



Trabajo Fin de Grado

Inteligencia Emocional: Estudio de la empatía y las habilidades sociales en alumnos y alumnas de 2º de Educación Primaria.

Autor:

Marian Conde González

Directora:

Natalia Sobradie Sierra

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2019

Índice

1. Introducción.....	5
2. La dimensión cognitiva	6
2.1. La inteligencia: concepto.....	6
2.2. Enfoques tradicionales de inteligencia	8
2.2.1. El modelo unitario.....	8
2.2.2. El modelo dicotómico	9
2.2.3. Los modelos multifactorialistas	9
2.2.4. El modelo jerárquico.....	10
2.2.5. El modelo de las inteligencias múltiples.....	10
3. La dimensión emocional.....	12
3.1. La emoción: concepto.....	12
3.2. Desarrollo y expresión de las emociones	13
3.3. Teorías de las emociones	16
3.4. Clasificación de las emociones.....	17
3.5. Funciones de las emociones	18
3.6. Componentes de las emociones.....	20
4. La inteligencia emocional.....	21
4.1. Evolución histórica.....	21
4.2. Concepto.....	23
4.3. Modelos de inteligencia emocional	24
4.3.1. El modelo de Bisquerra	25
4.3.2. El modelo de Goleman	26
4.3.3. El modelo de Bar-On	27
4.3.4. El modelo de Salovey y Mayer	27
4.3.5. El modelo de Gardner	28
4.3.6. Otros modelos	28
4.4. Educación emocional	29
4.4.1. Programas de educación en inteligencia emocional.....	31
4.4.1.1. Aulas felices.....	31
4.4.1.2. El programa de aprendizaje estructurado en habilidades sociales	32
4.4.1.3. DIE: Desarrollando la inteligencia emocional	32
4.4.1.4. Programa de educación emocional elaborado por miembros del	
GROP	33

4.4.1.5. Sentir y pensar	33
5. Habilidades interpersonales e intrapersonales para nuestro estudio	34
5.1. Empatía.....	34
5.1.1. Concepto	34
5.1.2. Los elementos de la empatía	35
5.1.3. El desarrollo de la empatía.....	36
5.2. Habilidades sociales	37
5.2.1. Concepto	37
5.2.2. El proceso de socialización.....	38
5.2.3. La teoría del apego.....	39
6. Estudio de la empatía y habilidad social en un grupo clase.....	40
6.1. Objetivos.....	40
6.2. Hipótesis.....	40
6.3. Tipo y diseño del estudio.....	41
6.4. Características de la muestra	41
6.5. Instrumentos y variables.....	42
6.6. Recogida de datos.....	44
6.7. Intervención.....	45
6.7.1. Objetivos.....	45
6.7.2. Contenidos	45
6.7.3. Actividad.....	45
6.8. Análisis de datos.....	46
6.8.1. Resultados en la escala EMPATÍA.....	47
6.8.2. Resultados en la escala HABILIDADES SOCIALES.....	47
6.8.3. Análisis de las medias obtenidas en ambas escalas	48
6.8.4. Diferencias entre géneros.....	49
6.9. Conclusiones.....	52
7. Discusión y conclusiones generrales del trabajo	52
8. Bibliografía	55
9. Discusión y conclusiones generrales del trabajo	60
9.1. Anexo 1. Test.....	60
9.2. Anexo 2. Presentación PowerPoint	61

Título del TFG: Inteligencia Emocional: Estudio de la empatía y las habilidades sociales en alumnos y alumnas de 2º de Educación Primaria.

Title: Emotional Intelligence: Study on empathy and social skills in students of 2nd Primary Education.

- Elaborado por Marian Conde González.
- Dirigido por Natalia Sobradíel Sierra
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2019
- Número de palabras: 16747

Resumen

Este trabajo académico se centra en el estudio del concepto de Inteligencia Emocional y las dimensiones involucradas en su desarrollo, focalizándose finalmente en la empatía y las habilidades sociales. Tras abarcar estos conceptos desde el marco teórico, se realiza un breve estudio sobre el nivel de estas dos habilidades mencionadas en un grupo de alumnos de 2º curso de Educación Primaria. Los objetivos del estudio son, en primer lugar comprobar si este nivel mejora tras haber transcurrido un pequeño periodo de tiempo, y por otro lado comprobar si existen diferencias de nivel según el género.

Abstract

This academic work focuses on the study of the Emotional Intelligence concept and the dimensions involved in its development, focusing finally on empathy and social skills. After covering these concepts from the theoretical framework, it will be carried out a brief study on the level of these two skills mentioned previously in a group of students of 2nd grade of Primary Education. The purposes of this study are: first, checking if this level improves after a short period of time, and on the other hand, checking if there are level differences according to gender.

Palabras clave

Inteligencia emocional, emociones, empatía, habilidades sociales, educación primaria.

Key words

Emotional Intelligence, emotions, empathy, social skills, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

La etapa educativa del ser humano se caracteriza por el aprendizaje de innumerables contenidos y conceptos relacionados con diferentes áreas curriculares, como Matemáticas, Lengua, Ciencias... Priorizando así el desarrollo cognitivo frente al desarrollo de otras dimensiones del ser humano. Si bien es cierto que, hoy en día, es cada vez mayor el tiempo destinado al desarrollo de la parte emocional, moral y social del ser humano.

Las emociones forman parte de nuestra vida, así como de la personalidad de cada uno, pero no por ello todos los individuos poseemos la misma habilidad emocional. Esta habilidad de expresión, control y reconocimiento de nuestras emociones depende de nuestra personalidad, pero puede trabajarse su desarrollo. Por ello, es importante educar en el ámbito emocional a las personas desde las edades más tempranas. El nivel de su desarrollo nos caracteriza y permite lograr éxito en nuestra parte afectivo-social.

Hoy en día, el concepto de *inteligencia emocional* está muy presente y ha adquirido gran relevancia. La idea es introducir la educación emocional en las aulas para, de esta manera, formar personas emocionalmente ricas.

Si consultamos la Orden del 16 de junio de 2014 de la Comunidad Autónoma de Aragón, podemos observar cómo en sus líneas se menciona el trato del apartado emocional, con la intención de trabajarlo y desarrollarlo. Entre las diversas estrategias básicas planteadas para alcanzar el desarrollo del currículo propuesto, encontramos “(b) la educación en los ámbitos personal y social mediante el desarrollo emocional y afectivo del alumnado.” (Orden de 16 de junio, BOA, 2014, p.4)

Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos generales que deben alcanzarse en la etapa de Educación Primaria, se considera que los alumnos deberán “(m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.” (Orden de 16 de junio, BOA, 2014, p.5)

Uno de los objetivos principales de este trabajo académico no es otro que estudiar y abordar el concepto de Inteligencia Emocional, por lo que ha sido necesaria una extensa búsqueda bibliográfica. El segundo objetivo es realizar un breve análisis práctico, en un grupo de alumnos de 2º de Educación Primaria, sobre sus habilidades interpersonales e

intrapersonales, para posteriormente analizar los resultados obtenidos con ayuda de toda la información adquirida con anterioridad. Este análisis se realiza a través de un cuestionario que se realiza un total de dos veces, habiendo transcurrido un periodo de dos meses entre cada recogida de datos. La idea es poder comparar la evolución desde el pretest hasta el postest.

Este análisis práctico se centra en la empatía y las habilidades sociales, ya que considero que son dos de las habilidades cuyo desarrollo debe ser más potenciado e impulsado desde la infancia. En la actualidad hay numerosos casos de Bullying, los cuales pueden prevenirse mediante el trabajo de estas habilidades.

Tal y como se puede leer en el LOMCE (2013), en educación el fin último es propiciar el desarrollo íntegro de las personas, más allá de lo profesional, en su dimensión personal. Por ello, deben desarrollarse “condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo ... así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación” (BOE, 2013, p.97859)

Todo ser humano necesita desarrollar, equitativamente, todos los aspectos que forman parte de su personalidad. El aspecto *emocional* hace referencia a todo el mundo de las emociones y sentimientos que nos mueven. El aspecto *social* nos permite entablar relaciones con otros individuos. El aspecto *moral* nos posibilita establecer una serie de valores, creencias y normas a la hora de actuar y nos orienta sobre qué acciones son correctas o no. Y el aspecto *cognitivo* nos ayuda a desarrollar la capacidad de comprensión de los conceptos o ideas más complejas.

Este trabajo se centra en la dimensión cognitiva y la emocional, que son las más involucradas a la hora de abordar el concepto de Inteligencia Emocional, sin olvidar tampoco la dimensión social, para posteriormente introducir los conceptos de *empatía* y *habilidades sociales* y realizar un breve estudio en un grupo clase de 2º Educación Primaria.

En este estudio se medirá el nivel y el progreso –en un periodo de tiempo determinado– que dichos alumnos poseen de acuerdo a las habilidades anteriormente mencionadas para comprobar si incrementa tras un periodo corto de tiempo.

2. LA DIMENSIÓN COGNITIVA

2.1. La inteligencia: concepto

A lo largo de la historia del ser humano, han sido numerosos los autores, desde filósofos hasta psicólogos, los que han propuesto infinitud de definiciones del concepto “inteligencia”.

Tras consultar los diccionarios de términos psicológicos que Cosacov (2007) y Ander-Egg (2016) han publicado, se puede definir el término inteligencia como un modo de adaptación al medio que tiene como objeto el conocimiento, y que permite abordar problemas en diferentes situaciones.

Por otro lado, Guillermina Baena (2005) en su libro “*Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil*” define este concepto como la capacidad de salir adelante ante un obstáculo, siendo el individuo capaz de resolver problemas y adaptarse ante ellos.

Howard Gardner, psicólogo, investigador y profesor en la Universidad de Harvard, conocido por su Teoría de las inteligencias múltiples, considera la inteligencia como la “capacidad para resolver problemas y elaborar productos en contextos naturales.” (citado en Prada y Príncipe, 2016, p.21) Gardner diferenciaba la existencia de diferentes tipos de inteligencias, entre las cuales destacaban la *Inteligencia intrapersonal*, relacionada con las emociones y sentimientos propios; y la *Inteligencia interpersonal*, referida a la manera de comprender y relacionarse con los otros individuos.

Como cualquier otra función psíquica, la inteligencia “puede estudiarse con un abordaje diacrónico o con un abordaje sincrónico” (Cosacov, 2007, p.185) Siguiendo el primer abordaje mencionado, las preguntas que podremos contestar estarán relacionadas al concepto de inteligencia: su origen, su manifestación y los cambios que pueden darse. Si por el contrario se sigue un abordaje sincrónico, las preguntas que plantearemos estarán vinculadas con la evaluación del cociente intelectual, la productividad, y las dimensiones que aborda la inteligencia.

Teniendo en cuenta la visión de Robert Sternberg (1985), la inteligencia del ser humano se compone de tres componentes: el componencial, el experiencial y el contextual. En primer lugar, el *elemento componencial* hace referencia a cómo el

individuo analiza y procesa una información. Este elemento está relacionado con el proceso que el ser humano realiza para resolver un problema y evaluar los resultados obtenidos. A su vez, este elemento componencial se subdivide en tres componentes. Por un lado, los *metacomponentes*, que son aquellos procesos que permiten planificar actividades y controlar y evaluar los resultados obtenidos. Por otro lado, los *componentes de rendimiento* son los procesos que se encargan de realizar y ejecutar lo que los metacomponentes han ordenado. Y por último, los *componentes de adquisición-conocimiento*, que son utilizados con el fin de obtener nueva información, recordar la que ya existía y transferir a otro contexto todo lo que hemos aprendido y adquirido.

En segundo lugar, un *elemento experiencial* que permite enlazar los factores y aspectos de las situaciones para comprender la manera en la que los seres humanos nos aproximamos a tareas que son nuevas o por el contrario nos resultan familiares. Este elemento nos permite enfrentarnos a nuevas situaciones o tareas, siendo capaz de resolver de manera rápida así como eficaz aquellos problemas o situaciones que no son familiares. Además, este elemento supone adquirir la habilidad de la automatización, que supone la aplicación de los componentes de la inteligencia de manera automática a los problemas que se nos presentan.

Por último, un *elemento contextual* que abarca el modo en el que un individuo afronta su medio, es decir, involucra la habilidad que alguien tiene para evaluar y decidir qué hacer ante una situación concreta. Todos ellos delimitan la capacidad intelectual de cada ser humano (Consuegra, 2009). Sternberg (1991) afirma la existencia de tres mecanismos mediante los que el individuo es capaz de relacionarse con su medio y con las diferentes situaciones de su vida diaria: la *adaptación* de las “funciones cognitivas, afectivas y/o conductivas para lograr un ambiente adecuado” (Prieto y Sternberg, 1991, p.89); la *selección* de aquellos ambientes con los que el individuo posea más armonía y el *modelado* de las condiciones del medio.

En la actualidad, se trabaja sobre el concepto de *Cociente Intelectual* (CI). Consuegra en su *Diccionario de psicología* lo define como “una cifra indicadora del nivel de inteligencia que posee un individuo en relación con otros sujetos” (2009, p.45) y para su cálculo, es necesaria la realización de diferentes test. Pero fue un centenario antes cuando, en 1905, Alfred Binet, psicólogo francés, creó esta prueba mental la cual incluía 30 preguntas sobre conocimientos generales. Su intención no era otra que “medir

éxitos o fracasos de los estudiantes” (Baena, 2005, p.14), pero finalmente esta prueba acabó siendo la herramienta que permite conocer el CI de un individuo.

En el caso de las personas que poseen un bajo CI, por lo general suelen obtener bajas calificaciones y tienden a abandonar los estudios antes que el resto. Por otro lado, en el extremo contrario, se sitúan aquellas personas cuyo cociente intelectual es muy elevado. Pero esto no garantiza el éxito profesional ni vital, ya que como Consuegra (2009) subraya, hay casos en los que no saber tratar, controlar y equilibrar tu vida emocional, supone no alcanzar un éxito total en la vida pese a que el Cociente Intelectual sea elevado o esté por encima de la media.

Por ello mismo, en la actualidad, las pruebas de medición de la capacidad intelectual se consideran tan sólo uno de los múltiples instrumentos que posibilitan la evaluación de las capacidades de un individuo. En relación a ello, han sido muchos los científicos que han investigado sobre él para comprobar la validez que tiene una medición como esta y, tras analizar los numerosos resultados obtenidos, se ha comprobado que un mismo individuo puede lograr diferentes resultados según el momento en el que realiza la prueba. De este modo, se “desacredita la validez de cualquier medición de la inteligencia.” (Baena, 2005, p.14)

2.2. Enfoques tradicionales de inteligencia

El concepto de inteligencia puede estudiarse desde diferentes perspectivas o enfoques. Según Salmerón (2002, citado en Aritzeta, Pizarro y Soroa, 2008) siguiendo un punto de vista tradicional, podemos profundizar en él desde cinco enfoques distintos.¹

2.2.1. El modelo unitario

El modelo unitario fue propuesto por Charles Spearman (1904, citado en Aritzeta et al, 2008), siendo los trabajos de Galton y Binet fuente de su inspiración.

Spearman entiende la inteligencia como una capacidad unitaria, un “factor g” extraído de diferentes pruebas psicotécnicas y definido por el conocido término *cociente intelectual*. El modelo unitario es utilizado en investigaciones y educación por su valía en cuestiones prácticas y experimentales.

¹ Todos los enfoques que se mencionan en este punto, se han extraído de Aritzeta et al, 2008.

2.2.2. *El modelo dicotómico*

Cattell (1987, citado en Aritzeta et al, 2008) identificó dos dimensiones de la inteligencia. Por un lado, la *inteligencia fluida*, es decir, la capacidad que un individuo tiene de poder adaptarse a aquellas situaciones que resultan novedosas, además de saber afrontarlas. En esta inteligencia las tareas son independientes a resultados educativos, por lo que se asocia a aquellas “habilidades no verbales y culturalmente independientes” (Villamizar y Donoso, 2013, p. 411). Con esta inteligencia el individuo ha de ser capaz de aplicar sus capacidades en situaciones nuevas, conectando sus procesos de percepción y razonamiento entre otros.

En cambio, la *inteligencia cristalizada* son el conjunto de todas las capacidades, habilidades, conocimientos así como estrategias que un individuo posee y representan su desarrollo cognitivo. Esta inteligencia se relaciona y está afectada por el ámbito cultural y educativo, además del aprendizaje de cada uno, puesto que el éxito y los objetivos pueden alcanzarse mediante tareas intelectuales “como la lectura, el razonamiento matemático, el vocabulario y el conocimiento mecánico.” (Aritzeta et al, 2008, p.36) Es la clara representación del conocimiento que cada uno adquiere durante su vida.

2.2.3. *Los modelos multifactorialistas*

Jean Paul Guilford (1956, citado en Aritzeta et al, 2008) planteó su modelo multifactorial de la *Estructura del Intelecto*, en el que defiende la idea de que la inteligencia es el conjunto de de aptitudes o funciones.

Guilford afirma que el intelecto está compuesto por tres dimensiones: la *dimensión de las operaciones*, que a su vez se subdivide en la memoria, la cognición, la producción divergente, la producción convergente y la evaluación; la *dimensión de los contenidos*, que se compone de los contenidos visuales los simbólicos, los auditivos, los semánticos y los conductuales; y finalmente la *dimensión de los productos*, es decir, las unidades, las clases, las relaciones, los sistemas, las transformaciones y las implicaciones.

Atendiendo a las ideas planteadas desde este modelo, se entiende la inteligencia como una suma de múltiples factores, desde la comprensión verbal, la capacidad memorística, la fluidez verbal...

2.2.4. *El modelo jerárquico*

Vernon (1956, citado en Aritzeta et al, 2008) planteó un modelo jerárquico en el que defendía la inteligencia como un conjunto de factores ordenados de manera jerárquica donde situaba “el “factor g” en la cumbre y con dos factores grupales por debajo de él.” (Aritzeta et al, 2008, p.36) En este modelo, Vernon identificaba dos factores: un *factor verbal/educativo* y un *factor espacial/mecánico*.

El *factor verbal/educativo* representa la inteligencia verbal, la inteligencia numérica, la fluidez ideacional (la capacidad de crear una gran variedad y diversidad de ideas) y la fluidez verbal, y que se extrae de las pruebas y test realizados.

En cambio, el *factor espacial/mecánico* está relacionado con la habilidad de representar y manipular mentalmente las formas y capacidades mecánicas que los individuos poseemos (Aritzeta et al, 2008) por lo que este factor abarca “la inteligencia espacial, la memoria visual, la información mecánica y la habilidad manual” (Villamizar y Donoso, 2013, p.411).

Vernon también distinguió la existencia de tres tipos de inteligencia, denominados A, B y C. La *inteligencia A* corresponde a la habilidad que nuestro organismo tiene de adaptarse a cada ambiente. La *inteligencia B* se relaciona con la conducta de nuestros organismos según el ambiente y la cultura que se presencia. Y la *inteligencia C* se asocia a las puntuaciones que se obtienen en las pruebas o test de inteligencia.

2.2.5. *El modelo de las inteligencias múltiples*

Han sido numerosas propuestas las que se han desarrollado sobre las Inteligencias Múltiples, pero entre todas ellas, la más relevante es, sin duda, la propuesta por Howard Gardner.

Gardner (1983,, citado en Aritzeta et al, 2008) afirma la existencia de siete tipos de inteligencias.

Tabla 1. *Las siete inteligencias de Gardner (1983)*

INTELIGENCIA	COMPONENTES ESENCIALES
Lógico-matemática	Capacidad para discernir aspectos lógico/matemáticos y para resolver problemas de diferentes tipos de razonamiento.
Lingüística	Capacidad para identificar, analizar y manipular las formas de lenguaje.
Musical	Capacidad para producir y apreciar ritmo, tono y timbre de voz.
Espacial	Capacidad para representar el mundo viso/espacial y ejecutar transformaciones en las imágenes mentales.
Quinestésica	Capacidad para controlar los movimientos corporales y manejar objetos con destreza.
Interpersonal	Capacidad para discernir, comprender y responder apropiadamente a las ideas, a las motivaciones y a las emociones de los demás.
Intrapersonal	Capacidad para valorar los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, autorregularlos y reconocer los rasgos fuertes y débiles de uno mismo.

Fuente: Aritzeta et al, 2008, p.38

En 2001, Gardner incluye la *inteligencia naturalista* en su modelo de inteligencias múltiples, definiéndola como la capacidad que tiene el ser humano de conocer, cuidar e interactuar con el mundo y el medio ambiente en el que vive, así como con los seres vivos y elementos de la naturaleza que encuentra en él. Además, esta inteligencia se asocia a aquellas personas que poseen curiosidad, interés e inquietud en conocer el espacio que le rodea.

Como bien se especifica en la tabla anterior, dos de las inteligencias que Gardner propuso y tienen más relevancia en la presente memoria son la *Interpersonal* y la *Intrapersonal*, las cuales veremos con mayor profundidad posteriormente.

3. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL

3.1. La emoción: concepto

Otro concepto que es imprescindible conocer antes de profundizar en concepto central de esta memoria, es el concepto de *emoción*.

La palabra emoción proviene del latín *emotio* que significa “mover hacia”, es decir, que existe una predisposición a actuar respecto a toda emoción. De acuerdo a cada emoción, el cuerpo responde de una manera u otra. Por ejemplo, la felicidad aumenta la energía así como la actividad del sistema nervioso central; en cambio la tristeza disminuye las endorfinas las cuales ayudan a reforzar el sistema inmunológico.

Éstas se exteriorizan como “alteraciones súbitas, rápidas e intuitivas de nuestro estado de ánimo ... casi sin darnos cuenta” (Vallés y Vallés, 2000, p. 69) Tras haber leído las definiciones que Cosacov, Consuegra y Ander-Egg nos proporcionan en sus diccionarios de términos psicológicos, he inferido que se puede definir “emoción” como un estado afectivo y patrón de comportamiento que, en relación con el contexto, permite al ser humano expresar sus tensiones internas influidas por la experiencia, y como reacción subjetiva al ambiente. Por ello, podemos identificarlas también como “señales externas de vivencias internas” según plantea Ander-Egg (2016, p.66).

La vida humana está guiada por las emociones que, junto a los sentimientos, nos movilizan involucrando “tanto aspectos cognitivos, cuanto conductuales y fisiológicos” (Cosacov, 2007, p.185). Es importante atender también al concepto de *sentimiento*, puesto que ambos *van de la mano*.

Prada y Príncipe (2016) definen los sentimientos como la parte consciente de la emoción, es decir, como Álvarez, Becerra y Meneses (2004) señalan, son la expresión mental de las emociones que cada persona identifica y experimenta. Rosas (2011), por su parte, plantea dos perspectivas de interpretación: por un lado, interpretar los sentimientos como una sensación, o sea, como el componente sensorial; o interpretarlos como un estado mental que tiene como componentes “elementos afectivos, cognitivos y motivacionales” (Rosas, 2011, p.9)

Bisquerra (2000) por su parte, aporta una definición muy completa, identificando la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o

perturbación que predispone a una respuesta organizada ... a un acontecimiento externo o interno” (citado en Vallés y Vallés, 2000, p.28)

3.2. Desarrollo y expresión de las emociones

Las emociones comienzan a evidenciarse en el nacimiento, ya que desde que somos lactantes desarrollamos la capacidad de manifestarnos a través del llanto, el disgusto, la sonrisa, como emociones de supervivencia. Conforme el individuo va creciendo, va desarrollando la capacidad de expresar y discriminar una gran diversidad de emociones para cada situación y contexto. En la Tabla 2 se puede observar el progreso del desarrollo emocional: manifestación y comprensión, durante la infancia.

Tabla 2. *Desarrollo de las emociones*

Edad	Manifestación emocional	Comprensión emocional
0 – 6 meses	<p>Aquellas emociones que pueden ser observadas desde el nacimiento se conocen como <i>emociones de supervivencia</i>: el llanto, el disgusto, la sonrisa y el interés.</p> <p>Por otro lado, los bebés parecen mostrar placer o calma al satisfacer necesidades humanas como comer, orinar, defecar...</p> <p>Aparece la sonrisa social y la risa, así como el susto como respuesta a ruidos o estímulos imprevistos y bruscos.</p> <p>El niño desarrolla el interés por aquello que le rodea, además de aparecer la sorpresa o mostrar algún gesto de enfado.</p>	<p>Los bebés adquieren la capacidad de reconocer las emociones positivas ajenas como la alegría, y negativas como el enfado.</p> <p>Sobre los 4 – 5 meses, son capaces de diferenciar gestos furiosos o de tristeza.</p>
7 – 12 meses	<p>Muestra alegría, y durante el juego ríe y chilla.</p> <p>Reacciona con ansiedad ante aquellos estímulos que son inesperados o resultan desconocidos.</p> <p>Manifiestan comportamientos empáticos ante el llanto de otros niños, así como miedo y culpa.</p>	<p>Surge la habilidad de detectar y comprender el significado de las expresiones emocionales ajenas.</p>

1 – 2 años	<p>La empatía sigue desarrollándose, mientras que el temor repentino a situaciones inesperadas o de miedo es superado.</p> <p>Son capaces de imitar expresiones y gestos faciales de las emociones más básicas.</p>	<p>A esta edad, los niños adquieren un aprendizaje sobre las conductas afectivas de quienes les rodean, de modo que les proporciona información.</p>
3 – 4 años	<p>Adquieren la habilidad de distinguir a las personas de acuerdo a la relación y lazo emocional que han establecido con ellas.</p> <p>Utilizan términos concretos para explicar su estado de ánimo: feliz, enfadado, contento...</p>	<p>Entorno a los tres años y medio son capaces de reconocer los sentimientos y las emociones que poseen personajes de los cuentos.</p>
5 – 6 años	<p>En esta etapa, el niño aprende a un ritmo vertiginoso la expresividad emocional.</p> <p>Comprenden y relacionan la pelea con las emociones de ira y enfado; y por otro lado asocian el juego a la alegría y satisfacción.</p>	<p>Adquieren mayor grado de reflexión en su respuesta empática.</p>
7 – 11 años	<p>Durante este periodo, los niños se sitúan en la etapa de Educación Primaria.</p> <p>Muchos de sus estados emocionales corresponden y están relacionados al rendimiento escolar que desarrollan, por lo que algunas de sus emociones, ya sean positivas o negativas, se deben a los resultados académicos obtenidos.</p> <p>Además, aumentan sus estrategias para alcanzar al máximo la autorregulación emocional, ajustándose con más exactitud a cada situación y momento.</p>	<p>Habilidad de atender a múltiples fuentes de información sobre las emociones ajenas.</p> <p>Ya son conscientes de que una persona puede evidenciar más de una sola emoción al mismo tiempo.</p> <p>La empatía aumenta de acuerdo a cómo mejora la capacidad de comprensión emocional.</p>

(Adaptada de Vallés y Vallés, 2000, y Martín y Navarro, 2009)

La dimensión emocional continúa desarrollándose conforme pasan los años, por lo que durante la etapa de la adolescencia los seres humanos continuamos adquiriendo

diferentes competencias y habilidades emocionales. Es durante este periodo cuando más cambios acontecen en los diferentes aspectos que construyen nuestras personalidades propias: biológicos, intelectuales, afectivos... Tal y como Colom y Fernández (2009) explican, es durante esta edad cuando adquirimos mayor complejidad en nuestro pensamiento y desarrollamos más habilidades a la hora de procesar la información que recibimos. Según Ortiz (1999, citado en Colom y Fernández, 2009) los estudios que abarcan los procesos emocionales de la adolescencia afirman que es entonces cuando se adquiere mayor conciencia de los estados afectivos, así como mayor conocimiento del efecto que estos pueden producir.

También es en este momento cuando se comprenden en mayor medida las emociones ajenas y desarrollamos mayor capacidad de auto-reflexión. Por otro lado, Rosenblum y Lewis (2004, citados en Colom y Fernández, 2009) consideran que durante esta etapa evolutiva deben ser desarrolladas habilidades como la regulación de las emociones, el autocontrol, la transformación del significado de aquellos acontecimientos que son negativos intentando visualizarlos como menos dañinos, y la distinción de emociones y hechos.

Como Bisquerra (2000) explica, es en esta etapa también cuando la *autoestima social* –sentimiento de que tienen la capacidad de establecer lazos y relaciones sociales– adquiere una preocupación habitual y amplia.

Todos los individuos desarrollan sus emociones a la par que tiene lugar el desarrollo cognitivo y el moral. Pueden tomarse diferentes roles a la hora de expresar sus emociones. El primero de ellos supone *minimizarlas*, como por ejemplo esconder el disgusto bajo una expresión de indiferencia. En segundo lugar *exagerar* la expresión emocional mediante una magnificación, como en el momento que un niño está enfadado y frunce el ceño mientras cruza los brazos. Por último, *sustituir* por otro sentimiento, Goleman cita el ejemplo de “aquellas culturas orientales en las que decir *no* se considera de mala educación, y en su lugar, se expresan emociones positivas aunque falsas.” (Goleman, 1995, p.187) Este aprendizaje explícito de roles surge en edades tempranas, y queda reflejado en situaciones en las que los niños plasman lo que aprenden y observan de los otros. Se requiere un proceso de modelado para que finalmente, en una situación concreta como podría ser recibir por parte de un ser querido un regalo, disimulen su disgusto y finjan.

3.3. Teorías de las emociones

A lo largo de la historia, se han propuesto diferentes teorías sobre las emociones. Una de las más predominantes es la que propusieron Schachter y Singer, conocida como “*Teoría cognitiva de las emociones*”. En ella se explica cómo la manera en la que los individuos interpretamos un acontecimiento hace que se desencadene una emoción u otra. Algunos autores lo contrastan con la posibilidad de sentir determinados estados emocionales independientemente de los procesos cognitivos, “como al ponerse eufórico por haber consumido cierta droga.” (citado en Cosacov, 2007, p.185)

En cuanto a la corriente perceptiva, William James (1884) propuso la *Teoría de la sensación*, en la que afirmaba que la percepción que existía entonces sobre las emociones era errónea. En ese momento, las emociones eran concebidas como resultados de una percepción, pero James se posicionó en contra de esta creencia. De este modo, James planteó que ante un objeto emotivamente significativo, surgen cambios corporales de los que posteriormente el individuo se percata, dando lugar de esta manera a la emoción. Por ejemplo, un niño ante la amenaza de escuchar repentinamente un ladrido, surgirían cambios fisiológicos como alterar su ritmo cardíaco o temblar debido al susto ocasionado, y, al percibir ese cambio, el niño siente miedo. Cambia de esta manera la concepción sobre la estructura de las emociones, pasando de la Figura 1, que representa a la concepción tradicional del momento, a la Figura 2 que representa la estructura planteada por James.

Figura 1.

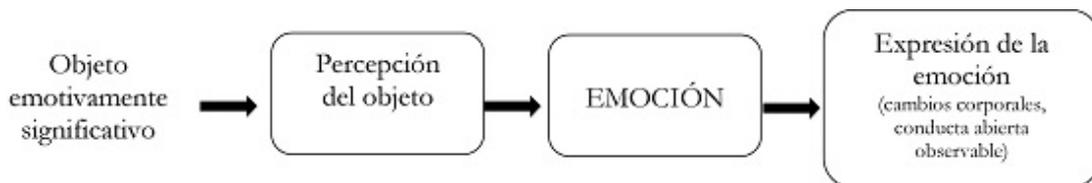
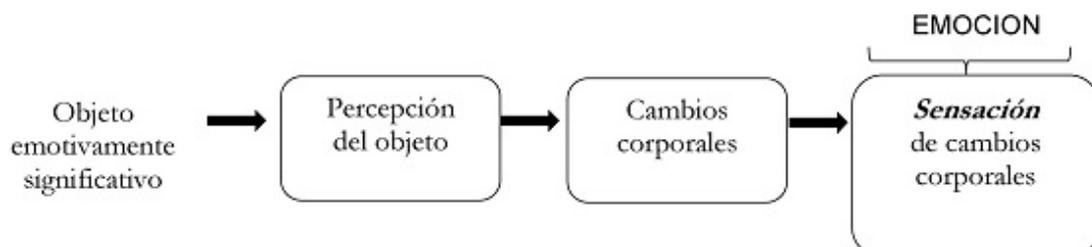


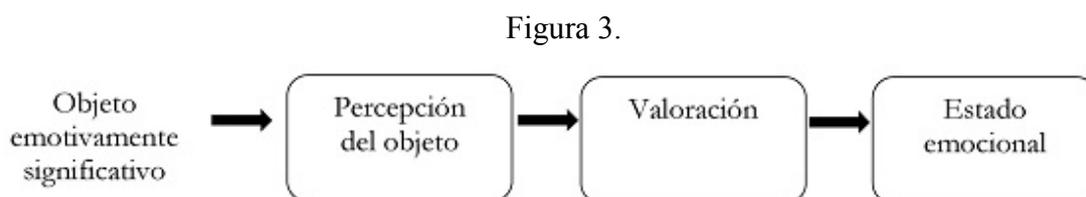
Figura 2.



Fuente: Melamed, 2016.

En esta Teoría propuesta por James, la sensación causada por una respuesta fisiológica adquiere un rol clave, puesto que la emoción es, en sí misma, esa sensación.

Por otro lado, si prestamos atención a la corriente cognitiva, los autores que tratan el tema emocional desde este enfoque consideran que las emociones son “estados que se siguen a partir del contacto con ciertos tipos de estímulos, y que involucran constitutivamente operaciones mentales valorativas” (Melamed, 2016) Para éstos, el esquema que se seguiría sería el siguiente:



Fuente: Melamed, 2016.

Richard Lazarus fue uno de los autores de una de las teorías más relevantes de este enfoque. Lazarus (1991, citado en Melamed, 2016) propuso la *Teoría de la valoración cognitiva*, la cual defiende que en cada emoción intervienen: una evaluación primaria, que define qué consecuencias (irrelevantes, favorables o estresantes) pueden tener lugar a partir de una situación concreta; y, por otro lado, una evaluación secundaria que determina qué nivel de competencia personal posee el sujeto para afrontar dicha situación, es decir, si sabe que ha de relajarse, contenerse...

3.4. Clasificación de las emociones

Existen diferentes criterios de clasificación de las emociones. Uno de los más fundamentales consiste en clasificarlas en emociones primarias y emociones secundarias. Las *emociones primarias o básicas* nos ayudan a reaccionar frente a un estímulo, se les atribuye una expresión facial concreta. Sin embargo, las *emociones secundarias o complejas* son aquellas que no poseen rasgos faciales característicos, así como tampoco “una tendencia particular a la acción.” (Aritzeta et al, 2008, p.26) Cada emoción primaria está vinculada a una secundaria, como por ejemplo la tristeza (primaria) con la depresión (secundaria), el miedo (primaria) y la ansiedad (secundaria)...

Otro criterio de clasificación se basa en la categorización de emociones positivas o negativas. Las *emociones positivas* son aquellas que ayudan al individuo a alcanzar sus objetivos y metas personales, le impulsan, como son la alegría o la felicidad entre otras. En cambio, las *emociones negativas*, como la ira o el miedo, surgen a raíz de acontecer situaciones consideradas dificultades u obstáculos. Ante esta clasificación es importante no atribuir la etiqueta de emoción “mala” a una emoción negativa, puesto que no debemos distinguir entre emociones “malas” o “buenas”, ya que todas las emociones son necesarias para el desarrollo de la personalidad de un individuo. (Aritzeta et al, 2008)

En la siguiente tabla (Tabla 3) pueden observarse las anteriores clasificaciones combinadas.

Tabla 3. *Clasificación de las emociones.*

	Emociones básicas	Emociones complejas
Negativas	Ira, miedo, tristeza	Vergüenza, odio, celos, envidia, desprecio, disgusto, preocupación, desesperación, culpa, aburrimiento, desconfianza
Positivas	Alegría, interés, sorpresa	Placer, curiosidad, deseo, adoración, orgullo, éxtasis

(Fuente: Aritzeta et al, 2008, p.26)

Por último, una tercera clasificación, sería la propuesta por Bisquerra (2009) quien analizó los modelos existentes y clasificó las diferentes emociones según un punto de vista psicopedagógico, dando lugar así a cuatro categorías. Las *emociones negativas*, definidas anteriormente, se dividen en primarias (miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad) y sociales (vergüenza). Las *emociones positivas*, también explicadas anteriormente. Las *emociones ambiguas*, es decir, la sorpresa. Y finalmente las *emociones estéticas*, referidas a las respuestas emocionales que un individuo realiza ante la belleza, ya sea de un individuo, un paisaje, una obra de arte...

3.5. Funciones de las emociones

Dependiendo del autor que consultemos, se podrán observar diferentes enumeraciones sobre las funciones que desempeñan las emociones.

Siguiendo a Papalia, Olds y Felmdan (2005, citados en Martín y Navarro, 2009) se pueden diferenciar hasta tres funciones que pueden afrontar las emociones. En primer lugar, la *función comunicativa*, supone la habilidad del ser humano a expresar sus deseos o necesidades, y provocar así una respuesta por parte de otro individuo. Esta función es esencial, sobre todo, para los bebés, puesto que tienen total dependencia de los adultos que les rodean para satisfacer aquellas necesidades primarias. Por otra parte, esta función es muy relevante en el desarrollo correcto de las relaciones sociales y la interacción social, ya que de esta manera el resto de individuos pueden conocer o imaginar el estado de ánimo gracias a sus expresiones. En segundo lugar, la *función protectora* facilita la resolución de problemas o inconvenientes en la supervivencia. En el caso del miedo, esta función “permite identificar la amenaza y estimula la defensa de uno mismo” (Martín y Navarro, 2009, p.117). Por último, la *función de exploración del ambiente*, la cual concretamente se encarga de desarrollar “distintos aprendizajes, entre ellos los que permiten proteger o conservar la vida” (Martín y Navarro, 2009, p.117)

Si se presta atención a la enumeración propuesta por Reeve (1994, citado en Chóliz, 2005) se puede observar que diferencia tres funciones principales de la emoción. En primer lugar, la *función adaptativa*, se encarga de preparar a nuestro organismo para que sea capaz de realizar o redirigir la conducta que se exige en cada situación según las condiciones ambientales. En la Tabla 4, podemos observar la correspondencia propuesta por Plutchik (1980, citado en Chóliz, 2005) de diferentes emociones y las

Tabla 4. *Emociones y sus funciones adaptativas.*

<i>Emoción</i>	<i>Función adaptativa</i>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintragación
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Sorpresa	Exploración

(Adaptado de: Plutchik, citado en Chóliz, 2005, p.5)

funciones adaptativas que les corresponden. Por otro lado, las emociones poseen una *función social* ya que permiten que los individuos que nos rodean puedan predecir cómo nos sentimos en cada momento según la emoción que expresamos, así como predecir nuestros comportamientos. Izard, (1989, citado en Chóliz, 2005) por su parte, identificó una variedad de funciones sociales, como por ejemplo facilitar la interacción social o la creación de vínculos sociales, la comunicación del estado afectivo o anímico, el control de la conducta de los demás... Por último, Reeve defiende la *función motivacional* explicando que “toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez una emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas” (Chóliz, 2005, p.6)

3.6. Componentes de las emociones

Teniendo en cuenta la multidimensionalidad de las emociones, se pueden atender diferentes puntos de vista.

Por un lado, Lang (1984, citado en Vallés y Vallés, 2000) desarrolla su Teoría de los tres sistemas de respuesta emocional. En primer lugar el *sistema cognitivo* representa a los pensamientos, las ideas y las imágenes de carácter subjetivo que cada individuo posee, como los prejuicios, anticipaciones o preocupaciones, y el grado de influencia que tienen sobre nuestro aprendizaje, memoria, nivel de atención... El *sistema conductual* está formado por todos los componentes que son observables en nuestras conductas y en el momento en el que exteriorizamos nuestras emociones. Y por último, el *sistema fisiológico* hace referencia a todos los cambios que se producen en nuestro organismo debido a experimentar diversos estados emocionales, por los cuales la actividad de nuestro sistema nervioso incrementa y se producen diferentes respuestas fisiológicas como la respiración agitada, el aumento de la frecuencia cardíaca, náuseas, sudores, temblores... entre otros.

Por su parte, Scherer (1993, citado en Vallés y Vallés, 2000) plantea que el individuo evalúa cada situación según unos analizadores determinados en los que se tienen en cuenta: las expectativas, el efecto producido en el organismo, las causas que provocan dicha emoción, el potencial y capacidad para enfrentarse y controlar su reacción emocional, y la comparación de su reacción con las pautas impuestas por la sociedad o cultura.

Al adentrarse en el componente conductual, es decir, la expresión de la emoción, cada una posee determinados gestos y expresiones faciales, las cuales tienen un elevado valor en la comunicación no verbal; así como conductas motoras, o expresiones y contenidos verbales relativos a la emoción que poseen.

En cuanto a las características psicofisiológicas, cada emoción produce diferentes respuestas en el organismo del individuo, teniendo lugar alteraciones “en los distintos aparatos, sistemas, músculos y órganos del cuerpo.” (Vallés y Vallés, 2000, p.48) Entre algunos de los cambios más destacados estarían la temperatura de la piel, la distribución y la presión sanguínea, el ritmo cardíaco alterado, alteración en la respiración, sudor, tensión muscular... entre otros. (Cristobal, 1996, citado en Vallés y Vallés, 2000, p.48)

Por último, atendiendo a las características cognitivas, cabe destacar que las cogniciones del individuo poseen un papel que predomina en el mantenimiento y el impacto emocional. Entre éstas, podemos destacar el razonamiento de los individuos, sus creencias, las atribuciones y los esquemas de conocimiento.

4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Conocidos ya en mayor profundidad los términos involucrados en el concepto de Inteligencia Emocional, es momento de introducirse en este término que nos acompaña desde hace casi tres décadas.

4.1. Evolución histórica

Años antes de que se le atribuyese un nombre específico a este concepto, James Dozier descubrió el poder de la Inteligencia Emocional. Según se puede leer en las líneas escritas por Goleman (2005) en su obra *Inteligencia emocional en el trabajo*, Dozier, General de la Brigada del Ejército de los Estados Unidos, fue víctima de un secuestro terrorista en 1981 durante dos meses. Los primeros días de su retención, sus secuestradores se mostraban enloquecidos debido a la emoción que suponía aquella situación. Dozier podía observar como aquellos secuestradores lucían sus armas, por lo que se percató del peligro que realmente corría. Fue entonces cuando Dozier recordó lo que había aprendido durante un programa de desarrollo ejecutivo: las emociones son contagiosas. Dozier aprendió que un individuo podía influir para modelar las emociones de un grupo. Por lo tanto, Dozier tuvo que enfrentarse ante la tarea de controlar sus

propias emociones y calmarse. Tras alcanzar dicha calma, trató de expresarla. Dozier se percató de que sus secuestradores parecían haberse contagiado de aquella calma, volviéndose más racionales, siendo ellos quien, realmente, le salvaron la vida. El concepto de Inteligencia Emocional no se había desarrollado por aquel entonces, pero ya en 1981 Dozier proporcionó un claro ejemplo de ella.

Edward Thorndike fue precursor de la inteligencia emocional al tratar el concepto de Inteligencia Social, definiéndola como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres... y actuar sabiamente en las relaciones humanas.” (Thorndike, 1920, citado en Salvador, 2010, p.14)

Peter Salovey y John Meyer (1990, citado en Shapiro, 1997), ambos psicólogos, fueron los pioneros en el uso de este término que tan presente está en la actualidad. Introdujeron en 1990 el concepto de “inteligencia emocional” para señalar qué cualidades emocionales poseen importancia para alcanzar el éxito. Shapiro enumera algunas de ellas en su libro “*La inteligencia emocional de los niños*” (1997): la empatía, la independencia, el respeto, la simpatía, la amabilidad, la adaptación, la cordialidad... Son algunas de las numerosas cualidades que un individuo ha de poseer para ello.

Transcurridos unos años, concretamente en 1995, Daniel Goleman fue quien, gracias a su bestseller “*Inteligencia emocional*”, resultó ser el impulsor de este concepto, “convirtiéndolo en un tema de conversación desde las aulas hasta las salas de sesiones de las empresas” (Shapiro, 1997, p.25). Goleman declara que, ante la sociedad repleta de egoísmo y violencia en la que vivimos, la inteligencia emocional adquiere gran importancia, ya que establece un lazo entre el carácter, los sentimientos y los impulsos. Afirmando así el autor que este concepto sería el mejor predictor respecto al éxito vital.

De este modo, la idea de introducir el estudio y control de las emociones desde el aula incrementa, desarrollándose diferentes programas que focalizan su objetivo en la escolarización de las emociones.

Varios años antes de que Goleman introdujese el concepto de Inteligencia Emocional, Karen Stone McCown, en 1979, crea el programa *Self Science*, con el que pretende que los sentimientos sean introducidos y tratados con naturalidad en la escuela, tanto los propios como aquellos que están relacionados con las relaciones interpersonales. La idea que propone es que los problemas y tensiones, individuales o

colectivos, sean el tema del día. Para ello el maestro debe tratar con normalidad de diferentes problemas reales que podemos encontrarnos: desde el rechazo, la envidia, la mentira... y un largo etcétera. Stone manifiesta que “el aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños. De hecho, la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura” (Goleman, 1993)

4.2. Concepto

Pero, ¿qué significa el concepto de inteligencia emocional? Salovey y Meyer (1990, citado en Saphiro, 1997), los pioneros en el uso de este término, lo definen como el conjunto de habilidades que nos permiten apreciar y expresar las propias emociones y las ajenas. Salvador (2010, p.17) en su libro *Análisis transcultural de la inteligencia emocional* enumera algunas de las características que ambos autores recalcaron de este concepto:

1. *Conocer las propias emociones*, se trata de la conciencia de uno mismo, esto es, reconocer un sentimiento mientras que éste ocurre.
2. *Mejorar las emociones*, podría entenderse como controlar los sentimientos para que sean adecuados, lo cual requiere una conciencia de uno mismo.
3. *Controlar la propia emoción*, entendida como ordenar las emociones al servicio de un objetivo para prestar atención a la auto-motivación y dominio, y, al mismo tiempo, para la creatividad.
4. *Reconocer emociones en los demás*. La empatía es la habilidad fundamental de las personas. Los individuos que muestran esta predisposición suelen ser más sensibles a las señales sociales que indican lo que otros necesitan.
5. *Manejar las emociones*, se entiende como dominar las emociones de los demás.

Por otro lado, Daniel Goleman (2001, citado en Salvador, 2010) declara que entre las múltiples características que se atribuyen al concepto de Inteligencia Emocional, pueden localizarse habilidades que permiten al individuo: auto-motivarse, resguardarse ante la frustración, controlar nuestros impulsos, regular y moderar nuestro humor.

Además, Goleman afirma que los individuos desarrollados emocionalmente cuentan con una disposición aventajada en todos los ámbitos, siendo así más eficaces, productivos y sintiéndose satisfechos con lo realizado. Asimismo, estas personas emocionalmente inteligentes prestan gran atención a los sentimientos propios y los ajenos, además de desarrollar habilidades como controlar sus impulsos, la

autoconciencia, la compasión y la empatía, entre otras muchas. En cambio, aquellos individuos que son incapaces de controlar sus emociones, disputan continuamente en batallas internas que dificultan el desarrollo claro de sus pensamientos y razonamientos, y que debilitan su capacidad de trabajo. (Salvador, 2010)

Ander-Egg en su *Diccionario de psicología* define este concepto como “la capacidad de procesar lo emocional y utilizarlo en el razonamiento y en las habilidades sociales.” (2016, p.114) Es decir, este concepto no se basa en el cociente intelectual del individuo, sino en sus emociones y la capacidad de manejo de estas. Ser inteligente emocionalmente supone la capacidad de elegir la opción emocional que mejor se adapte a cada momento de nuestras vidas. (Roberto Aguado, citado en Prada y Príncipe, 2016, p.14)

Fernández-Berrocal y Ramos (2002) añaden además que esta habilidad implica tres procesos: (citado en Salvador, 2010, p.18)

1. *Percibir*. Se trata de reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de otorgarle una etiqueta verbal.
2. *Comprender*. Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
3. *Regular*. Dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de manera eficaz.

Con ello, se introduce una nueva concepción de persona exitosa en la vida, como mencionaba en apartados anteriores, la cualidad de un individuo no ha de medirse por los resultados obtenidos al calcular el Cociente Intelectual que delimita el triunfo en el apartado académico, sino que se medirá a través del logro de los objetivos en la vida.

4.3. Modelos de Inteligencia Emocional

A lo largo de las últimas décadas, han sido numerosos los autores que han llevado a cabo modelos sobre la Inteligencia Emocional, plasmando diferentes planteamientos e ideas acerca de esta.

Entre todos modelos existentes, algunos de los más importantes y relevantes serían los modelos planteados por Gardner (1983), Goleman (1995), Bar-On (1997) y Salovey y Mayer (1997).

Antes de entrar en detalle con cada uno de ellos, es importante conocer los dos tipos de modelos existentes. Por un lado, los *modelos mixtos*, caracterizados por un conjunto de contenidos que manifiestan el análisis teórico para su competencia directa y aplicativa. En segundo lugar, los *modelos de habilidad*, que focalizan en el análisis, la percepción y la regulación del pensamiento sobre los sentimientos. (Fernández y Extremera, 2005)

Independientemente de qué modelo se siga y desarrolle, lo importante es que desde las aulas se atienda a este aspecto emocional, siguiendo programas que fomenten la educación emocional.

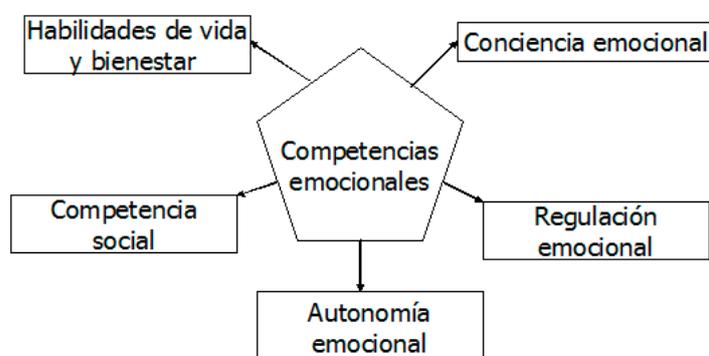
4.3.1. El modelo de Bisquerra

Bisquerra (2000) propone un modelo de competencias emocionales que se concibe como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular ... los fenómenos emocionales” (Bisquerra, s/f)

Su finalidad no es otra que promover y facilitar el bienestar tanto personal como social, así como favorecer las relaciones interpersonales, los procesos de aprendizaje, la resolución de los conflictos, retos y problemas...

En este modelo, Bisquerra identifica cinco competencias emocionales que podemos observar en la Figura 4.

Figura 4. El modelo pentagonal de competencias emocionales.



Fuente: Bisquerra, s/f.

4.3.2. *El modelo de Goleman*

Daniel Goleman (1995, citado en Extremera y Fernández, 2015), pionero en utilizar esta terminología, en su primer modelo planteado, concretamente un modelo mixto basado en las competencias sociales y emocionales, identificó cinco componentes imprescindibles de la Inteligencia Emocional:

Por un lado, la *autoconsciencia*, entendida como la capacidad y aptitud de un individuo para reconocer y entender sus emociones, estados de ánimo e impulsos, incluyendo también el efecto que podían ejercer en otros individuos. Es importante que cada individuo sea consciente de las emociones y los sentimientos que posee en cada momento.

En segundo lugar, la *autorregulación*, referida a la habilidad que tiene una persona a la hora de manejar, controlar y redirigir sus impulsos o humor para no llevar a cabo decisiones precipitadas. Es importante que manejemos nuestras emociones para expresarlas de forma adecuada. Sobre todo, la habilidad de suavizar y moderar aquellas expresiones de furia o ira, entre otras, de cara a entablar relaciones interpersonales.

El tercer componente es la *motivación*. Emoción y motivación van “de la mano”, puesto que están interrelacionadas, como ya comentaba anteriormente en el apartado de *Funciones de las emociones*. Ésta está relacionada con la predisposición a alcanzar los objetivos y logros propuestos, para de esta manera focalizar la atención, automotivarse y automanejarse para su consecución.

El *reconocimiento de las emociones ajenas* es el cuarto componente. Concretamente hablamos de la *empatía*, es decir, la habilidad para conocer y comprender las emociones de los individuos que nos rodean. Esta habilidad es la base del altruismo, y nos permite sintonizar y entender de manera más sencilla lo que los demás necesitan.

Y por último, las *habilidades sociales*, en las que el individuo crea relaciones y redes sociales con vínculos y lazos afectivos. Ser capaz de establecer relaciones con otros individuos supone poseer una gran habilidad de manejo de las emociones.

Años más tarde, en 1998, Goleman publica su segundo libro, en el que habla de una teoría basada en competencias emocionales, tratándolas como una herramienta para predecir el nivel de efectividad y rendimiento en el ámbito profesional y laboral. En este

segundo modelo, se identificaron cuatro componentes de la Inteligencia Emocional: la *autoconciencia*, el *automanejo*, la *conciencia social* y el *manejo de las relaciones*, identificando diferentes subhabilidades de cada uno de ellos.

4.3.3. *El modelo de Bar-On*

Reuven Bar-On (1997) plantea un modelo mixto basado en las habilidades emocionales y los rasgos de personalidad. Para Bar-On la Inteligencia Emocional “es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales.” (citado en Extremera y Fernández, 2015, p. 22) Por lo tanto, se identifica la IE como una serie de habilidades y conocimientos sociales y emocionales que influyen y contribuyen en nuestra capacidad para enfrentarnos y afrontar el medio en el que vivimos. El objetivo es que el individuo sea consciente y capaz de comprender, controlar y expresar sus emociones de la manera más efectiva posible.

Bar-On identifica cinco factores que componen a la IE. En primer lugar la *inteligencia intrapersonal*, que hace referencia a los componentes personales en los que estarían incluidos la autoconciencia emocional, la autoestima personal, la asertividad, la autoactualización, la independencia... En segundo lugar, la *inteligencia interpersonal*, es decir, los componentes que tienen relación con las relaciones sociales, como la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales que establece cada sujeto. La *adaptación* es el tercer componente, relacionado con la flexibilidad del sujeto a determinadas situaciones, la capacidad y habilidad para solucionar problemas, y la comprobación de la realidad. En cuarto lugar, la *gestión del estrés*, es decir, la habilidad de autorregulación a la cual atribuimos la tolerancia al estrés y el control de los impulsos propios. Y por último, el *humor general*, o sea, la felicidad y optimismo que cada uno posee.

4.3.4. *El modelo de Salovey y Mayer*

Salovey y Mayer (1997) conciben la IE como una habilidad mental que permite al sujeto “percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; ... acceder y/o generar sentimientos; ... comprender emociones.” (citado en Extremera y Fernández, 2005, p.68)

Su modelo de habilidad se caracteriza por estar dividido en cuatro-fases de inteligencia emocional y relacionar la Inteligencia Emocional con un proceso de información emocional. El individuo debe ser capaz de dominar las cuatro habilidades determinadas.

Por un lado, el sujeto debe *percibir*, es decir, identificar y ser consciente de las emociones, ya sean propias o ajenas. En segundo lugar, *usar* las emociones, assimilarlas e integrarlas en su pensamiento. En tercer lugar, *comprender* el significado de todas ellas, analizarlas bajo el conocimiento emocional que tenga cada individuo, siendo capaz de reconocerlas. Y por último, *manejar* dichas emociones, es decir, ser capaces de gestionarlas y regularlas cada uno para sí mismo y en otros.

4.3.5. *El Modelo de Gardner*

Conocido por su teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner (1983, citado en Gardner, 2000) plantea la existencia de dos inteligencias relacionadas con el conocimiento de uno mismo, y el conocimiento de los individuos que nos rodean.

En primer lugar, la *inteligencia intrapersonal* se alcanza cuando un individuo adquiere la capacidad de conocerse a sí mismo. Ese sujeto se entiende, comprende y es capaz de acceder e identificar sus emociones, así como sus sentimientos, además de ser capaz de controlarlas sabiendo enfocarlas de manera adecuada. Es fundamental que cada persona alcance esta inteligencia, puesto que lograr esta habilidad nos facilitará y ayudará a la hora de actuar en diferentes ámbitos de nuestra vida.

En cambio, la *inteligencia interpersonal* está relacionada con las habilidades sociales y los demás individuos. Esta inteligencia supone la capacidad para comprender e identificar cómo se sienten los demás, sus emociones, sentimientos, deseos, ideas... Dentro de esta inteligencia, podemos identificar algunas subcapacidades: “liderazgo, aptitud de establecer relaciones, mantener amistades, capacidad de solucionar conflictos y capacidad para el análisis social.” (Aritzeta et al, 2008, p.38)

4.3.6. *Otros modelos*

Matineaud y Engelhartn proponen en 1996 un modelo en el que focalizan la evaluación de la Inteligencia Emocional, realizada mediante cuestionarios sobre la emocionalidad en diferentes ámbitos: en el cuerpo, en la familia, en el ámbito social, en

el trabajo... Estos autores consideran que los componentes de la Inteligencia Emocional serían: el autoconocimiento, la gestión del humor, la automotivación, el control del impulso, y la apertura a los demás.

Por otro lado, el modelo propuesto por Rovira (1998) realiza una enumeración de las habilidades básicas para desarrollar la Inteligencia Emocional desglosando cada una de ellas en diferentes destrezas necesarias para alcanzar cada una de ellas.

Unos años después, Boccardo, Sasia y Fontenla (1999) presentan un modelo [que se asemeja notablemente al propuesto por Goleman] en el que identifican cinco áreas imprescindibles para ser Inteligente emocionalmente: el *autoconocimiento emocional*, mediante el cual el niño es capaz de reconocer un sentimiento que acontece; el *control emocional*, como su nombre indica supone la habilidad y capacidad de dominar los sentimientos propios; la *automotivación*, siendo el individuo quien dirige sus emociones con el fin de lograr un objetivo concreto; el *reconocimiento de las emociones ajenas*, de manera que se reconocen los sentimientos, las necesidades y los deseos de quienes nos rodean, siendo capaces de empatizar con ellos; y por último la *habilidad para las relaciones interpersonales*, con el objetivo de provocar sentimientos en las personas con las que se interactúa.

4.4. Educación emocional

Si nuestro cerebro atiende a conocimientos y emociones que interactúan entre ellos, ¿por qué desde la escuela no se dedica un espacio de tiempo al aspecto emocional y su educación?

Educar la Inteligencia Emocional ha pasado a ser un objetivo y tarea esencial en la sociedad en la que vivimos. La gran parte de docentes y padres creen imprescindible dominar las habilidades y capacidades incluidas en la IE de cara al desarrollo tanto evolutivo como socioemocional de los niños. (Fernández y Ruíz, 2008)

Tal y como explica Guillermina Baena (2005), nuestro comportamiento emocional está influenciado por el entorno que nos rodean, incluyendo las personas, el ámbito cultural, socioeconómico... La inteligencia emocional es un apartado verdaderamente importante en la personalidad de cada individuo, por lo que su desarrollo debe fomentarse desde las aulas formando parte de los programas educativos. Las propuestas

de Educación Emocional están vinculadas a la concienciación de las estructuras emocionales que un niño toma en determinados y diferentes momentos. Esta concienciación no se logra repentinamente, si no que es necesaria una formación continua que permita el desarrollo de diferentes estrategias para gestionar las propias emociones.

Prada y Príncipe (2016) detallan que en el informe realizado por la UNESCO de la “Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI” en 1996, se sugirió la inclusión en el currículo educativo de asignaturas “como *El autoconocimiento* y las *Formas de asegurar el bienestar psicológico*.” (Aritzeta et al, 2008, p.31)

En torno a este informe, Jacques Delors (1996, citado en Prada y Príncipe, 2016) estableció los pilares fundamentales que constituyen la educación: *Aprender a convivir*, mediante el conocimiento y respeto a los que nos rodean; *aprender a conocer*, adquiriendo una formación permanente que nos permita aprender a lo largo de nuestra vida; *aprender a hacer*, siendo competentes al afrontar determinadas situaciones y facilitando el trabajo cooperativo en equipo; y *aprender a ser*, desarrollando autonomía, responsabilidad y autoconciencia de nuestras propias habilidades. Por lo tanto, Delors plantea que para que la humanidad sea educada en lo que respecta a la dimensión emocional, estos cuatro pilares fundamentales deben estar concretados en un programa escolar, pues no podemos valorar solamente el nivel de adquisición y comprensión de los contenidos de las asignaturas del currículo (matemáticas, inglés, ciencias, lengua...).

Ambos autores proponen en su libro un programa de educación social y emocional estructurado y basado en tres grandes bloques. El primer bloque corresponde a la *dimensión intrapersonal*, relacionada con el conocimiento de uno mismo, así como la autoestima, la alfabetización emocional y el autoconcepto como instrumentos para desarrollar la capacidad de expresión de las emociones y estados de ánimo. En segundo lugar, la *dimensión interpersonal*, relacionada con los contenidos que trabajan las relaciones entre individuos como la empatía, la resolución de conflictos y problemas, y el diálogo; al tratarlos, se trabaja la prevención o evasión de comportamientos disruptivos. Por último, las *competencias sociales*, que incluye la capacidad de “fracasar, cooperar, tolerar, dialogar, dar, ser sincero... contribuyendo todo ello a la formación integral de personas.” (citado en Prada y Príncipe, 2016, p.19)

4.4.1. Programas de Educación en Inteligencia Emocional

Como señalan Vallés y Vallés (2000) las generaciones de hoy en día se desarrollan de una manera más precoz intelectualmente hablando, pero si bien es cierto que sus habilidades y capacidades emocionales han disminuido dando lugar a problemas a la hora de crear vínculos y relaciones sociales.

Vallés y Vallés (2000) y Aritzeta et al (2008) enumeran varios de los programas de alfabetización emocional existentes que pretenden abordar el ámbito socioafectivo de los alumnos. Al existir una abundancia de programas focalizados en ello, la tarea de comparar, analizar y resumirlos resulta demasiado compleja.

Por ello, he decidido comentar algunos de los programas más relevantes, además de incluir el programa “Aulas Felices” que se sigue en nuestra Comunidad Autónoma.

4.4.1.1. Programa Aulas Felices

El Programa “Aulas Felices” se presentó en 2010 para implementarlo en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Se trata de un programa integrador que está adaptado al sistema educativo español y a su realidad. Se dirige a la consecución de las Competencias Básicas, abordando sobre todo las competencias: Aprender a aprender, Competencia social y cívica, y Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Además de focalizarse en el abordaje de éstas, este programa puede implementarse en el trabajo educativo que los colegios están llevando a cabo sobre la Acción Tutorial y la Educación en Valores que se desarrolla.

Uno de los objetivos primordiales de este programa es la *atención plena*, conocida como mindfulness en los países anglosajones, que pretende desarrollar una actitud de “consciencia y calma que nos permite vivir íntegramente en el momento presente” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, s/f). Algunos de los beneficios que suponen la práctica de la actitud plena serían el aumento de la concentración, la reducción de la automatización, el control de pensamientos, emociones y conductas... entre otros.

Por otro lado, Aulas Felices se centra también en la educación de las fortalezas personales (Figura 5), agrupadas según su familiaridad en seis virtudes generales. Todas

ellas son educables así como medibles, de manera que pueden trabajarse y ser aplicadas desde las aulas.

Figura 5: Fortalezas personales

<p>Virtud 1: Sabiduría y Conocimiento</p> <p>1. Creatividad 2. Curiosidad 3. Apertura mental 4. Amor por el aprendizaje 5. Perspectiva</p> <p>Virtud 2: Coraje</p> <p>6. Valentía 7. Perseverancia 8. Integridad 9. Vitalidad</p> <p>Virtud 3: Humanidad</p> <p>10. Amor 11. Amabilidad 12. Inteligencia social</p>	<p>Virtud 4: Justicia</p> <p>13. Ciudadanía 14. Sentido de la justicia 15. Liderazgo</p> <p>Virtud 5: Moderación</p> <p>16. Capacidad de perdonar 17. Modestia 18. Prudencia 19. Autocontrol</p> <p>Virtud 6: Trascendencia</p> <p>20. Apreciación de la belleza y la excelencia 21. Gratitud. 22. Esperanza 23. Sentido del humor 24. Espiritualidad</p>
--	--

Fuente: Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, s/f.

4.4.1.2. *El programa de aprendizaje estructurado en habilidades sociales*

Este programa propuesto por Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989, citado en Vallés y Vallés, 2000, y en Aritzeta et al, 2008) focaliza en la habilidad de controlar y expresar las emociones propias para poder establecer relaciones afectivas y/o sociales con otras personas.

Por lo tanto, algunas de las habilidades necesarias serían el conocimiento y expresión de los propios sentimientos (incluyendo el afecto), la comprensión de los sentimientos ajenos, enfrentarse al enfado de otra persona, etc.

4.4.1.3. *DIE. Desarrollando la Inteligencia Emocional*

Vallés y Vallés (1998, citado en Vallés y Vallés, 2000) proponen un programa destinado para todos los alumnos desde Educación Primaria hasta Bachillerato, ya que se estructura en cinco niveles.

Los objetivos principales de este programa son: la *autoconciencia emocional*, es decir, que el individuo conozca cómo se siente; el *control de sus emociones*, sabiendo manejar y expresar adecuadamente cada emoción; el *desarrollo de la empatía*,

respetando el punto de vista ajeno, desarrollando la escucha activa, y mostrando preocupación; y *la mejora de las relaciones interpersonales*, es decir, identificar situaciones problemáticas y solucionándolas, comunicarse de manera efectiva... (Vallés y Vallés, 2000)

Tal y como podemos observar en Aritzeta et al (2008), este programa está estructurado en 6 grandes bloques de contenidos: (1) Evaluando tus emociones; (2) Las emociones. Conociéndolas; (3) Las emociones negativas; (4) Las emociones positivas; (5) La empatía; (6) Habilidades emocionales y habilidades de comunicación.

4.4.1.4. Programas de Educación emocional elaborados por miembros de GROU

Los miembros del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) en 2003 (citado en Aritzeta et al, 2008) realizan una recopilación de algunos programas. Bisquerra, conocido por sus estudios y análisis sobre la IE, pertenece a dicho grupo.

Los programas incluidos tienen los objetivos, bloques de contenidos, metodología y evaluación comunes. Entre los diferentes objetivos, podemos destacar la intención de promover el desarrollo de habilidades sociales, puesto que se pretende fomentar y educar para desarrollar actitudes de respeto y tolerancia; además de tener gran importancia el desarrollo integral, así como el autoconocimiento y regulación de las emociones propias.

Los cinco bloques de contenido son: “*conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida.*” (Aritzeta et al, 2008)

4.4.1.5. Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años

Ibarrola y Delfo (2003, citado en Aritzeta et al, 2008) proponen este programa con el objetivo de ayudar a los más pequeños a ser emocionalmente sanos, caracterizados por el positivismo, que sean capaces de tener el control de sus sentimientos, así como de expresarlos, sin olvidar tampoco los sentimientos ajenos.

Así pues, los contenidos a trabajar y desarrollar inciden en la autoconciencia y regulación de las propias emociones, y en las habilidades socio-emocionales.

5. HABILIDADES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES PARA NUESTRO ESTUDIO

“Las tres cuartas partes de las miserias y malos entendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su punto de vista” Mahatma Gandhi. (s/f)

5.1. EMPATÍA

5.1.1. Concepto

“Empatía” proviene del griego “empathos”. Si diseccionamos esta palabra compuesta obtenemos “em” que significa *dentro* y “pathos” que significa *pasión*. En el siglo XVIII se utilizaba este concepto para aludir al afecto que surgía entre un terapeuta y su paciente, y no fue hasta el siglo XX cuando se introdujo en el ámbito psicológico.

Entre todas las habilidades personales que se deben trabajar desde el sistema educativo para completar el desarrollo de cada individuo, la *empatía* es una de las más relevantes y fundamentales que debe tratarse desde una edad temprana.

Goleman define este concepto como la “capacidad que nos permite saber *cómo se sienten los demás*” (1995, p.163). Hoffman (1992) la define como “una experiencia afectiva vicaria (citado en Vallés y Vallés, 2000, p.166)

Tras consultar las definiciones otorgadas a este término en los diccionarios de psicología de Cosacov (2007) y Ander-Egg, (2016) se puede extraer como conclusión que la empatía es una capacidad que posee el ser humano de comprender e identificar los sentimientos, reacciones y perspectivas que posee cualquier otro individuo; así como la capacidad de ponerse en el lugar de otro y ser capaz de compartir lo que experimenta y siente.

Con la expresión “*ponerse en el lugar del otro*” debemos inferir un conjunto de conductas y comportamientos que el individuo debe sostener en el momento de atender al estado emocional que posea otro individuo. Algunas de estas conductas y comportamientos serán: la escucha activa al otro individuo y la obtención de información, la comprensión de su punto de vista y opinión, compartir y adherirse al estado de ánimo, dar y ofrecer apoyo... (Vallés y Vallés, 2000)

“La comprensión empática consiste en la capacidad de captar intuitivamente la realidad de otras personas” (Ander-Egg, 2016, p.68) es decir, una persona empática podrá intuir, captar y comprender cómo se siente otro ser humano sin la necesidad de interactuar con él, observando actitudes y reacciones. Ésta sería la dimensión afectiva del concepto, ya que como Eisenberg y Strayer (1987, citado en Oros y Fontana, 2014) explicaban, la empatía podía tratarse desde dos dimensiones: la dimensión afectiva, explicada antes, y por otro lado la dimensión cognitiva, que permite al individuo colocarse en el lugar del otro, siendo capaz de comprender su punto de vista.

Así pues, se puede sintetizar este concepto aclarando que la empatía es, más que una emoción, una habilidad o capacidad del ser humano relacionada con los rasgos de la personalidad de cada individuo.

Como Oros y Fontana (2014) explican en su investigación sobre la influencia de la empatía y las emociones positivas a la hora de la habilidad social, la niñez es una etapa esencial y crítica para que el individuo desarrolle sus habilidades sociales.

Estévez, Cámara, Melchor y Castelló (2015) declaran que es necesario que se integren procesos cognitivos y emocionales para que la empatía surja en un individuo. Los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la empatía son: adopción de perspectivas, es decir, que la persona sea capaz de ponerse en el lugar del otro; y la comprensión emocional, que supone el reconocimiento y la comprensión de los estados emocionales de quien nos rodea. Respecto a los procesos afectivos involucrados, estos serían el estrés empático, lo que supone compartir una emoción negativa de otra persona, y la alegría empática, que tendría lugar al compartir una emoción positiva de otro individuo.

5.1.2. *Los elementos de la empatía*

Siguiendo las ideas sobre los procesos integrados en el concepto de *empatía*, es oportuno profundizar en los elementos que conforman esta habilidad.

Teniendo en cuenta las ideas aportadas por Decety y Jackson (2004) la empatía estaría compuesta por cuatro componentes. En primer lugar, la *toma de perspectiva*, que consiste en imaginar y crear una perspectiva sobre la experiencia de los demás. En segundo lugar, la *correspondencia afectiva*, que hace referencia a las reacciones

automáticas que tienen lugar al observar cómo está otra persona. Por otro lado, la *autoconciencia afectiva*, en la que se incluye la identificación de la experiencia de uno mismo para poder distinguirla de la ajena. Y por último, la *regulación empática*, que consiste en ser capaces de regular y controlar la intensidad afectiva.

Si prestamos atención a las ideas propuestas por Belacchi y Farina (2012) la empatía estaría compuesta por un lado por *componentes afectivos*, es decir, cada individuo debe “experimentar las emociones de otras personas” (citado en Fernández, 2015, p.7), y por otro lado *componentes cognitivos*, que suponen la comprensión de las situaciones emocionales ajenas.

En cambio, Feshbach (1978) identifica tres componentes de la empatía: la *empatía cognitiva*, que supone la capacidad de identificación de las emociones ajenas; la *empatía sentimental*, es decir, la habilidad de adoptar un rol ajeno; y la *empatía de acción*, que sería “la evocación de una respuesta afectiva compartida.” (citado en Fernández, 2015, p.8)

5.1.3. El desarrollo de la empatía

Como señalan Abeyà, Díez y Gómez (2005) en el momento que un niño se percató de que, al igual que él, otras personas poseen y desarrollan sentimientos y emociones, comienza a florecer en él la empatía. Esta habilidad, va desarrollándose gradualmente. Su desarrollo y adquisición será fundamental para el establecimiento de los principios éticos y morales. Este aprendizaje debe atenderse a diario, puesto que requiere tiempo y atención, además de trabajarse en relación a todos los ámbitos y contextos. Los dos pasos fundamentales para su desarrollo son *saber escuchar* y *saber mirar*. *Escuchar* a quien nos rodea nos permite conocer a la persona y sus gustos y preferencias, así como entenderle; mientras que *mirar* nos permite recibir información no verbal, puesto que el lenguaje corporal nos proporciona información complementaria muy significativa.

Los estudios realizados por la psicología evolutiva han descubierto que desde la edad más temprana aparecen gestos empáticos por parte de los bebés, pues podemos observar que en numerosas ocasiones se les puede observar afectados cuando escuchan a otro niño llorar. Algunos bebés cuando viven una situación de este estilo, son contagiados por el llanto sin estar realmente llorando. Este episodio se conoce como *imitación motriz*, es decir, se imita físicamente la emoción que se observa.

Estévez et al (2015) nos plantean además un programa para desarrollar la empatía desde las clases de Educación Primaria, pues es importante abordar esta emoción desde la escuela y promoverla. El objetivo general de éste no es otro que desarrollar la capacidad de colocarse en el lugar del otro y entender cómo se siente. Además, como objetivos específicos encontraríamos la identificación de las emociones ajenas mediante la escucha y observación, así como promover el respeto de opiniones y perspectivas contrarias a las propias, entre otros. En su programa, su propuesta consistiría en dedicar dos sesiones semanales, con la posibilidad de adaptar esta frecuencia, a la realización del programa de desarrollo. Las sesiones estarían compuestas por juegos, actividades y la realización posterior de una ficha sobre los contenidos tratados, siendo siempre la primera sesión teórica para introducir el tema que se va a trabajar.

Por otro lado, de acuerdo a este aspecto, “una serie de estudios llevados a cabo por Marian Radke-Yarrow y Carolyn Zahn-Waxler” (citado en Goleman, 1995, p.167) demostraron que la educación recibida desde el hogar por parte de los padres está relacionada con el grado de empatía que tiene cada individuo. Para que un individuo pueda percibir la emoción de un tercero, es imprescindible que éste sepa expresarla. “La capacidad de expresar los propios sentimientos constituye una habilidad social fundamental” (Goleman, 1995, p.186).

5.2. HABILIDADES SOCIALES

5.2.1. Habilidades Sociales: concepto.

Los seres humanos somos una especie social por naturaleza. Independientemente del lugar donde procedamos, nos organizamos en grupos, desde los más pequeños como pueden ser las familias, hasta una agrupación tan grande como puede ser una nación. El contexto sociocultural en el que cada persona vive, influye notablemente en la manera en la que desarrolla su personalidad y aporta diferentes instrumentos y recursos para interactuar con el resto de personas y elementos que nos rodean.

Caballo (1986) define las habilidades sociales como un:

Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que,

generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (citado en Estevez et al, 2015, p.101)

Por su parte, Ander-Egg (2016) en su diccionario define este concepto como las capacidades que hacen posible que se realice una interacción entre diferentes individuos. En las habilidades sociales son necesarias, además de la empatía, el diálogo y, por lo tanto, la capacidad de escucha activa.

Prestando atención a este término, el desarrollo de las HHSS implica “(a) Contacto visual con otra persona al mantener una conversación, (b) dar y recibir cumplidos, (c) ayudar a otros, (d) compartir algo, (e) dar las gracias, (f) pedir permiso, (g) disculparse, (h) solicitar favores, etc.” (Goldstein et al, 1989, citado en Oros y Fontana, 2015)

El desarrollo de estas habilidades es imprescindible ya que son muy necesarias para que el individuo se maneje correctamente en la sociedad actual, puesto que en cualquier ámbito de la vida cotidiana los individuos necesitamos establecer relaciones, independientemente del nivel de afinidad, para lograr todos nuestros objetivos. Desde relaciones familiares hasta laborales que, no serán funcionales si los individuos no desarrollan estas habilidades sociales adecuadamente.

5.2.2. *El proceso de socialización*

Vander Zanden (1986, citado en Suriá, 2010, p.1) define *socialización* como "el proceso por el cual los individuos ... desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad."

Los seres humanos estamos expuestos a un proceso de desarrollo social bastante complejo puesto que, por un lado, todas las interacciones que realizamos están vinculadas unas a otras, por lo que nos resulta complejo poder separar la causa y efecto de una conducta. Por otro lado, la complejidad aumenta debido a la influencia de los diferentes aspectos biológicos, cognitivos y contextuales a los que cada individuo está expuesto. (Martín y Navarro, 2009)

Según Martín y Navarro (2009) durante el período escolar, se puede observar cómo, generalmente, los niños desean independizarse de los adultos, dejar de depender de éstos y ser más autónomos y autosuficientes, pero como es lógico dependen en su totalidad de ellos; mientras que los adolescentes se centran en buscarse a sí mismo,

encontrar y completar una identidad personal con la que puedan autodefinirse e identificarse.

Suriá (2010) enumera varias características de este proceso de socialización. Lo define como una capacidad para relacionarse y convivir con otros individuos que nos rodean. Considera además que este proceso es una herramienta de inserción social, ya que el individuo se identifica como parte de un colectivo, por lo que se siente miembro de este. Por otro lado, la socialización permite a cada persona construir una personalidad social para poder desempeñar diferentes roles dentro de un grupo de personas. Finalmente, destacar también que este proceso permite una correcta interiorización de las normas, pautas, costumbres y valores de la sociedad o grupo en el que se desenvuelve para actuar de una manera más humana.

5.2.3. *La teoría del apego*

Si atendemos a las necesidades humanas que una persona requiere para alcanzar la plenitud, observaremos la necesidad de establecer vínculos interpersonales afectivos con personas que nos rodean con la intención de que se prolonguen en el tiempo y sean incondicionales. Este vínculo se conoce como *apego*. El apego ayuda a desarrollar funciones indispensables para el correcto progreso, adaptación y desarrollo social.

Bowlby (1970, citado en Martín y Navarro, 2009) sostiene que el apego es un vínculo inconsciente formado por las conductas que pretenden conservar el contacto de cada individuo con sus referentes. Bowlby considera que este sistema de apego está vinculado a tres componentes: el *sistema de miedo a los extraños*, supone una predisposición a actuar con rechazo y precaución con desconocidos, de manera que incrementan las conductas de apego; el *sistema de exploración*, mediante el que las personas muestran interés por la realidad y conocer el entorno que les rodea; y el *sistema afiliativo*, que hace referencia al interés de las personas por interactuar, conocer y ser próximos a otros.

Tal y como Martín y Navarro (2009) comentan, como consecuencia de las diferentes experiencias a lo largo del tiempo, se puede afirmar que el sistema de apego surge durante el periodo de la infancia, pero que durante el resto de la vida continúan forjándose vínculos afectivos nuevos, además de desaparecer algunos de los que ya existían anteriormente.

6. Estudio de la empatía en una clase de 2º de Primaria

Mientras desde los colegios se trabaja siguiendo una metodología cooperativa, en nuestra sociedad se potencia la competitividad y el individualismo. Por ello, desde los centros se contempla trabajar la empatía y las habilidades sociales desde el plan de orientación y acción tutorial, no sólo para cambiar la realidad social, sino para prevenir y evitar el acoso escolar que se produce en las aulas.

Por esto mismo, consideré que realizar un estudio sobre el nivel que este grupo de alumnos poseía de ambas áreas.

6.1. Objetivos

6.1.1. Objetivos principales

- Analizar las habilidades sociales y empáticas de un grupo clase compuesto por 24 alumnos de entre 7 y 8 años de edad durante un periodo de dos meses tras una intervención sobre estas habilidades.
- Comprobar y analizar los cambios y avances que se producen y estos niños experimentan a lo largo de dicho periodo de tiempo.

6.1.2. Objetivo secundario

- Comprobar si existen diferencias según el sexo de los alumnos en lo que respecta al desarrollo de estas habilidades mencionadas.

6.2. Hipótesis

La principal hipótesis de este estudio es la certeza de que el nivel de habilidades sociales y empatía de los alumnos sometidos a este análisis mejorará progresivamente respecto a la primera muestra obtenida tras la realización de una intervención específica. Dicha hipótesis está fundamentada en dos ideas:

- 1) debido a la intervención teórica realizada,
- 2) el desarrollo del Plan de Orientación y Acción Tutorial que sigue trabajando habilidades relacionadas.

6.3. Tipo y diseño del estudio

En primer lugar, se puede identificar este estudio como un estudio *descriptivo*, ya que la idea es recolectar datos sobre una realidad del grupo clase, describiéndola y analizándola tal y como es. Se analiza el nivel de empatía y habilidades sociales, sin adentrarse en la causa-efecto.

Si se atiende a la clasificación realizada por Montero y León (2002), podemos identificar este estudio como un estudio de tipo *cuasi experimental*, ya que aunque el objetivo de este estudio es “contrastar una hipótesis de relación causal, tienen limitaciones para conseguirlo con éxito” (Montero y León, 2002, p.506).

Concretamente, es un estudio *Pre-Post*, ya que se realiza una medida de las variables antes de la intervención, y una medida posterior.

Además, el presente estudio posee un diseño *intra-sujeto*, puesto que se centra en analizar y comparar los resultados previos y posteriores a la intervención de cada individuo.

Teniendo en cuenta el análisis a realizar más adelante, se ha considerado apropiado realizar una comparación entre los resultados obtenidos en el PRE y en el POST de cada alumno. Para ello, se realiza previamente un sumatorio de los puntos obtenidos, para después comprobar si hay o no una mejora, o bien se mantiene estable. Estos resultados se plasman en un gráfico circular que representa el porcentaje de la mejora. Además, se calcula la media del nivel de cada habilidad del grupo. Por último, también se presta atención a qué ítems puntúan especialmente sobre los demás.

6.4. Características de la muestra

El presente estudio se realizó tomando como muestra un grupo de 24 alumnos del curso 2ºD de Educación Primaria del Colegio Sagrado Corazón de Jesús (Zaragoza). Específicamente, 12 niñas y 12 niños de entre 7 y 8 años.

Se trata de un colegio concertado y religioso situado en el barrio Actur de Zaragoza. Las familias vinculadas al centro son de clase media-alta y generalmente creyentes.

Eran niños, generalmente, extrovertidos que se relacionaban sin problemas, creando de esta manera sus primeros vínculos personales y amistades, pues en esta edad ya comienza a nacer la necesidad de sentirse parte de un grupo.

Uno de los individuos que forman parte del muestreo resulta ser una niña que repitió el curso anterior. Según me comentó el tutor del grupo, la alumna en cuestión presenta problemas a la hora de relacionarse con sus compañeros, así como en su desarrollo cognitivo.

6.5. Instrumentos y variables

Tal y cómo Sánchez, Fernández, Montañés y Latorre (2008) defienden en su estudio, existen dos posibles instrumentos mediante los que estudiar y medir las habilidades emocionales.

Por un lado, los *cuestionarios* o *medidas de autoinforme* nos facilitan aquella información que cada sujeto aporta a cerca de la idea que cada uno tiene sobre su Inteligencia Emocional. En estos casos, los individuos deben responder varias preguntas, formuladas de una manera sencilla y breve, respecto al nivel de habilidad emocional que ellos estiman tener.

Concretamente, este estudio corresponde a este tipo de instrumento. El inconveniente que acompaña a este tipo de pruebas son los resultados tan dispares y heterogéneos que pueden obtenerse, tal y como puede observarse en los estudios EQ-i de Bar-On (1997) o SREIT de Schutte (1998) entre muchos otros (citado en Sánchez et al, 2008).

Por otro lado, las *medidas de ejecución* o *pruebas de habilidad* se caracterizan por el planteamiento de diferentes problemas emocionales que han de ser resueltos para posteriormente comparar los resultados con criterios ya establecidos por Mayer (2001, citado en Sánchez et al, 2008) y Mayer, Salovey y Caruso (1999, citado en Sánchez et al, 2008). Este tipo de instrumento guarda gran semejanza con las pruebas tradicionales que se utilizan para medir y conocer el nivel de inteligencia o rendimiento cognitivo de los individuos.

Para la realización del presente estudio, se han extraído dos escalas, concretamente la empatía y las habilidades sociales, de la “Validación de un test de inteligencia

emocional en niños de diez años de edad” planteado por Rubén Darío Chiribonga y Jenny Elizabeth Franco.

Cada pregunta debía ser contestada señalando con una X una de las cuatro posibilidades: nunca, a veces, casi siempre y siempre. Las preguntas estaban evaluadas entre 0 y 3 puntos. Como se puede observar, en el propio anexo del test, están detalladas las ponderaciones que tienen las respuestas en relación a cada pregunta. Ante esta información, fueron numerosos los alumnos que se dirigieron a mí para conocer el significado de estos números, por lo que les informé que eran simples números indicadores que me ayudarían a entender sus respuestas.

Los ítems evaluados en cada escala tienen relación con los siguientes grandes bloques:

- Empatía. En cuanto a esta habilidad, hay un total de diez variables para su estudio agrupadas en tres categorías:
 - o Expresión e identificación de las emociones. En esta categoría se agrupan todas las variables que tienen relación con el nivel de capacidad que los alumnos tienen a la hora de expresar sus emociones e identificar las ajenas.
 - o Relaciones interpersonales. En esta categoría se registra la puntuación obtenida en las variables relacionadas con las relaciones que los sujetos sometidos a estudio tienen con otros individuos, teniendo como trasfondo la capacidad empática.
 - o Aceptación a la diversidad. Esta categoría reúne aquellas variables que están vinculadas a la inclusión y tolerancia de otros individuos con características dispares a las propias. Estas variables son:
- Habilidades sociales. Respecto a esta habilidad, también hay un total de diez variables que nos permiten analizar el nivel que los niños poseen en relación a esta. Estas variables están también divididas en tres categorías las cuales son:
 - o Expresión de las emociones. En esta categoría, se agrupan las variables que tienen relación con la habilidad y capacidad que los alumnos tienen a la hora de expresar sus emociones:

- Grupo. Esta categoría une aquellas variables que tienen relación con las habilidades relacionadas a establecer relaciones interpersonales.
- Individualidad. En el caso de esta categoría, se tienen en cuenta aquellas habilidades en las que los individuos muestran su tendencia a desarrollar mayormente sus capacidades intrapersonales.

6.6. Recogida de datos

Se consideró oportuno realizar el test dos veces, para observar y analizar la variabilidad o progreso de estas emociones durante un corto periodo de tiempo en un aula de 2º de Primaria. La primera muestra se toma el 22 de Marzo de 2018, perteneciendo esta fecha al 2º trimestre del curso escolar; y la segunda el 17 de Mayo de 2018, correspondiente al 3º trimestre.

Para la realización de los test y la intervención, Javier Grima, tutor de dicho grupo, me cedió sus horas de Tutoría. Era imprescindible que el entorno fuera calmado, en silencio, y controlando que los alumnos no mirasen las respuestas de sus compañeros. Además, no tenían límite de tiempo.

La primera ocasión tuvo lugar en la primera semana de mi periodo de prácticas en este Colegio. De esta manera conocería qué nivel de dichas habilidades poseían los alumnos del grupo antes de realizar la intervención teórica sobre el tema en cuestión. Se entregó a cada alumno un folio en el que aparecía el test (Anexo 1), pidiéndoles honestidad e indicándoles que no se tendrían en cuenta las respuestas ya que no habría ningún tipo de calificación, puesto que no había respuestas correctas e incorrectas.

La segunda ocasión fue dos meses después, en Mayo de 2018 cuando, habiendo terminado mi periodo de prácticas escolares, regresé al centro tras concertar previamente la cita con Javier Grima, tutor del grupo en esos momentos. Habían pasado dos meses desde que realicé el test por primera vez, y consideré interesante repetirlo para comprobar si habían variado los resultados. El procedimiento fue el mismo en ambas ocasiones.

6.7. Intervención

En la misma sesión que se realizó la primera recogida de datos, tras dedicar aproximadamente 10 minutos para que todos los alumnos completasen las fotocopias, y resolviendo las dudas que pudieran surgir, realicé una presentación PowerPoint – que fue elaborada basándose en las situaciones que pueden ser contempladas en cualquier recreo o situación escolar – (Anexo 2) para conocer los conceptos y situaciones trabajadas en el test más a fondo, y poder de esta manera conocer las opiniones de unos y otros.

6.7.1. Objetivos

- Mejorar el conocimiento de los conceptos de Empatía y Habilidades Sociales.
- Trabajar y reflexionar sobre situaciones cotidianas.

6.7.2. Contenidos

Durante esta intervención, los contenidos que se trabajan están vinculados al POAT:

- Autoconocimiento
- Desarrollo personal e integral de los alumnos que pretende favorecer al proceso de socialización
- Prevención y anticipación de posibles desajustes

6.7.3. Actividad

En primer lugar, se explica el concepto y definición de *empatía*, para posteriormente plantear – con el apoyo de una presentación PowerPoint como recurso – un total de cuatro situaciones que están presentes en su día a día:

- 1) Estás en el recreo y ves que un niño recibe un balonazo en la cara. De repente, comienza a sangrarle mucho la nariz y la persona que le ha dado (sin querer) ni siquiera se acerca para ver cómo está. ¿Qué haces?
- 2) Estás en el recreo, cuando de repente, dos compañeros del colegio, que no conoces, comienzan a pelearse. ¿Cómo actuarías?

- 3) Imagina que estás participando en una carrera o maratón, cuando de repente, alguien cae al suelo (se ha tropezado, se ha mareado...) ¿Qué haces? ¿Por qué?
- 4) Imagina que tienes un hermano o hermana mellizo o gemelo. Os han dado las notas de final de curso, y tu hermano/a ha sacado mejores notas. ¿Te molesta? ¿Por qué?

Los alumnos, según el agrupamiento por el que están sentados en clase – grupos de cuatro alumnos –, debían comentar durante 3 – 4 minutos cada una de las situaciones planteadas, para posteriormente poner en común las ideas con el resto de compañeros.

6.7.4. Evaluación

Uno de los objetivos del presente estudio es que, habiendo realizado esta intervención, exista una mejora progresiva de cara a la segunda recogida de datos.

Por ello, la evaluación de esta intervención se realiza mediante el análisis comparativo entre ambos muestreos.

6.8. Análisis de datos

Para facilitar el análisis de los datos recogidos, se ha trabajado con la herramienta Excel. Se trata de un análisis sencillo, debido a las carencias de conocimientos estadísticos. Para facilitar la comparación, encontramos los datos obtenidos de cada niño en el test pre-intervención y en el post-intervención.

Cada variable está ponderada de 0 a 3 puntos, siendo 3 la mayor y mejor puntuación posible. Mediante la fórmula *SUMA*, se realiza un recuento de los puntos obtenidos de cada niño en los ítems de cada escala en ambos momentos – pre y post test–.

La recogida de datos está diseñada para que, a simple vista, se pueda corroborar si la hipótesis inicial que presupone que el nivel de ambas habilidades en el test post-intervención ha de aumentar progresivamente respecto a la primera muestra.

Para su comprobación, se ha utilizado en cada escala la fórmula que aparece a continuación, la cual nos permitirá, de una manera más sencilla, saber si tiene lugar una mejora, si el nivel se queda igual, o si por el contrario el nivel empeora.

=SI(PuntuaciónPost>PuntuaciónPre;"SI";SI(PuntuaciónPost<PuntuaciónPre;"NO";"IGUAL"))

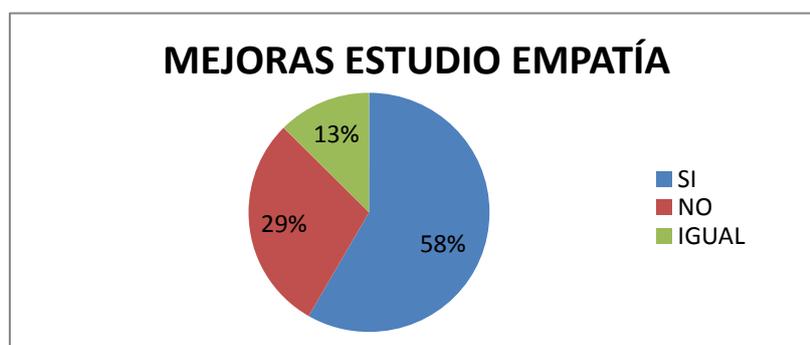
Esta fórmula establece la orden de escribir “SI” si la puntuación obtenida en el POST es *mayor que* la obtenida en el PRE. La segunda orden que dicta dicha fórmula es escribir “NO” en el caso de que la puntuación obtenida en el POST sea *menor que* la obtenida en el PRE, y en el caso contrario, escribirá “IGUAL”.

6.8.1. Resultados en la escala EMPATÍA

Tras implementar esta función, se analizaron los porcentajes de los alumnos que mejoran, empeoran o se mantienen iguales sus niveles.

Teniendo en cuenta dichos resultados, si observamos el Gráfico 1 podemos ver los porcentajes equivalentes a la mejora del nivel de empatía.

Gráfico 1: Comparación tests PRE y POST sobre Empatía

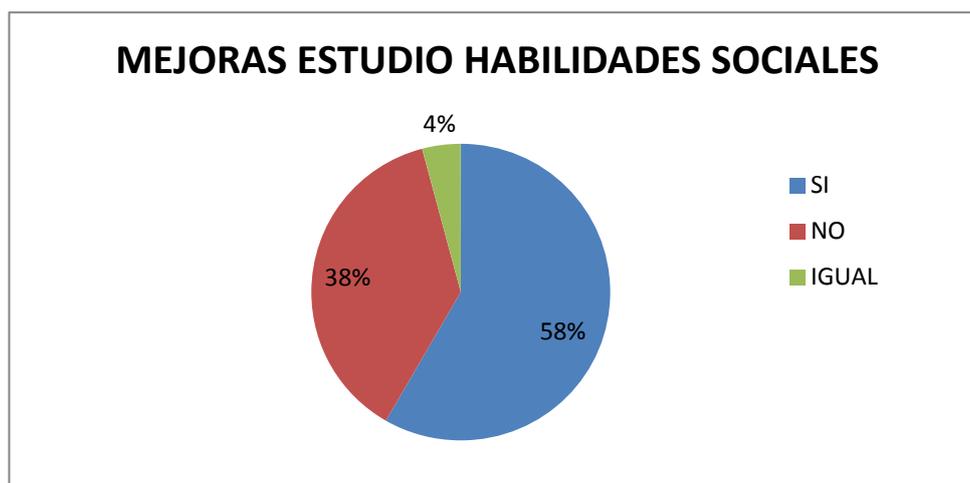


El 58% de los alumnos mejoran su nivel de empatía en el período de dos meses que tiene lugar la intervención, mientras que el 29% empeora. En cambio, hay un 13% que se mantiene estable en sus resultados.

6.8.2. Resultados en la escala HABILIDADES SOCIALES

Respecto a los resultados obtenidos en las medidas del nivel de *Habilidades sociales*, tal y como se puede observar en el Gráfico 2, el porcentaje de mejoras es exactamente igual al de la empatía; en cambio, incrementa el porcentaje de alumnos que empeoran, siendo sólo el *alumno número 3*, el que se mantiene en el mismo nivel. Curiosamente, este alumno también obtuvo los mismos resultados en la empatía.

Gráfico 2: Comparación tests PRE y POST sobre Habilidades Sociales



6.8.3. Análisis de las medias obtenidas en ambas escalas

Otro dato que resulta interesante prestarle atención, es el *promedio* del nivel de cada habilidad en ambas ocasiones. Cada habilidad está valorada sobre un total de 30 puntos, que se obtienen de la suma de todos los ítems evaluados.

Para obtener el promedio, se debe utilizar la fórmula “=PROMEDIO” en Excel, y seleccionar los datos que queremos incluir en su cálculo.

Respecto al nivel de la *Empatía* en la primera recogida de datos, podemos ver que la media de los alumnos del grupo es de 23,17 puntos sobre 30. Si prestamos atención a los resultados de la segunda toma, el promedio aumenta a una ponderación de 24,96 puntos sobre 30, subiendo así hasta 1,79 puntos.

Si observamos los resultados de las *Habilidades Sociales*, la media del primer muestreo alcanza los 23,58 puntos sobre 30, siendo pequeña la diferencia respecto a la anterior habilidad.. En este caso, en la segunda muestra, la media aumenta tan sólo unas décimas, siendo la puntuación de 23,96 puntos sobre 30.

Si bien es cierto que, al tratarse de una comparación en la que los muestreos tienen una diferencia de tan sólo dos meses de tiempo, los cambios que pueden tener lugar no aspiran a ser muy altos, pero sí positivos al haber tenido lugar una intervención teórica durante este período temporal.

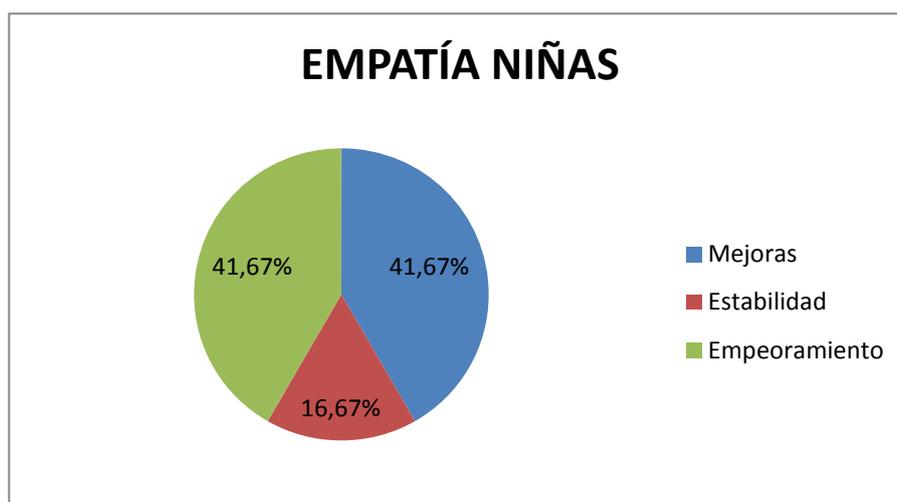
6.8.4. Diferencias entre géneros

Por último, otro dato que resulta interesante analizar, es la diferencia de resultados según el género de los alumnos.

Con la utilización de este tipo de herramienta pueden observarse diferencias más claras y significativas entre ambos sexos, predominando el nivel femenino ante el masculino.

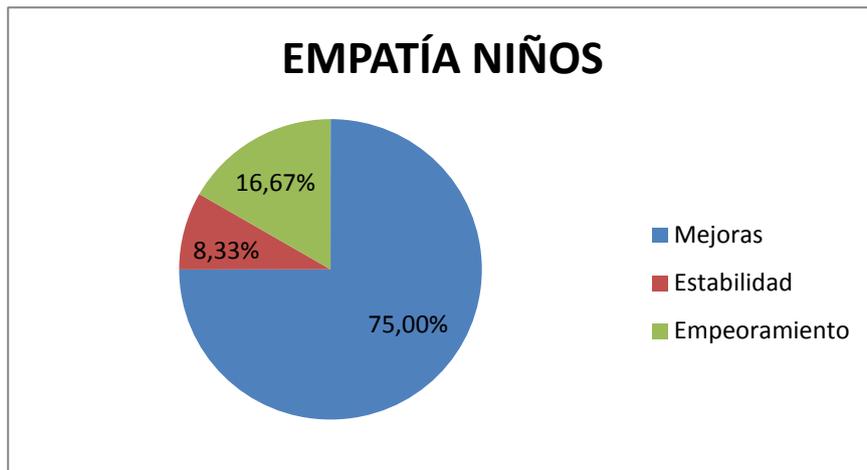
Si analizamos los datos obtenidos, en cuestión de géneros, podemos observar claras diferencias. En el caso del nivel de *empatía* en las *niñas*, si prestamos atención al porcentaje de progreso y mejora que tiene lugar (Gráfico 3), es exactamente igual al de empeoramiento. El mismo número de alumnas (5) mejoran y empeoran, mientras que 2 se mantienen estables.

Gráfico 3: Comparación tests PRE y POST sobre Empatía en NIÑAS



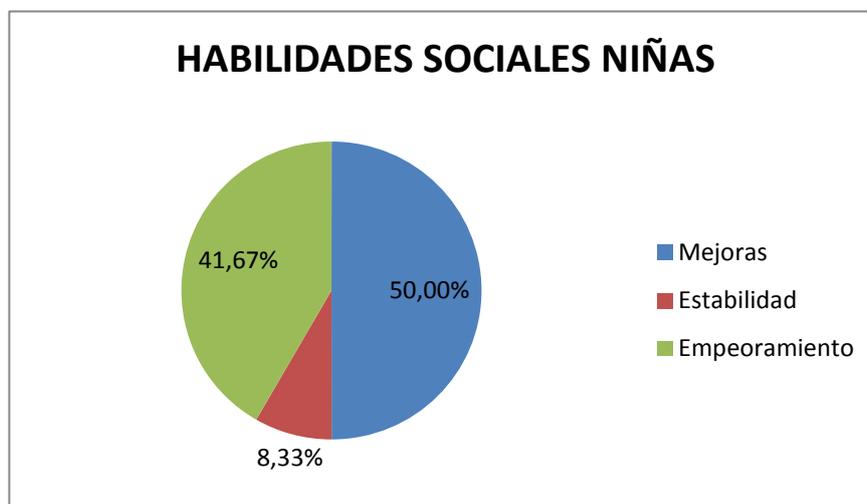
En cambio, si observamos en detalle los resultados obtenidos en esta misma habilidad respecto a los niños (Gráfico 4), observamos que tres cuartas partes de ellos mejoran su nivel empático, siendo sólo el 16,67% –equivalente a 2 alumnos– los que su nivel empeora.

Gráfico 4: Comparación tests PRE y POST sobre Empatía en NIÑOS



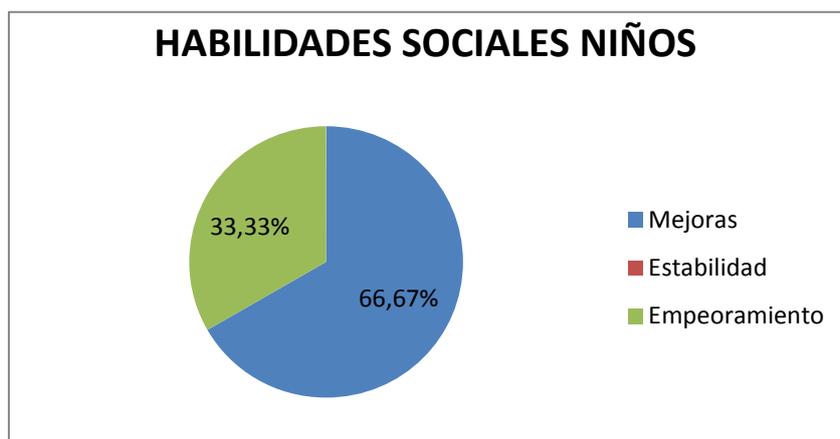
Por otro lado, si dirigimos la atención sobre el estudio de *Habilidades Sociales*, a la hora de contemplar los resultados en las niñas (Gráfico 5), vemos como exactamente la mitad de ellas mejoran su nivel en el test post-intervención respecto al previo, siendo el 41,67% de ellas quienes evidencian un empeoramiento en el nivel.

Gráfico 5: Comparación tests PRE y POST sobre HHSS en NIÑAS



Finalmente, en este caso los niños vuelven a tener una mejor progresión respecto a las alumnas de la clase, puesto que el 66,67% –es decir, dos tercios de ellos, 8 alumnos– reflejan mejoras en estas habilidades sociales (Gráfico 6). Cabe destacar que ningún alumno muestra estabilidad, y que los alumnos restantes –el 33,33%– constata empeoramiento.

Gráfico 6: Comparación tests PRE y POST sobre HHSS en NIÑOS



Finalmente, atendiendo al cálculo del promedio, según los géneros, podemos observar que la media en las alumnas es notablemente mayor a la de los alumnos. En el caso del test previo a la intervención, la media se sitúa en 24,83 puntos sobre 30. Tras la intervención, los resultados obtenidos en el test posterior, aumentan hasta alcanzar una media de 25,75 puntos sobre 30, aumentando la media hasta 0,92 puntos.

En cambio, si analizamos estos cálculos respecto a los alumnos, observamos que la media del estudio previo a la intervención se sitúa en 21,50 puntos sobre 30, es decir, más de 3 puntos por debajo de la media que las niñas obtienen en este momento del estudio. En cambio, los resultados obtenidos respecto al test post-intervención resultan bastante sorprendentes, puesto que la media del nivel de la empatía aumenta 2,67 puntos hasta alcanzar los 24,17 puntos sobre 30.

Si por otro lado prestamos atención a las medias de las *habilidades sociales* según el sexo, podemos observar que las niñas obtienen 24,17 puntos de media sobre 30 en el test pre-intervención, en cambio, en el post, la media del nivel disminuye 0,58 puntos, situándose en una media de 23,58 puntos.

En el caso de los niños, los resultados siguen siendo positivos, puesto que en el primer test obtienen una media de 23 puntos, y en el posterior aumenta la media hasta los 24,25 puntos sobre 30, llegando así a alcanzar, e incluso superar, el nivel de las niñas.

6.9. Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos marcados con anterioridad, se esperaba una mejora progresiva en el nivel de ambas habilidades. Como ha podido observarse, esta mejora ha sido real ya que, por un lado, incrementa la media de ambas habilidades y, por otro lado, el 58% de los alumnos mejoran su nivel en las dos habilidades. Si bien es cierto que, posiblemente, si se hubiera realizado una recogida de datos un año después, las diferencias hubieran sido más claras y significativas.

Si entramos en detalle, en la primera recogida de datos, las alumnas obtienen un nivel más alto según las ponderaciones registradas, situándose como el género más empático y socialmente hábil en el caso de este grupo de alumnos. A pesar de ello, son los niños quienes obtienen un progreso y mejora más clara y obvia en las habilidades trabajadas, tal y como puede observarse en los gráficos previamente comentados.

Por lo tanto, si atendemos a quién alcanza un mayor progreso durante este corto período de tiempo, claramente son los niños.

7. Discusión y conclusiones generales del trabajo

Para finalizar este trabajo académico, considero interesante realizar una reflexión, no sólo sobre los aspectos mencionados a lo largo de las anteriores páginas, sino también a cerca de la metodología llevada a cabo para su realización.

En primer lugar, considero importante recordar la importancia que tiene desarrollar las capacidades y destrezas emocionales de los alumnos desde el aula. Con apoyo del Plan de Orientación y Acción Tutorial, se debe fomentar el conocimiento de las emociones para completar así su desarrollo personal y forjar personalidades que posean una inteligencia emocional notable. Como Salvador (2010) enumera, los seres humanos debemos ser capaces de expresar, controlar y comprender todas las emociones con las que nos topamos y nos rodean día a día.

Nuestra manera de actuar y comportarnos se ve influenciada además por el entorno que nos rodea, por ello es importante que desde pequeños, en las aulas y en los hogares, se potencie este desarrollo. Existen multitud de programas, como los mencionados por Vallés y Vallés (2000) y Aritzeta et al (2008), ya comentados con anterioridad en el

marco teórico, cuyo objetivo es el desarrollo y la consecución de un plan que aborde la alfabetización emocional, es decir, educar en emociones.

Por otro lado, teniendo en cuenta el estudio realizado en un grupo de 2º de Educación Primaria, se pueden comentar algunas de sus debilidades. En primer lugar, la falta de recursos y conocimientos estadísticos han supuesto que el análisis de los datos y la contrastación de los resultados sigan un proceso más sencillo, puesto que se ha realizado mediante la herramienta Excel de una manera más manual.

Otra de las grandes debilidades del presente trabajo es el poco tiempo transcurrido entre ambos muestreos. Al haber pasado tan solo dos meses, es normal que la mejora de los porcentajes de los niveles de las habilidades no sea mayor. Aún así, los resultados obtenidos son acordes a las hipótesis iniciales planteadas, ya que tiene lugar una mejora.

Relacionado con dicha hipótesis, es importante aclarar que estas mejoras han sido posibles gracias, además de a la intervención realizada, a las actividades del POAT relacionadas con estas habilidades que fueron llevadas a cabo durante las sesiones de Tutoría.

Prestando atención a los objetivos principales y secundarios detallados en el punto *7.1. Objetivos*, se ha realizado el análisis de ambas destrezas, y se ha evidenciado la existencia de diferencias entre géneros.

En relación con ello, generalmente, los niños suelen tener puntuaciones y niveles más bajos de acuerdo a las habilidades trabajadas. Esto se debe a los factores biológicos y culturales que nos afectan a los seres humanos. Tal y como Martín y Navarro (2009) defienden, existen diferencias genéticas entre ambos géneros que son inalterables. Además, como Brizendine (2008, citado en Martín y Navarro, 2009) afirma, la cultura sigue generando diferencias entre hombres y mujeres. Por lo general, socialmente siempre se ha considerado que el género femenino es más sensible y que desarrolla y manifiesta sus emociones de una forma más abierta en la sociedad; dedicando de esta manera más atención a dicho género en lo que respecta a la educación esta dimensión emocional. Por ello, cuando los chicos reciben algún tipo de educación o intervención emocional, ésta les impacta de una mayor manera, incrementando así mucho más que las chicas su nivel emocional.

Otra de las debilidades del presente análisis es el momento en el que se realiza la intervención. Al tratarse de una intervención realizada el mismo día que el primer muestreo, su impacto no es el mismo que si se hubiera realizado a mitad del periodo total de este estudio. La intención de esta intervención es que se vea reflejado su impacto en los resultados y capacidades sociales de los alumnos. De igual manera, como ya se ha indicado anteriormente, las mejoras tienen lugar.

Teniendo además en cuenta el periodo temporal transcurrido, en el caso de que se hubiese realizado un muestreo habiendo transcurrido un año, las diferencias hubieran sido más notables e interesantes, así como significativas, ya que los niños se encontrarían en otro momento de su desarrollo personal, habiendo podido desarrollar mayor grado de madurez. Aunque en ambas ocasiones los niños se encontrarían en el periodo de preparación de las operaciones concretas, hasta los 7 años se sitúan concretamente en el subperíodo preoperacional, en el que los niños se guían por intuiciones y tienen una posición más egocéntrica; mientras que a partir de los 7 – 8 años, su pensamiento es más lógico dejando de lado las apariencias. (Martín y Navarro, 2009)

Por otro lado, el análisis realizado en cuanto a los porcentajes, carece de un análisis de si resulta una observación significativa, ya que simplemente se ha realizado una comparativa a rasgos generales de las mejoras obtenidas. Si se hubiese entrado en detalle de comparar cada una de las variables involucradas en el estudio, el contraste y análisis hubiera sido más amplio y profundo.

La realización de este trabajo académico ha supuesto una gran fuente de nuevos conocimientos que, bajo mi punto de vista, considero que deberían estar más presentes en la educación actual. Todo ser humano que esté vinculado o ejerza una profesión social, debería estar formado y conocer más a fondo el mundo de las emociones y la inteligencia emocional.

8. Bibliografía

- Abeyà, E., Díez, M^a., y Gómez, P. (2005). *Emociones*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Álvarez, M., Becerra, M., y Meneses, F. (2004) *El desarrollo social y afectivo en los niños de primer ciclo básico*. Seminario de tesis. Universidad Mayor, Santiago. Recuperado de: https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/E/CO/AM/06/Emociones.pdf
- Ander-Egg, E. (2016). *Diccionario de psicología*. (3^a ed) Córdoba: Editorial Brujas.
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S., y Salvador, M.P. (s/f). *Programa Aulas Felices. La psicología Positiva entra en las aulas*. Zaragoza, España. Recuperado de: https://innovacion.educa.aragon.es/w/images/f/ff/Aulas_felices_aragoneduca.pdf
- Aritzeta, A., Pizarro, M., y Soroa, G. (2008). *Emociones y educación*. Donostia: Eirein.
- Baena, G. (2005). *Como desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. Sevilla: MAD.
- Barrio, V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis.
- Bisquerra, R. (s/f) *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bisquerra, R. (sf/) *Un modelo de competencias emocionales*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social/81-competencias-emocionales/102-un-modelo-competencias-emocionales.html>
- Bisquerra, R. (s/f) *El modelo de Goleman: Inteligencia emocional*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>
- Cherniss, C y Goleman D. (2001) *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Chiriboga Zambrano, R. Franco Muñoz, J. (2010). *Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad*. Consultado el 19 de Marzo de 2018. Recuperado de: <http://www.angelfire.com/in4/fiisvilla/medf91art2.pdf>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia: España. Recuperado de: <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Colom, J. y Fernández, M.C. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Badajoz, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
- Consuegra, N. (2009). *Diccionario de psicología*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de la psicología*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Decety, J., y Jackson, P. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*. 3. 71-100. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/51369194_The_Functional_Architecture_of_Human_Empathy
- Díaz, M.B. (2013). *Control de respuestas emocionales: Investigación y aplicaciones*. Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/23424/1/T34893.pdf>
- Díez, M. (2015). *Didáctica de las emociones en Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad Complutense de Madrid: España. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/36517/1/TFGinfan_15_diez_martin_marta.pdf
- Estevez, C., Cámara, A., Melchor, D. y Castelló, N. (2015). *Inteligencia Emocional Programa para niños y niñas de 6 a 11 años*. Madrid: CCS.
- Extremera, N., y Fernández, P. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3) 63-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2126754.pdf>
- Extremera, N., y Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Fernández, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°15, Vol. 6 (2), 421-436. Málaga, España. Recuperado de:

http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008_Inteligencia_Emocional_Educacion.pdf

Fernández, I. (2015). *Desarrollo de la empatía en edades tempranas*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad del País Vasco: España. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/17631/2/>

Gardner, H. (2000). *Inteligencia: multiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.

Goleman, D. (1993). Managing your feelings. *The New York Times*. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/1993/11/07/education/managing-your-feelings-101.html>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. (59° ed) Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Num 295. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2013) Recuperado de: <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Normativa%20LOMCE/LOMCE.pdf>

López, M. B., Filippetti, V. A. & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32 (1), 37-51. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798419.pdf>

Melamed, A. (2016). *Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente*. Universidad de Buenos Aires: Argentina. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042016000100001&lng=en&tlng=en#?

Martín, C. y Navarro, J.I. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.

Montero, I. y León, O.G. (2002) Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. Vol. 2, N°3, 503-508. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf

- Muñoz, E. (2017). El concepto de empatía en Max Scheler y Edith Stein. *Veritas*, N° 38, 77-95. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n38/0718-9273-veritas-38-00077.pdf>
- Orden de 16 de Junio de 2014. Num 119. Boletín Oficial de Aragón. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=798381820606>
- Oros, L., y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles. ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32, 1, 109-125. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v32n1/v32n1a06.pdf>
- Prada, M y Príncipe, M. (2016). *Educación social y emocional: emocionate con Coco*. Madrid: La Muralla.
- Prieto, M.D. y Sternberg, R.J. (1991). *La teoría triárquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117765.pdf>
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 145, 5-31. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v60n145/v60n145a01.pdf>
- Salvador, C. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería: Universidad de Almería.
- Sanchez, M.T., Fernández, P., Montañés, J., y Latorre, J.M. (2008) ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, Vol 6 (2) 455-474. Recuperado de: www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_253.pdf
- Sande, J. (2017). *Educación emocional infantil*. Barcelona: Sincronía.
- Saphiro, L (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Sosa, M. (2008). *Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE). Validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/8685/1/T30581.pdf>

- Suriá, R. (2010). *Socialización y desarrollo social*. Recuperado de:
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14285/1/TEMA%202%20SOCIALIZACION%20Y%20DESARROLLO%20SOCIAL.pdf>
- Vallés, A. *Disruptividad y educación emocional*. Recuperado de:
[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23321&IDTIPO=100&RASTRO=c303\\$m5917,23241,23279,23318](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23321&IDTIPO=100&RASTRO=c303$m5917,23241,23279,23318)
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Villamizar, G. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16 (30) 407-423. Universidad Simón Bolívar: Barranquilla, Colombia. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6113904.pdf>

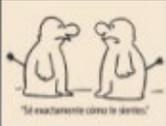
9. Anexos

9.1. Anexo 1. Test.

EMPATÍA		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Sé cuándo un amigo está alegre.	0	1	2	3
2	Sé cómo ayudar a quien está triste.	0	1	2	3
3	Si un amigo está enfermo me preocupo por él.	0	1	2	3
4	Ayudo a mis compañeros siempre que puedo.	0	1	2	3
5	Confío fácilmente en la gente.	0	1	2	3
6	Me molesta cuando algún compañero llora.	3	2	1	0
7	Cuando alguien tiene un defecto me burlo de él.	3	2	1	0
8	Me desagrada jugar con niños pequeños.	3	2	1	0
9	Me desagradan las personas de otro color.	3	2	1	0
10	Paso solo mucho tiempo.	3	2	1	0

HABILIDAD SOCIAL		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Muestro amor y afecto a mis amigos	0	1	2	3
2	Soluciono los problemas sin pelear	0	1	2	3
3	Pido disculpas y reconozco mis errores	0	1	2	3
4	Me gusta hacer cosas en equipo	0	1	2	3
5	Me resulta fácil hacer amigos	0	1	2	3
6	Hago favores sin exigir nada a cambio	0	1	2	3
7	¿Cuántos amigos tienes?	6 o más	4 - 5	2 - 3	1
8	Me desagradan los grupos de personas	3	2	1	0
9	Prefiero jugar solo	3	2	1	0
10	Tengo miedo de mostrar mis emociones	3	2	1	0

9.2. Anexo 2. Presentación PowerPoint

<h3>La empatía y las habilidades sociales</h3>  	<h3>¿QUÉ ES?</h3> <ul style="list-style-type: none">● La EMPATÍA es la capacidad de:<ul style="list-style-type: none">> Percibir> Compartir> Comprender <p>lo que otro ser puede sentir.</p>
  	<ul style="list-style-type: none">● Una persona EMPÁTICA es aquella que se preocupa y cuida a los otros, sin importar:<ul style="list-style-type: none">> Raza> Sexo> País> Fe> Condición sexual● Es aquella que sabe escuchar a los demás, entiende sus problemas y sus emociones. 
<h3>¿PARA QUÉ SIRVE?</h3> <ul style="list-style-type: none">● Disfrutar las relaciones sociales● Resolver conflictos● Ayudar a los demás● Compartir con los que nos rodean	<h3>SITUACIÓN 1</h3> <ul style="list-style-type: none">● Estás en el recreo y ves que un niño recibe un balonazo en la cara. <p>De repente, comienza a sangrarle mucho la nariz y la persona que le ha dado (sin querer) ni siquiera se acerca para ver cómo está.</p> <p>¿Qué haces?</p>
<h3>SITUACIÓN 2</h3> <ul style="list-style-type: none">● Estás en el recreo, cuando de repente, dos compañeros del colegio, que no conoces, comienzan a pelearse. <p>¿Cómo actuarías?</p>	<h3>SITUACIÓN 3</h3> <ul style="list-style-type: none">● Imagina que estás participando en una carrera o maratón, cuando de repente, alguien cae al suelo (se ha tropezado, se ha mareado...)● ¿Qué haces? ¿Por qué?

SITUACIÓN 4

- Imagina que tienes un hermano o hermana mellizo o gemelo.

Os han dado las notas de final de curso, y tu hermano/a ha sacado mejores notas.

¿Te molesta? ¿Por qué?