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Houghton Mifflin.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8 – 18.
- Rubio, J. (21 de abril de 2016). *El truco ninja de una profesora para combatir el acoso escolar*. El País. https://verne.elpais.com/verne/2016/04/21/articulo/1461227459_984568.html
- Russo, P., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2012). Trait emotional intelligence and the Big Five: A study on Italian children and preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 274-283. <https://doi.org/10.1177/0734282911426412>
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J., & Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 77-90.
- Ryan, N. M. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing and Health*, 12, 111-122. <https://doi.org/10.1002/nur.4770120208>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp.35-66). Basic Books.
- Saarni, C. (2000a). Emotional competence: A development perspective. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.68-91). Jossey-Bass.

- Saarni, C. (2000b). The social context of emotional development. En M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *The Handbook of Emotion* (pp. 306–322). Guilford.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 293- 328). La Muralla.
- Sáenz, M., & Luis, I. (2017). Educación emocional en la formación del docente de la Sociedad Red. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 20, 7–9.
<https://doi.org/10.18172/con.3230>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, A. M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.
<https://doi.org/10.25115/psy.e.v11i1.1874>
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455–474.
- Sánchez-Camacho, R., & Grane, M. (2022). Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en educación primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214>
- Sánchez-López, M. T., Fernández-Berrocal, P., Gómez-Leal, R., & Megías-Robles, A. (2022). Evidence on the relationship between emotional intelligence and risk behavior: A systematic and meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 13(810012).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810012>

Sánchez-Molina, A., González-Martí, I., & Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos*, *41*, 735-745.

<https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, *15*, 1-10.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>

Sandoval, J. J. (2006). Ambiente escolar, familiar y comunitario en relación con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años, Medellín, Colombia, 2001. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, *24*(1), 30-39.

Santamaría-Villar, M. B. (2019). *Promoción de la convivencia y prevención de la conducta violenta a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en Educación Primaria* [Tesis doctoral. Universidad de Alicante].

Santiago, R., & Fonseca, C. D. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, *50*, 191-208.

Save the Children (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children España.

Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 244–262). Jossey-Bass.

Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimization, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, *36*, 194-200.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.013>

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health, 4*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>

Schore, A. N. (1996). The experience dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 8*(1), 59-87. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006970>

Schore, A. N. (1999). *Affect regulation and the origin of the self: The Neurobiology of Emotional Development*. Lawrence Erlbaum Associates.

Schore, A. N. (2005). Attachment, affect regulation, and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics. *Pediatrics in review, 26*(6), 204-217. <https://doi.org/10.1542/pir.26-6-204>

Schwartz, D. M. (2005). The Past and the Future of Violence Against Women. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(1), 7-11. <https://doi.org/10.1177/0886260504268087>

Sechrest, L., & Sidani, S. (1995). Quantitative and qualitative methods: Is there an alternative? *Evaluation and Program Planning, 18*(1), 77-87. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(94\)00051-X](https://doi.org/10.1016/0149-7189(94)00051-X)

Segundo-Marcos, R., Merchán, A., López Fernández, V., & Daza, M. T. (2022). Development of executive functions in late childhood and the mediating role of cooperative learning: A longitudinal study. *Cognitive Development, 63*(101219), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101219>.

Seisdedos, N. (2001). *Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D)*. El Manual Moderno.

- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Sepúlveda, M. P., Mayorga, M. J., & Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Paraninfo.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (1992). *BAS-1. 2. Bateria de Socialización (Para profesores y padres)*. Tea.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (2009). *BAS-3. Bateria de Socialización (Autoevaluación)*. Tea.
- Snyder, M., & Ickes, W. (1985). Personality and social behavior. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 883-948). Random House.
- Soler, J. L. (2021). Inteligencia emocional y educación reglada. En J. L. Soler, J. J. Pedrosa, A. Royo, R. Sánchez & V. Sierra (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar IV: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 9-10). Universidad de San Jorge.
- Soto, E. J., & Sandoval, M. S. (2022). La influencia del desarrollo socioemocional en el proceso educativo de los alumnos. *Formación Estratégica*, 6(2), 1–20.
- Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: A confirmatory factor-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 280-297.
- Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI)*. Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D. (2010). *STAIC. Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado-rasgo en niños*. Tea

- Sporzon, G., & López-López, M. C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación, 40*, 51-73. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Sroufe, L. A. (1989). Relationships, self, and individual adaptation. En A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood : A developmental approach* (pp 70-94). Basic Books.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Stern, W. (1912). *The psychological methods of Testing Intelligence*. Warwick and York.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking.
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Stoltenberg, S. F., Christ, C. C., & Carlo, G. (2013). Afraid to help: Social anxiety partially mediates the association between 5-HTTLPR triallelic genotype and prosocial behavior. *Social Neuroscience, 8*(5), 400–406. <https://doi.org/10.1080/17470919.2013.807874>
- Suárez-Colorado, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU, 3*(1), 182-200.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- The Incredible Years (2013). Recuperado el 11/07/2019 de <http://www.incredibleyears.com>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social*. Aljibe.

- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes, *Anales de Psicología*, *18*(2), 197-214.
- Trianes, M. V., & Muñoz, A. (1994). *Programa de desarrollo afectivo y social en el aula*. Delegación de Educación de Málaga.
- Trigueros, C., & Rivera, E. (2018). *Análisis de datos en la investigación cualitativa con el software NVivo 12* [Apuntes curso. Universidad de Granada].
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Rivera-Trigueros, I. (2018). The use of NVivo in the different stages of qualitative research. En A. Costa, L. Reis, F. Souza, & A. Moreira (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research. ISQR 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing*, *621*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61121-1_32
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, *32*(1), 95-105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)
- Tur, A. M., Mestre, M. A., & del Barrio, M. V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial: El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, *10*, 75-88.
- Tur-Porcar, A., Doménech, A., & Mestre, V. (2018). Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial en la infancia. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, *34*(2), 340-348. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.308151>
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., Malonda, E., & Llorca, A. (2014). Programa de educación de las emociones: La con-vivencia. Evaluación de su eficacia en la conducta prosocial. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(2), 593-599.

- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Ugarriza, N., & Pajarés, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- UNICEF (2004). *Desarrollo psico-social de los niños y las niñas*. CELAM.
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Van Alphen, P. (2013). La educación emocional y social en Sudáfrica: Los retos de la Nación Arco Iris. En C. Clouder (Ed.), *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2008* (pp. 209-256). Fundación Botín.
- Vázquez, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela* [Tesis doctoral. Universidad de A Coruña].
- Vázquez, C., & López-Larrosa, S. (2016). Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4º de Primaria. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Diaz, E. Escolano, & M. A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 807-816). Universidad San Jorge.
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* [Tesis doctoral. Universitat de València].
- Vecchione, M., & Picconi, L. (2006). Differenze di età e di genere nella condotta prosociale. En G. V. Caprara & S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale: Aspetti individuali, familiari e sociali* (pp. 59-76). Erickson.

- Veenman, B., Luman, M., Hoeksma, J., Pieterse, K., & Oosterlaan, J. (2019). A randomized effectiveness trial of a behavioral teacher program targeting ADHD symptoms. *Journal of attention disorders*, 23(3), 293-304. <https://doi.org/10.1177/1087054716658124>
- Vergaray, R. P., Farfán, J. F., & Reynosa, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: Una revisión sistemática. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(2), 19-24.
- Vidal, E. M., Llorca, A., Samper, P., Córdoba, A. I., & Mestre, M. V. (2018). Prácticas prosociales parentales y su relación con la empatía y la conducta prosocial. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 6(2), 5-17.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 297-312.
- Wang, H., Wu, S., Wang, W., & Wei, C. (2021). Emotional intelligence and prosocial behavior in college students: A moderated mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(713227), pp. 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713227>
- Warrier, V., Toro, R., Chakrabarti, B., the iPSYCH-Broad autism group, Børglum, A. D., Grove, J., the 23andMe Research Team, Hinds, D. A., Bourgeron, T., & Baron-Cohen, S. (2018). Genome-wide analyses of self-reported empathy: Correlations with autism, schizophrenia, and anorexia nervosa. *Translational Psychiatry*, 8(35), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0082-6>
- Watson, D., Clark, I. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Williams & Wilkins Co.

- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357- 374. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x>
- Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). *CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. CASEL.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: Relations academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x>
- Wood, R., Michelson, L., & Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children* [Póster presentado en the Annual Meeting of Association for Advancement of Behavior Therapy].
- Wundt, W. (1912). *Elementos de psicología de los pueblos*. Alta Fulla.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Ysern, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia* [Tesis doctoral. Universitat de València].
- Zahn-Waxler, C., & Smith, D. (1992). The development of prosocial behavior». En V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 181-188). Plenum Press.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46(2-3), 69-96.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 3-27). Jossey-Bass.
- Zorrilla, L. (2017). Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante la metodología Aprendizaje-Servicio [Tesis doctoral. Universitat Jaume I].
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21-29. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>
- Zúñiga, C. L., & Luques, M. J. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 182-195.
- Zych, I. (2022). Convivencia escolar desde el marco de la psicología evolutiva y de la educación. *Revista CES Psicología*, 15(3), 202-224. <https://doi.org/10.21615/cesp.5465>

Anexo 1

Informe del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,

Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'INCORPORACIÓN DE LA ASIGNATURA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU IMPACTO EN LA CONDUCTA PROSOCIAL. UN ESTUDIO DE CASO.' que dirige D./Dña. GIADA SPORZON, con NIF Y2270940A, quedando registrada con el nº: 397/CEIH/2017.

Granada, a 18 de Julio de 2017.





EL PRESIDENTE
Fdo: Enrique Herrera Viedma

EL SECRETARIO
Fdo: Fernando Cornet Sánchez del Águila

Anexo 2

Carta de Presentación para el Colegio Experimental



Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Línea de Currículum, organización y formación para la equidad en la sociedad del conocimiento

Estimado director:

Me llamo Giada Sporzon y soy doctoranda en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Me dirijo a usted para informarle de que me encuentro realizando mi tesis doctoral titulada: *"Incorporación de la asignatura de inteligencia emocional al currículum de Educación Primaria y su impacto en la conducta prosocial. Un estudio de caso"*, cuya directora es la doctora D^a. María Carmen López López.

Sabiendo que en su colegio se imparte una asignatura en la que se trabaja la educación emocional, solicito su colaboración con objeto de recabar información sobre los procesos seguidos para su implementación y su impacto en la conducta prosocial del alumnado de Educación Primaria. Esta colaboración se concreta en: aplicación de cuestionarios al alumnado de esta etapa educativa, entrevistas a la dirección del centro, a los responsables del programa de educación emocional y al profesorado, grupos de discusión con docentes del centro, observaciones y grabaciones en audio en el aula y análisis de documentos relevantes del centro (proyecto educativo y programaciones). Como es habitual en este tipo de investigaciones se garantiza los principios éticos de anonimato y confidencialidad.

Invito a todos los miembros del centro a participar activamente en la investigación para ampliar el conocimiento existente sobre la educación emocional en el contexto escolar y constatar los progresos derivados de las actuaciones emprendidas en esta materia por parte de su centro. Estoy convencida que esta colaboración puede ser un buen detonante para impulsar la reflexión sobre la práctica formativa y favorecer la mejora permanente.

Con el agradecimiento de antemano por su disponibilidad, se despide atentamente

Giada Sporzon

Doctoranda de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

A handwritten signature in blue ink that reads "Giada Sporzon".

En Granada, a 20 de febrero de 2017

Anexo 3

Carta de Presentación para el Colegio Control



Facultad de Ciencias de la Educación
 Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
 Departamento de Didáctica y Organización Escolar
 Línea de Currículum, organización y formación para la equidad en la sociedad del conocimiento

Estimado director:

Me llamo Giada Sporzon y soy doctoranda en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Me dirijo a usted para informarle de que me encuentro realizando mi tesis doctoral sobre la inteligencia emocional y su impacto en la conducta prosocial cuya directora es la doctora D. María Carmen López López.

Solicito su colaboración con objeto de recabar información sobre la relación existente entre inteligencia emocional y la conducta prosocial del alumnado de Educación Primaria. Esta colaboración se concreta en: aplicación de cuestionarios al alumnado de esta etapa educativa, entrevistas a la dirección del centro y jefatura de estudios y análisis de documentos relevantes del centro (proyecto educativo y programaciones).

Como es habitual en este tipo de investigaciones se garantiza los principios éticos de anonimato y confidencialidad.

Invito a todos los miembros del centro a participar activamente en la investigación para ampliar el conocimiento existente sobre el vínculo entre educación emocional y contexto escolar. Estoy convencida que esta colaboración puede ser un buen detonante para impulsar la reflexión sobre la práctica formativa y favorecer la mejora permanente.

Con el agradecimiento de antemano por su disponibilidad, se despide atentamente

Giada Sporzon

Doctoranda de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

A handwritten signature in blue ink that reads 'Giada Sporzon'.

En Marbella, a 21 de febrero de 2018

422.

Anexo 4

Autorización para la Recogida de Información

AUTORIZACIÓN PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

_____ como director del Colegio _____

AUTORIZA a D^a. GIADA SPORZON a recabar la información necesaria para la realización de su tesis doctoral sabiendo que los datos derivados de dicha actividad pueden ser utilizados en futuras publicaciones, siempre bajo la protección de datos personales según marca la Ley Orgánica 15/99, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

En _____ a ____ de _____ de 2018

Fdo.: _____

Anexo 5

Contrato de Confidencialidad



Facultad de Ciencias de la Educación
 Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
 Departamento de Didáctica y Organización Escolar
 Línea de Currículum, organización y formación para la equidad en la sociedad del conocimiento

Campus de Cartuja s/n

18071, Granada

D^a. GIADA SPORZON, doctoranda en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

EXPONE: que se encuentra realizando la tesis titulada: *"Incorporación de la asignatura de inteligencia emocional al currículum de Educación Primaria y su impacto en la conducta prosocial. Un estudio de caso"*, cuyo desarrollo requiere de acceso a centros educativos y que, por este motivo

SOLICITA al director del colegio bilingüe [REDACTED] y al resto de miembros del centro su colaboración para recoger la información necesaria y llevar a buen término la realización de dicha tesis.

Como investigadora, ME COMPROMETO a garantizar el *anonimato* de todas las personas participantes en el estudio, así como la *confidencialidad* de toda la información recabada. También a *compartir* los informes y resultados de la investigación con los participantes antes de su publicación a fin de garantizar la veracidad de toda la información recogida.

Compromiso que firmo en [REDACTED], a 22 de febrero de 2017

Fdo.: Giada Spozon DNI/NIE:Y2270940A

Anexo 6

Guion de la Entrevista a la Jefatura de Estudio

CENTRO EP:

NOMBRE:

FECHA:

EDAD:

NACIONALIDAD:

SEXO:

TITULACIÓN:

AÑOS DE SERVICIO:

1) ¿Cuántos años lleva funcionando el colegio? ¿En qué año abrió el colegio? ¿Dónde está ubicado?

2) ¿Cuántos alumnos tiene el centro? ¿Cuántos de educación primaria?

¿Cuántos por clase?

3) ¿Qué tipología de alumnado frecuenta su centro (clase socioeconómica de la familia, nacionalidad de los alumnos, países de origen de los padres, trabajo de los padres, edad media de los padres, tipos de familias (números de hijos, monoparentales,...))?

4) ¿Cuál es el grado de participación y colaboración de las familias en la educación de sus hijos?

5) ¿Cuántos profesores hay en todo el centro? ¿Cuántos de Educación Primaria? ¿Qué edad promedia tienen? ¿Qué títulos de estudio poseen? ¿De qué nacionalidad son? ¿Cuántos años de servicio? ¿En qué modo han sido seleccionados?

6) ¿Los profesores que imparten la asignatura de inteligencia emocional poseen una formación específica sobre el campo? ¿Cómo han sido elegidos?

Anexo 7

Validación del Protocolo de Entrevistas por parte de Expertos

INCORPORACIÓN DE LA MATERIA “INTELIGENCIA EMOCIONAL” AL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

Estimado/a profesor/a:

Me encuentro realizando la tesis doctoral titulada: "Incorporación de la asignatura de inteligencia emocional al currículum de Educación Primaria y su impacto en la conducta prosocial. Un estudio de caso", que se desarrolla en el marco del Programa de Doctorado de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Granada. Me dirijo a usted en su condición de experto para solicitarle su colaboración en el proceso de validación de dos entrevistas semiestructuradas.

DATOS de expertos/as:

Categoría profesional:

Departamento:

Años de experiencia como docente universitario:

A continuación, le rogamos valore en qué medida las cuestiones planteadas en las dos entrevistas se ajustan a los criterios de:

- **Claridad:** La redacción es clara y su significado se comprende fácilmente, sin ambigüedad.

- **Pertinencia:** El ítem es adecuado para el objetivo de estudio propuesto

- **Relevancia:** Grado de importancia del ítem para cubrir el objetivo

La escala es la siguiente: **1**= Nada; **2**= Poco; **3**= Bastante; **4**= Mucho. Así mismo podrá hacer uso del apartado “Observaciones” para hacernos llegar sus sugerencias y/o comentarios.

<p>asignatura de IE en su centro escolar y con el profesorado?</p>																			
<p>6. ¿Cuál ha sido su papel y las acciones emprendidas, como director/responsable, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta materia de IE (fijación de objetivos, selección de contenidos, control de resultados...)?</p>																			
<p>7. ¿Con qué dificultades se han encontrado en el proceso de planificación, implementación y evaluación de esta asignatura?</p>																			
<p>8. ¿Se han producido cambios en el diseño, desarrollo y/o evaluación de esta materia desde que se incorporó al currículum hasta hoy? ¿Cuáles?</p>																			
<p>9. ¿Cómo ha acogido el profesorado la introducción de esta materia de IE? ¿Cree que hay diferencias entre la visión y actitud del profesorado que la imparte y aquellos otros que no?</p>																			
<p>10. En su opinión, ¿cuáles son los puntos fuertes y débiles de la asignatura de IE?</p>																			
<p>11. ¿Cómo definiría los resultados obtenidos en esta asignatura?</p>																			

<p>9. ¿Cree que para impartir clases de inteligencia emocional se necesita formación específica? ¿Cuál?</p>											
<p>10. ¿Qué impacto (personal y/o profesional) ha tenido en usted la impartición de esta materia? ¿Se han modificado sus percepciones sobre la educación emocional? ¿Cómo han influido estos cambios en el desempeño de su actividad en el aula?</p>											
<p>11. ¿Cree que el trabajo colaborativo entre el profesorado que imparte la asignatura y el resto de los docentes del centro influye en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado?</p>											
<p>12. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que, en su opinión, tiene el desarrollo de la asignatura de inteligencia emocional?</p>											

Gracias por su colaboración

Anexo 10

Guion de la Entrevista para la Dirección y las Responsables de la Asignatura de IE

FECHA:

EDAD:

NACIONALIDAD:

SEXO:

TÍTULACIÓN:

AÑOS DE SERVICIO:

- 1) ¿Cómo surgió tu interés por la educación de la inteligencia emocional?
- 2) ¿Cómo se articuló la idea de implantar la asignatura de inteligencia emocional en el colegio?
- 3) ¿Cuáles han sido las acciones emprendidas, como director/responsable, en el proceso de creación e implementación de la asignatura de inteligencia emocional con la administración educativa (Junta de Andalucía, Delegación provincial de educación, inspección,...)?
- 4) ¿Cuáles han sido las acciones emprendidas, como director/responsable, en el proceso de creación e implementación de la asignatura de inteligencia emocional con las familias y otros miembros del entorno?
- 5) ¿Cuáles han sido las acciones emprendidas, como director/responsable, en el proceso de creación e implementación de la asignatura de inteligencia emocional en tu centro escolar y con el profesorado?
- 6) ¿Cuáles han sido las acciones emprendidas, como director/responsable, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta materia de inteligencia emocional (fijación de objetivos, selección de contenidos, control de resultados, ...)?

7) ¿Con qué dificultades se han encontrado en el proceso de planificación, implementación y evaluación de esta asignatura?

8) ¿Se han producido cambios en el diseño, desarrollo y/o evaluación de esta materia desde que se incorporó al currículum hasta hoy? ¿Cuáles?

9) ¿Cómo ha acogido el profesorado la introducción de esta materia de inteligencia emocional? ¿Crees que hay diferencias entre la visión y actitud del profesorado que la imparte y aquellos otros que no?

10) En tu opinión, ¿cuáles son los puntos fuertes y débiles de la asignatura de inteligencia emocional?

11) ¿Cómo definirías los resultados obtenidos en esta asignatura? Estás satisfecho/a?

Anexo 11

Guion de la Entrevista para el Profesorado que Imparte la Asignatura de IE

FECHA:

EDAD:

NACIONALIDAD:

SEXO:

TITULACIÓN:

AÑOS DE SERVICIO:

AÑOS QUE LLEVA IMPARTIENDO LA ASIGNATURA DE IE:

CURSOS EN LOS QUE IMPARTE IE:

MOTIVOS POR LOS QUE IMPARTE ESTA ASIGNATURA:

- 1) ¿Qué entiende usted por educación emocional?
- 2) ¿Qué valor le confiere a la educación de la inteligencia emocional en la formación del alumnado de Educación Primaria? ¿Cómo valora la incorporación de la educación de la inteligencia emocional en el currículum?
- 3) ¿Cuáles son las metas que se persiguen con la materia de inteligencia emocional?
- 4) ¿Qué diría del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla en la materia de educación emocional?
- 5) ¿Qué tipo de estrategias educativas (actividades y prácticas pedagógicas) considera más apropiadas para la educación de la inteligencia emocional?
- 6) ¿Cómo cree que se debería llevar a cabo la evaluación en esta materia?
- 7) ¿Cuáles son las características (habilidades, competencias...) que tendría que poseer un profesor que imparte la materia de inteligencia emocional? ¿Cuál debería ser su papel?

8) En su opinión, ¿qué importancia tienen el saber teórico y experiencial sobre inteligencia emocional del docente que imparte dicha asignatura?

9) ¿Cree que para impartir clases de inteligencia emocional se necesita formación específica? ¿Cuál?

10) ¿Qué impacto (personal y/o profesional) ha tenido en usted la impartición de esta materia? ¿Se han modificado sus percepciones sobre la educación emocional? ¿Cómo han influido estos cambios en el desempeño de su actividad en el aula?

11) ¿Cree que el trabajo colaborativo entre el profesorado que imparte la asignatura y el resto de los docentes del centro influye en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado?

12) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que, en su opinión, tiene el desarrollo de la asignatura de inteligencia emocional?