

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Proyecto de intervención para mejorar las
competencias emocionales y el control emocional de
los adolescentes de tercero de Educación Secundaria
Obligatoria (ESO) del colegio “El Centro Inglés” de
Cádiz

Autor: Megan Adams
Tutor: Pedro Gallardo Vázquez

Contenido

1. RESUMEN	4
2. ABSTRACT	4
3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	5
4. Objetivos generales.....	7
5. Objetivos específicos	7
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
6.1 La inteligencia emocional	8
6.1.1 Concepto de inteligencia emocional	8
6.1.1.1. Percepción y expresión emocional.....	12
6.1.1.2. Facilitación emocional.	12
6.1.1.3. Comprensión emocional.....	13
6.1.1.4. Regulación de las emociones.	13
6.1.2. ¿Por qué es importante mejorar la inteligencia?	13
6.1.2.1. Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.	14
6.1.2.2. Inteligencia emocional y bienestar psicológico.	14
6.1.2.3. Inteligencia emocional y rendimiento académico.	14
6.1.2.4. Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas o de riesgo.	15
6.1.3. Métodos de evaluación de la inteligencia emocional	15
6.1.3.1. Cuestionarios, escalas y auto-informes	16
6.1.3.2 <i>Observadores externos</i>	17
6.1.3.3 Tareas emocionales o de habilidad.....	18
6.1.4. <i>La evaluación pedagógica de la inteligencia emocional</i>	19
6.2. La educación emocional	20
6.2.1 Concepto de educación emocional	20
6.2.1.1 Justificación y necesidad de la educación emocional	21
6.2.1.2 Evaluación de necesidades	22
6.2.1.3 Finalidad de los programas de educación emocional.....	23
6.2.1.4 Fundamentos de la educación emocional.....	24
6.2.1.5 Los contenidos de la educación emocional	24
6.2.1.5.1 <i>Conciencia emocional</i>	25

6.2.1.5.2 Regulación emocional	25
6.2.1.5.3 Autoestima	25
6.2.1.5.4 Habilidades socio-emocionales	25
6.2.1.5.4.1. Emoción y sociabilidad.	26
6.2.1.5.4.2. Clima social y trabajo en grupo.....	26
6.2.1.5.5 Habilidades de vida.....	27
6.2.1.6 Estrategias de intervención.....	27
6.2.1.7 Recursos y temporalización	28
4.2.1.8 Destinatarios.....	28
4.2.1.9 Actividades.....	29
7. MÉTODO	30
7.1 Tipo de investigación.....	30
7.2 Población	31
7.3 Muestra	31
7.4 Instrumentos.....	31
7.4.1 El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	31
7.4.2 Observación participante:.....	32
7.5. Título, objetivos, procedimiento, recursos, temporalización y observaciones de las sesiones en el aula.	32
7.5.1 Sesión 1. Contrólate	32
7.5.2 Sesión 2. Una ayuda para solucionar tus problemas	36
7.5.3 Sesión 3. Ante un problema, háblalo.....	38
7.5.4 Sesión 4. ¡Qué bien me siento cuando pienso en...!.....	41
7.5.5. Sesión 5. Coge aire.....	43
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	46
9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	59
9.1. Conclusiones	59
9.2. Limitaciones.....	62
9.3. Futuras líneas de investigación	62
10. BIBLIOGRAFÍA	63
11. ANEXO	68

1. RESUMEN

Resumen - Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) constituye una iniciación a la investigación educativa. El tema central es la regulación emocional, que es la capacidad para manejar de forma apropiada las emociones y supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento y supone la regulación de las emociones propias y de los demás en distintos contextos y situaciones. Los objetivos generales del trabajo son elaborar un marco teórico sobre el concepto de inteligencia emocional, los métodos de evaluación de la inteligencia emocional, el concepto de educación emocional y los programas de educación emocional, y realizar un proyecto de intervención para desarrollar las competencias emocionales y el control emocional en los adolescentes de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Durante el desarrollo del proyecto de intervención se llevarán a cabo cinco sesiones en las que se realizará actividades para trabajar el control de las emociones.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, regulación emocional, programa

2. ABSTRACT

Abstract - This end of year project is an introduction to educational research. The central theme is based on emotional regulation, which is the ability to properly handle emotions, involving awareness of the relationship between emotion, cognition and behavior which involves the regulation of our own emotions and that of others in different contexts and situations.

The general purpose of the project is to: develop a theoretical framework on the concept of emotional intelligence, methods to assess emotional intelligence, the concept of emotional education and emotional education programs, and conduct an intervention project on developing the emotional skills and control in adolescents belonging to third of Secondary Education (ESO). Five sessions will be carried out involving activities to work on the control of emotions during the intervention project.

Keywords: emotional intelligence, emotional education, emotional regulation, emotional education program, adolescence.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En los últimos años se habla mucho sobre la importancia de la inteligencia emocional, concretamente de la 'educación emocional'. Pero, ¿qué encierran estas palabras? ¿Por qué resulta tan importante en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos?

La educación tradicional se ha centrado en el desarrollo de saberes cognitivos y memorísticos, dejando de lado los sentimientos y emociones que envuelven ese proceso educativo. Poco a poco, este paradigma fue evolucionando al ver la necesidad de educar a los niños no solo en conocimientos, sino también en valores útiles para su crecimiento y socialización (justicia, respeto, solidaridad, etc.), con lo que comenzó a darse una formación más global que incluyese el desarrollo de competencias socioemocionales y valores.

Dos de los pilares de este nuevo tipo de educación son aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es necesario facilitar tanto el aprendizaje cognitivo como el emocional, este es fundamental para que los niños, adolescentes, jóvenes y adultos aprendan a conocer, expresar y gestionar sus propios sentimientos y emociones y los de los demás.

Una de las teorías pedagógicas más vanguardistas y que más interés despierta es la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, quien defiende que no tenemos un solo nivel de inteligencia estático, sino que hay 13 tipos de inteligencias y además cada una de ellas está en constante posibilidad de desarrollo.

Aunque el boom de la inteligencia emocional apareció en 1995, a partir de la publicación del libro de Daniel Goleman, los estudios más rigurosos se llevaron a cabo a principios de los noventa de la mano de Mayer y Salovey, estableciendo los 4 pilares básicos de la misma: 1) percibir, valorar y expresar emociones; 2) moldear nuestro pensamiento a través de las emociones; 3) regular las emociones para promover el crecimiento intelectual; y 4) comprender y analizar nuestras emociones y las de los demás.

Los estudios realizados en los últimos años sobre educación emocional ponen de manifiesto que los estudiantes que muestran más autocontrol, son participantes activos en su aprendizaje. Pedagogos y profesores describen a estudiantes que muestran comportamientos regulados, como personas con iniciativa, con persistencia en tareas,

capaces de prevalecer sobre los problemas y con mejor rendimiento. (Zimmerman, 1994). Por el contrario, los estudiantes que carecen de esta autorregulación, muestran un rendimiento inferior (Zimmerman, 1994). Según Zimmerman, los estudiantes con bajo rendimiento suelen exhibir un comportamiento más impulsivo, establecen metas académicas inferiores y no son tan precisos en la evaluación de sus propias capacidades. Además, tienden a ser más autocríticos, menos exitosos y se rinde con más facilidad. Tales deficiencias en las conductas de autorregulación tienen efectos considerables sobre el bienestar emocional de los estudiantes; Sufren de baja autoestima y se sienten menos motivados, que los que muestran un mayor rendimiento (Zimmerman, 1994).

La adolescencia siempre ha sido descrita como un momento de confusión emocional (Hall, 1904). Los adolescentes se encuentran en extremos emocionales (Rosenblum & Lewis, 2003). Por este motivo, y por lo expuesto anteriormente, uno de los objetivos principales que nos planteamos en nuestro proyecto de intervención es desarrollar las competencias emocionales y el control emocional en los alumnos y alumnas de 3 de ESO del colegio “El Centro Inglés” de Cádiz. Para ello, se han realizado cinco sesiones de una hora de duración en el aula en las que se llevaron a cabo diferentes actividades para trabajar el control de las emociones, y se ha utilizado como instrumentos el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y la observación participante.

Para comprobar los efectos del proyecto de intervención sobre las competencias emocionales y el control emocional, el TMMS-24 se ha pasado en dos ocasiones, a modo de pretest y postest.

4. Objetivos generales

Los objetivos generales de esta investigación son los siguientes:

- Objetivo 1. Elaborar un marco teórico sobre el concepto de inteligencia emocional, los métodos de evaluación de la inteligencia emocional, la evaluación pedagógica de la inteligencia emocional, el concepto de educación emocional y las fases de un programa de educación emocional.

- Objetivo 2. Elaborar un proyecto de intervención para mejorar el control emocional en los adolescentes de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Estos objetivos generales se concretan a través de los objetivos específicos que se detallan a continuación.

5. Objetivos específicos

a) Objetivos específicos relativos al objetivo general 1.

- Definir el concepto inteligencia emocional.

- Describir los métodos de evaluación de la inteligencia emocional.

- Definir el concepto evaluación pedagógica de la inteligencia emocional.

- Definir el concepto educación emocional.

- Presentar las fases de un programa de educación emocional.

b) Objetivos específicos relativos al objetivo general 2.

- Evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales de los alumnos y alumnas de un grupo de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del colegio “El Centro Inglés”, mediante la utilización del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).

- Evaluar el control emocional de los alumnos y alumnas de un grupo de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del colegio “El Centro Inglés”.

- Impartir cinco sesiones de trabajo de una hora de duración a los alumnos y alumnas de un grupo de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del colegio “El Centro Inglés”, en las que se llevarán a cabo actividades para trabajar el control de las emociones.

- Analizar los resultados del proyecto de intervención realizado en el colegio “El Centro Inglés”.

- Presentar las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el proyecto de intervención.

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

6.1 La inteligencia emocional

6.1.1 Concepto de inteligencia emocional

El término inteligencia emocional aparece por primera vez en un artículo publicado por B. Leuner en 1966 en alemán cuya traducción sería “Inteligencia emocional y emancipación”. En el mismo se plantea el tema de como muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su bajo nivel de inteligencia emocional.

En 1985, R. Bar-On utilizó el término cociente emocional término en su tesis doctoral. Este término no tuvo difusión hasta 1997, fecha en la que se publica la primera versión del “The emotional Quotient Inventory”.

En 1986, L. Payne presentó un trabajo con el título de “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and Desire”. Como podemos ver en el título figuraba el término “inteligencia emocional”. En este trabajo Payne plantea el eterno problema entre emoción y razón, y propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en los centros se enseñen respuestas emocionales a los niños.

P. Salovey y J. Mayer, psicólogos estadounidenses, fueron quienes desarrollaron por primera vez el concepto de inteligencia emocional en 1990. No obstante, este concepto quedó relegado en el olvido hasta que D. Goleman publicó su libro “Inteligencia Emocional (1995).

Un concepto precursor al de Inteligencia Emocional puede se encuentra en el concepto de Inteligencia Social de Thorndike (1920), quien define la misma como la capacidad para capacidad para comprender y dirigir a las personas y para actuar sabiamente en las relaciones humanas. (Mikulic; Crespi y Cassullo, 2010: 170).

Un antecedente de la inteligencia emocional lo constituye la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), autor que define siete tipos de inteligencias en el ser humano: interpersonal, intrapersonal, verbal, espacial, musical, corporal y matemática.

El término de inteligencia emocional tiene una estrecha relación con el concepto de inteligencia intrapersonal propuesto por Gardner (1983) en su teoría de las "inteligencias múltiples", y con el concepto de inteligencia emocional de Goleman (1995), que engloba la inteligencia intrapersonal y la interpersonal.

En 1990, Salovey y Mayer introducen el concepto de inteligencia emocional, definiéndola como *“Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo”* (Salovey & Mayer 1993: 433).

La inteligencia emocional es cada vez más relevante para el desarrollo de la organización y desarrollo de las personas, porque los principios de IE, proporcionan una nueva manera de entender y evaluar los comportamientos de las personas, los estilos de gestión, las actitudes, habilidades interpersonales y los potenciales.

La inteligencia emocional, tal y como nos la plantean Salovey y Mayer (2001), consiste en un conjunto de habilidades o destrezas que nos permiten:

- Percibir los estados emocionales y expresar las emociones de una manera adecuada.
- Comprender correctamente la naturaleza de los estados emocionales.
- Regular los propios estados emocionales, impidiendo sus efectos negativos y aprovechando sus aspectos positivos.

- Manejar adecuadamente los estados emocionales de los demás.

La Inteligencia Emocional está enlazada fuertemente con conceptos de amor y espiritualidad, pero también con la teoría de "Inteligencias Múltiples", que ilustra y mide las diferentes capacidades que las personas poseen.

Gardner (1983) distingue en la teoría de las inteligencias múltiples siete tipos de inteligencias:

1) Inteligencia Lingüística: se relaciona con la habilidad para comunicar ideas e influir en los demás.

2. Inteligencia Musical: se asocia con la habilidad para distinguir una nota musical, melodía, ritmo o para cantar o tocar un instrumento musical.

3. Inteligencia Lógico-Matemática: se vincula con la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos.

4. Inteligencia Espacial: se relaciona con la capacidad que tiene el sujeto frente a aspectos como color, línea, forma, figura, etc.

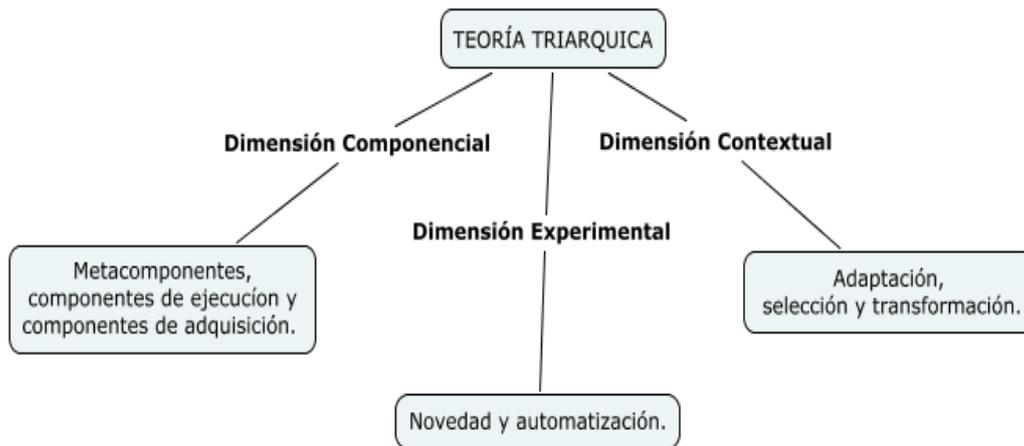
5. Inteligencia corporal-cenestésica: se relaciona con la capacidad que tiene el sujeto para controlar sus movimientos y manejar objetos.

6. Inteligencia interpersonal: capacidad para comprender a los demás

7. Inteligencia intrapersonal: capacidad de construir una percepción precisa de sí mismo, y de organizar y dirigir la propia vida.

En 1985, Robert J. Sternberg, realiza una dura crítica a los tests de inteligencia. Propone la “teoría triárquica”, que integra la cognición y el contexto para entender la inteligencia humana y su desarrollo (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1. Teoría triárquica.



Fuente: Gráfico elaborado a partir de la información contenida en R. J. Sternberg (1977). *Intelligence, Information Processing, and Analogical Reasoning*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.

La teoría triárquica está integrada por tres dimensiones o subcategorías (Thana, 1993: 135): a) la dimensión componencial, que hace referencia a las estructuras y mecanismos del organismo; b) la dimensión experiencial, que hace referencia al comportamiento; y c) la dimensión contextual, que hace referencia al entorno (adaptación al medio, selección del medio, transformación del medio cuando no puede ser aprovechado en su estado natural).

Goleman sugiere que el coeficiente emocional (CE) es más importante que el coeficiente intelectual (CI) para determinar el éxito de los estudiantes. El estado de ánimo y las emociones de un estudiante, la manera en que estos/as gestionan sus emociones, influye en las competencias intelectuales y en el propio potencial creativo, además de en su capacidad para formar y mantener relaciones interpersonales saludables. (Goleman 1995; Goleman y otros, 2001).

El concepto IE argumenta que el coeficiente intelectual, o la inteligencia convencional, es demasiado estrecho; existen áreas más amplias de la Inteligencia Emocional que dictan y permiten nuestro éxito. El éxito requiere más que solo el CI (Coeficiente Intelectual), que ha tendido a ser la medida tradicional de la inteligencia, ignorando elementos de comportamiento y carácter. Todos hemos conocido personas

que son académicamente brillantes y, sin embargo, social e interpersonalmente son ineptos. Sabemos que, a pesar de poseer un coeficiente intelectual alto, no tienen el éxito académico o profesional esperado.

Una de las premisas de la inteligencia emocional es que para conseguir el éxito académico o profesional, se requiere conocimiento, comprensión y control de las propias emociones y de las emociones de los demás.

La inteligencia emocional abarca dos aspectos de la inteligencia (Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. 2004): el entendimiento de uno mismo y de los demás.

La inteligencia emocional es fundamental para el equilibrio físico y psicológico y para alcanzar los objetivos personales, profesionales, económicos y sociales que pretendemos lograr. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que *el desarrollo de las competencias emocionales y sociales no sólo mejora el éxito académico y profesional, sino que también promueve la resistencia psicológica* (Lorenzo y Matallanes, 2013:57).

6.1.1.1. Percepción y expresión emocional.

La inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer y Salovey, 1997, 2007): percepción emocional (capacidad para percibir, identificar, valorar y expresar las emociones), facilitación emocional del pensamiento (integración emoción y cognición), comprensión emocional (capacidad para entender las emociones) y regulación emocional (capacidad para regular las emociones).

6.1.1.2. Facilitación emocional.

La facilitación emocional consiste en integrar las emociones para facilitar el procesamiento cognitivo. Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención hacia la información relevante. El estado de humor cambia la perspectiva de la persona, desde el optimismo al pesimismo, facilitando la consideración de múltiples puntos de

vista. Los estados emocionales fomentan diferentes enfoques específicos de los problemas. Por ejemplo, la felicidad puede facilitar el razonamiento inductivo y la creatividad (Salvador, 2010: 34).

6.1.1.3. Comprensión emocional.

La comprensión emocional consiste en comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. *“Por ejemplo, la habilidad para comprender sentimientos complejos, como el amor y odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. O la habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo de frustración a ira, de amor a odio”* (Bisquerra, 2009:129); anticipar los sentimiento y emociones que pueden surgir ante una determinada situación; desarrollar la capacidad de empatía (De Alba, 2015:50).

6.1.1.4. Regulación de las emociones.

La regulación emocional en manejar nuestras propias emociones y las de los demás ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. Es la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo (Del Pozo, 2013:42).

6.1.2. ¿Por qué es importante mejorar la inteligencia?

Es importante porque los estudios más recientes han mostrado que las carencias en habilidades de inteligencia emocional, afectan a los estudiantes tanto dentro como fuera del contexto escolar. (Brackett , Ríos , Shiffman , Lerner y Salovey , 2006 ; Ciarrochi , Chan y Bajgar , 2001 ; Extremera y Fernández- Berrocal, 2003 ;Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad & Johnson, 2002).

Existen 4 áreas específicas donde la falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas de conducta:

- La inteligencia emocional y las relaciones interpersonales,
- Inteligencia emocional y bienestar psicológico,
- Inteligencia emocional y rendimiento académico, y
- La inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.

6.1.2.1. Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.

Uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las que convivimos y compartimos espacios. Las personas emocionalmente estables son más hábiles a la hora de percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. En este sentido, hay que señalar que algunos estudios realizados han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la IE y unas relaciones interpersonales adecuadas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008:169).

6.1.2.2. Inteligencia emocional y bienestar psicológico.

En el modelo teórico de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional se concibe como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de forma que la persona pueda solucionar problemas y adaptarse de manera eficaz al entorno en el que se desenvuelve. Este modelo nos proporciona un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayuda a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales del alumnado y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008:420-430).

Diversos estudios realizados en Estados Unidos, muestran que los estudiantes universitarios con más inteligencia emocional informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor empleo de estrategias de afrontamiento activo y menos rumiación (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008:430).

6.1.2.3. Inteligencia emocional y rendimiento académico.

El rendimiento académico es un constructo ampliamente estudiado cuya complejidad y confusión en su utilización ha quedado documentado. Su definición varía en función de los diferentes marcos referenciales desde los que este ha sido estudiado; generalmente, hace referencia al resultado global del alumno, que obtiene por medio de una valoración numérica comúnmente asignada por el docente, la cual se asocia a un proceso de instrucción específica, o con sus puntuaciones en evaluaciones externas (González, Caso, Díaz y López, 2012:53).

Aunque en general, de las investigaciones realizadas sobre la inteligencia emocional se deriva que las competencias sociales y emocionales juegan un papel decisivo en la adaptación socio-escolar del alumnado, los estudios dirigidos a analizar la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico han aportado resultados inconsistentes (Jiménez y López, 2013:80).

No obstante, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico de los estudiantes a través de su efecto sobre la salud mental de estos (Jiménez y López, 2013:80).

6.1.2.4. Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas o de riesgo.

Las habilidades que incluye la inteligencia emocional son un factor clave en la aparición de conductas disruptivas o de riesgo en las que subyace un déficit emocional.

Los estudiantes con niveles bajos de inteligencia emocional presentan mayor impulsividad y peones habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece la aparición de comportamientos antisociales. Además, se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco y alcohol (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008: 431). Por el contrario, los estudiantes con niveles altos de inteligencia emocional presentan menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión (Guerra, Guerrero y León del Barco, 2010).

6.1.3. Métodos de evaluación de la inteligencia emocional

En este apartado haremos una breve explicación de algunos de los instrumentos diseñados para evaluar la inteligencia emocional. Se hará un especial énfasis en el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), ya que en la investigación se **ha** utilizado este instrumento.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004:125-126), existen tres métodos para evaluar las habilidades incluidas en el modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer, que son los que se exponen a continuación.

- Medidas basadas en cuestionarios y escalas: instrumentos basados en la estimación de la propia persona sobre sus niveles de inteligencia emocional en distintas áreas (EQ-i, TMMS).
- Medidas basadas en observadores externos: instrumentos basados en cuestionarios que son cumplimentados por compañeros de personas o, en el caso de empresas o colegio, jefes y docentes que valoran las competencias socioemocionales del individuo.(ECI, EQ-i).
- Medidas basadas en tareas emocionales o de habilidad: instrumentos compuestos por diversas tareas emocionales y ejercicios de solución de problemas interpersonales que los individuos deben resolver (MEIS, MSCEIT).

6.1.3.1. Cuestionarios, escalas y auto-informes

Este método de evaluación ha sido el más tradicional y empleado en el campo de la psicología. A través de los cuestionarios se han obtenido perfiles en variables de personalidad, se han evaluado aspectos emocionales y se han obtenido medidas sobre factores cognitivos como pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. De la misma manera, la utilización de escalas y cuestionarios está mostrando su utilidad en el campo de la inteligencia emocional y el manejo efectivo de las emociones. Los auto-informes proporcionan información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los estudiantes.

Los instrumentos más utilizados para evaluar la inteligencia emocional en el ámbito educativo son el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), la escala de Schutte, Malouff, May, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) y el inventario EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá).

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) es una escala que se utiliza para evaluar el conocimiento de cada sujeto tiene sobre sus propios estados emocionales. Este instrumento consta de 48 ítems en la que los sujetos evalúan su grado de acuerdo sobre una escala tipo Likert de cinco opciones (1= muy de acuerdo; 5=muy en desacuerdo). El cuestionario contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional: Atención a los sentimientos (21 ítems), Claridad emocional (15 ítems) y Reparación de las emociones (12 ítems).

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) es una versión reducida del TMMS-48. Contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional.

El Inventario EQ-i de Bar-On (1997) consta de 133 ítems que miden cinco dimensiones: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, las cuales a su vez se subdividen en 15 componentes. Por sus subcomponentes, como validación de la realidad, manejo del estrés o control de impulsos, entre otros, se clasifica como modelo mixto basado en habilidades emocionales y rasgos de personalidad.

El Schutte Self Report Inventory (SSRI) incluye aspectos tanto intrapersonales como interpersonales. La prueba SSRI está compuesta por 33 ítems que se puntúan en una escala de tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 5=Totalmente de acuerdo). El factor general del SSRI se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional (10 ítems); 2) Manejo de emociones propias (9 ítems); 3) Manejo de las emociones de los demás (8 ítems) y, por último, 4) Utilización de las emociones, (4 ítems).

6.1.3.2 Observadores externos

Este método de evaluación de inteligencia emocional parte de un presupuesto básico: si la inteligencia emocional implica la capacidad para manejar y comprender las emociones de las personas con las que nos relacionamos y convivimos, ¿por qué no preguntar a las personas más cercanas a nosotros sobre cómo manejamos nuestras emociones en público y la forma de afrontar los sucesos que nos ocurren en nuestra vida diaria? Este procedimiento se considera un medio eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal. Comúnmente son denominados instrumentos basados en la observación externa o evaluación 360°, en ellos se solicita la estimación por parte de los compañeros de clase o el docente para que nos den su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de compañeros, su forma de resolver los conflictos en el aula o bien su manera de hacer frente a las situaciones de estrés.

Algunos de los métodos de evaluación de la inteligencia emocional más conocidos son el EQ-360 (Bar-On y Handley, 1997), el ECI-360° (Boyatzis y Burckel, 1999) y el TEIQue-360SF (Petrides y Furnham, 2011).

El EQ-360 evalúa la inteligencia emocional desde la perspectiva de un observador externo y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i (Extremera et al., 2004:219).

El ECI-360° incluye un reporte individual que consta de: autoevaluación, evaluación del jefe, colegas y colaboradores, lo que proporciona una gran información de las fortalezas y oportunidades de desarrollo y mejora de la inteligencia emocional.

El TEIQue-360SF comprende una escala de respuesta tipo Likert de siete puntos (1= completamente en desacuerdo, 7= completamente de acuerdo), y está compuesto por 153 ítems, ofreciendo puntuaciones en 15 subescalas, cuatro factores (bienestar psicológico, autocontrol, habilidades sociales, sociabilidad) y una puntuación global de Inteligencia Emocional Rasgo.

El Emotional Competence Inventory (ECI) de Boyatzis y Burckle (1999) consta de 110 ítems y proporciona información sobre de 20 competencias, correspondientes a cuatro áreas: auto-conciencia, auto-manejo, conciencia social y manejo de las relaciones sociales.

4.1.2.3 Tareas emocionales o de habilidad

Los instrumentos denominados tareas emocionales o de habilidad surgen para suplir los problemas de sesgos que presentan los métodos basados en cuestionarios, escalas o auto-informes y los métodos basados en observadores externos. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004:135), los objetivos de estos instrumentos son: (a) evitar la falsificación de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y (b) disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos.

Actualmente existen dos medidas de habilidad para evaluar la Inteligencia Emocional desde este acercamiento, el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test).

La “Multifactor Emotional Intelligence Scale” está compuesta por doce tareas divididas en cuatro áreas: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión de emociones y manejo emocional.

El MSCEIT ha sido diseñado para solventar las dificultades presentadas por el MEIS. Se han desarrollado dos versiones, el MSCEIT v.1.1 y el MSCEIT v.2.0, que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Presenta las mismas áreas que la MEIS aunque se han depurado algunas actividades y eliminado algunas tareas con propiedades psicométricas relativamente pobres. Además, se han mejorado los métodos de puntuación, especialmente el de experto, que junto con el de consenso son los empleados para hallar las puntuaciones finales y muestran una convergencia adecuada. La versión MSCEIT v.2.0 está compuesta de 8 tareas y 141 ítems en total y cada factor se compone de dos grupos de tareas.

6.1.4. La evaluación pedagógica de la inteligencia emocional

Uno de los enfoques de evaluación de la inteligencia emocional es el denominado *curricular*, en el que se establece un listado de indicadores de evaluación por cada una de las habilidades que se postulan como integrantes de la capacidad más general que es la Inteligencia Emocional. Esta evaluación está asociada a la puesta en funcionamiento de programas de esta naturaleza en el ámbito educativo.

Después de haber puesto en práctica un programa para desarrollar la inteligencia emocional del alumnado, resulta pertinente hacer una evaluación final con el fin de obtener información sobre la funcionalidad, eficiencia y eficacia del mismo y determinar el nivel de desarrollo de las capacidades emocionales alcanzado por el alumnado. Para ello es necesario disponer de unos criterios de evaluación de programas que nos sirvan de referencia para valorar la calidad del que hayamos implementado, y otros criterios de evaluación que nos permitan evaluar el nivel de desarrollo de las capacidades emocionales del alumnado.

Para determinar el nivel de desarrollo de las capacidades emocionales Vallés y Vallés (2000) proponen una serie de criterios de evaluación compuestos por indicadores conductuales, cognitivos y afectivos que, en la medida en que sean observables en el comportamiento habitual del alumnado, podamos inferir o valorar como mejora, aumento, logro, desarrollo..., de la capacidad emocional correspondiente.

Los criterios de evaluación que proponen estos autores corresponden a las 43 habilidades de la Inteligencia Emocional en las que se fundamenta el programa Desarrollando la Inteligencia Emocional (Vallés y Vallés, 1998).

6.2. La educación emocional

La definición de educación emocional es difícil de concretar por las numerosas y variadas definiciones que aparecen en la literatura.

6.2.1 Concepto de educación emocional

Bond (1999) define la educación emocional como un proceso por el que cada individuo debe aprender a ser consciente de sus emociones a la hora de la toma de decisiones y en el transcurso de nuestros actos (Ortega, 2009:38).

En opinión de Claeys (2004), la educación emocional es un proceso de educación continua a lo largo de toda la vida que implica el desarrollo de habilidades y aspectos emocionales tales como la confianza, la autoestima, la comunicación, la creatividad y la inteligencia emocional conforme a nuestro entorno (Ortega, 2009:38).

Bisquerra (2011:27) concibe la educación emocional como *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”*.

Ramona et al. (2005) señalan que algunos autores hablan de que la educación emocional es un ámbito que está constituido por distintas bases teóricas científicas como la psiconeuroinmunología, la neurobiología, el humanismo psicológico y la psicología cognitiva (Ortega, 2009:38).

6.2.1.1 Justificación y necesidad de la educación emocional

Para justificar la necesidad de la educación emocional, existen varios argumentos (Gallardo y Gallardo, 2015):

1. Situaciones vitales:

- En nuestra vida cotidiana experimentamos emociones continuamente. La satisfacción nos anima a actuar con ilusión; en el caso contrario, nos podemos sentir irascibles y molestos por pequeñas cosas.
- Continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional: estresores del trabajo, interrupciones, conflictos, etc.
- Vivimos continuas contradicciones y conflictos. Se observa que solemos tener una actitud positiva y constructiva cuando nos encontramos a gusto con los demás; pero nuestra actitud puede llegar a ser negativa, o incluso destructiva cuando estamos a disgusto.
- Tenemos conflictos entre lo que deseamos hacer y lo que pensamos que deberíamos hacer. Quisiéramos actuar de manera coherente y madura, pero a veces no sabemos cómo hacerlo. Todo esto nos puede producir malestar.

2. Situaciones educativas:

- La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumno. El desarrollo emocional es fundamental para el desarrollo de la capacidad intelectual del discente y para su relación con los demás.
- El Informe Delors (1996) señala cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos dos últimos se relacionan con la inteligencia interpersonal e intrapersonal y, por tanto, con la educación emocional.
- Etc.

3. Situaciones sociales:

- Es sabido que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos. Estos conflictos afectan a los sentimientos, de tal forma que a veces pueden llegar a producirse respuestas violentas incontroladas.

4. Argumentos psicopedagógicos:

- El no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede tener consecuencias muy negativas para el desarrollo personal y social del alumnado
- Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la depresión, la apatía, y algunas veces intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con déficits en la madurez y el equilibrio socio-emocional.

6.2.1.2 Evaluación de necesidades

La evaluación de necesidades es un enfoque sistemático para identificar la naturaleza y el alcance de un problema social, definir la población objeto de estudio y determinar la atención que necesita para hacer frente a los problemas que tiene planteados. Esta evaluación se realiza para identificar y priorizar los problemas existentes en un contexto determinado, como base para planificar una intervención que incida sobre las principales carencias detectadas.

En el ámbito educativo, el punto de partida de un programa es el análisis del contexto con objeto de identificar necesidades que no son atendidas.

El Cuestionario de Educación Emocional (CEE), y el CEE-R (versión reducida del CEE) son dos de los instrumentos que se utilizan para el diagnóstico (análisis de necesidades) y para la evaluación de programas de educación.

Existen otros instrumentos que pueden ser utilizados en el análisis de necesidades y la evaluación de programas de educación emocional, tales como: la Escala de ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R), la Escala de Habilidades Sociales (EHS), el Cuestionario sobre las conductas que utilizas para afrontar las situaciones de estrés o el Test de estabilidad emocional.

Como resultado de la utilización de los instrumentos anteriormente citados se pueden identificar, entre otras, las siguientes tipos de necesidades: necesidades derivadas de situaciones vitales, necesidades derivadas de situaciones educativas y necesidades derivadas de la salud mental.

6.2.1.3 Finalidad de los programas de educación emocional

La finalidad de los programas de educación emocional es el desarrollo humano en todas sus dimensiones. Busca la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas y desarrollo de las emociones positivas, por los efectos que esto tiene sobre la salud física y psíquica. Todo ello contribuye significativamente al bienestar personal y social.

Estos fines se concretan en unos objetivos generales de los programas de educación emocional que pueden resumirse en los siguientes términos (Álvarez et al., 2006:47): desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás; conseguir una mayor competencia emocional en las relaciones sociales; aprender a fluir, etc.

Los efectos de la educación emocional conllevan, entre otros, los siguientes resultados (Álvarez et al., 2006:47-48): una disminución de los pensamientos autodestructivos y una mejora de la autoestima; un aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias; un menor número de expulsiones en clase; una mejora del rendimiento académico; una disminución en la iniciación al consumo de drogas; una mejor adaptación escolar, social y familiar; una disminución de ansiedad, el estrés o los estados depresivos; una disminución de la violencia y de las agresiones; un menor índice de conductas antisociales o socialmente desorganizadas; una disminución de los trastornos de la alimentación, etc.

6.2.1.4 Fundamentos de la educación emocional

La educación emocional es un cúmulo de diferentes aportaciones de otras ciencias. Algunos de los fundamentos más relevantes para la educación emocional son los siguientes (Gallardo y Gallardo, 2015): los movimientos de renovación pedagógica, representados por autores ilustres como Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori o Rogers; el counseling y la psicoterapia se pueden considerar como una terapia emocional, ya que se centran en los problemas emocionales (depresión, ansiedad, etc.); la psicología humanista (Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow y otros); la logoterapia de V. Frankl; la psicología cognitiva (en especial la psicoterapia racional-emotiva de A. Ellis); las aportaciones de Carkhuff, Beck, Meichenbaum,...; las aportaciones del developmental counseling; las teorías de las emociones; los avances de la neurociencia; las aportaciones de la psiconeuroinmunología y las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, realizadas por autores como: Bradburn, 1969; Veenhoven, 1984; Argyle, 1987; etc.

6.2.1.5 Los contenidos de la educación emocional

Los contenidos de la educación emocional pueden ser múltiples y diversos y, en general, se pueden considerar que giran en torno a los siguientes bloques temáticos: el marco conceptual de las emociones (concepto de emoción, fenómenos afectivos, tipos de emociones), bases teóricas (principales teorías sobre las emociones, nociones esenciales sobre el cerebro emocional).

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica con objeto de favorecer el desarrollo de las siguientes competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, habilidades socio-emocionales, autoestima, habilidades de vida.

6.2.1.5.1 Conciencia emocional

Conciencia emocional. Consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Se logra a través de la auto-observación y observación del comportamiento de los demás.

6.2.1.5.2 Regulación emocional

Es la capacidad de la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Consiste en encontrar un equilibrio entre la expresión de las emociones y su control.

El control emocional o autorregulación emocional consiste en la regulación, control y modificación de las emociones y estados anímicos, los sentimientos y sus manifestaciones inmediatas.

La autorregulación emocional también se define como la capacidad de las personas para modificar sus conductas en función de las demandas de situaciones específicas (Peñañiel y Serrano, 2010:35).

6.2.1.5.3 Autoestima

La autoestima se define operacionalmente como la puntuación de un individuo en una prueba de autorreporte. Algunas personas que obtienen una puntuación alta en esta prueba se aceptan como son, pero otras tienen una autoimagen grandiosa y frágil que oculta profundas dudas en sí mismas (Cloninger, 2003:72).

6.2.1.5.4 Habilidades socio-emocionales

Las habilidades socioemocionales consisten en reconocer las emociones de otras personas, saber ayudar a otros a sentirse bien consigo mismos, desarrollar la empatía, saber estar con otros, responder a los demás, mantener unas buenas relaciones

interpersonales. Aspectos concretos a contemplar pueden ser los siguientes: habilidades de relación interpersonal, empatía, relaciones positivas con los otros, estrategias para la resolución de conflictos y establecimiento de relaciones de grupo.

6.2.1.5.4.1. Emoción y sociabilidad.

Las emociones deberían tener un lugar primordial en el mundo de la educación. Estas deben entenderse *“como el campo básico sobre el cual se crea la red de conexiones y prácticas sociales que devienen en sistemas y contenidos culturales. Las emociones son la matriz sobre la que se mueve la vida social, son tipos básicos de conductas relacionales sobre las que se da la comunicación”* (Fericgla, 1989:2).

Las relaciones que el alumnado establece con sus familias, compañeros y compañeras de clase, docentes y amigos y amigas, es uno de los elementos que inciden de una forma decisiva en el desarrollo general de éste. Recíprocamente el descubrimiento del otro y la posibilidad de establecer una relación con él están unidos a los procesos de la inteligencia y de la afectividad.

Las emociones y la socialización tienen una profunda repercusión en las dificultades de aprendizajes de las competencias básicas que debe desarrollar el alumnado.

6.2.1.5.4.2. Clima social y trabajo en grupo.

Uno de los objetivos de los programas de educación emocional es la mejora del clima social en el aula y del trabajo en grupo, ya que se ha demostrado que la conducta del alumnado varía en función de su percepción del clima de clase, y que el trabajo en grupo aumenta el rendimiento y mejora las relaciones interpersonales en el centro.

6.2.1.5.5 Habilidades de vida

Las habilidades de vida hacen referencia al conjunto de capacidades necesarias para que las personas aprendan a ser socialmente competentes y a desenvolverse adecuadamente en su entorno.

Una persona que es inteligente es capaz de manejar con eficacia los conflictos y de afectar el comportamiento de los demás de una manera positiva.

6.2.1.6 Estrategias de intervención

A la hora de implementar un programa de educación emocional en un centro es necesario tener en cuenta las características del mismo y la disponibilidad del profesorado. Existen diversas formas de intervención, entre las que cabe destacar las siguientes (Álvarez et al., 2006:52-54):

- Orientación ocasional. Se trata de que el personal docente aproveche la ocasión del momento para impartir contenidos relativos a la educación emocional.
- Programas en paralelo. Se trata de acciones que se llevan a cabo al margen de las diversas materias curriculares
- Asignaturas optativas. Los centros educativos pueden ofertar asignaturas optativas sobre temas relacionados con la educación emocional
- Créditos de síntesis. En algunos sistemas educativos existen las denominadas “asignaturas de síntesis”, que se realizan durante un corto período de tiempo y en las que se trata de integrar los conocimientos de las diversas materias.
- Acción tutorial. El Plan de Acción Tutorial (PAT) debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional. En las sesiones de tutoría se pueden tratar todos los contenidos de la educación emocional
- Integración curricular. Los contenidos de la educación emocional se pueden integrar de manera transversal a lo largo de las diversas materias académicas, y a lo largo de todos los niveles educativos.

- Es un paso más a partir de la “integración curricular”. Se requiere la implicación de todo profesorado, que deberá coordinarse para poder exponer unos contenidos que se sincronicen con los que está impartiendo otro profesor.
- Integración curricular interdisciplinaria. Es un paso más a partir de la “integración curricular”. Se requiere la implicación de todo profesorado, que deberá coordinarse para poder exponer unos contenidos que se sincronicen con los que está impartiendo otro docente.
- Sistemas de programas integrados. Es un paso más al anterior: se trata de interrelacionar programas diversos (habilidades sociales, búsqueda de empleo, prevención del consumo de drogas, etc.).

6.2.1.7 Recursos y temporalización

Para llevar a cabo una intervención por programas se requiere de unos recursos tanto de tipo personal (personal dispuesto a realizar la intervención con la información y formación adecuada) como de tipo material (materiales e instrumentos suficientes con un adecuado nivel de concreción).

Por otra parte, hay que establecer la temporalización del programa y de cada una de sus actividades, no solo en cuanto al número de horas sino también en cuanto a la franja horaria más adecuada, así como la época del curso más apropiada.

4.2.1.8 Destinatarios

Los programas de educación emocional van dirigidos al alumnado de los distintos niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria,...; profesorado de cualquier área académica y nivel educativo; personal administrativo; madres y padres de las APAs; educadores sociales; profesionales de la salud, etc.

En todo programa se ha de tener en cuenta a los agentes implicados y su interacción.

Los destinatarios y agentes de un programa y la interacción que se puede producir entre los mismos son los siguientes: profesorado, tutor, orientador, alumnado y padres.

4.2.1.9 Actividades

En este apartado se recoge una relación de actividades de educación emocional que pueden realizarse con el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). Estas actividades están agrupadas por bloques temáticos.

Actividades

Bloque I. Conciencia emocional.

- Con las emociones a flor de piel
- Expresión plástica y emociones
- ¿Qué hago cuando tengo miedo?
- ¿Qué siento cuando me enfado?
- ¡Uy! No sé que siento, es algo

Bloque II. Autoestima.

- A veces hay que posponer la recompensa
- -Cómo siento el entorno
- Comparto mi interior
- He de confiar en mí
- Todos somos diferentes

Bloque IV. Habilidades socio-emocionales.

- Decisiones sin equivocaciones
- La avenida complicada
- No digas blanco cuando quieres decir negro

- Pensar libremente
- Primero escuchar; segundo hablar

Bloque V. Habilidades de vida.

- Establecemos prioridades
- Aprovecho mi tiempo
- Compartiendo experiencias
- La alfombra mágica
- Papeles de colores

7. MÉTODO

7.1 Tipo de investigación

En el estudio se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-postest de un solo grupo. La ejecución de este diseño implica tres pasos a seguir por parte del investigador: (a) medición previa de la variable dependiente a ser estudiada (pre-test); (b) introducción o aplicación de la variable independiente o experimental X a los sujetos del grupo; y, (c) una nueva medición de la variable dependiente en los sujetos ((post-test).

Al esquematizar este tipo de diseño obtenemos el siguiente cuadro (Moreno, 2000:94):

	Preprueba	Variable Independiente	Posprueba
T1	X	T2	

En el diseño planteado en nuestro proyecto de intervención, la variable dependiente son las competencias emocionales y el control emocional y la variable independiente son las sesiones de control emocional realizadas con el alumnado.

Se ha comprobado el efecto de la variable independiente a través de un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con medición pretest y post-test.

7.2 Población

La población está formada por 78 alumnos y alumnas que cursan tercero de Educación Secundaria Obligatoria en el colegio “El Centro Inglés” de Cádiz.

7.3 Muestra

La muestra está formada por 11 alumnos y 15 alumnas de tercero de ESO del colegio “El Centro Inglés” de Cádiz.

7.4 Instrumentos

Se han empleado dos instrumentos: el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y la observación participante.

7.4.1 El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

El TMMS-24 es un instrumento integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de Inteligencia Emocional. La escala está compuesta por tres dimensiones: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional. Cada una de estas dimensiones se evalúa a través de 8 ítems. Estos ítems hacen referencia a la percepción, comprensión y regulación de los estados emocionales.

El TMMS-24 se aplica de forma individual a cada sujeto. Se le facilita el protocolo que consta de 24 afirmaciones donde debe anotar el grado de conformidad que se encuentra con el ítem presentado a partir de las cinco escalas de tipo Likert de 5 puntos (1 = Nada de acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). El tiempo de aplicación oscila entre 10 a 20 minutos aproximadamente. No hay límite de tiempo.

7.4.2 Observación participante:

La observación es un instrumento básico para el logro empírico de los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar, constituye uno de los aspectos importantes del método científico.

La observación se considera una técnica científica en la medida que: 1) sirve a un objetivo ya formulado de investigación; 2) es planificada sistemáticamente; 3) es controlada y relacionada con proposiciones más generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes, y 4) está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad.

La observación puede clasificarse en función de dos criterios:

a) Según el grado de sistematización: observación no sistematizada, ocasional o no controlada, observación sistematizada o controlada y observación muy sistematizada.

b) Según el grado de participación del observador: observación externa o no participante, observación interna o participante y autoobservación.

La observación participante es un tipo de observación en la que el observador aprecia los rasgos del grupo desde la perspectiva del propio grupo con el que interactúa (Casado, 2010:48); su propósito es obtener información sobre la realidad de las personas y grupos estudiados.

En cuanto a la recogida de información e instrumentos, hay que decir que se tomaron notas de campo de las observaciones de las sesiones realizadas con el alumnado de tercero de la ESO del colegio “El Centro Inglés” de Cádiz.

7.5. Título, objetivos, procedimiento, recursos, temporalización y observaciones de las sesiones en el aula.

7.5.1 Sesión 1. Contrólate

Diariamente experimentamos emociones que son poco agradables y que nos influye en nuestra forma de pensar y de actuar. Esta actividad ayudará a la dominado a conocerse un poco más y a controlar sus emociones negativas.

Objetivos.

Identificar estrategias para controlar nuestros actos y sentimientos en situaciones de estrés, enfado y miedo.

Procedimiento

Trabajo en grupo

1. Se divide la clase en grupos y se nombra a un secretario y aún moderador en cada grupo. El secretario deberá tomar nota de las ideas que vayan surgiendo a lo largo de la sesión y que al final del debate expondrá el grupo clase. El moderador será el que organizarán las discusiones dará la palabra quien quiera hablar, y animará al grupo para que participe dos.

2. Se trata de compartir un mismo significado de estrés, enfado y miedo. Para hacerlo pueden consultar el diccionario. Se pueden confeccionar unas tarjetas en las que se recoja la definición de cada palabra. Una vez se tiene las definiciones el profesor puede plantar plantear preguntas para orientar el debate del tipo;

- a. ¿En qué situaciones habéis experimentado estas emociones?
- b. ¿Cómo habéis respondido ante cada una?
- c. ¿Qué podéis aprender de cada una de estas experiencias?

3. A continuación, los alumnos deberán nombrar algunas estrategias para manejar adecuadamente estas emociones: estrés, enfado y miedo.

Trabajo con el grupo clase

4. Posteriormente se pueda abrir un debate sobre el esfuerzo y el autocontrol personal ante estas emociones.

Recursos

- Hoja de trabajo.
- Papel y lápiz.
- Diccionario.

Temporalización

Puede realizarse en una sesión de 60 minutos, aunque podrán variar en función del número de grupos que se han formado. El tiempo tiene que ser suficiente para que cada grupo pueda exponer sus ideas y vivencias sobre estas emociones.

Observaciones

Puede ser conveniente que el alumnado realizara, individualmente, las cuestiones que se plantean, para después ponerlas en común con el grupo clase.

Al final de la sesión se les preguntará su opinión sobre la actividad que se ha llevado a cabo y si creen que le será útil para alguna ocasión.

Hoja de trabajo “Contrólate”

¿Cuál es la definición de...?

ESTRÉS

ENFADO

MIEDO

1. ¿En qué situaciones habéis experimentado estas emociones?
2. ¿Cómo habéis respondido ante cada una?
3. ¿Qué podéis aprender de cada una de estas expresiones?
4. Nombrar algunas estrategias para manejar adecuadamente estas emociones:

ESTRÉS

ENFADO

MIEDO

5. Conclusiones s del debate de grupo clase.

NOTAS DE CAMPO DE LA SESIÓN 1

Fecha: 19/12/2014

Lugar: Clase de tutoría. Colegio El Centro Inglés

Tema: Presentación y primera sesión “Contróláte”

1ª sesión de trabajo con el alumnado del grupo de 3 de ESO.

Disposición inicial ante la actividad - Querían participar en la actividad, pero no les gustaba la idea de hablar de sus sentimientos y emociones, hecho que es comprensible, ya que a los adolescentes les cuesta mucho hablar sobre determinados asuntos.

La actividad – La actividad se realizó en el tiempo previsto. La actitud del alumnado fue muy positiva: chico/as educados, no disruptivos, prestaron atención y se esforzaron en realizar la actividad, aunque a muchos se les notaba algo incómodo al hablar de sus emociones. Observé que era una clase muy unida, que no estaba dividida en grupos, y que todos interaccionaban entre sí.

Comentarios significativos - Tuvieron bastantes problemas a la hora de contestar a las preguntas siguientes:

- ¿Qué podéis aprender de cada una de estas expresiones?
- ¿Cómo habéis respondido ante cada una?

Decían que eran preguntas raras, que nunca se habían planteado, les costaba bastante asignar momentos y vivencias a las emociones y los sentimientos.

Los alumnos y alumnas no sabían diferenciar entre estrés y enfado. En los ejemplos, no sabían distinguir entre enfado y estrés. Tampoco sabían expresar correctamente sus emociones y sentimientos. Por ejemplo, uno de los alumnos dijo que cuando los padres le gritaban por las notas sentía miedo, pero cuando les expliqué el significado del término, el alumno cambió de opinión y dijo que no sentía “miedo”, sino impotencia al no poder sacar buenas notas, y que ante sus padres, ante esa situación, terminaba llorando.

El alumnado no sabía qué hacer ante situaciones como la expuesta anteriormente.

7.5.2 Sesión 2. Una ayuda para solucionar tus problemas

Forma parte de nuestra vida solucionar los problemas que se nos plantean diariamente, eluda lugar de quejarnos, llorar o ignorar los problemas debemos enfrentarnos a ellos para llegar una solución plausible.

Objetivos

Conocer los pasos necesarios para desarrollar estrategias que les permita enfrentarse positivamente ante situaciones frustrantes y o conflictivas.

Procedimiento

Trabajo individual

1. Cada alumno deberá pensar en una situación que les incomode o les asuste y responder, a partir de ella, a las preguntas planteadas en el cuestionario.

Trabajo con el grupo Clase

2. Puesta en común de las diferentes respuestas

Recursos

- Papel.
- Bolígrafo.

- Cuestionario.

Temporalización

Una sesión de 60 minutos.

Observaciones

Si se cree oportuno, se puede realizar primero, entre todos, un ejemplo la pizarra que sirva de modelo.

Sería interesante que este modelo de solución de problemas expusiera en clase en más de una ocasión, para que los alumnos lo interioricen lo puedan utilizar ante cualquier situación de la vida diaria en la que hayan de tomar una decisión.

Cuestionario una ayuda para solucionar tus problemas

Primero debes pensar en una situación que te incomode o te asustes. Ahora sigue los siguientes pasos:

1. Describe la situación y cómo te hace sentir.
2. Determina las opciones de que dispones para resolver el problema.
3. Cuáles serían sus posibles consecuencias.
4. Cómo te sentirías ante cada opción.

NOTAS DE CAMPO DE LA SESIÓN 2

Fecha: 23/01/2015

Lugar: Clase de tutoría. Colegio El Centro Inglés

Tema: segunda sesión “Una ayuda para solucionar tus problemas”

2ª sesión de trabajo con el alumnado del grupo de 3 de ESO.

Disposición inicial ante la actividad - La participación en esta actividad no fue tan entusiasta como en la sesión anterior.

La actividad - El alumnado no estaba muy motivado, pero aún así hicieron la actividad en el tiempo previsto. El clima de aula fue muy bueno. Las relaciones alumno-alumno y profesor-alumno fueron satisfactorias. Los alumnos hacían preguntas cuando no entendían algo y, a veces, ellos mismos daban respuesta a sus preguntas.

Comentarios significativos - Al principio, los alumnos no estaban muy interesados en la actividad porque no les resultaba atractiva. Un alumno dijo que le resultaba incómodo hablar del tema. Estas palabras del alumno sirvieron para hablar sobre las situaciones que incomodan o asustan al alumnado. La sesión fue fructífera, ya que se resolvieron dudas y se escucharon las opiniones del alumnado sobre el tema tratado en la actividad en clase.

7.5.3 Sesión 3. Ante un problema, háblalo

Los problemas deben tener un final feliz, es decir, solucionarlos y estar a gusto con todos los compañeros y compañeras de clase. Puedes evitar las peleas dialogándolo.

Objetivos

Buscar soluciones posibles a un problema vivido por el grupo clase

Procedimiento

Trabajo en grupo

1. Cumplimentar la hoja de trabajo.

Trabajo con el grupo Clase

2. Posterior debate y conclusiones.

Recursos

- Papel

- Lápiz

- Hoja de trabajo

Temporalización

La sesión será de 60 minutos. Aunque podrá variar en función de la dinámica que se haya realizado para la actividad, así como la implicación y la necesidad de los alumnos para exponer su parte.

Observaciones

Sería conveniente proponerles un ejemplo para que les ayude a realizar la actividad, como el propuesto por el Coleman (1997):

"Yo tenía una amiga, pero los compañeros me comentaban que planeaba pegarme al salir del instituto.

Pensé averiguar lo que estaba sucediendo realmente antes de actuar, así que me dirigí a aquella chica y le pregunté por qué había dicho que me pegaría. Entonces me enteré de que nunca había dicho nada semejante. De modo que no nos peleamos"

Una vez trabaja la actividad, se escogería un portavoz para exponer las conclusiones al grupo clase y, entre todos, llegar a unas conclusiones generales. En este punto, es fundamental dar importancia al diálogo y a la comunicación interactiva. El respeto y el turno de palabra son imprescindibles para que se desarrollen actividad de una forma organizada.

Hay que dejar claro que es mejor establecer una conversación constructiva con un posible adversario que lanzarse a una confrontación con él. Podría, también, llevarse a cabo un role-playing, especificando una de las situaciones propuestas, o que cada grupo que representaba la situación planteada con sus posibles soluciones. En este caso habría que dedicar más tiempo la actividad, podría realizarse en dos sesiones de una hora.

Hoja de trabajo "ante un problema, háblalo"

En grupo, describir un conflicto reciente que haya pasado en clase. Si no habéis experimentada ninguno, tratar de pensar en alguna cosa ya comentado.

Son las afectadas:

Motivo que lo originó:

Consecuencias:

Soluciones que se plantearon:

Soluciones alternativas:

Una vez hayáis terminado, debéis exponerlo ante el grupo clase anotar aquí las conclusiones a las que lleguéis tras la puesta en común.

NOTAS DE CAMPO DE LA SESIÓN 3

Fecha: 06/03/2015

Lugar: Clase de tutoría. Colegio El Centro Inglés

Tema: tercera sesión “Ante un problema, háblalo”

3ª sesión de trabajo con el alumnado del grupo de 3 de ESO.

Disposición inicial ante la actividad - El alumnado quería participar en la actividad, pero no quería realizar la parte del role-playing porque a los alumnos y alumnas les daba vergüenza y, por ello, esta parte de la actividad no se llevó a cabo.

La actividad - Se realizó en el tiempo previsto. En general el clima de aula fue muy bueno, tanto entre los alumnos como conmigo. Observé una alta cohesión entre los integrantes del grupo-clase. El comportamiento de los alumnos y alumnas fue muy bueno, aunque algunos participaron con más entusiasmo que otros en la actividad.

Comentarios significativos - Puesto que se había llevado a cabo algo parecido en la sesión anterior, esta actividad resultó más efectiva; la actividad fue constructiva pues permitió aclarar las dudas sobre los problemas planteados por los alumnos y alumnas en relación a la actividad realizada en clase. La gran mayoría de los problemas del alumnado estaban relacionados con temas como las notas, las tareas y los docentes. Algunas de las soluciones que daban los alumnos y alumnas a los problemas eran ilógicas. Por ejemplo, uno de los alumnos dijo que si tenía un problema con un profesor, la solución era ir a hablar con el director para que echasen al profesor del colegio. Ante

este problema, sus compañeros y compañeras de clase propusieron otras soluciones lógicas para solucionar el problema, como hablar con el profesor o con el tutor para tratar el tema.

7.5.4 Sesión 4. ¡Qué bien me siento cuando pienso en...!

Una forma de controlar el estrés es mediante el ejercicio de relajación. Sería bueno que todas las personas fuesen capaces de relajarse, con el objetivo, entre otros, de controlar las emociones.

Objetivos

Diferenciar una situación de relajación.

Tomar conciencia de los efectos de la relajación en el control de las emociones.

Procedimiento

El tutor debe realizar la sesión siguiendo los pasos indicados, que previamente deberá haber preparado.

Trabajo individual

1. En un ambiente apropiado para el ejercicio de la relajación, el profesor hablará con voz lenta y relajada de un lado, indicándoles lo que debe hacer: ponte cómodo:

"Relájate y concentra tu mente en la cosa que más te guste, (en una situación muy placentera, los ojos cerrados te puede ayudar). Si tu mente se distrae, vuelve al sentimiento de bienestar, una y otra vez, mientras respiras profunda y lentamente. Nota como tu mente se concentra en este hecho consciente y te hace sentir bien, relajado y/o satisfecho".

Trabajo en grupo

2. Formará grupos de 4-5 alumnos y, entre todos, deberán resolver las cuestiones planteadas en la hoja de trabajo.

Trabajo con el grupo Clase

3. Se abrirá un debate sobre el autodomínio, el control de los sentimientos y las emociones.

Recursos

- Un espacio adecuado que pueda favorecer un clima agradable para llevar a cabo la experiencia.

- Hoja de trabajo.

Temporalización

Sesión de 60 minutos.

Observaciones

Unas posibles preguntas para orientar el debate serían:

- ¿Cómo se puede mantener bajo control las emociones perturbadoras?
- ¿Qué mecanismos encontramos para sentirnos mejor?

Pasos para orientar a los alumnos en el control de la propia conducta.

1. Reconocimiento de una situación problemática.
2. Opciones y consecuencias.
3. Elaboración de un plan y realización de este.

Es importante que el tutor haga bien la relajación para ayudar a que el alumno interiorice esta técnica de control.

Hoja de trabajo que bien me siento cuando pienso en...

1. Explica a continuación cuánto tiempo real has podido estar concentrado, entregado totalmente a este momento.
2. Explica en qué has concentrado tu mente para alcanzar una sensación de bienestar.
3. Escribe tus sentimientos, cómo te has sentido y qué dificultades te has encontrado al largo del ejercicio.

NOTAS DE CAMPO DE LA SESIÓN 4

Fecha: 17/04/2015

Lugar: Clase de tutoría. Colegio El Centro Inglés

Tema: cuarta sesión “¡Qué bien me siento cuando pienso en...!”

4ª sesión de trabajo con el alumnado del grupo de 3 de ESO.

Disposición inicial ante la actividad - En esta sesión la clase estuvo más participativa que en las sesiones anteriores.

La actividad - Se realizó en el tiempo previsto. La actitud del alumnado fue muy positiva, mostraron interés y, en general, la actividad le gustó mucho. Observé que los alumnos y alumnas se respetaban y escuchaban las opiniones de sus compañeros y compañeras, reflexionaban acerca de lo dicho y aceptaban las opiniones de los demás. Eso sí, al hablar windsurf, padel, fútbol, etc., se alteraban un poco. Por ello, en casos como este tuve que intervenir para calmar al alumnado y crear un clima propicio para que continuase centrado en la actividad que se estaba realizando en clase.

Comentarios significativos - No sabían qué cosa era la que más les gustaba. En el debate les gustó mucho la reflexión sobre el autodomínio, el control de los sentimientos y el control de las emociones. Algunos alumnos eran impulsivos y no sabían cómo calmarse y controlar sus emociones. A través del debate, los alumnos y alumnas tomaron conciencia de los efectos de la relajación en el control de las emociones y de la necesidad de aprender técnicas de relajación para mejorar el comportamiento y obtener mejores notas.

7.5.5. Sesión 5. Coge aire...

A lo largo del día, nos encontramos en situaciones que nos proporciona inestabilidad y nos produce tensiones. Practicar una técnica que nos ayuda tranquilizarnos y a liberarnos de estas, cada vez se hace más imprescindible.

Objetivos

Adquirir la técnica de la respiración profunda para afrontar situaciones en las que estemos a punto de perder o perdamos el control.

Procedimiento

1. Los alumnos se colocarán en una posición cómoda mientras el tutor está explicando los pasos que deben seguir:

"Estírate en el suelo boca arriba, sobre una manta o alfombra. Flexiona las rodillas y separa los pies unos 20 cm. Comprueba que la columna vertebral está recta. busca tensiones en tu cuerpo. Observa como sientes tu cuerpo y si notas alguna extensión en él.

Coloca la mano izquierda sobre el vientre y la derecha sobre el pecho. Inspirar lentamente por la nariz y llena el vientre de aire. Observa la mano izquierda como sube, mientras que la derecha debe subir muy poco.

Espira el aire por la boca de forma suave y lenta has respiraciones largas, lentas y profundas que hagan subir y bajar el vientre. Concéntrate en la sensación de respirar y nada más. Continúa el ejercicio durante cinco 10 minutos, y examina al final de cada respiración profunda, si tienes alguna tensión en el cuerpo."

Recursos

- Alfombra o manta.
- Equipo de música.
- Música de relajación.

-Espacio adecuado para llevar a cabo la sesión.

Temporalización

Repetir la actividad en dos sesiones cada una duración de unos 20 o 30 minutos.

Observaciones

Antes de realizar la actividad con los alumnos, sería necesario que el tutor los hubiera practicado para después aplicarlo junto con el grupo clase.

Para aprender este ejercicio hace falta practicarlo una o dos veces al día durante un par de semanas. Cuando salga aprendido se podrá utilizar siempre se quiera, sentado de pie, en cualquier situación que se necesite.

Sería conveniente que se realizaran el aula como la de gimnasia en la que se permitiera que los alumnos acomodasen lo mejor posible. Se recomienda que haya poca iluminación y que el lugar tenga una buena ventilación. También puede utilizarse música relajante.

NOTAS DE CAMPO DE LA SESIÓN 5

Fecha: 01/05/2015

Lugar: Clase de tutoría. Colegio El Centro Inglés

Tema: Presentación y primera sesión “Contróláte”

5ª sesión de trabajo con el alumnado del grupo de 3 de ESO.

Disposición inicial ante la actividad - El alumnado mostró un gran interés en participar en esta quinta sesión debido, entre otras cosas, a que esta actividad era diferente a las actividades anteriormente realizadas.

La actividad - Se realizó en el tiempo previsto. Los alumnos y alumnas sintieron curiosidad por la actividad de relajación desde el primer momento, pero se les notaba algo nerviosos.

Comentarios significativos - Al explicarles la actividad y decirles “flexiona las rodillas y separa los pies unos 20 centímetros”, algunos alumnos y alumnas preguntaron ¿cuánto es 20 centímetros?; otros, cuando les dije mantened la espalda recta preguntaron ¿qué postura es esa? También hubo alumnos y alumnas que al decirles “continúa el ejercicio durante cinco o diez minutos, y examina, al final de cada respiración profunda, si tienes alguna tensión en el cuerpo”, preguntaron ¿cómo sé si tengo alguna tensión en el cuerpo? A los alumnos y alumnas no les gustaba cerrar los ojos. Se reían y les costaba relajarse. Sin embargo, todos realizaron un gran esfuerzo para realizar correctamente la actividad de relajación. Los alumnos y alumnas estuvieron muy atentos y participativos, hicieron muchas preguntas y les pareció una actividad muy interesante. Cuando terminaron la actividad se sintieron más calmados y relajados.

Durante el desarrollo de la actividad, se escuchó la canción "ONLY TIME" de la cantante irlandesa Enya. La elección de esta canción fue acertada, ya que hizo que los alumnos y alumnas se sintieran más relajados en la actividad.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y un análisis de los mismos.

En la tabla 1 se muestra la distribución de la muestra por género.

Tabla 1. Distribución del alumnado por sexo.

Distribución del alumnado por género				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	15	57,7	57,7	57,7
Válidos Hombre	11	42,3	42,3	100,0
Total	26	100,0	100,0	

La muestra está compuesta por 21 alumnos y alumnas del colegio “El Centro Inglés” de Cádiz, de los cuales 15 son alumnas (57,7%) y 11 son alumnos (42,3%).

En la tabla 2 se muestra la distribución del alumnado por edad.

Tabla 2. Distribución del alumnado por edad.

Distribución del alumnado por edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
14	21	75,8	75,8	75,8
Válidos 15	5	24,2	24,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

El 80,8% del alumnado (22 discentes) tienen 14 años y el 19,2% (7 discentes) tienen 15 años.

En las tablas 3, 4 y 5 se observan los porcentajes obtenidos por el alumnado en el pretest en las tres dimensiones del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional).

Tabla 3. Percepción emocional.

PERCEPCIÓN	Poca		Adecuada
	A (presta poca atención)	B (presta demasiada atención)	
<i>Mujer</i>	46.66%	20%	33,33%
<i>Hombre</i>	54.54%	18.18%	27.27%
<i>Total</i>	50%	19.23%	30,76%

El 46,66% de las alumnas (7 alumnas) obtienen una puntuación menor a 24 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan poca atención a sus estados emocionales; el 20% (3 alumnas) una puntuación superior a 36 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan demasiada atención a sus estados emocionales; y, el 33,33% (5 alumnas) una puntuación que oscila entre 25 y 35 puntos, es decir, tienen una adecuada percepción de sus estados emocionales. En total, de las 15 alumnas, 10 (66,66%) deben mejorar la percepción de sus estados emocionales, y 5 (33,33%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

El 54,54% de los alumnos (6 alumnos) obtienen una puntuación menor a 21 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan poca atención a sus estados emocionales; el 18,18% (2 alumnos) una puntuación superior a 33 puntos, es

decir, deben mejorar su percepción porque prestan demasiada atención a sus estados emocionales; y, el 27,27% (3 alumnos) una puntuación que oscila entre 22 y 32 puntos, es decir, tienen una adecuada percepción de sus estados emocionales. En total, de los 11 alumnos, 8 (72,72%) deben mejorar la percepción de sus estados emocionales, y 3 (27,27%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

Tabla 4. Comprensión de sentimientos.

COMPRESIÓN	Poca	Adecuada	Excelente
<i>Mujer</i>	46.6%	53.3%	0%
<i>Hombre</i>	72,72%	27.27%	0%
<i>Total</i>	57,69%	42,3%	0%

El 46,6% de las alumnas (7 alumnas) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales; el 53,3% (8 alumnas) una puntuación que oscila entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales; ninguna alumna alcanza una puntuación superior a 35, es decir, ninguna alumna tiene una excelente comprensión de sus estados emocionales. En total, de las 15 alumnas, 7 (46,6%) deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales, y 8 (53,3%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

El 72,72% de los alumnos (8 alumnos) obtienen una puntuación menor a 25 puntos, es decir, deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales; el 27,27% (3 alumnos) una puntuación que oscila entre 26 y 35 puntos, es decir, tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales; ningún alumno alcanza una puntuación superior a 36, es decir, ninguno tiene una excelente comprensión de sus estados emocionales. En total, de los 11 alumnos, 8 (72,72%) deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales, y 3 (27,27%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

Tabla 5. Regulación emocional.

REGULACIÓN	Poca	Adecuada	Excelente
<i>Mujer</i>	40%	40%	20%
<i>Hombre</i>	63.6%	36.3%	0%
<i>Total</i>	50%	38,46%	11.53%

El 40% de las alumnas (6 alumnas) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; el 40% (6 alumnas) una puntuación que oscila entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales; y, el 20% (3 alumnas) alcanza una puntuación superior a 35, es decir, tienen una excelente regulación de sus estados emocionales. En total, de las 15 alumnas, 6 (40%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales, 6 (40%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales y 3 tienen una excelente regulación de sus estados emocionales.

El 63,6% de los alumnos (7 alumnos) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; el 36,3% (4 alumnos) una puntuación que oscila entre 24 y 35 puntos, es decir, tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales; ningún alumno alcanza una puntuación superior a 36, es decir, ninguno tiene una excelente regulación de sus estados emocionales. En total, de los 11 alumnos, 7 (63,3%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales, y 4 (36,3%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales.

En las tablas 6, 7 y 8 se observan los porcentajes obtenidos por el alumnado en el postest en las tres dimensiones del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional).

Tabla 6. Percepción emocional.

PERCEPCIÓN	Poca		Adecuada
	A (presta poca atención)	B (presta demasiada atención)	
<i>Mujer</i>	46.6%	13.3%	40%
<i>Hombre</i>	27,2%	18,1%	54.5%
<i>Total</i>	38.46%	15.38%	46,15%

El 46,6% de las alumnas (7 alumnas) obtienen una puntuación menor a 24 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan poca atención a sus estados emocionales; el 13,3% (2 alumnas) una puntuación superior a 36 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan demasiada atención a sus estados emocionales; y, el 40% (6 alumnas) una puntuación que oscila entre 25 y 35 puntos, es

decir, tienen una adecuada percepción de sus estados emocionales. En total, de las 15 alumnas, 9 (59,9%) deben mejorar la percepción de sus estados emocionales, y 6 (40%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

El 27,2% de los alumnos (3 alumnos) obtienen una puntuación menor a 21 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan poca atención a sus estados emocionales; el 18,1% (2 alumnos) una puntuación superior a 33 puntos, es decir, deben mejorar su percepción porque prestan demasiada atención a sus estados emocionales; y, el 54,5% (6 alumnos) una puntuación que oscila entre 22 y 32 puntos, es decir, tienen una adecuada percepción de sus estados emocionales. En total, de los 11 alumnos, 5 (45,3%) deben mejorar la percepción de sus estados emocionales, y 6 (54,5%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

Tabla 7. Comprensión de sentimientos.

COMPRENSIÓN	Poca	Adecuada	Excelente
<i>Mujer</i>	40%	60%	0%
<i>Hombre</i>	45.45%	54.54%	0%
<i>Total</i>	42.3%	57.7%	0%

El 40% de las alumnas (6 alumnas) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales; el 60% (9 alumnas) una puntuación que oscila entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales; ninguna alumna alcanza una puntuación superior a 35, es decir, ninguna alumna tiene una excelente comprensión de sus estados emocionales. En total, de las 15 alumnas, 6 (40%) deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales, y 9 (60%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

El 45,45% de los alumnos (5 alumnos) obtienen una puntuación menor a 25 puntos, es decir, deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales; el 54,54% (6 alumnos) una puntuación que oscila entre 26 y 35 puntos, es decir, tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales; ningún alumno alcanza una puntuación superior a 36, es decir, ninguno tiene una excelente comprensión de sus estados emocionales. En total, de los 11 alumnos, 5 (45,45%) deben mejorar la

comprensión de sus estados emocionales, y 6 (54,54%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

Tabla 8. Regulación emocional.

REGULACIÓN	Poca	Adecuada	Excelente
<i>Mujer</i>	33.3%	26.6%	40%
<i>Hombre</i>	54.5%	36.35%	9.09%
<i>Total</i>	42,3%	30.76%	26.92%

El 33,33% de las alumnas (5 alumnas) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; el 26,6% (4 alumnas) una puntuación que oscila entre 24 y 34 puntos, es decir, tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales; y, el 40% (6 alumnas) alcanza una puntuación superior a 35, es decir, tienen una excelente regulación de sus estados emocionales. En total, de las 15 alumnas, 5 (33,33%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales, 4 (26,6%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales y 6 (40%) tienen una excelente regulación de sus estados emocionales.

El 54,5% de los alumnos (6 alumnos) obtienen una puntuación menor a 23 puntos, es decir, deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; el 36,35% (4 alumnos) una puntuación que oscila entre 24 y 35 puntos, es decir, tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales; el 9,09% (1 alumno) alcanza una puntuación superior a 36, es decir, ninguno tiene una excelente regulación de sus estados emocionales. En total, de los 11 alumnos, 6 (54,5%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales, 4 (36,35%) tienen una regulación adecuada de sus estados emocionales y 1 (9,09%) tiene una regulación excelente de sus estados emocionales.

En las tablas 8, 9 y 10 se observan los resultados globales obtenidos por el alumnado en el pretest y el posttest en las tres dimensiones del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional).

Tabla 8. Percepción emocional

	PERCEPCIÓN			
	PRETEST		POSTEST	
	Poca	Adecuada	Poca	Adecuada
Nº Alumnas	10	5	9	6
Nº Alumnos	8	3	5	6
TOTAL	18	8	14	12

El 13,33% de las alumnas (2 alumnas) y el 54,54% de los alumnos (6 alumnos) han mejorado la percepción de sus estados emocionales.

Tabla 9. Comprensión de los sentimientos.

	COMPRENSIÓN					
	PRETEST			POSTEST		
	Poca	Adecuada	Excelente	Poca	Adecuada	Excelente
Nº Alumnas	7	8	-	6	9	-
Nº Alumnos	8	3	-	5	6	-
TOTAL	15	11	-	11	15	-

El 13,33% de las alumnas (2 alumnas) y el 54,54% de los alumnos (6 alumnos) han mejorado la comprensión de sus estados emocionales.

Tabla 10. Regulación emocional

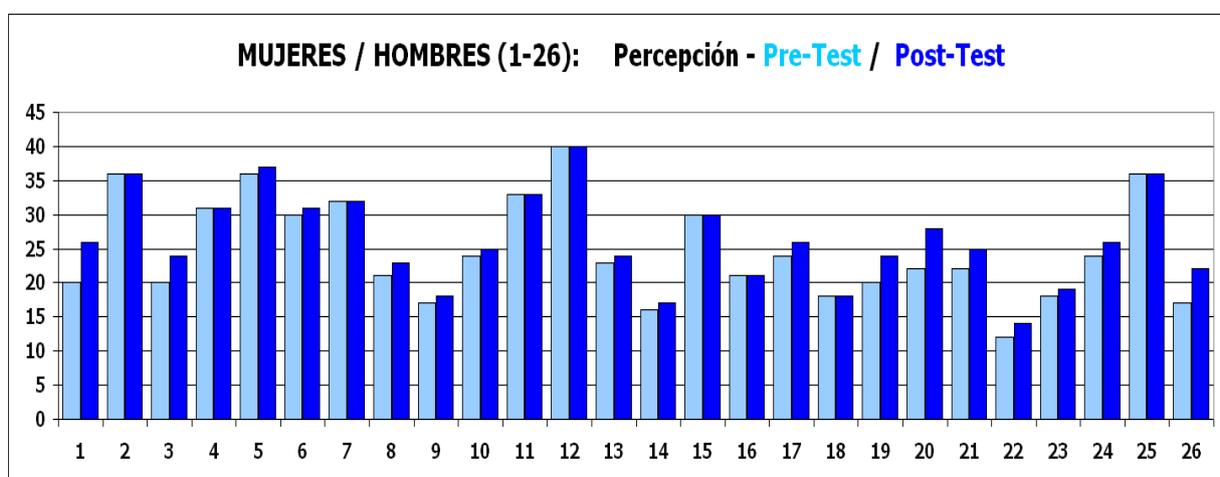
	REGULACIÓN					
	PRETEST			POSTEST		
	Poca	Adecuada	Excelente	Poca	Adecuada	Excelente
Nº Alumnas	6	6	3	5	4	6
Nº Alumnos	7	4	-	6	4	1
TOTAL	13	10	3	11	8	7

El 40% de las alumnas (6 alumnas) y el 13,33% de los alumnos (2 alumnos) han mejorado la regulación de sus estados emocionales.

Los resultados obtenidos en el pretest y el postest muestran que el alumnado ha mejorado su capacidad para percibir, comprender y regular sus estados emocionales, y que las sesiones de control emocional realizadas en el aula han sido fundamentales para que esta mejora se produzca.

En las tablas 11, 12 y 13 se observan los resultados individuales obtenidos por el alumnado en el pretest y el postest en las tres dimensiones del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional).

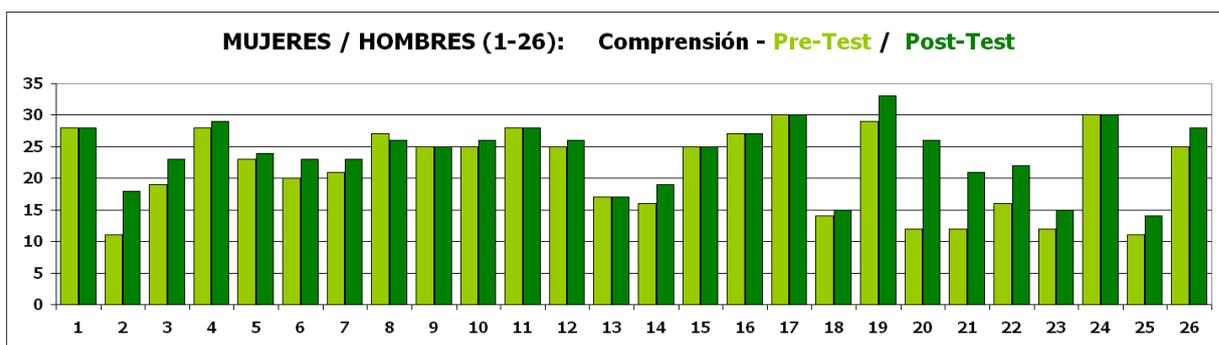
Tabla 11. Percepción emocional (ítems 1 al 8 del TMMS-24).



En esta tabla se observa una mejora del alumnado en la percepción de los sentimientos y emociones.

Los cambios más significativos se aprecian en los discentes 1, 3, 20 y 26.

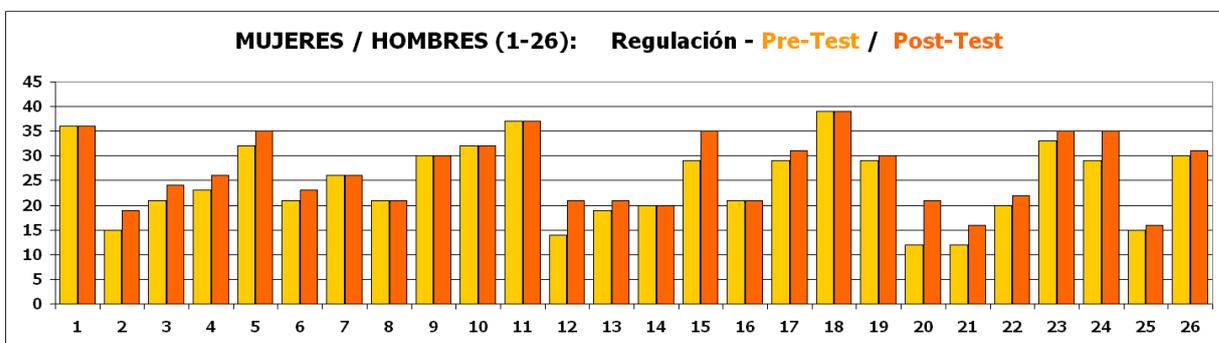
Tabla 12. Comprensión de los sentimientos (ítems 9 al 16 del TMMS-24).



En esta tabla se observa una mejora del alumnado en la comprensión de los sentimientos y emociones.

Los cambios más significativos se aprecian en los discentes 2, 19, 20, 21, 22.

Tabla 13. Regulación emocional (ítems 17 al 24 del TMMS-24).



En esta tabla se observa una mejora del alumnado en la comprensión de los sentimientos y emociones.

Los cambios más significativos se aprecian en los discentes 2, 12, 15 y 20.

Para evaluar las diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “regulación emocional” se utilizaron estadísticos descriptivos, pruebas de correlación de Pearson y prueba t-Student.

Con el objetivo de averiguar la posible existencia de posibles diferencias significativas entre el pretest y el postest, se aplicó la prueba de muestras relacionadas de t- Student.

Tabla 14. Prueba de muestras relacionadas.

		Diferencias relacionadas				t	Gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos. - 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	,240	,663	,133	-,034	,514	1,809	24	,083
Par 2	17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. - 17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	,320	,627	,125	,061	,579	2,551	24	,018
Par 3	18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. - 18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	,320	,627	,125	,061	,579	2,551	24	,018

Par 4	19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. - 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	,520	,872	,174	,160	,880	2,982	24	,006
Par 5	20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. - 20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	,400	,866	,173	,043	,757	2,309	24	,030
Par 6	21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. - 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	,240	,597	,119	-,007	,487	2,009	24	,056
Par 7	22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. - 22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	,160	,473	,095	-,035	,355	1,693	24	,103

24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.									
Par 9 - 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	,320	,690	,138	,035	,605	2,317	24	,029	

Considerando los valores obtenidos en la escala en su conjunto, podemos afirmar que se producen diferencias estadísticamente significativas en los resultados del pretest y el posttest, como indica el nivel de significación que es inferior a 0.05 en las diferentes relaciones de los ítems, exceptuando el par 7, que el nivel de significación 0.1 es superior a 0.05.

En vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar que el programa llevado a cabo para mejorar las competencias emocionales y el control emocional ha resultado efectivo, ya que el alumnado ha mejorado su capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y de los demás.

Las tablas que se presentan a continuación, muestran si ha habido o no mejoras en cuanto a la media del grupo.

Tabla 15. Estadísticos de muestras relacionadas.

Estadísticos de muestras relacionadas					
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	escala3 posttest	4,9600	25	1,27863	,25573
	escala3 pretest	4,5400	25	1,43637	,28727

Tabla 16. Correlaciones de muestras relacionadas.

Correlaciones de muestras relacionadas			
	N	Correlación	Sig.
Par 1 escala3pretest y escala3posttest	25	,949	,000

Una simple mirada a la media (tabla 15) muestra que ha habido mejoras significativas en los resultados (4,54 en el pretest y 4,96 en el postest).

Tanto el nivel de significación (0.000) como el de correlación (0.94) muestra que existe una clara relación (casi perfecta) entre el pretest y el postest aplicado al alumnado para determinar los resultados logrados con el proyecto de intervención.

Tabla 17. Estadísticos de contraste: género.

Estadísticos de grupo					
	sexo de los alumnos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Escala3 postest	Mujer	15	5,3000	1,18556	,30611
	Hombre	11	4,5909	1,31944	,39782
Escala3 pretest	Mujer	15	5,0222	1,29539	,33447
	Hombre	10	3,8167	1,38655	,43847

Según los resultados de la tabla 17, los resultados de pretest muestran que las alumnas presentaban una regulación emocional superior (5,0) a la de los alumnos (3,8), pero una vez llevadas a cabo las cinco sesiones de control emocional, los resultados del postest muestran que la media de regulación emocional de las alumnas es 5,3 y la de los alumnos 4,5; es decir, que el aumento de la media ha sido mayor en los alumnos (+0,7) que en las alumnas (+0,3).

Estos resultados obtenidos en el pretest y el postest muestran la eficacia de las sesiones de control emocional en la mejora de la capacidad del alumnado para regular sus estados emocionales.

Tabla 18. Prueba t-Student para muestras independientes.

Prueba de muestras independientes								
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias					
F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior

Escala3 Pretest	Se han asumido varianzas iguales	,067	,798	1,437	24	,164	,70909	,49346	-,30935	1,72754
	No se han asumido varianzas iguales			1,413	20,271	,173	,70909	,50196	-,33709	1,75527
Escala3 postest	Se han asumido varianzas iguales	,004	,953	2,217	23	,037	1,20556	,54371	,08081	2,33030
	No se han asumido varianzas iguales			2,186	18,495	,042	1,20556	,55147	,04917	2,36194

La prueba t student para muestras independientes presentada en la tabla 18 nos permite afirmar que no se aprecian diferencias significativas en el pretest, como se desprende del valor del nivel de significación 0,164 (superior a 0.05) asociado al valor t 1,437 para 24 grados de libertad, y que existen diferencias significativas en el postest, tal y como se desprende del valor del nivel de significación 0,42 (inferior a 0.05) asociado al valor t 2,186 para 18,49 grados de libertad.

9. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

9.1. Conclusiones

A partir de los objetivos planteados al inicio de este proyecto de intervención se llegó a las siguientes conclusiones:

a) Fundamentación teórica

En relación al objetivo general 1, que pretendía elaborar un marco teórico sobre el concepto de inteligencia emocional, los métodos de evaluación de la inteligencia emocional, la evaluación pedagógica de la inteligencia emocional, el concepto de

educación emocional y las fases de un programa de educación emocional, cabe señalar las siguientes conclusiones:

1) La inteligencia emocional es importante porque nos permite desarrollar las habilidades necesarias para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás.

2) Existen tres métodos para evaluar las habilidades incluidas en el modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer: 1) medidas basadas en cuestionarios y escalas y auto-informes (EQ-i, TMMS), 2) medidas basadas en observadores externos (ECI-360°, EQ-i, TEIQue-360SF) y 3) medidas basadas en tareas emocionales o de habilidad (MEIS, MSCEIT).

3) Los cuestionarios, escalas y auto-informes no evalúan todos los aspectos posibles de la inteligencia emocional, captan sólo una parte de lo que conceptualmente entendemos por ella.

4) El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) es un instrumento válido y fiable para evaluar tres de las dimensiones claves de la inteligencia emocional: 1) percepción emocional, 2) comprensión de sentimientos y 3) regulación emocional.

5) Los procedimientos de evaluación a través de observadores externos constituyen un medio eficaz para evaluar la inteligencia interpersonal.

6) Los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional basados en observadores externos se utilizan para obtener información complementaria a la obtenida por medio de cuestionarios, escalas y auto-informes.

7) Los métodos de evaluación basados en tareas emocionales se utilizan para evaluar las habilidades emocionales de una persona en un ámbito determinado.

8) Resulta difícil concretar el concepto de educación emocional por las numerosas y variadas definiciones que hay en la literatura pedagógica.

9) La estrategia de intervención más adecuada para desarrollar las actividades incluidas en un programa de educación emocional es la acción tutorial.

10) El Plan de Acción Tutorial debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional.

b) Efectos del proyecto en la mejora de las competencias emocionales y el control emocional de los alumnos y alumnas.

Con respecto al objetivo general 2, que pretendía elaborar un proyecto de intervención para mejorar el control emocional en los adolescentes de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cabe señalar las siguientes conclusiones:

1) Los resultados globales obtenidos por el alumnado en el pretest y el postest en la dimensión “percepción” muestran que el 13,33% de las alumnas (2 alumnas) y el 54,54% de los alumnos (6 alumnos) han mejorado la percepción de sus estados emocionales. Esta mejora es mayor en los alumnos que en las alumnas; el 30,76% del total del alumnado ha mejorado la capacidad de percibir los estados emocionales propios y de los demás. En total, de los 26 discentes, de los cuales 15 son alumnas y 11 alumnos, nueve alumnas (34,61%) y once alumnos (42,3%) deben mejorar la percepción de sus estados emocionales; y, seis alumnas (23,07%) y seis alumnos (23,07%) perciben adecuadamente sus estados emocionales.

2) Los resultados globales obtenidos por el alumnado en el pretest y el postest en la dimensión “comprensión de sentimientos” muestran que el 13,33% de las alumnas y el 54,54% de los alumnos han mejorado la comprensión de sus estados emocionales. Esta mejora es mayor en los alumnos que en las alumnas; el 30,76% del total del alumnado ha mejorado la capacidad de comprender los estados emocionales propios y de los demás. En total, de los 26 discentes, de los cuales 15 son alumnas y 11 alumnos, seis alumnas (23,03%) y 5 alumnos (19,33%) deben mejorar la comprensión de sus estados emocionales; y, nueve alumnas (34,61%) y seis alumnos (23,07%) tienen una comprensión adecuada de sus estados emocionales.

3) Los resultados globales obtenidos por el alumnado en el pretest y el postest en la dimensión “regulación emocional” muestran que el 40% de las alumnas (6 alumnas) y el 13,33% de los alumnos (2 alumnos) han mejorado la comprensión de sus estados emocionales. Esta mejora es mayor en las alumnas que en los alumnos; el 30,76% del total del alumnado ha mejorado la capacidad de regular los estados emocionales propios y de los demás. En total, de los 26 discentes, de los cuales 15 son alumnas y 11 alumnos, cinco alumnas (19,23%) y 6 alumnos (23,07%) deben mejorar la regulación de sus estados emocionales; cuatro alumnas (15,38%) y cuatro alumnos (15,38%) tienen

una regulación adecuada de sus estados emocionales; y, seis alumnas (23,07%) y un alumno (0,03%) tienen una excelente regulación de sus estados emocionales.

4) Las sesiones de control emocional realizadas en el aula han sido fundamentales para mejorar la capacidad de los alumnos y alumnas para percibir, comprender y regular los estados emocionales propios y los de los demás.

5) El programa llevado a cabo para mejorar las competencias emocionales y el control emocional ha resultado efectivo, ya que los alumnos y alumnas han logrado avances significativos en su desarrollo emocional.

9.2. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones encontradas en el trabajo, hay que señalar que en el estudio se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-posttest de un solo grupo. Este tipo de diseño tiene menor potencia para justificar inferencias causales y menor validez interna que el diseño con grupo de control (García, 2015:205).

9.3. Futuras líneas de investigación

Las futuras líneas de investigación que se proponen son las siguientes:

1. Realizar un estudio con el objetivo de comparar la percepción que tienen los alumnos y alumnas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria sobre su habilidad en inteligencia emocional, utilizando el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), y la habilidad real, medida a través del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).

2. Realizar un estudio con el objetivo de conocer la relación existente entre la Inteligencia Emocional (IE) y el rendimiento académico en alumnos y alumnas que cursen 3º de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra estaría constituida por 56 discentes, de los cuales 32 serían alumnas y 24 alumnos.

Los instrumentos a aplicar serían los siguientes: el “Emotional Quotient Inventory Youth Version” (Bar-On y Parker EQ-i:YV, 2000) y el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).

El rendimiento académico se determinaría considerando el promedio de calificaciones de los alumnos y alumnas, clasificándolas en bajas, medias y altas.

10. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. et al. (2000). "Evaluación de programas de educación emocional". *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 587-599.

Bar-On, R. (2006). "The bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)." *Psicothema*, Vol. 18, supl., 13-25.

Berg, A., Skinner, M., Ko, K. (2009). "An integrative model of everyday problem solving across the adult life span". In M. C. Smith (Ed.), *Handbook of research on adult learning and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 524-552.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). "Las competencias emocionales." *Educación XXI*, 10, 61-82

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Boyatzis, R., Goleman, D., Rhee, K. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s." In R. Bar-On and J. D. A. Parker (eds.). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). "Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

Cameron, L.D. & Leventhal, H. (2003). "Self-regulation, health and illness: An overview". In L.D. Cameron and H. Leventhal (eds.). *The Self-regulation of Health and Illness Behaviour*. London: Routledge, 1-13.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ciarrochi J., Chan A. Y. C., Bajgar J. (2001). "Measuring emotional intelligence in adolescents". *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.

Claeys, M. (2004). *The emotional intelligence class: practical emotional education*. Gap: Éditions du Souffle d'Or.

Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad*. México. Pearson Educación.

Cuadrado, M. y Pascual, V. (coords.) (2005). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Cispraxis.

De alba, C. (2015). *Desarrollo de habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad*. Madrid: Paraninfo.

Del Pozo, J. A. (2013). *Técnicas de comunicación oral y grupal*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Durán, A. (2003). "Inteligencia emocional y burnout en profesores". *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). "La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia". En P. Fernández-berrocal y N. Ramos (Eds.). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairos, 353-375.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). "La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula". *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. Mestre, J. M., Guil, R. (2004). "Medidas de evaluación de la inteligencia emocional". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, (2), 209-228

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). "Relation of perceived emotional intelligence and healthrelated quality of life in middle-aged women". *Psychological Reports*, 91, 47-59.

Fericgla, J. M.^a (1989). *El sistema dinámico de la cultura y los diversos estados de la mente humana: bases para un irracionalismo sistémico*. Barcelona: Anthropos.

- Fernández-Abascal, E. G. y Cano-Vindel, A. (1995). "Actividad cognitiva". En E. G. Fernández-Abascal (Ed.). *Manual de Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 113-160.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela". *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). "La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey". En Instituto Superior de Formación del Profesorado (España). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación, pp. 163-178.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). "La inteligencia emocional en educación". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 15, Vol. 6 (2), pp. 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). "Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
- Gallardo, P. y Gallardo, J. A. (2015), *La inteligencia y educación emocional en el aula*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García, C. (2015). "La investigación cuasi experimental". En S. Fontes de Gracia et al. *Fundamentos de Investigación en Psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 187-216.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- González, C., Caso, J., Díaz, K. y López, M. (2012). "Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala". *Bordón* 64 (2), pp. 51-68,
- Gross, J. J. (1998). "Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology". *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224–237.
- Gross, J. (1998). "The emerging field of emotion regulation: An integrative review". *Review of General Psychology*, 2, 271–299.

Guerra, J., Guerrero, E. y León del Barco, B. (1997). "Relación entre apego e inteligencia emocional en adolescentes". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13, 34.

Isen, M., Levin, F. (1972), "The effect of feeling good on helping: Cookies and kindness", *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, pp. 384-388.

Jiménez, M.^a I. y López, E. (2013). "Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), n.º 29, pp. 75- 98.

Mikulic, I, M.^a, Crespi, M. C. y Cassullo, G. L. (2010). "Evaluación de la Inteligencia Emocional, la Satisfacción Vital y el Potencial Resiliente en una muestra de estudiantes de psicología". *Anu. investig.* [online], 17, 169-178.

Moreno, M.^a G. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México: Progreso.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). "Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment". *Journal of Marriage and the Family*, 64, 461-471.

Ortega, M.^a C. (2009). "La educación emocional: un factor determinante de la salud". En R. Perea (Directora). *Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras*. Madrid: Díaz de Santos, pp. 27-46.

Peñafiel, E y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.

Pérez-González, J. C. (2008). "Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional." *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (15), 523-546.

Qin Thana, G. (1993). *Fundamentos para la educación de la inteligencia*. Madrid: ICEUCM.

Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2003). "Emotional development in adolescence". In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell handbook of adolescence*. Malden, MA: Blackwell, 269–289.

Salvador, C. M.^a (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería: Editorial Universidad de Almería.

Sánchez, M.^a T.; Fernández- Berrocal, P.; Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). “¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones.” *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, (6), 2, 15, 455-474.

Sternberg, R. J. (1983). “Criteria for intellectual skills training”. *Educational Researcher*, 12, 6-12.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. (1977). *Intelligence, Information Processing, and Analogical Reasoning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia Emocional*. Madrid: EOS.

Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas*. Madrid: EOS.

Valverde, J., Fernández, M.^a R. y Revuelta, F. I. (2013). “El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con tic: su influencia en profesorado innovador”. *Educación XXI*, 16 (1), 255-279.

11. ANEXO

TMMS-24

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una X la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	1	2	3	4	5

17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5