

TESIS DOCTORAL

2017

UNED

**DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
“VERA” DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora:

SILVIA CRISTINA BENITO MORENO

Licenciada en Psicología

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INNOVACIÓN E

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico
e Intervención Psicopedagógica)
Facultad de Educación

Director:

DR. JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ



Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico
e Intervención Psicopedagógica)
Facultad de Educación

**DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
“VERA” DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora:

SILVIA CRISTINA BENITO MORENO

Licenciada en Psicología

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INNOVACIÓN E

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Director:

DR. JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ

A Pedro.

La mitad de esto es tuyo, como todo lo mío.
Por seguirme, esperar y esperarme y no preguntar nunca por qué,
sino dónde y cuándo.
Mi compañero, mi guía, mi reto, mi cada día.
Por hacerme sentir querida sin condiciones.

A Cristina.

Ser tu madre me ha convertido en mejor persona, en mejor profesional...
en mi versión mejor de yo misma.
No sabía lo mucho que te necesitaba hasta que llegaste.
Porque tu sonrisa me sana.
Por hacer que en la mirada de todos los niños te vea a tí.

A Justino Moreno, mi abuelo.
Por las noches leyendo juntos hasta la madrugada cuando era niña. Mi apego, mi
maestro, el amor por aprender... el amor. Te pienso cada día.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento al mi director de tesis Dr. Juan Carlos Pérez González, que se imaginó esta tesis mucho antes de que yo me lo propusiera. Por saber mantener la delgada línea entre la docencia y la libertad del alumno. Por acomodarse a mis tiempos y confiar plenamente en mí. Por tantas y tantas cosas que no están escritas en ningún contrato. Ahora ya podemos ser amigos. Gracias de corazón.

Agradezco a mi marido el soporte logístico hasta puntos inimaginables, aguantar mis nervios, encargarse de todo en casa y además encargarse de mí. Sabes que hubiera sido imposible sin tí. Le doy las gracias a mi hija Cristina, mi tesoro, por correr alegre por el pasillo cuando entraba tras horas de ausencia por la puerta, por venir a abrazarme y hacerme olvidar mis guerras internas por querer estar contigo pero por querer todo... el tiempo era tuyo y espero que un día leas esto y lo entiendas.

Le doy las gracias a mi padre, por enseñarme a luchar, a esforzarme, por no perder la ilusión. Él me demuestra cada día en su lucha de hoy que sigue siendo tan fuerte como se siente... ¡y lo es!. A mi madre, que sabe por qué he tenido que hacer esto y qué me mueve. A mis hermanas Nuria y Ana por ocupar mi sitio tantas y tantas veces. A mis tíos Carmen y Ricardo y a Isabel, por estar siempre. A mi suegra, dispuesta cualquier día y a cualquier hora. A mis abuelos, por encargarse de mi desarrollo socioemocional.

A mis compañeros y amigos: a Javi por estar desde siempre, a Lidia por su generosidad, a Débora por su altruismo. A Ana por acogerme en su casa. A Esther Pérez por su "¿qué necesitas?", a Esther Castañeda por las vueltas, a Gema por su disposición y amistad. A Sandra por los favores urgentes. A Rosa López... imposible si no hubieras confiado en mí. A Mario y Rocío, por confiar en mí y en el VERA. A Elena Horno, por ser embajadora de mi proyecto en los coles. A mis amigos de siempre que me han animado y que se han ilusionado conmigo. A mis compis de Pozuelo, a mis amigas de oposición. A mis amigas orientadoras, maestros, profesores y PTSC, de los que aprendo cada día y con los que comparto proyectos y sueños.

A cada uno de los niños que han participado en el programa, porque han sido un regalo. Recuerdo una cara, otra sonrisa, un abrazo... y ¡sí, ha merecido la pena!

RESUMEN

DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “VERA” DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivos: El planteamiento general de la investigación trata de dar respuesta acerca de si es posible desarrollar los niveles de competencia emocional de los alumnos de Educación Primaria mediante el Programa VERA. Como objetivo general se pretende valorar el diseño, la aplicación y los efectos del Programa de Educación emocional presentado.

Enfoque: Llevamos una investigación evaluativa de carácter empírico que seguirá una metodología cuasiexperimental y dos estudios consecutivos. El Estudio 1, con una N = 48 total y dos grupos de comparación (24 en grupo de intervención y 24 en el grupo control). En base a los resultados obtenidos se realiza una mejora sobre el diseño del programa VERA que se valida a través del Estudio 2 que comprende 5 aplicaciones distintas; en este caso se cuenta una N = 197 alumnos, de los cuales 99 forman el grupo de intervención y 98 el grupo de control. Se aplican instrumentos que miden variables claves (competencia emocional, competencia social y ajuste personal) en momentos previos a la aplicación del programa VERA, inmediatamente posterior y en otros seguimientos (pretest-postest-seguimiento).

Resultados: Se valoran los resultados según la Escala EEIPESE, el cuestionario TEIQue, el TAMAI, sociométricos y registros cualitativos según ANCOVAs, t de Student y la d de Cohen. En ambos estudios los resultados son óptimos para el diseño del programa, el proceso de aplicación, la validez social y la autoeficacia percibida por los alumnos. En el Estudio 1 el programa tiene efecto sobre variables sociales (aumento en Líder y Cooperador) y tendencias positivas en ajuste social y pro-imagen. En el Estudio 2 encontramos y datos que confirman parcialmente los resultados esperados, especialmente en variables sociales, a nivel de submuestra y a nivel de sujeto.

Implicaciones prácticas: El Programa se posiciona como un recurso aplicable, eficiente y práctico de cara a su implementación en centros.

Implicaciones de la investigación: Se contribuye a la validez empírica sobre la evaluación de los programas de educación emocional y abre nuevas vías de investigación sobre las cuestiones no explicadas.

Originalidad/valor: El programa es inédito en cuanto a los elementos que lo componen. Ha sido aplicado en 4 centros educativos distintos y que ha contado con distintas aplicadoras. Aporta información relevante sobre las versiones del TEIQue adaptadas ad hoc para esta investigación.

Palabras clave: *inteligencia emocional, competencia emocional, competencia social, evaluación de programas de educación emocional.*

Carácter de la investigación: Empírica.

ABSTRACT

DESIGN, DEVELOPING AND ASSESSMENT OF THE “VERA” PROGRAMME FOR EMOTIONAL EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Objectives: The research general approach deals with the possibility of developing the primary school students’ emotional competence via the “VERA” programme. The main aim is to value the design, application and effects of the presented Programme on Emotional Education.

Approach: We carried out an empirical assessment research that follows an quasi-experimental methodology and two consecutive studies. The study 1, with a sample size of N=48 and two comparison groups (24 in the intervened group and 24 in the control group). According to the obtained results an improvement in the “VERA” programme design is done and it is validated in the Study 2 which comprises five different applications; in this occasion N=197 students, from whom 99 make up the intervened group and 98 the control group. Several instruments were applied to measure key factors (emotional competence, social competence and personal adjustment) previously to the application of the “VERA” programme, in a short-term and later (pre-test, post-test, and follow up times).

Results: The results are valued according the EEIPESE Scale, the TEIQue, the TAMAI, sociometric questionnaires, using both qualitative and quantitative analyses such as ANCOVAs, Student’s t and the Cohen’s d. In both studies the results are satisfying for the VERA design the application process, the social validity and the efficacy perceived by the students. In the Study 1 the VERA has an effect on social competence (i.e., nomination as Leader and Cooperator) and positive

tendencies on social adjustment and self-esteem (pro-image). In the Study 2 we find data which partly confirm the expected results, especially on social skills, in the sample level and in the individual one.

Practical implications: The VERA is positioned as a relevant resource, efficient and practical facing its implementation in several centers.

Research implications: It contributes to the empirical value about the assessment on emotional education programs and opens new paths of investigation about the unexplained questions.

Originality/Value: The program is untold regarding the elements which compose it. It has been applied in four different educational centers with four different applicators. It brings in relevant information about the TEIQue versions specifically adapted for this research.

Key words: emotional intelligence, emotional competence, social competence, assessment of emotional education programs.

Character of the research: empirical.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL

- Motivación personal 11
- Justificación: Enfoque desde la Orientación para el Desarrollo Personal 12
- Problema de Investigación 26
- Organización del documento: resúmenes de los capítulos 28

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

- 1.1. BASES DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL 32
- 1.1.1. La Psicología Evolutiva y el Desarrollo Afectivo y Socio-Emocional 33
- 1.1.2. Temperamento: factor endógeno de primer orden en el desarrollo emocional 33
 - 1.1.2.1. Temperamento: conceptualización 34
 - 1.1.2.2. Temperamento e Inteligencia Emocional 36
 - 1.1.2.3. Temperamento y apego 38
- 1.1.3. Desarrollo del Apego 40
 - 1.1.3.1. La formación del apego 40
 - 1.1.3.2. Apego: Conceptualización 41
 - 1.1.3.3. Desarrollo del vínculo 44
 - 1.1.3.4. Tipos de Apego 47
 - 1.1.3.5. Apego y Emociones 50
 - 1.1.3.6. Visión amplia del Apego 53
 - a) *El Vínculo del Apego a lo largo de la vida* 53
 - b) *Figura de Apego vs. Figuras de Apego* 55

1.1.3.7. La formación del apego en la escuela	56
<i>a) La relación profesor-alumno</i>	<i>56</i>
<i>b) Bases del vínculo de Apego en la Escuela</i>	<i>57</i>
<i>c) Características de la nueva situación</i>	<i>58</i>
<i>d) Características del profesor</i>	<i>60</i>
<i>e) Implicaciones de la experiencia temprana de apego en el hogar</i>	<i>64</i>
<i>f) El profesor como figura de apego</i>	<i>65</i>
<i>g) Implicaciones educativas</i>	<i>66</i>
1.1.4. Desarrollo Emocional desde la perspectiva del Desarrollo Evolutivo	69
1.1.4.1. Aparición evolutiva de las emociones	73
<i>a) Pero entonces, ¿qué son las emociones?.....</i>	<i>76</i>
<i>b) Función de las emociones</i>	<i>80</i>
1.1.4.2. Una teoría evolutiva de la IE	84
1.1.5. Desarrollo Emocional durante la etapa de Educación Infantil	86
1.1.5.1. Hitos evolutivos en percepción, expresión y comprensión emocional	86
1.1.5.2. Autorregulación Emocional Infantil	88
1.1.6. Desarrollo Emocional durante la etapa de Educación Primaria	91
1.1.6.1. Comprensión emocional	92
<i>a) Toma de perspectiva</i>	<i>92</i>
<i>b) La Ambivalencia Emocional</i>	<i>92</i>
<i>c) Comprensión de las Reglas Emocionales</i>	<i>93</i>
1.1.6.2. Regulación emocional	94
1.1.6.3. Empatía	95
1.1.7. Otras características de la Etapa 6-12 a considerar	96
1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL (ASE)	98
1.2.1. Delimitación conceptual de la inteligencia emocional	99
1.2.1.1. Antecedentes	99
1.2.1.2. Delimitación conceptual actual	104

1.2.1.3. Investigación sobre IE	106
1.2.1.4. Evidencia empírica sobre IE y Bienestar	107
1.2.1.5. IE capacidad vs. IE rasgo	111
1.2.1.6. IE vs. Aprendizaje Social y Emocional (ASE)	113
1.2.2. Principales modelos de inteligencia emocional	118
1.2.2.1. El modelo de Salovey y Mayer (1990), (1997)	118
1.2.2.2. El modelo de Petrides y Furnham (2001)	121
1.2.2.3. El modelo de Mikolajczak (2009)	123
1.2.2.4. Otros modelos	124
a) <i>El modelo de Goleman (1995, 2001)</i>	<i>125</i>
b) <i>El modelo de Bar-On (1997)</i>	<i>126</i>
c) <i>El modelo de inversión multinivel de Zeidner et al. (2003).....</i>	<i>126</i>
1.2.3. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional	131
1.2.3.1. Medidas IE-capacidad	131
a) <i>MSCEIT , Mayer, Salovey y Caruso (2002); Adaptación</i> <i>castellana de Fernández-Berrocal y Extremera (2002).....</i>	<i>131</i>
1.2.3.2. Medidas IE-Rasgo	135
a) <i>TMMS-24 (adaptación al castellano por Fernández-Berrocal,</i> <i>Extremera y Ramos, 2004</i>	<i>139</i>
b) <i>EQ-i: Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2000)</i>	<i>139</i>
c) <i>ECI: Emotional Competence Inventory (Boyatzis, 1999)</i>	<i>141</i>
d) <i>CDE-A Cuestionario de Desarrollo Emocional para</i> <i>Adultos (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010)</i>	<i>142</i>
e) <i>SEIS; Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte, Malouff,</i> <i>Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998)</i>	<i>143</i>
f) <i>TEIQue; Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2001;</i> <i>Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Pérez y Furnham, 2003)</i>	<i>144</i>
g) <i>WLEIS, Wong and Law’s emotional Intelligence Scale</i> <i>(Wong y Law, 2002)</i>	<i>147</i>

h) <i>PEC, Perfil de la competencia emocional</i> <i>(Brasseur, Grégoire, Bourdu, y Mikolajczak (2013))</i>	148
1.2.4. ¿Es posible mejorar la Inteligencia Emocional?	150
1.3. DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	152
1.3.1. Justificación de la educación emocional	153
1.3.1.1. Conceptualización: aclarando términos	153
a) <i>Educación Emocional, Competencia Emocional y Educación</i> <i>Socioemocional</i>	153
b) <i>Educación Emocional: en sentido restringido y en sentido laxo</i> ...	155
1.3.1.2. Finalidad de la educación emocional	156
1.3.1.3. Agumentación final	158
1.3.2. Educación Emocional en nuestro contexto educativo actual	160
1.3.2.1. Presencia en LOMCE I: Preámbulo. Principios y Fines	165
1.3.2.2. Presencia en LOMCE II: Competencias Clave	169
1.3.2.3. Educación en Valores y Educación Moral	174
a) <i>Educación en Valores</i>	174
b) <i>Educación Moral</i>	177
c) <i>Componentes principales</i>	179
1.3.2.4. Presencias destacadas en el Sistema Educativo	181
a) <i>Orientación Educativa</i>	181
b) <i>Competencia Básica en Castilla la Mancha:</i> <i>Competencia Emocional</i>	183
c) <i>Informe de Evaluación psicopedagógica</i> <i>en Comunidad de Madrid</i>	185
d) <i>Asignatura en Comunidad de Canaria</i>	187
1.3.3. Educación Emocional en la Etapa de Primaria	187
1.3.3.1. Presencia en el currículo	187
1.3.3.2. Tutoría y funciones del Profesorado	192

1.3.3.3. Formación del Profesorado	194
1.3.4. Programas en Educación	197
1.3.4.1. Diseño Universal de Aprendizaje	201
1.3.4.2. Diseño de un Programa Educativo	203
1.3.5. Programas de Educacional Emocional	204
1.3.5.1. Conceptualización	204
1.3.5.2. Recomendaciones internacionales para su diseño, desarrollo y evaluación	205
<i>a) Criterios de Excelencia. CASEL</i>	205
<i>b) Meta-análisis. Durlak et al.</i>	206
<i>c) Decálogo de Pérez-González y Pena</i>	206
<i>d) Propuesta SAFE. Domitrovich et al.</i>	207
<i>e) DAPHne. Pérez-González, y Qualter</i>	208
1.3.5.3. Programas de Educación Emocional en Primaria: recopilación	208
<i>a) Programas de Inteligencia Emocional basados en la evidencia</i>	208
<i>b) Programas de Aprendizaje Social y Emocional (ASE) basados en la evidencia</i>	210
<i>c) Otros programas de interés no evaluados</i>	213
1.3.6. Evaluación de Programas de Educación Emocional	214
1.3.6.1. Evaluación: fundamentación y justificación pedagógica	214
1.3.6.2. Evaluación de programas educativos	216
<i>a) Conceptualización</i>	216
<i>b) Modelos de evaluación de programas educativos</i>	218
<i>c) La inclusión de los estándares en la evaluación de programas Educativos</i>	221
<i>d) Fases de la evaluación de programas educativos</i>	222
1.3.6.3. Evaluación de programas de educación emocional	223
<i>a) Justificación</i>	223

b) Pasos del proceso de la evaluación de programas de educación emocional 224

c) Procedimientos, técnicas e instrumentos 226

d) Del modelo de evaluación de programas de Pérez Juste al de Pérez-González (2008) 229

CAPÍTULO 2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “VERA”

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 236

2.1.1. Justificación del diseño y desarrollo del programa “VERA” 236

2.1.1.1. Fundamentación teórica del Programa 237

2.1.1.2. Referentes para el diseño del Programa VERA 239

2.1.2.1. DIE _Desarrollando la Inteligencia emocional 239

2.1.2.2. Aprendo a ser reflexivo. Programa para el control de la impulsividad y la falta de atención 240

2.1.2.3. HH.SS.-1 Las habilidades sociales en la escuela 240

2.1.2.4. Emociónate. Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales 241

2.1.2.5. Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional 242

2.1.2.6. Educación emocional. Programa para educación primaria; 6-12 años 242

2.1.2.7. Había una vez...una abeja. Cuentos para ayudar a mejorar la conducta en los niños: el autocontrol 243

2.1.2.8. Educación emocional. Programa para 3-6 años 243

2.1.2.9. Programa PATHS, Promoting Alternative Thinking Strategies 244

2.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA VERA 245

2.3. DESTINARIOS DEL PROGRAMA 246

2.3.1. ¿Por qué en Educación Primaria? 246

2.3.2. ¿Por qué en los primeros cursos? 247

2.4. CONTENIDOS DEL PROGRAMA	249
2.5. JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO	252
2.5.1. Evolutiva	252
2.5.2. Curricular	253
2.5.3. Metodológica	253
2.5.4. Pragmática	254
2.6. DESARROLLO DEL PROGRAMA	254
2.6.1. Nivel de aula: Sesiones de trabajo	255
2.6.1.1 Secuencia de sesiones	255
2.6.1.2. Material didáctico: cuadernillos	256
2.6.2. Nivel de curso / áreas: Rincón de la Paz	260
2.6.3. Nivel de familias: Agenda de las Emociones	262
2.7. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	266
2.7.1. Orientaciones técnicas	268
2.7.2. Temporalización	269
2.7.3. Materiales y Recursos	269
2.8. SESIÓN DE EJEMPLO	270
2.9. PROGRAMA DE EVALUACIÓN	272
2.9.1. Evaluación continua por los alumnos	272
2.9.2. Evaluación continua por los docentes y / o aplicadores	273

PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	276
3.2. OBJETIVOS	278
3.2.1. Objetivo general	278
3.2.2. Objetivos específicos	278
3.3. HIPÓTESIS	278

3.4. METODOLOGÍA	280
3.4.1. Tipo de investigación: investigación evaluativa	280
3.4.2. Muestra. Grupos de Participantes	282
3.4.3. Definición de variables	284
3.4.4. Instrumentos	285
3.4.4.1. Descripción de instrumentos	285
<i>a) Test de Matrices Progresivas de RAVEN</i>	<i>286</i>
<i>b) Test TAMAI</i>	<i>286</i>
<i>c) Cuestionario Sociométrico</i>	<i>288</i>
<i>d) TEIQue</i>	<i>291</i>
<i>e) KAI- BTRS- Entrevista Afectiva Kusche Revisada Kusche,</i> <i>Greenberg, y Beilke (1988)</i>	<i>292</i>
<i>f) WLEIS, Wong and Law's emotional Intelligence Scale</i>	<i>292</i>
<i>g) EAG. Escala autoeficacia general</i>	<i>293</i>
<i>h) EEIPESE. Escala de estimación de indicadores para la evaluación</i> <i>de programas de programas de educación</i> <i>emocional (Pérez-González, 2008)</i>	<i>294</i>
3.4.4.2. Distribución de instrumentos por grupo de aplicación	294
3.4.5. Procedimiento	296
3.5. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	297
 CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
4.1. ESTUDIO 1	300
4.1.1. Población y Muestra	300
4.1.1.1. Población	300
4.1.1.2. Muestra	301
4.1.2. Instrumentos	304
4.1.3. Procedimiento	307
4.1.4. Resultados y Discusión. Constraste de Hipótesis	312

4.1.4.1. Valoración del Diseño del Programa VERA	312
<i>a) Según la EEIPESE</i>	<i>312</i>
4.1.4.2. Valoración de la Aplicación del Programa VERA	314
<i>a) Según la EEIPESE</i>	<i>315</i>
<i>b) Según evaluación cualitativa; informantes: alumnos</i>	<i>315</i>
- <i>Satisfacción informada por los alumnos</i>	<i>315</i>
- <i>Autoeficacia percibida por los alumnos</i>	<i>316</i>
<i>c) Según evaluación cualitativa;</i>	
<i>informantes: aplicadora y tutor</i>	<i>317</i>
4.1.4.3. Valoración de los efectos del Programa VERA	319
<i>a) Según la EEIPESE</i>	<i>319</i>
<i>b) Según batería de instrumentos (Pre-post y Post-test)</i>	<i>321</i>
4.1.4.4. Meta-evaluación del Programa VERA	344
<i>a) Según la EEIPESE</i>	<i>344</i>
4.1.5. Consideración final del Estudio 1	345
4.1.6. Principales limitaciones	346
4.1.7. Modificaciones en el Programa: Diseño Definitivo	347
4.1.7.1. Título y “Vera”	347
<i>a) Título del Programa VERA</i>	<i>347</i>
<i>b) VERA: el personaje</i>	<i>347</i>
4.1.7.2. Nivel de aula: Sesiones de Trabajo	349
<i>a) Secuencia de sesiones</i>	<i>349</i>
<i>b) Material: cuadernillos</i>	<i>355</i>
<i>c) Metodología</i>	<i>356</i>
4.1.7.3. Nivel de curso / áreas: Rincón de la Paz	357
4.1.7.4. Nivel de familias: Agenda de las Emociones	359
4.1.7.5. Programa de Evaluación	359
4.1.7.6. Guión de ejemplo de una sesión de aula. Diseño final	360
4.1.8. Sesión del Ejemplo	363

4.1.9. Relación contenidos del VERA y los Principales modelos de IE	365
4.2. ESTUDIO 2 (Implementaciones de N°2 a N° 5)	368
4.2.1. Estudio 2. Implementación N° 2 y N°3	368
4.2.1.1. Muestra de la Implementación N° 2 y N° 3	369
4.2.1.2. Instrumentos de la Implementación N° 2 y N° 3	371
4.2.1.3. Procedimiento de Implementación N° 2 y N° 3	372
4.3.2. Estudio 2. Implementación N° 4	373
4.3.2.1. Muestra de la Implementación N° 4	373
4.3.2.2. Instrumentos de la Implementación N° 4	374
4.3.2.3. Procedimiento de Implementación N° 4	375
4.3.3. Estudio 2. Implementación N° 5	375
4.3.3.1. Muestra de la Implementación N° 5	375
4.3.3.2. Instrumentos de la Implementación N° 5	377
4.3.3.3. Procedimiento de Implementación N° 5	378
4.3.4. Estudio 2. Implementación N° 6	378
4.3.4.1. Muestra de la Implementación N° 6	378
4.3.4.2. Instrumentos de la Implementación N° 6	380
4.3.4.3. Procedimiento de Implementación N° 6	380
4.3.5. Resultados y Discusión. Constraste de Hipótesis	381
4.3.5.1. Valoración del Diseño del Programa VERA	381
<i>a) Según la EEIPESE</i>	<i>381</i>
4.3.5.2. Valoración de la Aplicación del Programa VERA	382
<i>a) Según la EEIPESE</i>	<i>382</i>
<i>b) Según evaluación cualitativa; informantes: alumnos</i>	<i>383</i>
- <i>Satisfacción informada por los alumnos</i>	<i>383</i>
- <i>Autoeficacia percibida por los alumnos</i>	<i>386</i>
<i>c) Según evaluación cualitativa; informantes:</i>	
<i>aplicadores y tutores</i>	<i>388</i>
4.3.5.3. Valoración de los efectos del Programa VERA	389

a) Según la EEIPESE	389
b) Según evaluación cualitativa; informantes: alumnos	391
c) Según batería de instrumentos (prepost, postest y seguimiento)	392
4.3.5.4. Meta-evaluación del Programa VERA	408
d) Según la EEIPESE	408
4.3.6. Valoración del Programa VERA según recomendaciones internacionales y respecto a las mejoras necesarias según Estudio 1	410
4.3.7. Consideración final	412
4.3.7.1. Análisis a nivel de ítem	413
4.3.7.2. Análisis a nivel de sujeto	414
4.3.7.3. Conclusión	417
 CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	
5.1. VALORACIÓN CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS	419
5.2. IMPLICACIONES	426
5.2.1. Implicaciones para la práctica educativa	426
5.2.2. Implicación en el área de la investigación de la educación emocional	428
5.3. LIMITACIONES	429
5.4. PROPUESTAS DE FUTURO	430
 BIBLIOGRAFÍA	 433
 ANEXOS	 468
PARTE PRIMERA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “VERA”. DISEÑO ORIGINAL	
ANEXO I. Sesión 0. Materiales complementarios.	
ANEXO II. Sesión 1. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.	
ANEXO III. Sesión 2. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.	
ANEXO IV. Sesión 3. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.	

ANEXO V. Sesión 4. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

ANEXO VI. Sesión 5. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

ANEXO VII. Sesión 6. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

PARTE SEGUNDA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “VERA”. DISEÑO FINAL.

ANEXO VIII. Sesión 0. Presentación y materiales complementarios.

ANEXO IX. Sesión 1. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

ANEXO X. Sesión 2. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

ANEXO XI. Sesión 3. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

ANEXO XII. Sesión 4. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

ANEXO XIII. Sesión 5. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

ANEXO XIV. Sesión 6. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

ANEXO XV. Proceso de evaluación interno.

ANEXO XVI. Ejemplo de registro de evaluación por profesionales. Sesión 1.

PARTE TERCERA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “VERA”. AGENDA EMOCIONAL Y RINCÓN DE LA PAZ.

ANEXO XVII. Material complementario para la Agenda Emocional.

ANEXO XVIII. Reproducciones del uso de la Agenda Emocional por los alumnos.

ANEXO XIX. Material complementario para el Rincón de la Paz.

ANEXO XX. Reproducciones del uso del Rincón de la Paz.

ANEXO XXI. Registro de los comentarios de los alumnos en el tablón del Rincón de la Paz.

PARTE CUARTA: DOCUMENTOS UTILIZADOS EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA EN CENTROS.

ANEXO XXII. Carta tipo informativa a los padres y solicitud de autorización familiar.

ANEXO XXIII. Circular divulgativa acerca del Programa VERA.

ANEXO XXIV. Acuerdo de colaboración EDUEMO.

PARTE QUINTA: INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS.

ANEXO XXV. EEIPESE (Inicial, procesual y final)

ANEXO XXVI. TEIQue (versión para niños, padres y profesores).

ANEXO XXVII. TAMAI. Imagen hoja de respuesta. Descriptores índices. Baremo Nivel I.

ANEXO XXVIII. Cuestionarios Sociométricos. Clásico. Tipo GW. Nominaciones.

ANEXO XXIX. Escala WLEIS.

ANEXO XXX. Escala KAI-R-V.

ANEXO XXXI. Test de Matrices Progresivas de RAVEN. Hoja de respuesta. Ítem 1.

PARTE SEXTA: MATRICES DE CORRELACIONES y TABLAS DE CÁLCULOS.

ANEXO XXXII. Estudio 1. Matrices de correlaciones tiempo 1 a tiempo 5.

ANEXO XXXIII. Estudio 2. Matrices de correlaciones tiempo 1 a tiempo 3.

ANEXO XXXIV. Tablas para la variable no esperada "autonominaciones".

Lista de Símbolos, Abreviaturas y Siglas

ANCOVA	Análisis de covarianza.
ASE	Aprendizaje socioemocional.
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
CE	Competencia emocional.
CI	Cociente intelectual.
CS	Competencia social.
<i>d</i>	<i>d</i> de Cohen (indicador del tamaño del efecto).
DT	Desviación típica.
EAG	Escala Autoeficacia General.
EEIPESE	Escala de estimación de indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional.
EQ-i	Emotional Quotient Inventory.
et al.	<i>et alii</i> (y otros).
GC	Grupo control.
GI	Grupo de intervención.
GROP	Grupo de Reserva en Orientación Psicopedagógica.
IE	Inteligencia emocional.
IRS	Índice reputación social.
KAI-BRTS	Entrevista Afectiva Kusche-Brief Teacher Rating Scale.
LOE	Ley de Educación.
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación (LOMCE).

MSCEIT	Test de Inteligencia Emocional Mayer, Salovey y Caruso.
PEC	Perfil de la competencia emocional.
S-C	Sociométrico clásico.
S-CEN	Sociométrico Expectativa + nominación.
S-EE-GW4	Sociométrico Expectativa + elección + tipo guess who 4.
t	t de Student.
T1	Tiempo 1 de evaluación (pretest).
T2	Tiempo 2 de evaluación (postest 1).
T3	Tiempo 3 de evaluación (postest 2).
TEIque	Trait Emotional Intelligence Questionnaire.
TEIque-AF	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adult Form.
TEIque-ASF	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adult Short Form.
TEIque-CF	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form.
TEIque-CSF	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form.
TEIque-CSF-PRS	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form- Parent Rating Scale.
TEIque-CSF-BTRS	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form- Brief Teacher Rating Scale.
TEIque-360º	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-360º Form.
TEIque-360ºS	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-360º Short Form.
WLEIS	Wong and Law's emotional Intelligence Scale.
α	Alfa de Cronbach.
η^2	<i>Eta</i> cuadrado (indicador del tamaño del efecto).

Lista de Tablas

Tabla 1.1. Manifestaciones en expresión y comprensión emocional y en estrategias de regulación emocional según el patrón de apego. Elaboración propia.

Tabla 1.2. Relación de los aspectos destacados entre el apego establecido en el hogar y las implicaciones probables en la escuela. Adaptado de Geddes (2010)

Tabla 1.3. Comparativa de los grandes patrones de desarrollo evolutivo con el patrón de desarrollo emocional (0-18 meses). Elaboración propia.

Tabla 1.4. Comparativa de los grandes patrones de desarrollo evolutivo con el patrón de desarrollo emocional (18 meses -9 años). Elaboración propia.

Tabla 1.5. Comparativa de los grandes patrones de desarrollo evolutivo con el patrón de desarrollo emocional (de la adolescencia al final de la vida). Elaboración propia.

Tabla 1.6. Líneas de estudio de las emociones. Adatado de Fernández-Abascal (2010)

Tabla 1.7. Adaptado de Robert Plutchik, 2001 (p. 348). Disponible en <http://www.americanscientist.org/issues/feature/2001/4/the-nature-of-emotions>

Tabla 1.8. Recopilación de algunas de las evidencias empíricas relevantes acerca de los beneficios de la IE. Elaboración propia.

Tabla 1.9. Diferencias entre IE rasgo e IE capacidad (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Tomado de Parodi Úbeda, (2015; pp.117)

Tabla 1.10. Disposiciones y habilidades de la IE Rasgo según Petrides y Furnham (2001). Tomado de Belmonte (2013, p. 81)

Tabla 1.11. Modelo de IE. Adaptado de Goleman (1998)

Tabla 1.12. Ventajas e Inconvenientes de los dos tipos de medida de la IE. Tomado de Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p. 71)

Tabla 1.13. Medidas de evaluación de la IE mediante procedimiento autopercebido. Tomado de Parodi Úbeda, (2015; p.135)

Tabla 1.14. Componentes de la IE en el TMMS-24. Adaptado de Fernández-Berrocal y Extremera (2002)

Tabla 1.15. Factores generales del inventario EQ-i. Adaptado de Bar-On (1997)

Tabla 1.16. Comparativa del Preámbulo LOE vs. LOMCE

Tabla 1.17. Referencias al papel de las emociones en el currículo de Primaria según R.D. elaboración propia.

Tabla 1.18. Síntesis de la presencia de "ASE" en la petición de formación de los centros de la DAT-Norte para el curso 2016/2017

Tabla 1.19. Requisitos previos a la implementación del modelo de programas en los centros. Adaptado de CIDE (2009, p. 83)

Tabla 1.20. Síntesis de los pasos a seguir en el diseño de Programas Educativos.

Tabla 1.21. Comparativa entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Tomado de <http://www.theflippedclassroom.es>

Tabla 1.22. Modelos de evaluación válidos para evaluar programas de educación emocional. Tomado de Pérez, Bisquerra, Fita, y Alvarez (2000, p. 590)

Tabla 1.23. Propuesta de clasificación de técnicas. Adaptado de Cabrera Rodríguez (2011)

Tabla 2.1. Dominio muestral IE-rasgo: según modelo original (Modelo circular de IE rasgo de personalidad de Petrides y Furham (2003), dominio en población infantil (Mavroveli y Petrides, 2008) y dominio en Programa VERA. Elaboración propia.

Tabla 2.2. Datos sobre la evidencia del Programa PATHS. Tomado de Vázquez de Prada Belascoaín (2015, p. 123)

Tabla 2.3. Tomado de Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, (2007; p. 57)

Tabla 2.4. Diseño original del material didáctico para las sesiones con los alumnos (cuadernillo)

Tabla 3.1. Instrumentos y objetos de la evaluación interna del Programa VERA.

Tabla 3.2. Muestras de cada aplicación y datos.

Tabla 3.3. Instrumentos utilizados en la investigación, constructo que valoran e informante.

Tabla 3.4. Códigos ítems de nominaciones en el S-CEN.

Tabla 3.5. Instrumentos utilizados en el Tiempo 1 (Pretest) en el Estudio 1 y Estudio 2.

Tabla 3.6. Instrumentos utilizados en el Tiempo 2 (Postest) en el Estudio 1 y Estudio 2.

Tabla 3.7. Instrumentos utilizados en el Tiempo 3, 3 y 5 en el Estudio 1 y Tiempo 3 en el Estudio 2.

Tabla 3.8. Instrumentos cumplimentados por aplicadores, tutores y colaboradores.

Tabla 4.1. Media de las edades de los grupos participantes en el Estudio 1.

Tabla 4.2. Relación de instrumentos utilizados en el Estudio 1.

Tabla 4.3. Resultados de la aplicadora del Estudio 1 en el WLEIS.

Tabla 4.4. Temporalización Estudio 1. Abril 2011

Tabla 4.5. Temporalización Estudio 1. Mayo 2011

Tabla 4.6. Temporalización Estudio 1. Junio 2011

Tabla 4.7. Síntesis de las evaluaciones cualitativas cumplimentadas por aplicadora y tutor en el Estudio 1.

Tabla 4.8. Comparación nivel IE en grupo de intervención y grupo control en el Estudio 1.

Tabla 4.9. Comparación nivel CI superior-inferior en grupo de intervención y grupo control en el Estudio 1.

Tabla 4.10. Evolución de los grupos en el postest para el IRS.

Tabla 4.11. Datos estadísticos descriptivos. Estudio 1.

Tabla 4.12. Análisis estadísticos. Estudio 1.

Tabla 4.13. Comparativa de títulos entre el diseño original del Programa VERA y el diseño final.

Tabla 4.14. Actividades que incluyen las sesiones del programa en base a los objetivos.

Tabla 4.15. Actividades que incluyen las sesiones del programa en base a la metodología propuesta.

Tabla 4.16. Esquema del diseño final de los cuadernillos para las sesiones de trabajo.

Tabla 4.17. Diseño final del guión de las sesiones. Ejemplo.

Tabla 4.18. Relación entre los elementos del Programa VERA y los tres principales modelos de IE y CE.

Tabla 4.19. Datos de la submuestra N° 2.

Tabla 4.20. Datos de la submuestra N° 2.

Tabla 4.21. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones N° 2 y N° 3 según WLEIS.

Tabla 4.22. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones N° 2 y N° 3 según EAG.

Tabla 4.23. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones N° 2 y N° 3 según WLEIS.

Tabla 4.24. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones N° 5 según WLEIS.

Tabla 4.25. Datos de profesionales en implementaciones N° 5 según EAG.

Tabla 4.26. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones N° 6 según WLEIS.

Tabla 4.27. Datos de profesionales en implementaciones N° 5 según EAG.

Tabla 4.28. Respuestas reportadas con mayor frecuencia sobre utilidad del programa. Estudio 2.

Tabla 4.29. Evolución de la variable Amigos +/- en GI y GC en T.1 y T.2. Estudio 2.

Tabla 4.30. Estadísticos descriptivos. Estudio 2.

Tabla 4.31. Análisis estadísticos. Estudio 2.

Tabla 4.32. Datos de nominaciones respecto a un mismo alumno según T.1 y T.2. Estudio 2.

Tabla 4.33. Registro de autonominaciones en submuestra N° 4 en T.1. Estudio 2.

Tabla 4.34. Registro de autonominaciones en submuestra N° 4 en T.2. Estudio 2.

Lista de figuras

Figura 1.1. Elementos de la Orientación personal. Adaptado de Pérez-González (2010)

Figura 1.2. Tomado de Montanero Fernández (2002, p. 164)

Figura 1.3. Recopilación de elementos de la Orientación Educativa. Elaboración propia.

Figura 1.4. Estrategias de intervención en Orientación Personal. Adaptado de diversos autores.

Figura 1.5. Diferencias individuales de comportamiento según el temperamento. Adaptado de Rothart y Bates (2006)

Figura 1.6. Relación entre factores de personalidad e IE-rasgo. Adaptado de Pérez-González (2017)

Figura 1.7. Patrones de temperamento temprano. Adaptado de Thomas y Chess (1977)

Figura 1.8. Grandes períodos del desarrollo emocional. Adaptado de Bowlby (1969)

Figura 1.9. Componentes de la relación de apego. Adaptado de Bowlby (1980)

Figura 1.10. Esquema de la disposición de la habitación para el estudio de la situación extraña. Tomado de Delval (1994, p. 197)

Figura 1.11. Patrones de Apego. Adaptado de Ainsworth (1969)

Figura 1.12. Clasificación en proporciones estimadas de los patrones de apego en la población. Adaptado de Bisquerra (2015)

Figura 1.13. Representación entre los mecanismos inter-relacionados en la entrada en la escuela. Elaboración propia.

Figura 1.14. Interacción entre conductas y percepción del profesor y del alumno. Tomado de Morales, 1999; pp-47.

Figura 1.15. Características del profesor que generan mayor percepción positiva en los alumnos. Adaptado de Morales (1999).

Figura 1.16. Actitudes del maestro con implicaciones en el apego con el alumno. Adaptado de Geddes (2010).

Figura 1.17. Actitudes del docente que favorecen el desarrollo emocional. Elaboración propia.

Figura 1.18. Aspectos facilitadores sobre los que puede intervenir el docente. Adaptado de Geddes (2010).

Figura 1.19. Aspectos facilitadores que pueden adoptar los centros. Adaptado de Morales (1999).

Figura 1.20. Orden de aparición evolutivo de las emociones. Adaptado de Izard (1980). Imagen tomada de <https://www.blogdecine.com/carteles/inside-out-de-pixar-nuevos-carteles/>

Figura 1.21. Familia de emociones de Miedo. Imágenes tomadas de <http://universodeemociones.com/producto/cartel-universo-de-emociones/>

Figura 1.22. Constelación de emociones elaborada del GROOP. Imágenes tomadas de <http://universodeemociones.com/producto/cartel-universo-de-emociones/>

Figura 1.23. Concepto de emoción según Bisquerra (2003). Tomado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html/>

Figura 1.24. Comparativa entre el Modelo de Zeidner (2003) y la interpretación de que del mismo llevan a cabo Pérez-González y Sánchez- Ruiz, (2014). Elaboración propia.

Figura 1.25. Adaptado del modelo de López et al., (1999).

Figura 1.26. Representación de la Tª de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Elaboración propia.

Figura 1.27. Conceptualización de la IE. Adaptado de Pena y Repetto (2008) y de Pérez-González (2008).

Figura 1.28. Conceptualización de Bienestar. Elaboración propia.

Figura 1.29. Competencias de CASEL. Tomado de <http://www.casel.org/what-is-sel/>

Figura 1.30. Modelo de competencias y facetas del ASE. Adaptado de CASEL.

Figura 1.31. Tomado de Mayer y Salovey (2007).

Figura 1.32. Modelo circular de la IE. Adaptado de Petrides (2009). Tomado de Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015; pp.63).

Figura 1.33. Representación del Modelo de Mikolajczak (2009). Adaptado de Bisquerra et al., (2015).

Figura 1.34. Correspondencia entre modelos e instrumentos de IE. Adaptado de Bisquerra et al., (2015).

Figura 1.35. Distribución de tareas del MSCEIT según el Modelo de 4 ramas. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2009).

Figura 1.36. Tarea propuesta para evaluar la Rama 1. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2009).

Figura 1.37. Perfil resultante según la plataforma online de corrección de la casa comercial que comercializa el MSCEIT en España. Tomado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PERFIL_MSCEIT.pdf/

Figura 1.38. Propiedades psicométricas del MSCEIT. Adaptado de Fernández Berrocal y Extremera (2009).

Figura 1.39. Reproducción del cuestionario TEIQue-CSF-BTRS.

Figura 1.40. Ejemplo de la Escala PEC (Brasseur et al., 2013), tomado de la adaptación al castellano de (Darío Páez, Martínez, Ubillos, Filella y Sánchez 2016).

Figura 1.41. Modelo pentagonal de competencias emocionales (Tomado de Bisquerra y Pérez, 2007).

Figura 1.42. Competencias Clave incluidas en la LOMCE. Tomado de <http://www.mecd.gob.es/>

Figura 1.43. Componentes de 2 de las Competencias Claves. Tomado de <http://www.mecd.gob.es/>

Figura 1.44. Estadios del Desarrollo Moral según Kohlberg (Tomada de Aznar, 1993).

Figura 1.45. Elementos fundamentales de la Educación en Valores y Educación Moral.

Figura 1.46. Concepto de “Orientación Educativa”. Adaptado del MEC. Elaboración propia.

Figura 1.47. Estructura de la Orientación en Educación Primaria en CAM. Elaboración propia.

Figura 1.48. Funciones de la tutoría en Educación Primaria según el MEC. Elaboración propia.

Figura 1.49. Proceso de evaluación de programas de educación emocional. Elaboración propia.

Figura 1.50. Relación entre procedimiento, técnica e instrumento de evaluación. Elaboración propia.

Figura 1.51. Adaptado del Modelo de Pérez-González de evaluación de diseños de programas de educación emocional (2008).

Figura 2.1. Tomado de Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, (2007; p. 53)

Figura 2.2. Actuaciones incluidas en el Programa VERA.

Figura 2.3. Secuencia de sesiones desarrolladas en el diseño original del VERA.

Figura 2.4. Cuadernillos del Programa Vera para las sesiones en aula. Material para los alumnos.

Figura 2.5. Cuadernillos del Programa Vera para las sesiones en aula. Material para los profesores.

Figura 2.6. Representación fotográfica del Rincón de la Paz del aula de intervención.

Figura 2.7. Diseño original de la agenda emocional. Portada e interior.

Figura 2.8. Diseño original de la agenda emocional. Hoja resumen semanal.

Figura 2.9. Teoría del Cono del Aprendizaje de Edgar Dale. Tomado de <http://tecedulc.blogspot.com.es/>

Figura 2.10. Ejemplo del cuadernillo para las sesiones con los alumnos. Sesión 1. Diseño original.

Figura 3.1. Ciclo de la Investigación. Tomado de Coolican (2005, p. 13)

Figura 3.2. Distribución de la muestra total según curso y grupo de intervención y de control.

Figura 3.3. Distribución de la muestra total según género y condición.

Figura 4.1. Distribución por género de los grupos de intervención y control del Estudio 1.

Figura 4.2. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación inicial. Estudio 1.

Figura 4.3. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación procesual. Estudio 1.

Figura 4.4. Representación gráfica de los resultados de la evaluación procesual de los alumnos.

Figura 4.5. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación final. Estudio 1.

Figura 4.6. Comparación de los grupos en las variables sociométricas para n=24 según puntuaciones medias.

Figura 4.7. Comparación de grupos en variables del Tamai en pretest. Valores en percentiles (máx. 100).

Figura 4.8. Comparación de Medias en IE (máximo: 4) en pretest, postet y seguimiento.

Figura 4.9. Evolución del comportamiento de la variable Expectativa de elección.

Figura 4.10. Evolución del comportamiento de la variable Elección.

Figura 4.11. Comparativa entre grupos en el sociométrico tipo GW4 en el pretest.

Figura 4.12. Comparativa entre grupos en el sociométrico tipo GW4 en el postest.

Figura 4.13. Comportamiento de los dos grupos en la variable Inadaptación Personal según TAMAI en tiempo pretest-postest y seguimiento.

Figura 4.14. Comportamiento de los dos grupos en la variable Inadaptación Escolar según TAMAI en tiempo pretest-postest y seguimiento.

Figura 4.15. Comportamiento de los dos grupos en la variable Inadaptación Social según TAMAI en tiempo pretest-postest y seguimiento.

Figura 4.16. Comportamiento de los dos grupos en la variable Pro-Imagen según TAMAI en tiempo pretest-postest y seguimiento.

Figura 4.17. Comparación de Medias en la condición Amable en pretest y postet para los dos grupos.

Figura 4.18. Evolución de la distribución de las nominaciones Amable para las niñas del grupo de intervención.

Figura 4.19. Representación de la IE informada por los tutores en el Tiempo 4.

Figura 4.20. Representación de la IE informada por los tutores en el Tiempo 5.

Figura 4.21. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – meta-evaluación.

Figura 4.22. Dibujos comparativos del personaje de VERA según diseño original y diseño definitivo.

Figura 4.23. Diseño final de la Agenda de las Emociones. Portada e interior.

Figura 4.24. Evaluación final y meta-evaluación para los alumnos.

Figura 4.25. Diseño final del material didáctico de ejemplo (sesión nº 1).

Figura 4.26. Distribución de los alumnos en los grupos según género en la implementación N°5.

Figura 4.27. Distribución de los alumnos en los grupos según género en la implementación N°5 .

Figura 4.28. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación inicial. Estudio 2.

Figura 4.29. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación procesual. Estudio 2.

Figura 4.30. Porcentajes de respuestas obtenidas y no obtenidas en las evaluaciones semanales. Estudio 2.

Figura 4.31. Porcentaje de satisfacción por sesión. Estudio 2.

Figura 4.32. Distribución de preferencias del alumnado sobre las actividades. Estudio 2.

Figura 4.33. Distribución de preferencias del alumnado sobre las actividades. Estudio 2.

Figura 4.34. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación final. Estudio 2.

Figura 4.35. Representación de las medias de cada implementación considerando los 6 aspectos a evaluar. Evaluación final de alumnos. Estudio 2.

Figura 4.36. Niveles de IE de partida entre GI y GC según los distintos instrumentos. Estudio 2.

Figura 4.37. Comparación de medias en datos de inicio entre GI y GC en Rechazo. Estudio 2.

Figura 4.38. Comparación de medias en datos de inicio entre GI y GC en Ajuste. Estudio 2.

Figura 4.39. Evolución de GI y GC para la IE autoinformada. Estudio 2.

Figura 4.40. Evolución del GI en nivel IE en T.2 y T.3 para IE autoinformada.

Figura 4.41. Evolución de las Autonominaciones en Amigos + del GI tras el Programa. Estudio 2.

Figura 4.42. Evolución de las Autonominaciones en Amigos - del GI tras el Programa. Estudio 2.

Figura 4.43. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – meta-evaluación. Estudio 2.

Figura 4.44. Efecto en el ítem 6 del TEIQue-CSF en la submuestra Nº 2. Estudio 2.

Figura 4.45. Sociométrico en submuestra Nº 4. Ítem Rechazo en T.1. Estudio 2.

Figura 4.46. Sociométrico en submuestra Nº 4. Ítem Rechazo en T.2. Estudio 2.

Lista de imágenes

Imagen 1.1. Niña de 2 años y medio que modifica su expresión facial a petición de su madre. Imagen propiedad de Benito Moreno, S.

Imagen 4.1. Propuesta alternativa al Rincón de la Paz en suelo.

Imagen 4.2. Propuesta alternativa al Rincón de la Paz para dos niños.

INTRODUCCIÓN GENERAL

- **MOTIVACIÓN PERSONAL**

Cuando se trata de plantearnos una pregunta de investigación, mantiene Nubiola (1999) que es relevante la elección de la persona que dirija nuestra investigación, pero especialmente lo es que la pregunta tenga un “enraizamiento efectivo en la biografía personal” (p.162) y no podemos estar más de acuerdo con ambas afirmaciones.

La primera cuestión que menciona Nubiola sin duda ha facilitado el marco de la pregunta, el campo del conocimiento, la forma, el fondo y la posibilidad, en una convergencia perfecta entre la psicología y la educación a tenor del estudio de las emociones desde una perspectiva pragmática y propedéutica (estudio de las emociones como “preparación para”).

En segundo lugar, y en cuanto a la biografía de la autora del trabajo, las emociones y sentimientos humanos llamaron la atención hasta tal punto de cristalizar a la edad de 12 años su vocación por aquella profesión que, a su entender, más la acercaba al mundo interior de los demás: la psicología, elección que ha resultado efectiva y satisfactoria en la práctica profesional y en la realización personal hasta hoy. Desde el absoluto convencimiento de ser capaz de definirme a partir de mi profesión, la psicología permite a aquellos que la ejercemos, mejorar la calidad de vida de los demás con nuestro trabajo diario. Y si la psicología es la base, la educación es el cómo llegar a que esas vidas mejoradas sean las de los niños, que consideramos la población que más merece una vida de calidad a favor de un mundo de calidad. El campo de la educación emocional es el gran paraguas que alberga las cuestiones de mayor incidencia, las más trascendentales... la diferencia entre la sonrisa o la mirada perdida.

- **JUSTIFICACIÓN: ENFOQUE DESDE LA ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO PERSONAL**

El concepto de Inteligencia Emocional se relaciona con aspectos como la empatía, la conciencia de las propias emociones y las de los otros, toma de decisiones al respecto, el autocontrol, la motivación, la comprensión, el agradecimiento.... Estos aspectos no han permanecido ajenos al ámbito escolar y suelen ser elementos de esa “formación integral del alumnado” que las últimas leyes orgánicas reguladoras del sistema educativo en nuestro país han defendido como fin último de la educación. La investigación ha confirmado la correlación presupuesta entre la mejora de las variables propósito de la escuela y los niveles de Inteligencia Emocional de los alumnos (Morales y López-Zafra, 2009). Siendo además la escuela la institución por la que pasará toda la población, parece más que pertinente la necesidad de destacar y fortalecer dicha relación. En este sentido la orientación escolar o educativa se constituye como el nexo entre ambas, bien como motor o impulsor, como agente asesor de individuos, comunidades e instituciones, bien como agente ejecutor de facto de actuaciones y planes que pretenden cristalizar la pretensión de mejorar, en definitiva, el bienestar del alumnado a través de la mejora en sus competencias socioemocionales. Como refiere Dueñas Buey (2002), son la escuela y la familia los contextos en los que se ha de potenciar el desarrollo de la Inteligencia Emocional de las personas ese bienestar en sentido amplio.

Y mirando hacia su futuro (pues no olvidemos el carácter propedéutico de la escuela), ese desarrollo integral (y emocional) tendrá gran repercusión en la incorporación a la sociedad como adultos maduros, responsables y a través de cuya participación social tendrán que satisfacer su amplio abanico de necesidades (trabajo, filiación, participación democrática...). Como destaca Zarco Resa (2012) orientador escolar y profesor de Psicología de la Universidad de Málaga, las nuevas exigencias a las que se enfrenta el alumnado después de la escuela justifican en la actualidad la importancia de la praxis orientadora en cuanto a la educación de diferentes capacidades, habilidades y destrezas.

Por lo tanto, así lo han comprendido muchos profesionales de la Orientación en nuestro país que, en tantas ocasiones, son los verdaderos artífices de la presencia real de la Inteligencia

Emocional dentro de la organización escolar, aunque quizás aún no siempre en el lugar que, a nuestro juicio, le correspondería.

A la postre, el ámbito de la orientación educativa parece el espacio adecuado desde el que impulsar la cuestión en el marco escolar. La orientación escolar aparece en nuestro sistema educativo de la mano de la Ley General de 1970, que la consideraba como uno de los principios que guiaban la actuación educativa y como elemento de calidad de esa actuación.

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC 1989) se apunta que el objetivo de la orientación educativa consiste en optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa. Posteriormente la LOGSE (1990) realiza la primera referencia a la orientación como principio de la actividad educativa la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional. En cuanto a su delimitación conceptual rescatamos la definición del ministerio: La orientación es la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida (MEC, 1992).

Por ser una de las definiciones más completas, no podemos dejar de nombrar la que suscribe Vélaz de Medrano (1998: p. 37-38): la Orientación Educativa es un “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”.

La orientación entendida como inherente a la función docente, para la vida y a través de toda la vida escolar del alumnado, se ha mantenido en las siguientes leyes orgánicas de educación hasta la fecha, cuando se encuentra en vigor la Ley Orgánica. 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicado en BOE, (295).

En cualquier caso, la orientación y la tutoría se identifican con la educación integral y personalizada y se desarrollan, fundamentalmente, a través de la orientación académica y de la orientación profesional; ambas son comprendidas por la orientación personal, que abarca la perspectiva de prevención y desarrollo humano. Así, el objetivo de la Orientación Personal es, como defienden, entre otros, Sampascual, Navas y Castejón (1999), promover que los procesos educativos faciliten el «ajuste personal y la autoaceptación» dentro del contexto social y familiar y sus contenidos son los siguientes: la educación cognitiva, emocional y moral. Muy ligadas a los contenidos se hallan las funciones que desempeña esta rama de la Orientación Educativa y el contexto de intervención en que se desarrolla (la Acción Tutorial). Los tipos de intervención se derivan directamente de los tres tipos de contenidos mencionados y se exponen las concreciones de cada intervención según el plano correspondiente.

Representamos a continuación los elementos más significativos en base al artículo Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal (Pérez-González, 2010).

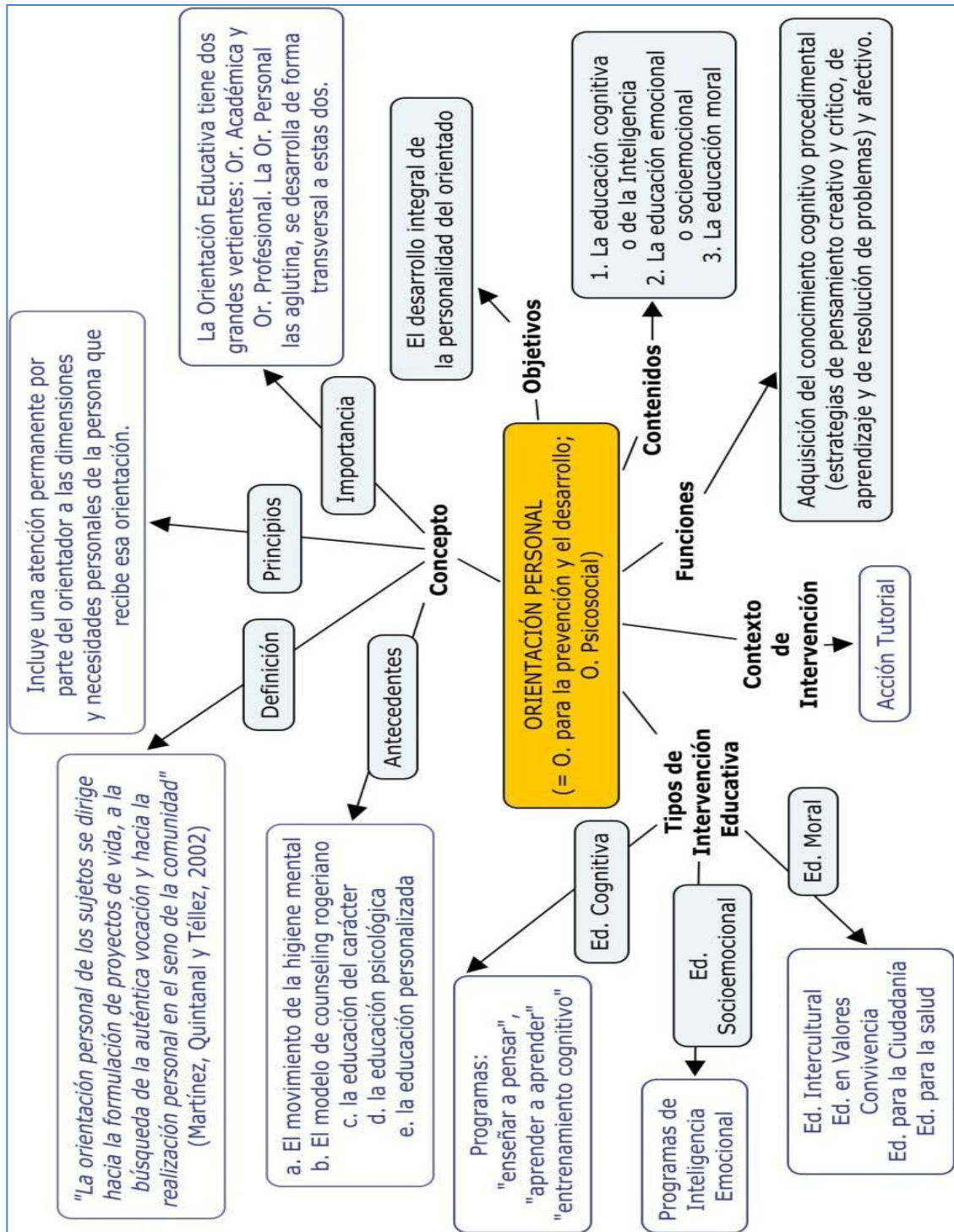


Fig. 1.1. Elementos de la Orientación personal. Adaptado de Pérez-González (2010).

Podemos observar en la figura cómo, en cierto orden cronológico, se exponen los antecedentes principales, una definición que recoge los elementos generalmente aceptados,

los principios en que se basa y su importancia en relación a su posición dentro de la Orientación Educativa y en cuanto a las dos vertientes básicas de ésta: la Orientación Académica y la Orientación Profesional. El objetivo de la Orientación Personal, muy coincidente con el de la Orientación Educativa constituye el siguiente elemento representado.

En cuanto a los contenidos de la Orientación Personal, se reflejan los siguientes: la educación cognitiva, emocional y moral, que serán también los contenidos de los temas contiguos. Muy ligado a los contenidos, las funciones que desempeña esta rama de la Orientación Educativa y el contexto de intervención en que se desarrolla (la Acción Tutorial).

Los tipos de intervención se derivan directamente de los tres tipos de contenidos mencionados y se exponen las concreciones de cada intervención según el plano correspondiente.

La actuación orientadora no puede ser impermeable a las necesidades cambiantes de la sociedad y, en particular, del alumnado. Más bien al contrario, parece que la orientación educativa es el lugar donde las dificultades de la vida escolar cristalizan en forma de demandas motivadas por desajustes personales, dificultades de relación, problemas de convivencia, inseguridades... ; por lo tanto, parece innegable la necesidad de que la escuela se ocupe de la alfabetización emocional de los alumnos, siendo esta una tarea compartida con la familia y la sociedad, y para la cual debe disponer de los recursos necesarios y con la Orientación Educativa como motor. Consideramos entonces, de acuerdo con Bisquerra y Álvarez (1998), que la educación emocional es un aspecto más de la orientación psicopedagógica, (en concreto, de la orientación personal) centrada en la prevención y el desarrollo humano.

Teniendo en cuenta los contenidos de la educación emocional, quedaría justificada su consideración de cometido prioritario de la orientación educativa en los centros escolares. Montanero Fernández (2002) realiza una propuesta de las actuaciones de intervención y asesoramiento psicopedagógico a desarrollarse en los centros educativos de forma prioritaria pero ordinaria, y redacta así la primera de sus propuestas: " educación emocional y social en el

marco de la tutoría (mediante actuaciones dirigidas a la mejora de la cohesión del grupo, la integración social, la autoestima, la comprensión, expresión y control de emociones, el entrenamiento de habilidades sociales o la educación en valores...” (p.160); el grueso de actuaciones que constituirían las líneas prioritarias para la quedarían representadas, según este autor, de la siguiente manera:

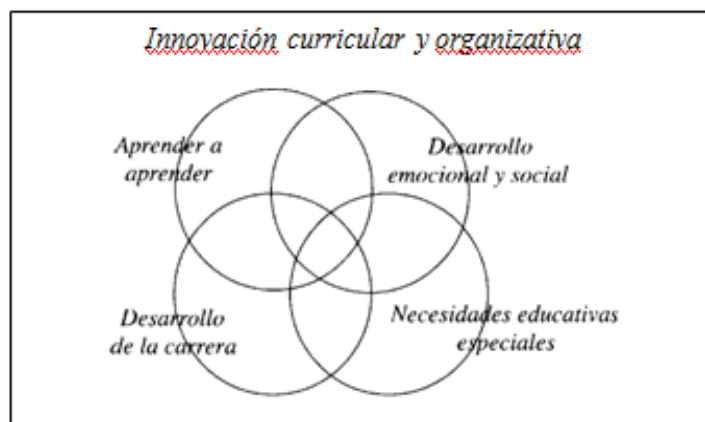


Fig. 1.2. Tomado de Montanero Fernández (2002, p. 164).

Por lo tanto, el modelo de orientación se ha ido desprendiendo de un enfoque clínico (perspectiva paliativa ante dificultades de los sujetos en el entorno escolar) hacia una perspectiva preventiva y propedéutica (relativo a la preparación previa a la enseñanza) dirigida a contribuir al desarrollo integral del alumno respondiendo, para ello, a las distintas necesidades, sentidas o no, de toda la Comunidad Educativa.

Siguiendo esta línea, se expone la descripción realizada por Hervás (2006), investigadora y docente en la Universidad de Murcia, realiza en su manual “Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio”, un exhaustivo estudio de los principios que guiarían entonces la acción orientadora y que dispensan aún mayor coherencia a la justificación de la presencia de la educación de las competencias socioemocionales, y que son: prevención, desarrollo, intervención social y de fortalecimiento personal. Veamos cada uno de ellos, que han sido también objeto de análisis por otros autores:

- **Prevención:** el carácter preventivo de la orientación viene recogido en todas las legislaciones psicopedagógicas actuales; según Conyne (1984) y otros autores, esta acción preventiva persigue dos objetivos: por un lado, a intentar disminuir los factores de riesgo y por otro a optimizar los procesos y recursos personales, de forma que los individuos estén provistos de los mecanismos necesarios para hacer frente a distintas situaciones. Para ello, lo más adecuado un planteamiento de programas de carácter proactivo a grupos teniendo en cuenta su contexto (en oposición al modelo de consulta).

- **Desarrollo:** ya que el propio orientado se encuentra en pleno desarrollo a nivel biológico pero también en cuanto a su construcción conceptual del mundo. Este desarrollo se produce como una consecución de etapas, que afectan a las siguientes y en cuyo progreso el sujeto tiene un papel activo. Así, la orientación también debe seguir un patrón continuo y realizar una intervención orientadora contextualizada; es decir, la orientación es un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona, que acompaña al sujeto a lo largo de su desarrollo con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades (Rodríguez Espinar, 2002).

- **Intervención Social:** la orientación educativa debe considerar al orientado y su contexto como objetos de su acción, y hacer consciente a la persona de la influencia e indivisibilidad de su propia situación personal y de su entorno social. Desde esta perspectiva, el orientador ha de valorar las conductas y el desarrollo del sujeto desde su pertenencia a un determinado contexto e, igualmente, plantear una intervención que lleve a evitar las influencias perjudiciales del entorno sobre el orientado/a (Marín y Rodríguez, 2001).

- **Fortalecimiento personal:** supone que la orientación debe asistir a la persona a adoptar y desarrollar las estrategias y capacidades necesarias para tomar el control de sus propias circunstancias desde una actitud asertiva. Implica una actitud por parte del orientador/a para modificar las estructuras que obstaculizan el desarrollo del orientado/a. Se relaciona

con la “Teoría de las 5Cs” (colaboración, contexto, conocimiento crítico, competencia, comunidad) como elementos que facilitan el fortalecimiento personal, formulada por McWhirter (1998) en relación a su Modelo de Empoderamiento (o también empowerment).

Por otro lado, tenemos los modelos a través de los cuales se ha operativizado la acción orientadora. Señala Bisquerra (1998) que “los modelos de orientación sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación”. Siguiendo el manual que publicó el propio Ministerio de Educación (CIDE, 2009) y que, a nuestro juicio, debiera ser considerado el “libro de cabecera” de todo orientador, encontramos distintas taxonomías en función de los criterios de selección: histórico, institucional, según la actitud del orientador, el tipo de intervención, según la relación entre el orientador y el asesorado.... Del pormenorizado recorrido que se realiza en el manual por los diferentes modelos y autores, se identifican aquellos que son incluidos y reconocidos por la mayoría de ellos:

- Modelo Clínico (counseling) de atención individualizada ante situaciones problemáticas para el sujeto
- Modelo de Servicios: acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit (Castellano, 1995).
- Modelo de Programas: intervención directa sobre un grupo con carácter preferentemente preventivo. Implica, necesariamente, la elección de un modelo de diseño de programas.
- Modelo de Consulta: se basa en la acción indirecta sobre sujetos particulares o comunidades y desde una perspectiva preventiva, de desarrollo pero también de intervención o terapéutica.
- Modelo Tecnológico: no es reconocido de forma mayoritaria, sin embargo merece la pena su inclusión por la continuidad presumible del debate. Las posturas actuales consisten en, por un lado, entender que la aplicabilidad de las TICs (Tecnologías de la

Ciencia y de la Información) al campo de la orientación puede entenderse como un recurso, y no como un paradigma (Velaz de Medrano, 1998); mientras que otros autores, como Rodríguez Espinar et al., (1993) lo consideran complementario de los restantes modelos.

De la yuxtaposición de los modelos y de la evolución de los mismos como consecuencia de la evolución de las necesidades, en los centros emerge un nuevo paradigma: Modelo de Servicios actuando por Programas: se trata de una intervención directa sobre grupos tras un análisis previo de la identificación de necesidades de los sujetos que lo componen y, en base a esas necesidades detectadas y priorizadas, se diseña un programa con el propósito de satisfacerlas (Herrerias, 2016).

Por lo tanto, el marco que encuadra el trabajo que aquí se presenta, así como el ámbito profesional de la autora han quedado dibujo y, con fines aclaratorios lo presentamos de forma gráfica.

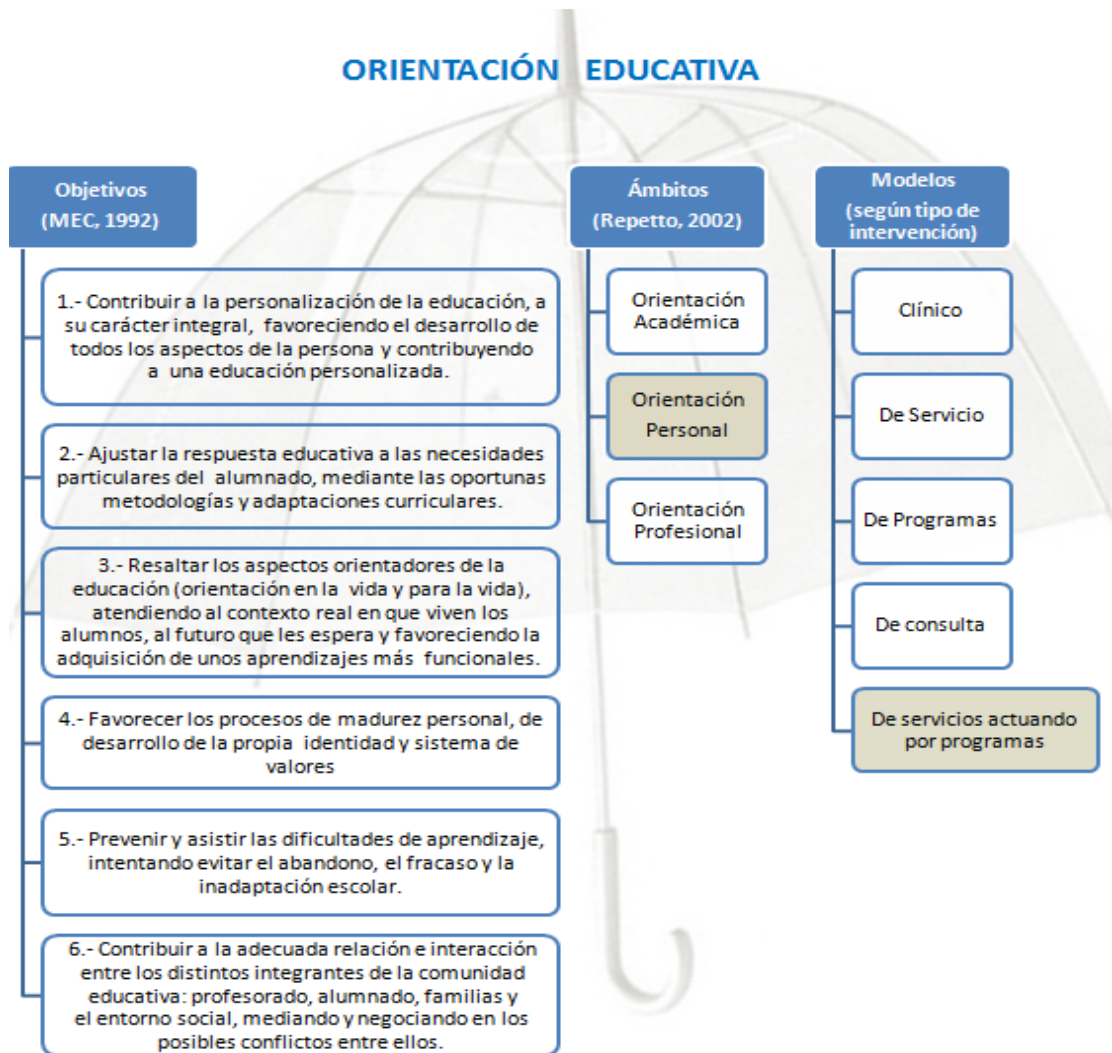


Fig. 1.3.

Recopilación de elementos de la Orientación Educativa. Elaboración propia.

Partiendo entonces de estos postulados, es la Orientación Educativa el escenario de nuestro trabajo de investigación, cuyos objeto final (educar para la vida) converge con el fin último del sistema educativo y también con los propósitos de la Educación Emocional; el ámbito de la denominada orientación personal (Pérez-González, 2010) u orientación psicosocial (Grañeras y Parras, 2008) resulta el pertinente en el desarrollo integral y

competencial (en sentido amplio) del alumnado y, por último, el Modelo de Servicios actuando por Programas, como guía resulta claramente actual en la práctica orientadora en general y en la incorporación de la educación en Inteligencia Emocional en particular.

No queremos cerrar este apartado sin al menos señalar otro nexo entre el ejercicio orientador y la Inteligencia Emocional que recientemente está llamando la atención de diversos investigadores. El núcleo de esta línea reside en el estudio de los niveles de IE por los propios orientadores (ya sea como IE-rasgo o IE-capacidad) y de implicaciones diversas. Habitualmente y en el marco amplio de las competencias socioemocionales de los profesionales de la educación, por los argumentos expuestos anteriores, resulta justificada una especial atención a los educadores que ocupan puestos de orientación (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). De acuerdo con Pellitteri, Stern, Shelton y Muller-Ackerman (2006), la distinción de estos modelos tiene implicaciones prácticas en la orientación escolar y personal; estos autores advierten que aquel orientador que potencie la implantación de acciones que pretendan promover la IE deberán posicionarse claramente en uno de los modelos, ya que será necesario para que la valoración de su trabajo sea efectivo, que el modelo de intervención y la medida para valorar los resultados (instrumento de aplicación pre-test y post-test) pertenezcan al mismo modelo.

Otros autores dan aún un paso más y se plantean el carácter predictivo de la IE (en sus dos vertientes) en aspectos tales como la salud mental, tal es el caso de Cejudo (2015), de cuyo trabajo se pueden deducir implicaciones prácticas que se debieran considerar en la formación específica de los orientadores y orientadoras desde un carácter preventivo y de conservación de los aspectos de salud mental. Este interés se encuentra en auge, lo que podemos deducir de la presencia en la base de datos TESEO de Tesis doctorales que también se encargan de esta relación (Royo Montané, 2016).

Con respecto a las técnicas de las que sirve la Orientación personal en concreto, y la Orientación Educativa en general, merece la pena hacer referencia a la diversidad existente ya que muchos de estas técnicas se están imponiendo con fuerza en multitud de campos, también en la institución escolar, y las encontramos como estrategias de intervención de programas cuyo objetivo es la mejora de los niveles de competencias socioemocionales o, en último caso, de bienestar-felicidad del sujeto. Realizamos una breve revisión (Garaigordobil Landazabal, 2001; Garvey, 2004; Johnson y Johnson, 1999; Martínez González y García Mediavilla, 2003; Pujolás Maset, 2008; Repetto Talavera y Pérez-González, 2007; Stone, 2007) de la cual construimos el siguiente mapa conceptual que da cuenta del abanico de técnicas y estrategias habituales en el campo de la orientación personal.

Como puede observarse, realizamos un recorrido que se inicia por las técnicas de modificación de conducta, que en la actualidad siguen manteniendo su vigencia, consolidándose, seguramente, como el conjunto de estrategias de primera mano en el quéhacer diario de orientadores y otros profesionales afines especialmente con colectivo con alguna discapacidad y en niños pequeños que aún no han desarrollado pensamiento abstracto; no obstante, no son descartables en otro tipo de intervenciones. Destacan el enfoque cognitivo-conductual, aunque se mantiene en la representación gráfica la distinción que se expone en la bibliografía de referencia, donde se distingue entre técnicas de corte conductual y de corte cognitivo, ofreciendo las primeras un amplio repertorio en función del objetivo que se persiga con respecto a las conductas sobre las que se interviene.

Por otro lado, se trata la formación y evaluación de competencias, que deben su auge a la transformación conceptual en el mundo principalmente educativo y laboral; así, hablamos de competencias básicas y de competencias profesionales respectivamente, lo que requiere un conjunto de técnicas específicas para que permitan la orientación personal en base a estos elementos.

El aprendizaje cooperativo consiste en realidad no en una técnica en sí misma, sino que comprende una serie de técnicas diferenciadas (rompecabezas, equipos por divisiones, torneos de aprendizaje...); en cualquier caso, el orientador debe conocer cuáles son sus bondades con el fin de servirse de ellas en los procesos de orientación. Estos beneficios, que son compartidos por las distintas técnicas, se exponen también en el mapa.

Por último, se hace referencia a técnicas más recientes pero que están entrando con fuerza en el campo de la orientación; se trata del counselling, del coaching y del mentoring. Precisamente por su novedad, he creído conveniente añadir una

breve descripción de cada una de ellas para exponer a continuación las diferencias principales entre ambas.

- **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El punto de partida de la presente Tesis lo constituyen, por un lado, la relevancia reconocida de la Educación Emocional hoy día y cómo su presencia en la escuela se vincula a un mejor bienestar de la población implicada (Bisquerra, 2012; Bisquerra, Pérez-González y Navarro, 2015; CASEL, 2015). Por otro lado, la destacable escasez de evidencia empírica acerca de los Programas de Educación Emocional en el contexto español (Agulló, Filella, Soldevilla y Ribes, 2010; Bisquerra et al., 2015; Vázquez de Prada Belascoaín, 2015).

Así, esta investigación pretende recoger evidencia empírica acerca de las variaciones significativas y positivas en la competencia emocional de los alumnos a partir de la aplicación explícita de programas de Educación Emocional en la etapa de Educación Primaria. Con este fin, se diseñará un programa de Educación Emocional y se evaluará su calidad en base a la valoración de su diseño, desarrollo y resultados en base a las propuestas de Pérez-González (2008) y de Pérez Juste (2006), realizando, así, una aportación significativa en este campo de estudio, en que el volumen de datos empíricos es aún escaso.

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) constituye el amplio marco en el que se sitúa este estudio. Es por ello que los antecedentes imprescindibles serán la Tª de las Inteligencias Múltiples que su autor, Howard Gardner (1983), expuso en su obra *Frames of mind*. El término “Inteligencia Emocional”, como tal, fue utilizado inicialmente por Salovey y Mayer (1990). Unos años después y en su famoso best-seller, *Emotional Intelligence*, Goleman proporciona un revolucionario impulso al término de inteligencia emocional y su estudio. Merecerá la pena detenernos, tal y como han hecho otros autores (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004; Pelechano, 1996; Vallés y Vallés, 2000;) en la inteligencia

intrapersonal y en la inteligencia interpersonal, que son consideradas por muchos como las precursoras del actual concepto de Inteligencia Emocional.

Según Repetto y Pena Garrido (2008), un aspecto polémico es la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE. Principalmente, se han descrito dos modelos. El primero de ellos, en la línea de Salovey y Mayer (1990), que se basa en el procesamiento de información emocional y que definen como “un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones” (p. 17, 433-442). El segundo modelo es el que postulan Petrides y Furnham sobre la existencia de una Inteligencia Emocional Rasgo o "autoeficacia emocional rasgo"(Petrides, Mavroveli, y Furnham, 2007; Petrides, 2010), que haría referencia a disposiciones de personalidad o tendencias de comportamiento.

El marco teórico del Programa lo constituye una postura integradora de los dos modelos principales de IE basados en la investigación, tal como defienden en un reciente artículo de máxima importancia Barchard, Brackket y Mestre (2016) en la revista *Emotion Review* a propósito de los 25 años de investigación sobre IE.

Desde este enfoque integrador se considerarán también el tipo de instrumentos acorde a cada uno de estos dos constructos, distintos y no excluyentes. Con respecto a la primera fase de nuestro estudio, y en base al dominio muestral de las habilidades implicadas en el modelo de la IE-rasgo que formulan Petrides y Furnham, se diseñará un Programa de Inteligencia Emocional y se procederá a su aplicación en grupos-aula de Educación Primaria (grupo de intervención y grupo control).

Así, el problema de investigación que nos planteamos responde al siguiente interrogante: ¿Es posible desarrollar el nivel de competencia emocional de niños escolarizados en Educación Primaria mediante un programa de intervención ad hoc?. La forma de responder a esta cuestión será mediante el diseño, aplicación y evaluación de un

Programa de Educación Emocional, bajo la denominación de “¡Vamos a Emocionarnos, Reforzarnos y Aprender! (VERA).

- **ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO: RESÚMENES DE LOS CAPÍTULOS**

El presente trabajo se estructura en base a dos grandes apartados: uno primero que comprende la Fundamentación teórica de nuestra investigación, es decir, la revisión bibliográfica de relevancia para la cuestión, y que supone el pilar del segundo apartado, así como la presentación del Programa diseñado a efectos de esta Tesis; por otro lado, el segundo bloque de contenidos incluye el trabajo empírico llevado a cabo (diseño, resultados, conclusiones y discusión). De forma más pormenorizada y en lo referente a la primera parte, Fundamentación teórica, incluimos dos capítulos.

El primer capítulo comprende una exhaustiva revisión al respecto del desarrollo socioafectivo y socioemocional ya que consideramos que el conocimiento de la relevancia de esta etapa nos hace consciente de la importancia de las intervenciones que lo fomenten. Recorreremos la etapa inicial de la vida del sujeto así como su trayectoria en la etapa correspondiente a la escuela infantil para aterrizar en la etapa de Educación Primaria; se trata del bagaje y situación evolutiva actual en la que se encuentran nuestros alumnos. Un apartado importante a nuestro entender, es el de la relación de apego con el profesor, aspecto no tratado de forma frecuente pero que consideramos fundamental en la intervención educativa del desarrollo sociemocional. El segundo apartado de este capítulo realiza una revisión de la conceptualización de la Inteligencia Emocional y otros términos relacionados (competencia emocional, competencia socioemocional...) que nos servirán de base a la hora de establecer las variables a considerar en nuestro estudio. El tercer aspecto trata sobre la educación emocional con una revisión acerca de su presencia actual en la escuela y, en concreto, para la etapa de Primaria. Se ha desarrollado un análisis acerca de las premisas en la elaboración,

aplicación y evaluación de los programas, ya que serán la guía según la cual desarrollar el programa original que aquí se presenta.

El capítulo 2 incluye una presentación del Programa VERA que parte de la fundamentación teórica y que incluye y describe cada uno de los elementos de forma que el lector podrá disponer de toda la información necesaria del programa.

La segunda parte incluye el trabajo empírico realizado con objeto de esta Tesis doctoral y se concreta en tres capítulos.

El capítulo 3 describe el diseño de nuestra investigación. Tal y como se recomienda describimos los elementos principales formulando la pregunta de investigación acerca de la posibilidad de mejorar la competencia emocional, social y el ajuste de los alumnos a través del Programa. De estos objetivos se deriva la formulación de una serie de hipótesis agrupadas según los objetivos a los que pretenden dar respuesta y que se remiten al título de nuestro trabajo: valorar el diseño, la aplicación y los efectos del programa VERA.

El cuarto capítulo es clave ya que describimos los dos estudios que comprende el trabajo. Para cada uno de ellos se detalla el recorrido de la investigación desarrollado, los resultados obtenidos y la contrastación de las hipótesis en bases a éstos. Se incluye además el proceso de modificación del programa en base a los hallazgos del Estudio 1 y la aplicación del *programa mejorado* en el Estudio 2.

Por último el capítulo recoge nuestras conclusiones acerca del cumplimiento de los objetivos planteados inicialmente así como las implicaciones, tanto en el campo de investigación como en la praxis educativa, que se derivan de nuestro estudio. Formulamos también las limitaciones detectadas y propuestas para trabajos futuros con el objeto de superar dichas limitaciones.

PARTE I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

*No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian,
sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje.*
(Aristóteles)

CAPÍTULO 1:

**EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO, INTELIGENCIA EMOCIONAL
Y
EDUCACIÓN EMOCIONAL**

1.1. BASES DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Mujer: _ Es muy tarde, se quedó dormida... pero ella quería dormir aquí, en su casa.

Toma_ (le da en brazos a la niña dormida).

Sam: _Ohh... gracias..._ (Coge a su hija).

Mujer: _Esto... yo... yo quiero disculparme contigo, Sam, porque yo quería decirle al juez que yo podría darle a Lucy todo el amor que jamás ha tenido, pero no sería justo...porque no es verdad._

Sam: _Yo espero... espero que lo que dices sea lo que yo entiendo qué dices; espero que lo que dices sea lo que yo creo_

Mujer: _Sí lo es. Te veré mañana en la corte. Guárdame un asiento, ¿sí?, a tu lado, Sam_

Sam: _ ¡Espera!. Si.... Si te digo un secreto y te digo algo que yo no puedo hacer...¿le dirás al juez yo te lo dije?_

Mujer: _ No Sam. Lo prometo. _

Sam: _ Siempre quise que Lucy tuviera una madre. Siempre quise que tuviera una madre... lo quiero... lo necesito... alguien me ayude. Pero no cualquiera... y tú eres siempre el rojo en sus pinturas, lo sé, porque tú eres siempre el rojo en sus pinturas._

Mujer: _Está bien Sam. Gracias._

“Soy Sam” (2001). Extracto

1.1.1. La Psicología Evolutiva y el Desarrollo Afectivo y Socio-Emocional

La Psicología Evolutiva es el campo científico que se encarga del estudio el cambio ontogenético en relación con la edad. Félix López, uno de los mayores representantes de esta área en nuestro país desde su cátedra de Psicología Evolutiva de la Universidad de Salamanca, señala el concepto de “función evolutiva”, término acuñado por Wohlwill en 1973, como aquel que mejor lo enmarca, entendiendo que se trata del modelo de relación entre la edad cronológica de un sujeto y los cambios observados en sus respuestas sobre alguna dimensión de la conducta a lo largo del desarrollo.

Desde la psicología evolutiva entonces, se conceptualiza el desarrollo humano como un continuo, es decir, en base a una constante evolución, si bien se pueden encontrar una serie de períodos en ese continuo a edades similares en los distintos individuos. Sin entrar en la discusión de postulados teóricos (donde sería imposible no mencionar al padre de la Teoría Cognitivista, Piaget) pero sí aceptando la perspectiva interaccionista del desarrollo humano (interacción entre el medio y el organismo que comparten las ideas piagetianas y vigotskianas), tomamos como referencia la siguiente secuencia ampliamente aceptada y que nos servirá para distribuir los contenidos de nuestra exposición de contenidos:

- Primera infancia (0-2 años)
- Infancia media o años preescolares (2-6 años)
- Infancia tardía o años escolares (6-12 años)
- Adolescencia (desde los 12 hasta los 20 años)
- Adulthood (de 20 a 65/70 años)
- Vejez (a partir de los 65/70 años en adelante)

1.1.2. Temperamento: factor endógeno de primer orden en el desarrollo emocional

La primera relación que establece el niño al llegar al mundo es la consabida relación de apego de la que en el siguiente apartado realizaremos un exhaustivo análisis. Esta relación se caracteriza por conformarse a partir de una díada (el niño y su cuidador principal), por lo tanto, las características que tradicionalmente se entienden como de mayor impermeabilidad

a la interacción y a factores exógenos son los rasgos de personalidad de los protagonistas (Ato Lozano, González Salinas y Carranza, 2004). Con respecto al infante, los rasgos que se manifiestan tempranamente son aquellos que configuran el perfil temperamental del niño, de ahí su importancia y la pertinencia de que se encuentre presente en este estudio. En gran parte, esta característica explicaría elementos en la relación de un niño y su figura de apego que no podrían ser atribuidos a las conductas de este último. Incluso autores como Del Barrio (2005) señalan que, de facto, tendría un peso mayor que el comportamiento del adulto.

Cantón y Cortés en su obra “El apego del niño a sus cuidadores” (2000) realizan una revisión de la bibliografía al respecto y llegan a identificar otra serie de elementos que podríamos considerar “endógenos” que también condicionarían ese vínculo privilegiado. Los de mayor impacto serían enfermedades del niño recién nacido, ser prematuro, déficit auditivo, discapacidad intelectual (Síndrome de Down)...; no obstante, se trata de condiciones que se presentan en porcentajes relativamente bajos de la población, mientras que el temperamento es una característica inherente a la personalidad de todo individuo.

1.1.2.1. Temperamento: conceptualización

“Temperamento” proviene del vocablo latino *temperamentum*, que significa medida o porción. Luego se considera como aquella porción de nuestra personalidad que es menos consiente y razonable por ser la más instintiva. Es uno de los rasgos que originan diferencias individuales con respecto a la forma en que habitualmente expresamos nuestras emociones, la intensidad psicológica y fisiológica con que las vivenciamos (*arousal*) y nuestra capacidad para regular estas tendencias (Rothbart, 1989). Una de las definiciones de mayor aceptación, tal y como recogen Bisquerra et al., (2015) es la formulada por Bates (1989, p. 4): “Diferencias individuales, arraigadas biológicamente, en tendencias de comportamiento que están presentes desde muy pronto en la vida y son relativamente estables a través de diversos tipos de situaciones y a través del tiempo.”

Los dos autores mencionados, Rothart y Bates (2006) resumen esas diferencias individuales en dos tendencias principales de comportamiento: nivel de control sobre ese comportamiento, de carácter cognitivo y muy ligado al control inhibitorio de los impulsos, y que denominamos “autorregulación”; y la “reactividad emocional”, que comprende la “surgencia” por un lado (ausencia de timidez y búsqueda de sensaciones placenteras) y, por otro, la “afectividad negativa” (tendencia a sentir emociones negativas).

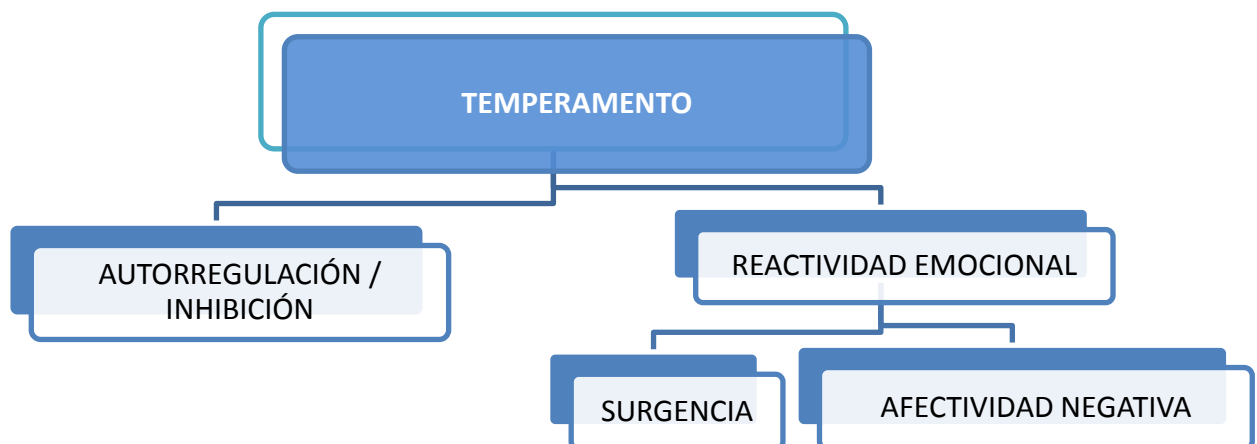


Fig. 1.5. Diferencias individuales de comportamiento según el temperamento.
Adaptado de Rothart y Bates (2006).

De la revisión de la literatura al respecto, Chávez Escobedo, Arizpe Gutiérrez y Oyervidez Rodríguez (2016) elaboran una relación que incluye las características principales que sirven como categorías para clasificar los diferentes tipos de temperamentos. Estas nueve características son:

- La actividad o energía de una persona
- La regularidad o lo predecible de un temperamento
- La reacción inicial o la manera en que una persona responde a nuevos espacios de manera instantánea
- La adaptabilidad o la capacidad de ajustarse al cambio
- La intensidad o el nivel de positividad o negatividad de un temperamento
- El estado de ánimo o la tendencia hacia la felicidad o infelicidad
- La distracción o la tendencia a perder concentración
- La persistencia (lo contrario a lo anterior)

- La sensibilidad o la posibilidad de que los cambios o estímulos afecten al temperamento de una persona.

1.1.2.2. Temperamento e Inteligencia Emocional

Uno de los grandes paradigmas de la psicología es la certeza de que las variables cognitivas-intelectuales de un sujeto y sus variables de personalidad constituyen constructos independientes; así se distingue la rama de la Psicología de la Personalidad frente a la Psicología Cognitiva o de los procesos cognitivos y de la Inteligencia en el sentido tradicional del término “(intelecto)” (Colom, 1993).

Ya hemos mencionado la distinción que actualmente encontramos de la Inteligencia Emocional entendida como “capacidad” y la entendida como “rasgo de personalidad” (cuestión en la que ahondaremos detenidamente en el 1.2.2). Por lo tanto, la primera se encontraría en el plano de la Inteligencia, mientras que la segunda se incluiría en el plano de la personalidad del sujeto. En cuanto a este aspecto existe un amplio acuerdo sobre la existencia de cinco grandes factores de personalidad, lo que se concreta en “La Teoría de los 5 Grandes”, “*The Big Five*” o “*The five factor Model of personality*”, que proviene de trabajos llevados a cabo por Costa y McCrae en 1961 (revisión de 1992) basados a su vez en investigaciones de Fiske (1949).

Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) concluyen que las diversas características de personalidad que se le pueden atribuir a alguien se ubicarían a través de esas “5 Grandes”: Extroversión - Neuroticismo - Responsabilidad - Agradabilidad -Apertura a la experiencia (que corresponden al acrónimo en inglés OCEAN). Estos autores se hacen eco de una reciente tendencia en Teoría de la Personalidad que defiende la relación que existiría entre algunos de estos rasgos. Así, hablaríamos de un rasgo más global denominado *alpha* o “estabilidad” que indicaría en qué medida una persona es Responsable, Amable y Estable emocionalmente; por otro lado, los otros dos rasgos, Extraversión y Apertura a la experiencia, confluirían en otro

segundo rasgo global, *beta* o *plasticidad social*. Pero además, estos dos meta-rasgos comparten elementos en común que darían lugar a lo que se conoce como *Factor General de la Personalidad* (GPF), que supondría el perfil de personalidad ideal de un sujeto y que, a su vez, se identificaría con el llamado “buen temperamento adulto”. Los autores estudiaron cuál sería la relación entre ese temperamento ideal y la IE-rasgo, hallando una correlación de .69 ($*p < .05$). Posteriormente, se realiza un meta-análisis (van der Linden et. al; 2016) que incluye el trabajo anterior y muchos otros que abarcan también la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y los 5 Grandes Factores de Personalidad; este exhaustivo análisis ha determinado que, estadísticamente, la relación promedio es de .86 ($**p < .01$). Estos datos llevan, entonces, a concluir que un nivel óptimo en Inteligencia Emocional supone un reflejo del buen temperamento adulto.

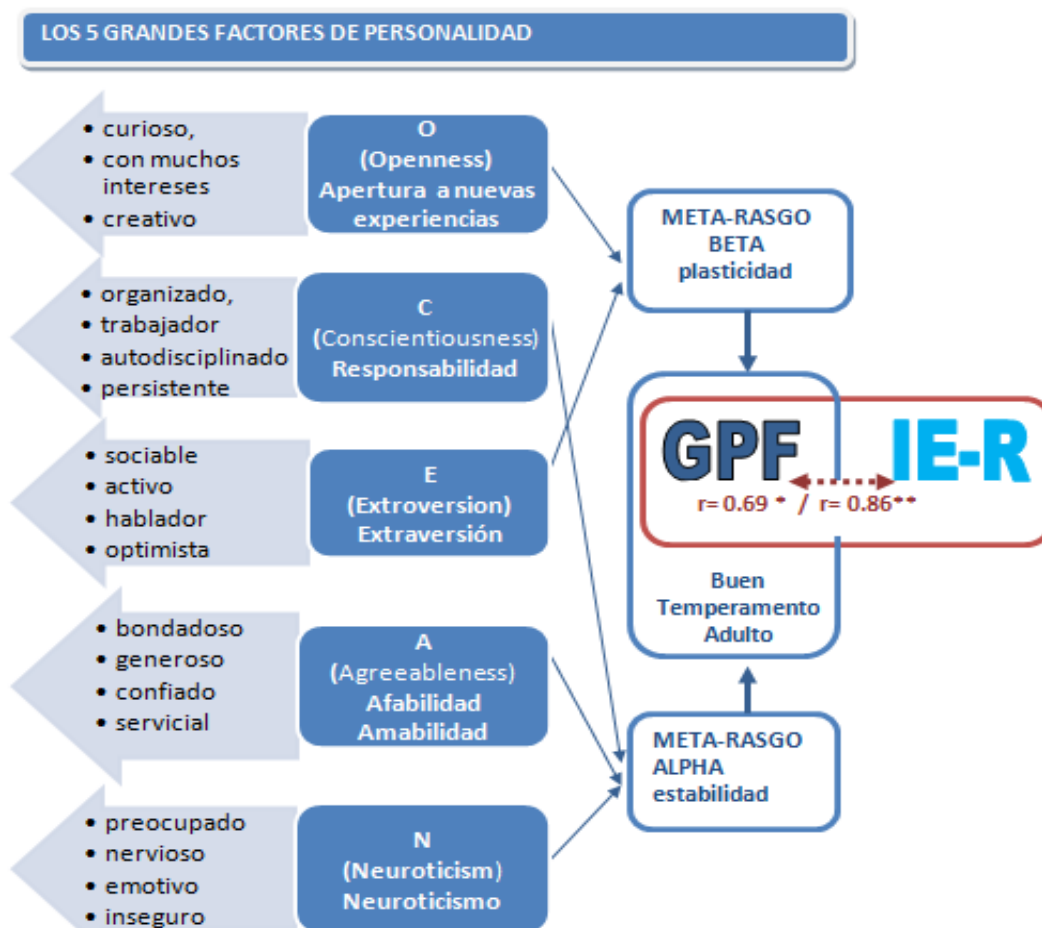


Fig. 1.6. Relación entre factores de personalidad e IE-rasgo. Adaptado de Pérez-González (2017).

1.1.2.3. Temperamento y apego

No existía una convicción generalizada acerca de la forma en que el temperamento intercede en el tipo de apego que se establecerá entre el bebé y su cuidador. De hecho, emergieron con fuerza dos posturas principales y claramente distintivas. Así, por un lado, los teóricos del apego defendían dos posibles hipótesis:

- La influencia del temperamento se limitaría a aspectos concretos de la conducta del niño y no modularía la organización de la relación.
- La influencia de las interacciones sobre las variables temperamentales sería tal que éstas no tendrían apenas efecto sobre la calidad del vínculo.

De otro lado, los estudiosos del temperamento postulaban que su papel sería tan considerable como la sensibilidad de la madre (o cuidador principal), lo que ha sido defendido por autores como Goldsmith y Alanski (1987).

Otros autores (Belsky y Rovine, 1987) han formulado planteamientos conciliadores, manteniendo que el temperamento ejercería un notable peso sobre la conducta del niño en la conocida Situación del Extraño, pero una influencia menor en el establecimiento del tipo de apego.

En nuestro país y de la mano de estudios más recientes, se apunta hacia modelos interactivos con respecto a la asociación entre estilo de crianza, temperamento y ajuste, defendiendo que los primeros intervienen en el ajuste social de forma diferente en función de las características temperamentales mostradas por el niño (Ato Lozano, Conesa y Huéscar; 2007). Estos autores además concluyen de su trabajo empírico que el temperamento, junto a capacidad cognitiva y el tipo de regulación del cuidador, son factores explicativos de las diferencias individuales en la intensidad de la respuesta emocional y las estrategias de autorregulación.

Aunque no nos detendremos en ello, no podríamos olvidar entonces el temperamento, o personalidad en sentido amplio, del adulto que forma parte de la díada. En este sentido también existe un cuerpo de investigación en el que autores como Mangerlsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang y Andreas (1990) destacan las respuestas diferenciadas del adulto según sus rasgos temperamentales, lo que, a su vez, intercedería en una u otra dirección la respuesta del niño, alimentando así un continuo feedback entre ambos.

Llegados a este punto, parece inevitable mencionar el trabajo de Thomas y Chess (1977) que definen el temperamento en base al “cómo” hace el individuo y no en base al “qué” hace. A partir de este planteamiento y tras diversos estudios longitudinales con bebés, establecen una tipología de temperamento infantil en base a las siguientes características comportamentales:

- Nivel de actividad
- Ritmicidad (regularidad)
- Aproximación o alejamiento
- Adaptabilidad
- Umbral de respuesta
- Intensidad de la reacción
- Calidad de estado de ánimo
- Distracción
- Capacidad de atención y persistencia

A partir de la existencia de comorbilidad frecuente en las puntuaciones o niveles de algunas de características, establecieron los siguientes patrones de temperamento temprano, que presentamos de forma descriptiva:

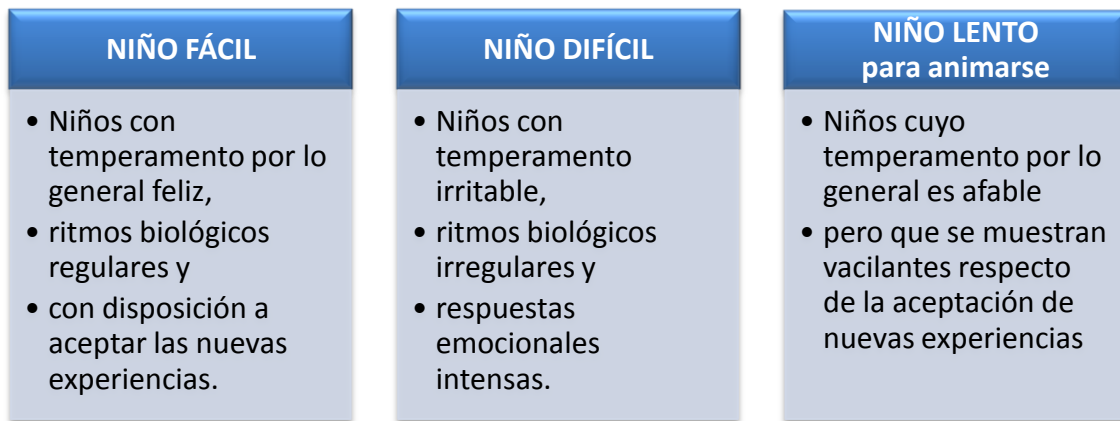


Fig. 1.7. Patrones de temperamento temprano. Adaptado de Thomas y Chess (1977).

Ahora bien, los mismos autores, lejos de adoptar un enfoque determinista, abogan por los beneficios que en cualquier caso, de propiciar un desarrollo positivo, o más adaptativo, del temperamento del niño a partir de unas prácticas de crianza acordes y armónicas. Así, formulan su "Modelo de bondad de ajuste" (Chess y Thomas, 1984; 1996) a partir del cual establecen que el reconocimiento de los padres (o cuidadores principales) del estilo temperamental de su hijo sería el punto de inicio del establecimiento de un clima familiar que asegure ese "buen ajuste" deseado.

1.1.3. El Desarrollo del Apego

1.1.3.1. La formación del apego

La relación entre una cría y su madre (habitualmente) no es exclusiva de nuestra especie. De hecho, la etología, siendo una ciencia que se encarga del estudio del comportamiento animal, ha jugado un papel fundamental en el conocimiento que en la actualidad tenemos sobre el establecimiento entre humanos. Aquellos que hemos estudiado las contribuciones de esta interesante disciplina guardamos en nuestra memoria, sin duda, la figura de Konrad Lorenz seguido por una hilera de patitos que le creían su madre o la del monito de Harlow que acude a la madre de alambre a comer y vuelve a acurrucarse a los brazos de su madre de trapo. Así, conceptos como el de la impronta o que el apego no se

establece sobre la necesidad de conseguir alimento han tenido repercusión en la conceptualización del apego humano.

López (1999) defiende que es la teoría etológica la que ha realizado la explicación más acertada e influyente con respecto al vínculo del apego, donde éste se entiende como una tendencia de comportamiento innata dado su valor para la supervivencia de la especie a lo largo de la evolución. Según su taxonomía, la formación del apego respondería a la primera de las tres grandes necesidades primarias:

1. Establecer vínculos incondicionales y duraderos
2. Disponer de una red de relaciones sociales
3. Necesidad de contacto físico placentero

Distintas manifestaciones de la existencia de una “preprogramación” hacia el establecimiento del vínculo se recogen en manuales ya clásicos dentro de la Psicología Evolutiva, como es el caso de “El desarrollo humano”, de Juan Delval (1994). La sonrisa inicial (que en realidad resulta ser un reflejo), el reconocimiento del bebé del sabor y olor de la leche de su madre frente a otras... todos estos estudios previos dan cuenta de la tendencia natural (biológica) del niño a establecer un vínculo de privilegio con el adulto que le cuida, pero además también recientemente se ha puesto el foco sobre las tendencias (también de corte biologicista) del adulto hacia el bebé, motivadas por factores como la “cara del bebé” y de otros mamíferos.

1.1.3.2. Apego: Conceptualización

Actualmente se asume la importancia de las primeras relaciones que el niño establece con sus cuidadores/padres. Esta importancia radica no sólo en la configuración del vínculo, que prácticamente va a ocupar todo el mundo del niño durante los primeros años de su vida, sino también en las connotaciones posteriores sobre sus relaciones adultas así como su papel en la formación de adultos estables y seguros de sí mismos.

Bowlby, psiquiatra influido por los trabajos de Lorenz (1950) y de Harlow (1958), formula su Teoría del Attachment o “Apego” en la segunda mitad de la década de los 50 del siglo XX y fue creciendo con las propias contribuciones de su autor y más tarde con las de múltiples investigadores y colaboradores suyos, como Ainsworth. Desde entonces se han sucedido numerosos estudios que exploran las características de este primer vínculo en la vida de un niño. Esta teoría se sustenta en el deseo mutuo de una relación emocional estrecha y define el apego en los siguientes términos:

“El proceso por medio del cual los niños establecen y mantienen una relación especial con otro individuo al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo” (1989, p. 40).

En “Una base segura” (1989), Bowlby comienza destacando la importancia del apego y sus repercusiones sobre el nuevo ser; para ello recoge las conclusiones de diversos estudios, como los de Grinker (1962) y Offer (1969), que “demuestran que los adolescentes y los jóvenes sanos, felices y seguros de sí mismos son el producto de hogares estables en los que ambos padres dedican gran cantidad de tiempo y atención a sus hijos” (Bowlby, 1989, p. 14).

Además, Bowlby defiende una postura etológica de la paternidad, manteniendo el “carácter cibernético” de la organización de la conducta de apego en cuanto a su activación y cese; por lo que concluye que “la activación de la conducta de apego es probablemente universal”. En esa organización influyen aspectos “preprogramados” (en la misma forma que el ser humano desarrolla otras conductas preprogramadas que poseen una función vital) y también las propias experiencias vividas por la figura de apego. Este enfoque sitúa la “responsabilidad” del producto del apego en el cuidador, si bien el propio autor mantiene la sensibilidad del mismo (habitualmente la madre) hacia las conductas del bebé, acomodando la suya a la del niño, de forma que se establece una relación dialéctica y un diálogo abierto entre ambos.

Su enfoque etológico supera las tradiciones anteriores que, como en muchos otros campos en relación al desarrollo humano, mantenían posturas contrarias otorgando el peso

del desarrollo bien en factores biológicos, bien en factores sociales y, aprendidos. Sin embargo, Bowlby defiende la interacción entre ambos, apoyando en factores biológicos la explicación a las fuertes emociones asociadas a la paternidad, mientras que también reconoce un aprendizaje en los “detalles” de la ejecución de las conductas asociadas. Este enfoque resulta coherente con las tendencias actuales en los distintos campos que abarca la psicología, en los que se suele huir de posiciones radicales y se entiende que el producto final humano es el resultado de un entramado de interacciones entre aspectos determinados, innatos y otros de orden social, aprendidos y adquiridos.

Bowlby se hace eco de la investigación relacionada acerca de los inicios de la relación entre la madre y el niño; así, por ejemplo, menciona los estudios de autores como Klaus, Trause y Kennell (1975), que se estudian en las primeras horas después del parto, llegando a establecer una especie de “pauta” de comportamiento por parte de la madre hacia su bebé; o el de Robson y Kumar (1984), cuyas observaciones abarcan observaciones desde el hecho hasta días después, cuando la madre regresa a su casa con el bebé.

A partir de este momento, el autor empieza a hablar de “roles” ocupados por la figura de apego, así como por el bebé, manteniendo una relación en la que la conducta de cada uno se adapta a la del otro y en la que se observan unas “estrategias” comunicativas definidas en términos de alternancia entre ambos. El autor destaca la adaptación de la madre a los ritmos del niño e, incluso, cierta adaptación por parte del bebé. Además apunta a la posterior influencia que va a tener el papel que juega la sensibilidad de la madre en la posterior relación entre ambos. En este sentido coincide con Ainsworth, quien concluye, a partir de sus estudios, que la forma en que se desarrollan socialmente los niños, en términos de cooperación en esa relación dialéctica, va a depender de cómo son tratados.

En definitiva, las dos principales contribuciones de gran repercusión de Bowlby son:

1. Establecer que la necesidad de la vinculación afectiva primaria del bebé abarca desde la supervivencia del bebé (alimento, cuidados...) hasta la comprensión de que el sentirse

seguro y protegido son necesidades básicas primarias. Se desarrollaría a partir de un plan programado que se va modificado como resulta del feedback de las condiciones ambientales.

2. La construcción de una teoría que:

- Se encarga de explicar la importancia del vínculo
- Analiza los factores que median en la relación
- Describe el proceso de establecimiento del vínculo del apego
- Describe la forma en que se desarrolla la relación y su importancia posterior.

1.1.3.3. Desarrollo del vínculo

El establecimiento del vínculo del apego constituye, como vemos, el origen del desarrollo humano, social y afectivo del niño. Además, existe un grueso importante de investigaciones (Grinker, 1962; Offer, 1969) que apuntan a las repercusiones del tipo y calidad del apego con respecto al desarrollo afectivo futuro.

Este interés se ha centrado en las dos funciones básicas que se atribuye a las emociones: la sensibilidad emocional y la respuesta emocional. El primero de los elementos se encuentra íntimamente vinculado al reconocimiento emocional (identificación de las emociones propias y ajenas), mientras que el segundo se asocia a la expresión emocional y a la regulación de las emociones. En base a los primeros y rudimentarios mecanismos observados al respecto, Bowlby distinguió cuatro períodos en los primeros años de la infancia:

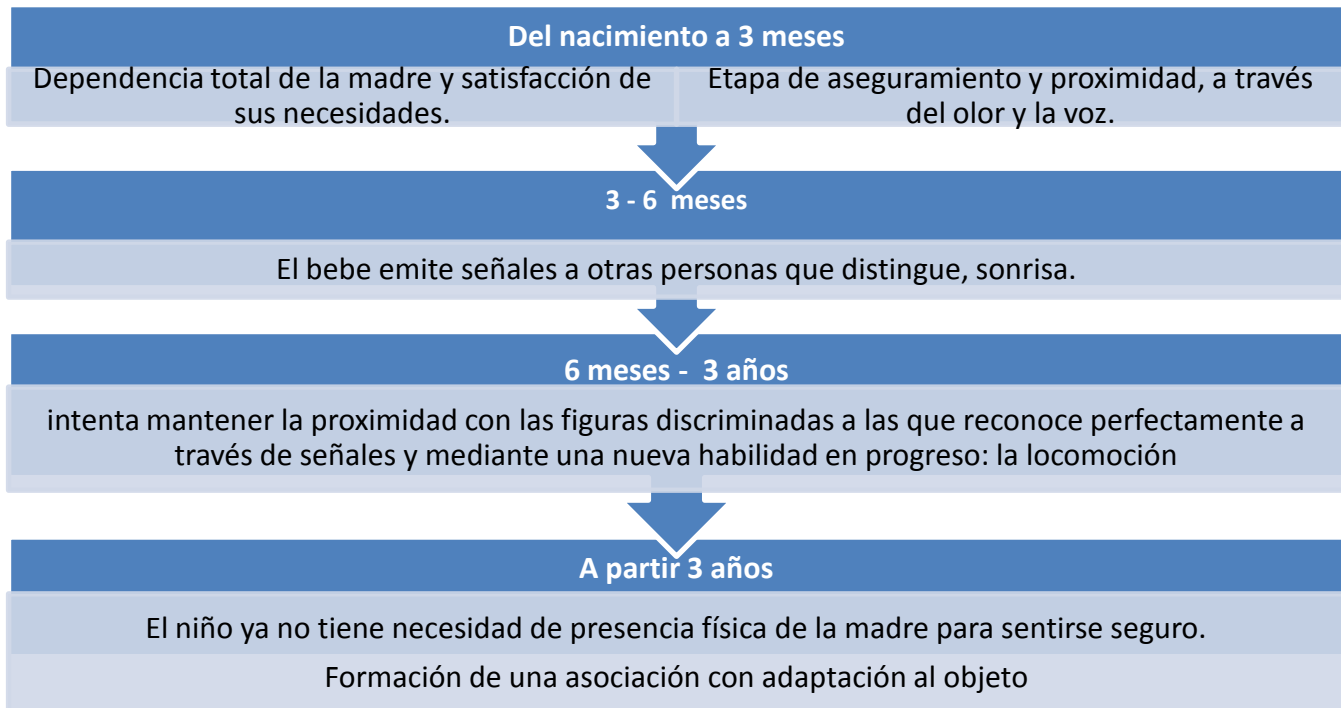


Fig. 1.8. Grandes períodos del desarrollo emocional. Adaptado de Bowlby (1969).

Bowlby (1980) incorporó la noción de que las experiencias con el cuidador, mediante una serie de procesos cognitivos, dan lugar a modelos representacionales. Este modelo interno activo o modelo representacional constituye una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se va a construir a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta.

Luego, como vemos, se apunta a la propia experiencia emocional y afectiva del niño como una de las piedras angulares sobre las cuales va a construir sus explicaciones acerca del mundo que le rodea. Pero este proceso de elaboración estará también mediatizado por su propia capacidad intelectual (momento del desarrollo de sus capacidades para comprender el mundo, interpretarlo y actuar sobre él) y el proceso de socialización (adquisición de normas sociales y patrones de comportamiento típicos de su cultura y respuesta ajustada al respecto) en el que se encuentre.

Ya Bowlby apuntaba que un aspecto clave de estos modelos representacionales es que incluyen componentes afectivos y cognitivos y la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde han de encontrarse y qué se espera de ellas (=social). Estos tres elementos: cognitivo, afectivo/emocional y social, se encuentran estrechamente vinculados y se influyen unos a otros. Profundizaremos, a continuación, en cada uno de ellos:



Fig. 1.9. Componentes de la relación de apego. Adaptado de Bowlby (1980).

Componente Cognitivo:

El vínculo del apego constituye la primera relación afectiva de la vida de un niño; se trata de un proceso que va a implicar el darse cuenta de su propia existencia y de la de la figura de apego; En base a esto se cimentará la relación y se interiorizarán las características particulares de la misma, lo que permitirá regular el comportamiento como parte de la día. Posteriormente, en la medida en que el niño vaya construyendo nuevas relaciones afectivas, se irá perfilando de forma distintiva las peculiaridades con las nuevas personas en función del tipo de vinculación y, en consecuencia, el comportamiento también estará condicionado por estas características distintivas.

Componente Emocional:

Las relaciones afectivas abarcan también el ámbito de las emociones y los sentimientos. En la línea de lo propuesto por Bowlby, constituyen en sí mismas una necesidad primaria para el ser humano, de forma que las relaciones que mantenemos con los demás son los que satisfacen éstas demandas. Si bien el vínculo de apego supone la primera y fundamental de estas relaciones, éste podrá configurarse de múltiples formas, lo que posteriormente será aprendido por el niño. Pero más allá de las diferencias individuales, y puesto que discurre por un proceso evolutivo, la necesidad de la relación afectiva

evolucionará a medida que el sujeto también lo hace. En esa evolución, el sujeto adquirirá mayor conocimiento sobre sus propias emociones y sobre las de los otros, lo que permitirá que el establecimiento y desarrollo de sus relaciones sean más ajustados.

Componente Social:

El proceso de socialización en el que está inmerso el niño desde su nacimiento va a construir el contexto donde se fraguará el vínculo con la madre (o cuidador principal), de tal forma que lo va a condicionar en gran medida. Además, las particularidades de ese contexto: (normas sociales, expectativas en función de roles, formas de expresión de afecto...) también van a condicionar la configuración de la relación, siendo uno de los factores a los que podemos atribuir las diferencias individuales en la constitución de la primera relación afectiva del niño.

1.1.3.4. Tipos de Apego

El nombre de Mary Ainsworth se encuentra fuertemente unido al de Bowlby, de quien fue colaboradora, y son figuras clásicas en este campo de trabajo. Partiendo de la Teoría del Apego, Ainsworth realiza una de las aportaciones más significativas ya no sólo al estudio del vínculo entre el bebé y su cuidador, sino al estudio del desarrollo humano como uno de los hitos principales en la evolución humana: la tipología ampliamente asumida sobre los comportamientos de apego. Así, lejos de verse debilitada con el paso del tiempo, dicha teoría se ha visto afianzada y enriquecida por una gran cantidad de investigaciones realizadas en los últimos años que la han convertido en una de las principales áreas de investigación evolutiva.

Ainsworth formaba parte del equipo de investigación de Bowlby y posteriormente realizó una investigación empírica cuyo objeto de estudio era el inicio de las señales y conductas de aproximación de la madre. De su estudio concluye la importancia de la sensibilidad de la madre ante las señales de sus bebés y además establece tres patrones de relaciones:

- Seguro (se relaciona la sensibilidad de la madre)

- Inseguro
- No apego

Posteriormente, lleva a cabo otro estudio (Proyecto Baltimore) en el que analiza la relación madre-hijo en distintos contextos. Observó la aparición de patrones característicos en función de la sensibilidad y grado en que las madres respondían a las señales de sus hijos. Además, esos patrones se relacionaron con las conductas de los niños en el procedimiento de Situación Extraña (Ainsworth y Witting, 1969). Este sistema se ideó para valorar el tipo de apego en niños entre doce y veinticuatro meses. Se observaban las conductas de los niños ante la ausencia/presencia de la madre y de un extraño.

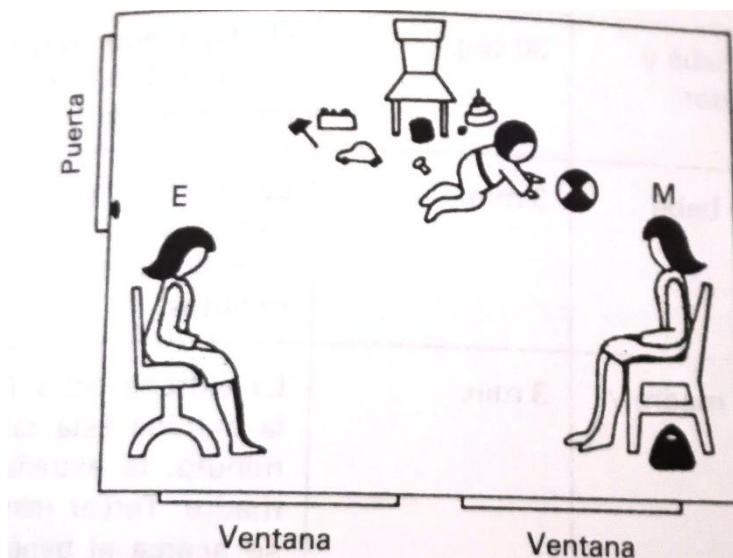


Fig. 1.10. Esquema de la disposición de la habitación para el estudio de la situación extraña.
Tomado de Delval (1994, p. 197).

Se realiza un experimento en el que están en una habitación la madre y el hijo. Aparece una persona extraña que comienza a jugar con el niño y la madre sale de la habitación. Pasados unos minutos entra de nuevo la madre; al poco tiempo la madre sale de nuevo de la habitación y la persona extraña entra a calmar al bebe. A los pocos minutos entra de nuevo la madre.

Ainsworth encontró que esos patrones se relacionaban con las conductas de los niños, en base a las cuales elaboraron una clasificación de tipos de apego que agrupaban una serie de respuestas coherentes entre sí cada uno. Así, el modelo original comprende:

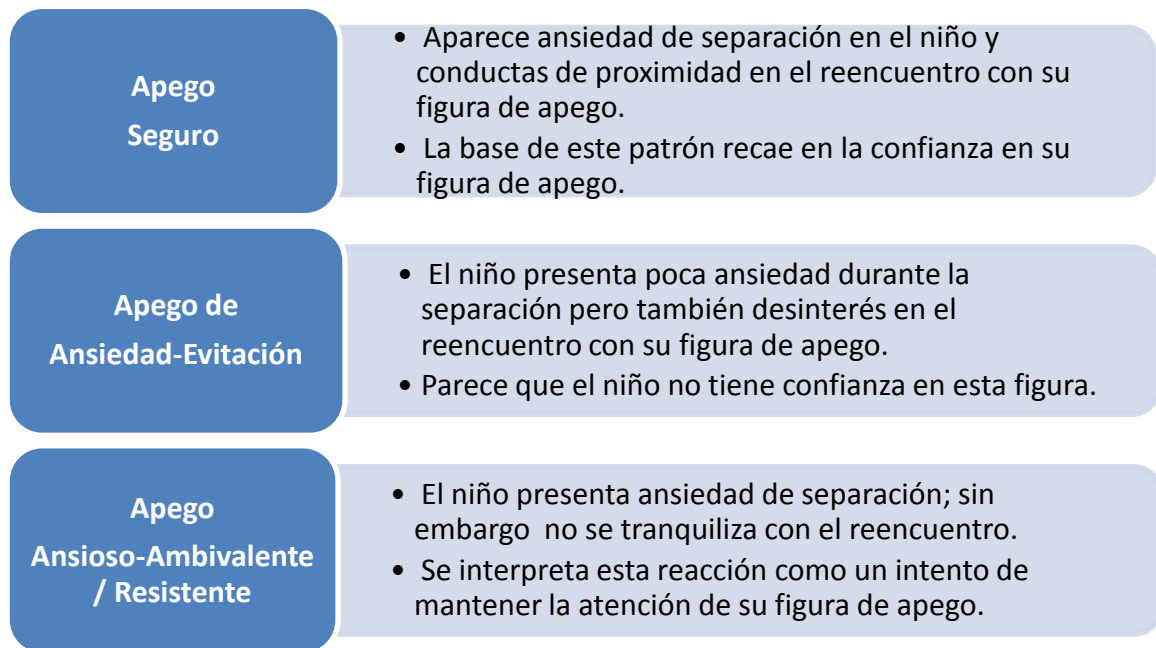


Fig. 1.11. Patrones de Apego. Adaptado de Ainsworth (1969).

Posteriormente se añade a esta taxonomía un cuarto grupo, Patrón de apego desorganizado/desorientado (Main y Hesse, 1990; Main y Solomon, 1986, 1990), que abarca a los niños que no presentan ninguno de estos tres patrones. No existe una consistencia en la conducta del niño, llegando a ser contradictoria, sin sentido, presencia de estereotipias e incluso conductas de miedo o temor hacia sus figuras de apego. Parece correlacionar con situaciones familiares de exclusión social.

En función de los porcentajes que manejaba Ainsworth y su contraste con publicaciones actuales (Bisquerra et al., 2015) se puede considerar la siguiente estimación de distribución en la población:

Clasificación del apego en la situación extraña			
APEGO SEGURO	APEGO INSEGURO		
	Apego ambivalente /resistente	Apego Evitativo	Apego Apego Desorganizado / Desorientado
	10 – 12 %	20 %	3 – 5 %
65 %	35 %		

Fig. 1.12. Clasificación en proporciones estimadas de los patrones de apego en la población. Adaptado de Bisquerra (2015).

Cada estilo de apego potencia una forma u otra de manejar y regular las emociones y éstos se relacionan con reacciones cognitivas ante el afecto positivo.

1.1.3.5. Apego y Emociones

Las repuestas emitidas por los niños no son, en realidad, puramente conductuales. Hoy en día estos tipos o estilos de apego se asocian a determinadas emociones, a su forma de expresión y a las estrategias de regulación emocional desplegadas. Sobre esta cuestión empiezan a interesarse diferentes autores y lo consideramos un elemento de especial relevancia en este capítulo. Por ello, y en base a algunos de esos autores, (Byng-Hall 1995; Garrido-Rojas, 2006; Gómez-Jiménez M, 2005; Mikulincer, M., Shaver, P. Pereg, D., 2003; Sroufe 2000) elaboramos un modelo que intenta agrupar los elementos clave de esta correspondencia.

TIPO DE APEGO	EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN EMOCIONAL	ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL
<p>Apego Seguro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • menores índices de ansiedad baja ansiedad y evitación • comodidad con la cercanía y con la interdependencia • confianza en la búsqueda de apoyo y otros medios constructivos de afrontamiento al estrés • expresión emocional (positiva o negativa) • mayor cantidad de emociones como confianza, alegría, placer, calma y tranquilidad • angustia en la separación del cuidador y calma cuando este vuelve • desarrolla patrones de seguridad y confianza en sí mismo y en otros • conducta verbal y no verbal que denota relaciones afectuosas • relajado y contento con los reencuentros • invita a jugar o interactuar • disminuye su llanto • existe baja ansiedad y evitación • seguridad en el apego, comodidad con la cercanía y con la interdependencia • se asocia más que cualquier otro tipo a los afectos positivos, a la energía, al placer y a la concentración • expresan sus emociones, curiosidad y gusto tanto por la exploración como la expresividad afectiva • alta expresión de las emociones y búsqueda de apoyo social. 	<ul style="list-style-type: none"> • búsqueda de apoyo y proximidad: conductas de proximidad en el reencuentro con su figura de apego • muestra iniciativa para aproximarse físicamente. • muestra mejor autorregulación • buena disposición ante reglas y límites • en situaciones que conllevan un afecto intenso, permanecen organizados, exhiben esfuerzos por modular la excitación y presentan flexibilidad emocional adecuando la expresión de sus impulsos y emocionalidad al contexto. • acuden a otros cuando sus propias capacidades fallan. • estrategias de búsqueda de proximidad, afiliación, exploración
<p>TIPO DE APEGO</p>	<p>EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN EMOCIONAL</p>	<p>ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL</p>
<p>Apego inseguro o Apego evitativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • escasa ansiedad ante la separación • falta de ansiedad y miedo cuando se va el cuidador • indiferencia cuando vuelve el cuidador • emociones de ansiedad, miedo, rabia, hostilidad y desconfianza 	<ul style="list-style-type: none"> • evita física o afectivamente a la madre/cuidador o ignora su presencia y sus palabras • mantiene distancia comunicativa en los reencuentros • se aleja

		<ul style="list-style-type: none"> • mira hacia otro lado • ignora su presencia o sus palabras • no la implica en sus juegos • no interactúa con personas extrañas • baja tendencia a la búsqueda de apoyo social, en la búsqueda de apoyo y proximidad • baja tendencia en la expresión de las emociones que sienten, ya sean positivas o negativas
Apego ansioso ambivalente	<ul style="list-style-type: none"> • inhibición emocional ausencia de angustia y de enojo ante las separaciones del cuidador • responden más temerosos no sólo a estímulos que producen temor, sino también a estímulos elicitadores de alegría • indiferencia en el reencuentro con la figura de apego • ansiedad mayúscula cuando se aleja el cuidador y dificultad para entrar en calma cuando este regresa, acompañado de la ambivalencia del enfado y la preocupación • alta ansiedad y baja evitación • inseguridad en el apego • fuerte necesidad de cercanía • preocupación en cuanto a las relaciones • miedo a ser rechazado • el temor es la emoción predominante • preocupación, rabia, miedo, estrés y ansiedad • dependencia exagerada • falta de autonomía • percibe a su madre como alguien no disponible y no predecible • comportamiento colérico, vigilante, indefenso y ambivalente • conducta de aproximación y rechazo hacia la madre 	<ul style="list-style-type: none"> • hipervigilancia • rumiación • sobreactivación general del organismo • atención directa al estrés • acceso constante a recuerdos emocionales negativos • pasividad en la conducta exploratoria al medio y de acercamiento a la madre • tiene poca o nula interacción con los otros • llanto e irritabilidad • no acepta reglas y límites fácilmente • la estrategia es mantener cercanía, pegarse al cuidador o la figura de apego, ser demandante, infantil, e incluso, amenazar con mayor distancia para estimular a la otra persona a estar más cerca • estrategias de búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego • difícilmente se consuela y tranquiliza con su cuidado

TIPO DE APEGO	EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN EMOCIONAL	ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL
Desorganizado desorientado	<ul style="list-style-type: none"> • movimientos y expresiones incompletas y mal dirigidas. • parecen aturdidos, desorientados cuando el reencuentro con el adulto • experimentan temor y confusión hacia el cuidador. • expresión facial aturdida, deprimida o apática. 	<ul style="list-style-type: none"> • carencia de estrategias y consistencia para afrontar el estrés • lentitud de movimientos, asimétricos, a destiempo y estereotipados • búsqueda intensa de proximidad seguida de fuerte evitación • conductas controladoras hacia la figura principal • postura hipervigilante

Tabla 1.1. Manifestaciones en expresión y comprensión emocional y en estrategias de regulación emocional según el patrón de apego. Elaboración propia.

Aunque no nos detendremos en este apartado, merece la pena resaltar la relevancia de esta correspondencia en el diseño de actuaciones en el ámbito de la Educación Emocional, máxime en etapas educativas tempranas tan próximas aún a la elaboración del vínculo de apego, apego que el niño construye en su torno familiar y que después lleva consigo a la escuela, base de su representación de las relaciones afectivas y de las estrategias regulatorias a desplegar. Pero aún estamos en un período crítico en cuanto a la construcción del repertorio de mecanismos autorregulatorios (Fabes et al., 1999).

1.1.3.6. Visión amplia del Apego

a) *El Vínculo del Apego a lo largo de la vida:*

Aunque tradicionalmente se ha identificado el vínculo del apego de forma exclusiva con la primera etapa de la vida, recientemente se encuentra cada vez más extendida la conceptualización del apego como un proceso dinámico a lo largo de la trayectoria vital del sujeto y que le vincula a diferentes personas. En el manual “Desarrollo Afectivo y Social”, López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1999) realizan un exhaustivo recorrido de la evolución del vínculo (de facto, de los “vínculos”, en plural) a lo largo del ciclo vital de un sujeto y de cómo el apego a los padres de la infancia se abre camino a nuevas figuras fuera del círculo familiar del niño con el inicio de la escolarización, sufre un momento de explosión al incorporar el

grupo de iguales como máxima referencia en la adolescencia, desplazando a los padres (aunque de forma relativa), se concentra en la pareja durante la juventud y madurez (donde se convierte entonces en la persona de referencia de la generación anterior y posterior) y, por último, durante la vejez, (ante la pérdida frecuente de la pareja y de la propia salud) la generación siguiente se convierte, por primera vez en el ciclo vital, en el lugar donde se ubican las figuras de apego.

Esta evolución, que hemos narrado aquí de forma muy breve, está siendo objeto de estudio en los últimos años con resultados muy destacados que revelan lo desconocido que, hasta hace poco tiempo, nos ha resultado este proceso. Como muestra de este extenso campo de estudio, destacamos el trabajo llevado a cabo por Márquez-González, Fernández de Trocóniz, Montorio Cerrato y Losada Baltar (2008) titulado: “Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad”, en el que llegan a identificar distintas tendencias en el uso de estrategias de regulación emocional en función de la etapa de la vida: juventud, madurez y envejecimiento.

Con respecto a esta último aspecto, la tercera edad o última etapa de la vida es el objeto de estudio de diversos trabajos interesados en conocer si el cúmulo de años y experiencia incide en nuestro mundo emocional, si, por el contrario, el deterioro cognitivo y generalizado causa modificaciones en los procesos básicos (en sentido amplio) implicados en los niveles de IE y, de ocurrir, en qué sentido lo hacen. Todo ello se encontrará especialmente vinculado a los apegos establecidos en esos momentos. En esta línea encontramos trabajos, como el de García-Rodríguez, Fusar y Ellgring (2010) en el que llevan a cabo un meta-análisis de investigaciones destacadas a nivel neurológico y psicológico acerca del procesamiento emocional de las expresiones faciales en relación con el deterioro cognitivo propio del envejecimiento. Su conclusión principal ratifica la presencia de déficit relacionados con la edad para el procesamiento de las emociones negativas; sin embargo, el procesamiento de emociones “positivas” no sufriría tales déficits.

b) *Figura de Apego (en singular y habitualmente la madre) vs. Figuras de Apego (en plural)*

Aunque el propio Bowlby se refiere a la madre como la persona que ocupa el lugar de Figura de Apego de manera frecuente (hasta el punto que llegan a usarse indistintamente en la literatura) junto a la expresión “cuidador principal” (que en la época de este autor solía referirse a situaciones como la de niños institucionalizados, donde contaban con una persona que se encargaba, prioritariamente del niño), en nuestros días, y desde hace tiempo ya, se entiende que el apego inicial del niño puede establecerse con más de una persona (de forma frecuente, eso sí, sigue siendo la madre, pero también con otra figura principal que, de forma frecuente es el padre).

Esta ampliación de la visión de la díada exclusiva se amplía y se comienzan a considerar otras figuras de referencia también fundamentales. Dados los cambios en la estructura familiar más tradicional y cambios también a nivel social, económico, migratorio... cada vez es más frecuente la reducción de la familia extensa por un lado y una distribución de roles más equitativa entre el padre y la madre dentro del hogar (cuando ambos progenitores están presentes y en función de que forman parte del mismo núcleo familiar); el reparto de tareas se adapta también, como decimos, de forma más realista a las nuevas configuraciones de familias actuales; así, por ejemplo, en el caso de una pareja homosexual, es evidente que los dos padres o las dos madres ocuparán ese papel privilegiado en el incipiente mundo afectivo de su hijo (Rivas, 2009).

Por otro lado, también diversos trabajos exploran la relación del bebé recién nacido con su padre, aspecto que no sólo se da importancia desde el ámbito de la psicología o de la educación sino también, de forma progresiva del ámbito clínico. Así, diversas comunidades, en sus protocolos sanitarios, incluyen el fomento del contacto “piel con piel” desde el momento del nacimiento (colocando al bebé sobre el pecho desnudo de la madre aún en el mismo paritorio) y, en aquellos en los que no es posible por dificultades durante el

alumbramiento, este contacto se realiza con el padre. A pesar de que en esta ejemplificación madre y padre se sustituyen el uno al otro, esta pauta no se va a repetir en el establecimiento de las díadas bebé-madre y bebé-padre. Así, diversos autores (Barón, Zapiain y Apodaca, 2002; Parke, 1985; Shaffer y del Barrio Martínez, 2002; Yárnoz Yaben, 2006) se han ocupado de esta relación que se construye con cierta independencia con respecto al vínculo materno-filial, concluyendo que ambas figuras no son intercambiables y que realizan aportaciones idiosincrásicas en cada caso, pues se elaboran también en base a unos códigos particulares (con la madre se producen con mayor frecuencia actividades de cuidado y con el padre lúdicas; la relación con la madre se soporta sobre mayor carga de estimulación verbal y con el padre sobre actividad física...).

1.1.3.7. La formación del apego en la escuela

“Lo que se enseña sin querer enseñarlo, y lo que se aprende sin querer aprenderlo puede ser, y es con frecuencia, lo más importante y lo más permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto a su vez depende, en buena medida, del estilo de relación que establecemos con los alumnos”
(Morales, 1998, p. 9).

a) La relación profesor-alumno

Ya hemos expuesto cómo se configura el vínculo de apego en el núcleo más próximo al niño. La entrada en la escuela (ya sea en el primer ciclo 0 – 3 o ya en el segundo 3 – 6) supone una nueva experiencia afectiva para el niño: el establecimiento de un vínculo con un adulto, por primera vez, fuera de su entorno familiar. La forma en que se configurará vendrá condicionada por diversas circunstancias: factores endógenos (como hemos visto, principalmente el temperamento), factores intrínsecos a la nueva relación (entre ellas las características del profesor en particular y de la situación de aula de manera más amplia) y también las experiencias que ya el niño ha vivenciado, es decir, “extrapolará el conocimiento que ha acumulado ya sobre las relaciones afectivas al entorno escolar”.

Recientemente Geddes (2010) realiza en su libro “El apego en el aula: relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar”, una interesante propuesta que aproxima también la teoría de Bolwby y Ainsworth a la praxis educativa, realizando una correspondencia, tal y como hemos presentado aquí, entre los estilos de apego y las conductas manifiestas en el aula, con las dificultades de aprendizaje, encuadrando así el ajuste de la respuesta educativa desde el marco socio-afectivo y emocional que se traducen en propuestas de intervención práctica. Pero antes de llegar a determinar algunas claves de dicha intervención parece pertinente realizar un recorrido por aquellos elementos de trascendencia que condicionarán ese ajuste.

b) Bases del vínculo de Apego en la Escuela:

“Un niño que no se siente querido, difícilmente puede ser educado”; esta cita, que ha sido atribuida a J.H. Pestalozzi (1746- 1827), pedagogo, educador y reformador suizo, podría ser fácilmente respaldada por tantos y tantos docentes hoy como orientadores que reciben demandas de evaluación e intervención en el caso de alumnos que no aprenden pero que, en apariencia, sí disponen de las características que presumiblemente les facilitan el acceso al aprendizaje: capacidad cognitiva normal, historia de escolarización regular, necesidades básicas cubiertas... . Como recoge Geddes (2010) es frecuente la comorbilidad de dificultades emocionales, sociales e, incluso, de problemas de conducta, con un bajo rendimiento, haciéndose eco de la investigación disponible; situación que genera gran preocupación entre los profesionales de la educación. En estos casos, el proritario carácter compensador de desigualdades de la escuela recobra aún mayor valor, siendo necesaria entonces una intervención de carácter socio-afectiva y emocional. Si tenemos en cuenta también, como recogen las diferentes leyes educativas desde que éstas existen, el carácter preventivo que también se otorga al sistema educativo, queda sobradamente justificado colocar el foco de atención sobre ese vínculo emocional inicial del alumno con sus primeros maestros (especialmente en la etapa de Educación Infantil).

Por lo tanto, la incidencia de este nuevo vínculo en la vida del niño (vida académica, social, emocional... ¡integral!) podrá tener diversas y fundamentales repercusiones que Geddes (2010) recoge. Cuando esa incidencia se produce en positivo, sus consecuencias serán:

Demostrada influencia en el desarrollo socio-emocional y en su ajuste general a la escuela.
Papel del profesor como una nueva figura de apego y que a su vez puede servir de factor protector ante posibles situaciones de riesgo en casos de apego primario inseguro.
Continuidad del tipo de apego primario en el apego del niño con educadores y maestros.
La relación de apego con el maestro puede transferirse al apego primario (junto con normas).
Contribución de la competencia social de los niños en sus resultados académicos.
El apego seguro correlaciona con mejores habilidades cognitivas y sociales.
Los niños ambivalentes tienen las relaciones de calidad más baja con maestros.
Los problemas de relación que los niños manifiestan al comenzar la escuela tienden a persistir a lo largo de los cursos posteriores.
Las interacciones sociales dentro de la familia tienen una influencia mayor en la socialización durante los primeros años de vida, mientras que las interacciones sociales con personas fuera del contexto familiar tienen un mayor impacto en la socialización más tarde.
Los niños con estilo de apego seguro prestan más atención y participan más en el aula.
Los niños que no tienen una relación firmemente afianzada con sus cuidadores encuentran dificultades al enfrentarse a la tarea de aprender a leer.

Tabla 1.2. Relación de los aspectos destacados entre el apego establecido en el hogar y las implicaciones probables en la escuela. Adaptado de Geddes (2010).

c) Características de la nueva situación:

El inicio de la escolarización para el niño supone una secuencia de retos que debe progresivamente enfrentar y superar con la ayuda de sus padres y la de sus maestros. La adaptación al lugar es un prerrequisito para lograr la seguridad en la situación, algo que nos ocurre en la vida adulta al iniciarnos, por ejemplo, en un puesto de trabajo; luego podemos

entender el hándicap que, de entrada, puede suponer para los niños. La forma en que este proceso de adaptación se resuelva condicionará por ende el tipo de relaciones que establecerá dentro de la institución escolar. Profundizamos a continuación en los elementos más significativos de esta entrada en la institución escolar.

La entrada en el medio escolar plantea a los alumnos una serie de exigencias que constituye un anticipo de lo que la sociedad le va a plantear cuando llegue a la edad adulta. Algunas de estas exigencias y características son las siguientes:

1. Situación de comunicación e intercambio interpersonal. El niño va a pasar de una situación de relación casi siempre bidireccional y centrada en los aspectos afectivo-emocionales a una situación en la que la relación con los otros posee un carácter interpersonal en la medida que el sujeto tiene que comunicarse para lograr sus objetivos y en la que las demandas afectivo-emocionales no tienen el predominio que poseían en la situación anterior.
2. Acomodación al grupo y a los problemas. En la nueva situación, las relaciones de vínculos y apego familiares van a tener que ser sustituidas por unas nuevas relaciones que no tienen el carácter de incondicionalidad que poseen aquellas y que van a ser sustituidas por exigencias del grupo como “grupo”, debiendo someterse a las restricciones que sean de imponer en el propio grupo tanto a nivel verbal como a nivel motriz. Al mismo tiempo sus actividades de carácter espontáneo van a tener que ser sustituidas por actividades normativas y con un carácter bastante repetitivo.
3. Acomodación a la autoridad del profesor. Los niños pasan de una autoridad como las de los padres que tienen carácter es claramente diferenciales a la de la nueva situación en la que es necesario el sometimiento a una autoridad que no emana de una relación afectiva sino de la posición en el grupo escolar.
4. Responsabilidad progresiva. Es obvio que la escuela exige de los alumnos que vayan asumiendo niveles cada vez más altos de responsabilidad con relación a su propia tarea.

Teniendo en cuenta las exigencias anteriores es evidente que la adaptación de un niño al medio escolar exige del mismo una enorme cantidad de energía y esfuerzo que serán tanto más grande cuanto menos entrenado se encuentre ese sujeto en la asunción de los papeles o roles que se le van a exigir en la nueva situación

d) Características del profesor

La figura del maestro va a ser crucial para el desarrollo del niño, tanto en cuanto a los aspectos académicos y en relación a los objetivos tradicionalmente atribuidos a la escuela, como en el proceso amplio de socialización del niño, pues supone su primera inclusión en una institución social distinta a la de su grupo primario, su entorno familiar. Teniendo en cuenta además de la elevada tasa de escolarización en la etapa de 3 – 6 (en nuestro país una etapa no obligatoria pero sí gratuita), es evidente que la Escuela Infantil se erige, cada vez más, como contexto de desarrollo temprano.



Fig. 1.13. Representación entre los mecanismos inter-relacionados en la entrada en la escuela. Elaboración propia.

Desde un enfoque ecológico entonces, y como defiende Morales (1999), el carácter del vínculo establecido con el maestro tendrá una alta incidencia en su motivación por aprender,

sabiendo que ese vínculo vendrá condicionado por los factores que estamos tratando; lo representamos a continuación:

Pero además, esta díada se configura bajo un carácter dinámico, por lo que fluctuará en la medida en que uno y otro (alumno y docente) intervengan en ese feedback constante. Y esa dinámica de relación va a estar, a su vez, condicionada por las percepciones que uno y otro elaboren acerca de las conductas observadas.

Si aceptamos que de forma continua cualquiera de nosotros comunica de forma permanente (a través de lo que decimos, de los rasgos paralingüísticos del mensaje verbal, de nuestros gestos y conductas, en definitiva de nuestro comportamiento no verbal, pero también de nuestro aspecto, etc), resultará obvio que un docente se comunica y se relaciona de manera constante en su aula con sus alumnos. Esta interacción trasciende del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en especial en las etapas tempranas, conlleva además una fuerte carga emocional, social e incluso moral, pues el profesor marca claramente los límites: lo que puede hacer y lo que no; lo que se debe hacer y lo que no; lo que se espera que se haga y lo que no... algo que suelen entender de forma clara los niños aún cuando lleven poco tiempo escolarizados. Esta idea ya ha sido explicitada por autores como Morales quien, desde una concepción amplia de la relación profesor-alumno, destaca que “todo es relación y comunicación, incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo” (1999, p.10).

Este autor identifica tres elementos en esa interacción que se retroalimentan e influyen de manera constante: Conducta del profesor y percepción de los alumnos; Consecuencias en el alumno; Percepción de los alumnos por parte del profesor. Esta influencia puede adoptar un carácter positivo o deseado (p.e. si el profesor emite una consigna no verbal de aprobación, como sonreír o guiñar el ojo, el alumno percibirá interés, aprobación y refuerzo por parte de su profesor, lo que le producirá emociones positivas y, en consecuencia y con alta probabilidad conductas deseadas como mantenimiento de la

atención o esfuerzo en la tarea lo que, a su vez, podrá ser interpretado favorablemente por el maestro, quien podrá emitir una conducta que así lo explicita iniciando de nuevo el circuito) o un carácter negativo o no deseado, que se basaría en el mismo mecanismo descrito pero en base a percepciones negativas que generarían respuestas no deseadas. Es necesario que el docente sea consciente de estos procesos implícitos de comunicación, lo que le facilitará la posibilidad de modificarlo.

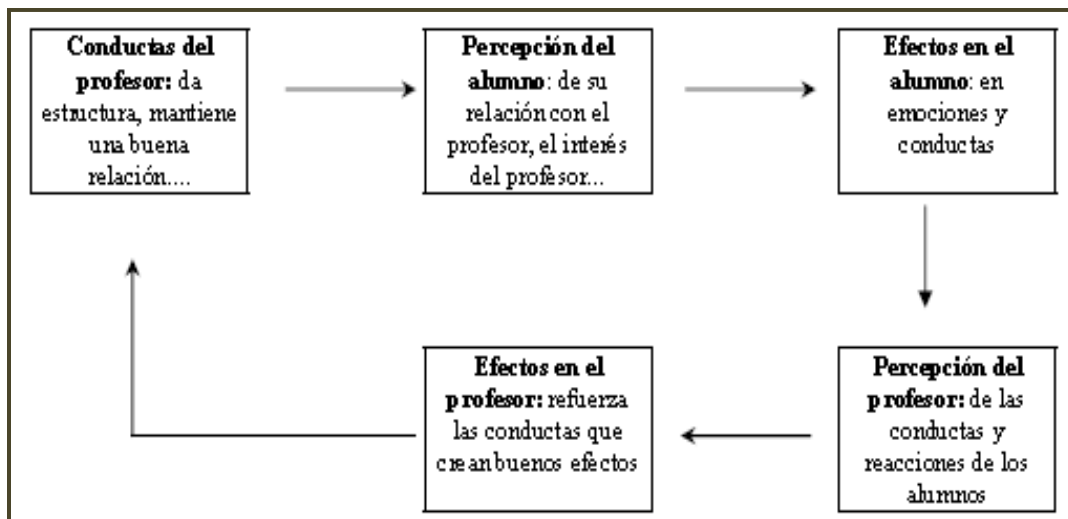


Fig. 1.14. Interacción entre conductas y percepción del profesor y del alumno. Tomado de Morales, 1999; pp-47.

Villar Angulo, en su obra sobre la formación y desarrollo personal del profesor (1990), define al docente como un ser humano con todo lo que ello implica: emociones, deseos y objetivos personales, que entrarán a formar parte de la clase, lo que influirá en su actitud frente a ella. Luego está claro que, si bien el docente podrá intervenir deliberadamente sobre su conducta, sus rasgos personales y otras circunstancias particulares formarán parte de su globalidad y mediarán en su relación con los alumnos.

Diversas investigaciones han tratado de identificar cuáles son las características del profesor que realizan una mayor contribución a la tendencia a generar una percepción más positiva por parte de los alumnos, lo que, en consecuencia, favorecerá también la posibilidad

de establecer un apego saludable entre ambos. Morales (1999) establece tres categorías y componentes en cada una:

Características de personalidad	De Habilidad o Eficacia	Tipo de interacción
<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Entusiasmo por la profesión, • Flexibilidad • Estabilidad emocional • Apariencia física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de mantener el orden. • Dar instrucciones claras. • Simular situaciones reales. • Comentar en voz alta los pasos de determinadas tareas. • Interrelacionar diferentes contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la cooperación y orienta al • alumno hacia la responsabilidad. • Dirige y controla (influencia) y muestra conducta cooperativa.

Fig. 1.15. Características del profesor que generan mayor percepción positiva en los alumnos. Adaptado de Morales (1999).

Aunque de forma amplia la categorización de Morales parece abarcar en buena medida las conclusiones de diversos meta-análisis al respecto (véase, por ejemplo, la Tesis doctoral de Moreno García, 2010), podían fluctuar en función de variables como la edad de los niños. Así, Kutnick y Jules (1993) encontraron datos diferentes sobre las características que identificarían al “profesor ideal”, y que los niños más pequeños aprecian el aspecto físico (frecuentemente la longitud del pelo de las profesoras y maestras) y el que enseñara bien; mientras que al final de la etapa de Primaria valoraban especialmente a capacidad de mantener el orden en la clase y atender a las necesidades individuales de los alumnos.

Este aspecto guarda estrecha relación con una cuestión de rabosa actualidad en el ámbito escolar, la de los problemas de convivencia en centros y sus consecuencias más graves, a la aparición de casos de acoso escolar. Y es que el estudio que ha puesto en marcha la Comunidad de Madrid en base a los datos recogidos a través de una herramienta facilitadas a los centros (el socio-escuela), ha revelado que las mayores tasas de acoso escolar

y alumnos en situación de riesgo se encuentra en la etapa de primaria y, en concreto, en 3º de Educación Primaria.

En este sentido se considera la actuación del docente preventiva en su aula es determinante y existen ya diversas propuestas de intervención, materiales, métodos... . Una de ellas es la Mediación, que se vincula con la IE en relación a las habilidades que se potencian. Al igual que veremos para los programas de educación emocional será más efectiva una intervención que parta de la formación del profesorado (profesor como mediador antes que mediación entre iguales); destacamos en este sentido la obra de reciente publicación “Guía de mediación para el profesorado” (Benito-Moreno y Castañeda López, 2017).

En conclusión, considerando los factores expuestos en este apartado, la preocupación entonces será por identificar los rasgos o características de la personalidad de los docentes “eficaces” (dada la invariabilidad de estas características); por ello nos encontramos ahora en un momento de gran interés por determinar los métodos de enseñanza “eficaces”, y de aquí al propósito de identificar con precisión las “competencias profesionales de los docentes eficaces” (Coll y Sánchez, 2008).

e) Implicaciones de la experiencia temprana de apego en el hogar

Diversos estudios se han ocupado de la importancia de la relación entre el tipo de apego generado por los niños en sus primeras relaciones familiares (con la madre y / o el padre y/o figura de cuidador principal) y el tipo de vínculo establecido con las figuras adultas de referencia en su entrada a la escuela. Entre ellos, De Mulder, Denham, Schmidt y Mitchell (2000) quienes concluyeron que aquellos niños que habían generado apegos seguros en casa mostraban una tendencia más positiva en el periodo preescolar hacia sus referentes; por el contrario, aquellos niños que daban muestra de haber establecido un vínculo paterno/materno-filial inseguro (que en definitiva se caracteriza por sentirse desprotegido ante una figura de apego a la que percibe como indiferente o inconsistente respecto a la

satisfacción de sus necesidades), vivenciaban la entrada en la escuela como una situación amenazante y de indefesión. Los primeros, entonces, acaban estableciendo también un apego seguro de sus profesores o cuidadores mientras que los niños con apego inseguro reproducen también el patrón que conocen (Silver et al. 2005).

Sin embargo, esta secuencia no es impermeable a la acción del docente; así, un diseño sobre la forma en que el profesor se va a relacionar con su alumno pueden romper este proceso, ofrecerle la experiencia de sentirse protegido y atendido por el adulto, de mostrarse sensible a sus necesidades y satisfacerlas, prestarse a ocuparse y preocuparse también de sus demandas afectivas, emocionales y sociales. En este sentido, el nuevo tipo de vínculo que descubre el niño se transforma en un factor protector para estos niños con apego inseguro (Maldonado y Carrillo, 2006). Este giro en su percepción sobre lo que puede esperar de los adultos puede dar un giro también a la relación establecida en su hogar.

f) El profesor como figura de apego

Resulta claro que no todos los profesores actúan como figuras de apego con todos sus alumnos ni en el mismo grado ni en base al mismo tipo. Es una conclusión plausible si consideramos el carácter de exclusividad del que goza esta relación (si bien en la escuela necesariamente es más abierto; es decir, para un niño su figura de apego podrá ser tal profesor, mientras que dicho profesor establece este tipo de vínculo con varios niños).

El establecimiento final de estas relaciones se verá condicionado, como venimos exponiendo, por diversos factores, pero el que vamos a tratar aquí es la presencia de actitudes “de apego” por parte del maestro; es decir, de la presencia de las actitudes que el niño percibe como aquellas que corresponden a una figura de apego seguro. De nuevo Geddes (2010) nos ofrece pistas al respecto identificando los dos grupos siguientes:



Adaptado de Geddes (2010).

g) Implicaciones educativas

Sierra y Moya (2000) destacan el valor esencial del establecimiento de relaciones afectivas con el maestro; y defienden dicha relación constituirá una “reserva emocional” sino también por su valor amortiguador ante una posible situación de desventaja afectiva en el seno familiar.

Un primer paso entonces será el conocimiento por parte del profesorado de estos procesos y de los mecanismos que los soportan; posibilidades de intervención (formación y recursos) y trabajo en equipo desde el cual logran un acuerdo común del equipo docente que condiciona la vida escolar del niño. Igualmente destacan estos autores que será necesario que los docentes dispongan también de herramientas que les permitan valorar la efectividad de su acción “dinamizadora del desarrollo infantil” (proponiendo posteriormente en su artículo estrategias al respecto).

Las propuestas de intervenciones cuyos objetivos sean el fomento de las habilidades y capacidades socioemocionales, deberán tener en cuenta también el desarrollo afectivo y emocional inicial del alumnado. En este sentido, los programas de educación emocional

constituyen una propuesta firme, sistemática y diseñada en función de las características evolutivas del alumnado.

Sin embargo, y a modo de medidas más ordinarias (frecuentemente dentro del Plan de Atención a la Diversidad o del Plan de Convivencia de Centro) se pueden identificar orientaciones que favorecerán el desarrollo emocional y la vinculación segura en esta primera etapa a aplicar a nivel de aula y a nivel de centro. De la revisión de las propuestas de Morales (1999) y Geddes (2010) elaboramos la siguiente propuesta:

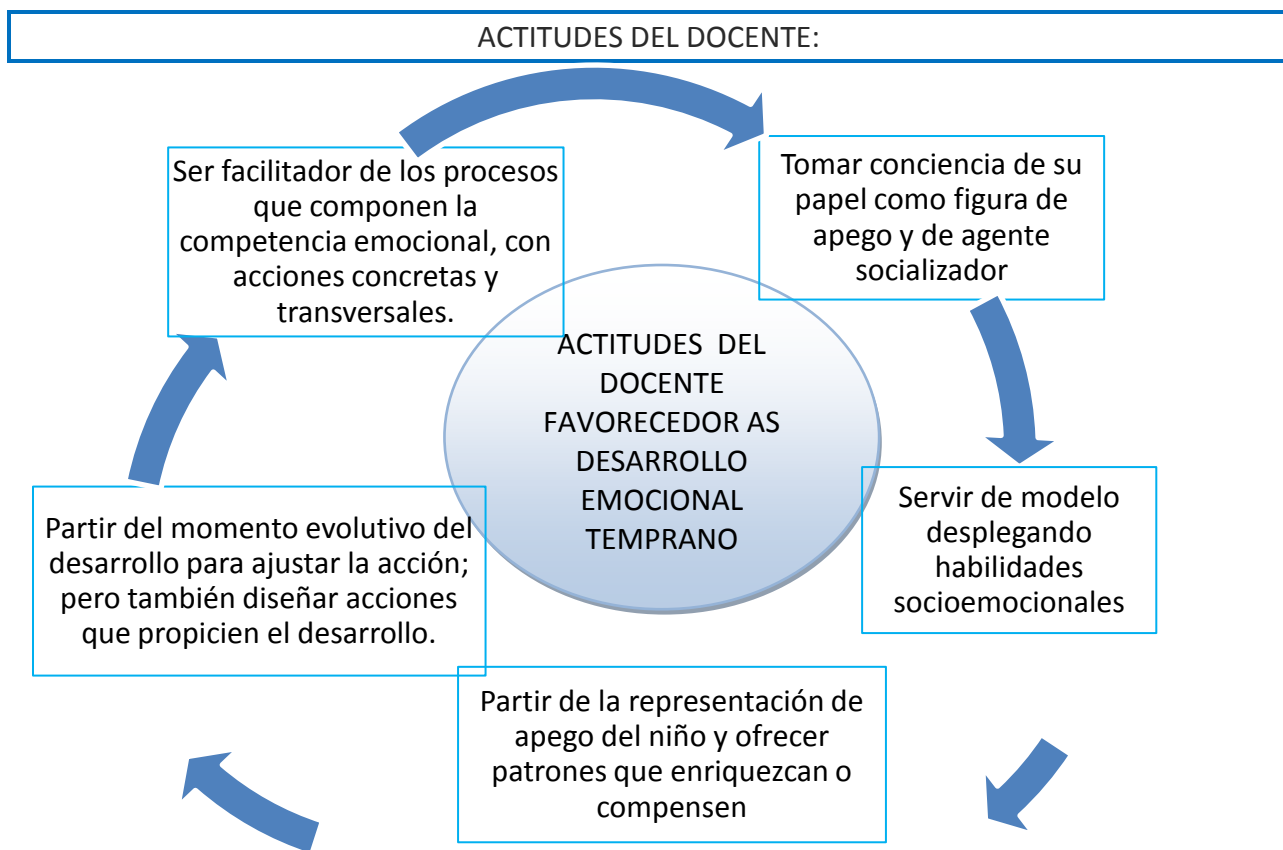


Fig. 1.17. Actitudes del docente que favorecen el desarrollo emocional. Elaboración propia.

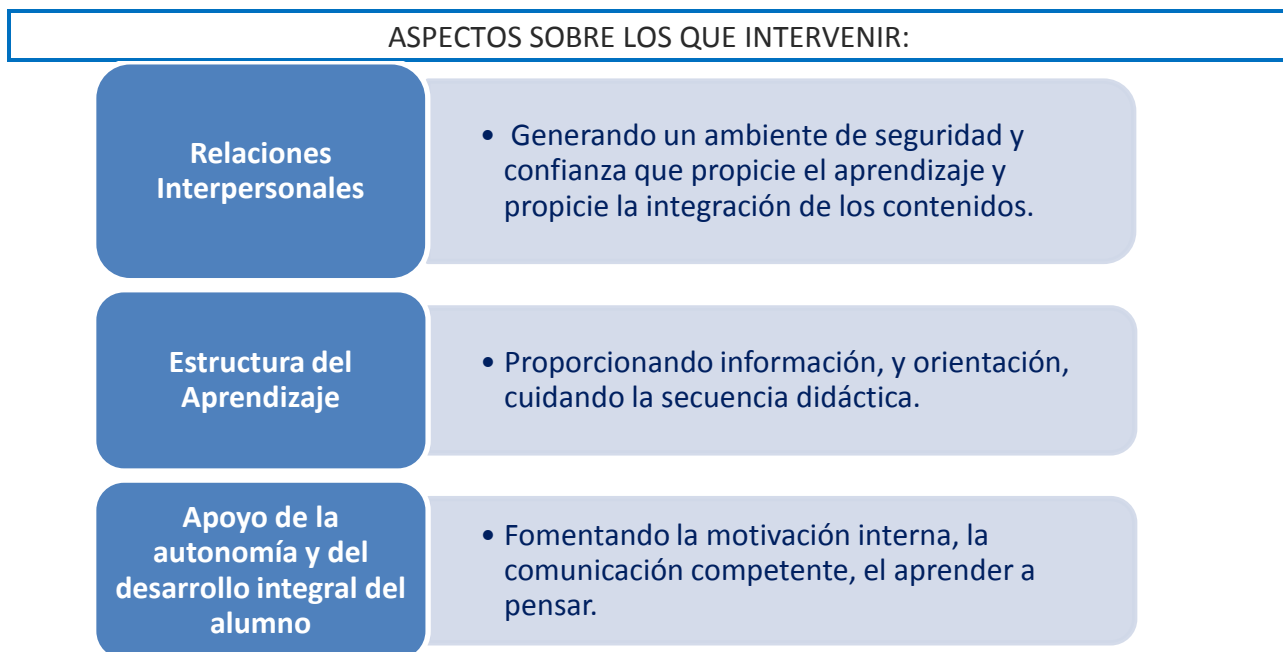


Fig. 1.18. Aspectos facilitadores sobre los que puede intervenir el docente. Adaptado de Geddes (2010).

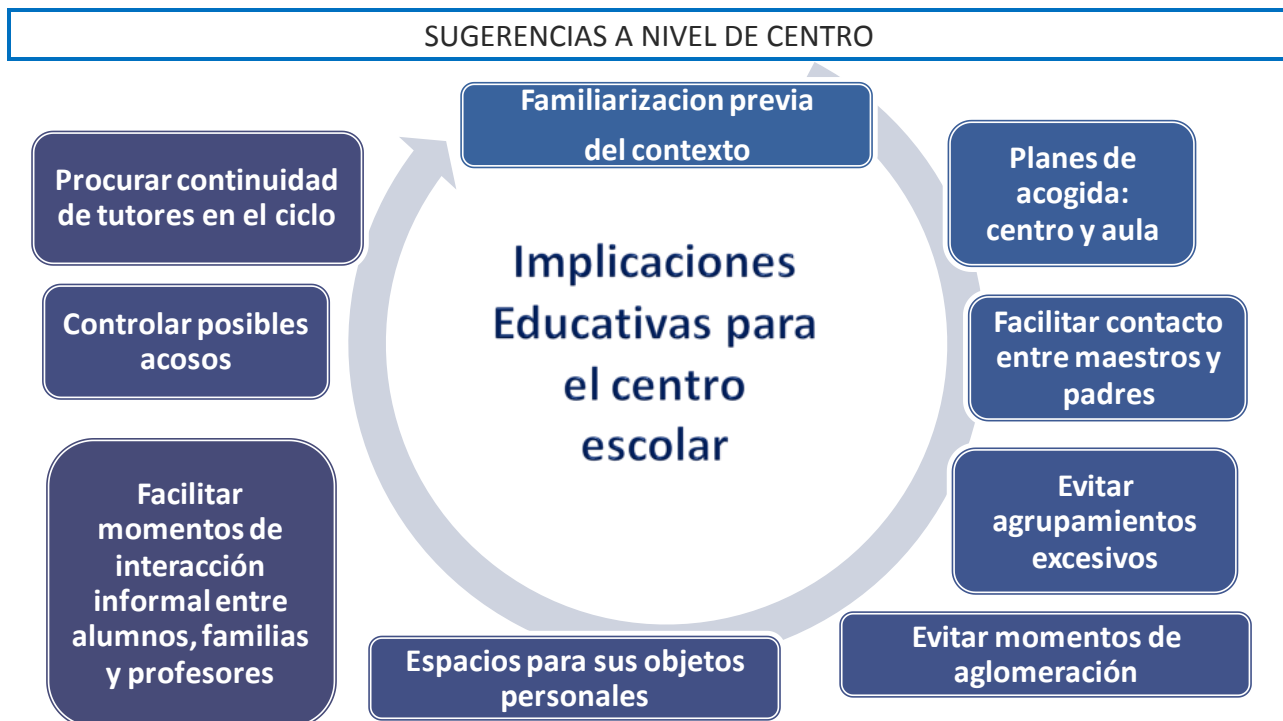


Fig. 1.19. Aspectos facilitadores que pueden adoptar los centros. Adaptado de Morales (1999).

1.1.4. Desarrollo Emocional desde la perspectiva del Desarrollo Evolutivo

Seguimos a López (1999) para establecer los hitos sustanciales cuya secuencia conformaría el desarrollo de la dimensión emocional. Además, como ya habíamos anticipado, nos situamos dentro del espectro amplio del desarrollo humano, luego en el campo de la Psicología Evolutiva. Tradicionalmente el desarrollo de ha analizado desde dos perspectivas:

- Tomando como eje principal las distintas capacidades o habilidades y su proceso madurativo: desarrollo cognitivo, motor, lingüístico, moral o social.
- Tomando como elemento organizador el momento evolutivo, de forma que se dibujan lo “esperado” en cada edad (aproximada) a nivel cognitivo, motor, lingüístico, moral o social.

Tiendo en cuenta estas opciones el Desarrollo Emocional supondría uno de esos aspectos en los que se fija el primer tipo de estudio, considerando que se relacionan unos con otros y que, en conclusas, el desarrollo global alcanzado por un sujeto a una determinada edad es el fruto de la sinergia de la evolución de las diferentes áreas. Optando por esa primera clase de análisis, hemos elaborado una relación en base a los hitos evolutivos más característicos de esta primera etapa y su correspondencia a la evolución emocional en cuanto a los elementos que se reconocen como los primeros mecanismos del desarrollo emocional del niño según diversos autores (Mestre Navas y Fernández-Berrocal, 2007): expresión, comprensión y regulación emocional.

Ofrecemos a continuación una serie de tablas en las que tratamos de ejemplificar el curso del desarrollo del ciclo vital poniendo en relación, según las etapas diferenciadas desde la psicología evolutiva y en base a los aspectos a los que tradicionalmente se ha dirigido; aportamos en esta comparativa el desarrollo evolutivo distinguiendo entonces los tres mecanismos mencionados de relevancia.

EDAD		D. COGNITIVO	D. LENGUAJE	D. MOTOR	EXPRESIÓN EM.	COMPENSIÓN	REGULACIÓN	CONSTRUCCIÓN RELAC.
P	Nacimiento	Uso de reflejos	Vocalizaciones	Reflejos: succión, prensión, marcha, de moro, reptación...	Sonrisa neonatal, interés, asco, malestar	limita expresiones faciales: reflejos		Orientación y señales sin discriminar a la figura de apego
E			Reflejos: muy agudos					Orientación y señales dirigidas a una figura discriminada
R			Presta atención a sonidos o gritos		Placer por necesidades básicas cubiertas: hambre, pañal...			
I	1 mes		Produce llanto diferenciado	Tumbado y menton levantado				
O				Alta la cabeza				
D	2 meses	Primeras adaptaciones adquiridas	Gorjeo: dice "ajo"	Tumbado y pecho levantado	Expresión facial: colera, tristeza y sorpresa	De expresiones faciales diferentes: positivas / negativas	Cierta capacidad para evitar malestar	
O	3 meses	Juego de ejercicio	Identifica voces familiares	Intenta coger cosas	Sonrisa social			Interacción privilegiada con figuras de apego sin miedo a extraños
S		Reacciones circulares primarias	Juego vocal: sonidos similares al esquema de Leng. Materna	Coge objetos				
E	4 meses	Reacciones circulares secundarias	Conciencia sus producciones sonoras causan efectos	Se sienta con ayuda	"Rie" al jugar	Asocia expresión a significados	Interacción cara a cara: ajuste tolerancia a la activación	
N				Sostentido, flexión y estira piernas		Distingue expresión de estado vs. Tristeza	Orientación hacia el cuidador	Responde con risas a la manipulación táctil
S	5 meses			Coge objetos que cuelgan	Miedo	Inmadurez del sistema atencional	Desenganche de la atención	
O		Juego "cuatras": anticipa			Rie en voz alta			
R	6 meses		Baluceo reduplicativo: emite cadenas largas y silábicas: CV	Se sienta con facilidad en una silla alta	Muestras claras de alegría		Juego con la madre: modelo de expres. positiva q regula	Busca y mantiene contacto con figura de apego por señales o locomoción
I			Parece contestar al adulto	Si alguien lo siente se aguantta	Chilla en el juego		Estrategia de distracción para aliviar su malestar	
O	7 meses		Señala con el dedo	Se lleva los pies a la boca	Ansiedad ante estímulos inesperados			
M			Comprende órdenes sencillas	Se sienta solo	Comportamientos empáticos ante el lloro de otro niño	Responde según expresión facial materna	Confianza en la figura de apego	Miedo a extraños
O	8 meses	Coordinación de esquemas secundarios y aplica la situaciones nuevas	Comprende órdenes sencillas	Esta de pie con ayuda			Reclama atención	
T			Usa el contexto comunicativo	Está de pie sujetándose	Manifestación de celos	3º sistema atencional/red ejecutiva	Evitación del extraño	
O	9 meses	Permanencia del objeto Causalidad	Usa gestos naturales	Se arrastra sobre su abdomen			Autodistracción	
R	10 meses		Si/no corporal	Gatea			Focalización del objeto deseado	
	11 meses	Simbolización mental	Usa gestos naturales	Anda con ayuda	Aumento progresivo en frecuencia de expres. positivas en situación juego libre	Empatía: interés por malestar ajeno; conductas de consuelo	Cambio foco de atención hacia otro objeto distinto del deseado	
	12-18 meses	Reacciones circulares terciarias y descubre nuevos medios	Jerga	Se pone de pie solo	Se reduce el llanto y aumenta la agresión verbal	Conducta dirigida por expresión materna	Inhibición conductual	
			Explosión del lenguaje	Camina sujeto por una mano			Afrontamiento constructivo	
			Nombra objetos cotidianos	Trepa por escaleras	Expresa deseos		Mediado por la presencia materna	
			Proto lenguaje: habla infantil	Se pone de pie solo; anda solo	Activos en la búsqueda de estimulación			
			Realiza peticiones	Anda de lado y hacia atrás				

Tabla 1.3. Comparativa de los grandes patrones de desarrollo evolutivo con el patrón de desarrollo emocional (0-18 meses). Elaboración propia.

EDAD	D. COGNITIVO	D. LENGUAJE	D. MOTOR	DESARROLLO EMOCIONAL		
				EXPRESIÓN EM.	COMPRESIÓN	REGULACIÓN
P. 18-24 meses	Concepto de sí mismo	Expresa rechazos	Sube y baja escaleras	Menos citas de evitación y autotranquilización		CONSTRUCCIÓN RELAC.
R	Inención de nuevos medios a través de combinaciones mentales.	Palabra-frase	Se sienta solo en una silla baja	Imita expresión de emociones básicas		
E		Incorpora negación	Se agacha y coge algo sin caerse	Aumento dirigir la interacción		
O		Gran interés en el lenguaje: pregunta el nombre de objetos, y el por qué de las cosas.	Sostiene un vaso y pasa páginas			
P 2 años	Juego simbólico		Patea un balón	Em. "sociomorales": orgullo y vergüenza. Transgresiones.	Capacidad adopta un estado emocional distinto al suyo	Capacidades: consolar, divertir, cambiar estados ajenos
E			Aumento tonicidad muscular			
R 3 años	Imagen manetal		En equilibrio con talones juntos	"Transgresiones morales"		Relacionan a las personas con la relación emocional establecida
A	Imitación diferida		1ª fase garabateo	Miedos y pesadillas por elementos imaginarios		
C	Penst. Egocéntrico		Se pone de puntillas sin apoyo	Usan términos: "contento", "asustado.."	Reconoce estados em. en cuentos	
I 4 años	Inicio conciencia moral		Puede correr y brincar sobre un pie	Expresan emociones propias y ajenas	Asociación: situaciones y emociones	Conciencia que los demás saben cómo se siente por su expres. facial
O	Centración		Rápido crecimiento		Autodefinición	
N 5-6 años	Penst. Mágico		Se mantiene indefinidamente con un solo pie y de puntillas poco tiempo	Miedos a elementos reales	Saber: que la em. se relaciona con la evaluación de la situación	Autoestima
A	Juego de reglas; Juego rudo		Cambio en las proporciones corporales	Aprendizaje acelerado de la Expres. Em.	Asocian su estado emocional a su rendimiento escolar.	Autoprotección: reprimen em. para no sentir rechazo, vergüenza..
LES 7-9 años	Causa y efecto			Conductas q cambian el estado emocional ajeno, como bromas.		Estrategias de enfrent. A estrés
OP.	Reflexiones mentales para solucionar problemas concretos.					
CON						
CNETAS	Penst. Lógico: varios aspectos					

Tabla 1.4. Comparativa de los grandes patrones de desarrollo evolutivo con el patrón de desarrollo emocional (18 meses -9 años). Elaboración propia.

	DESARROLLO EMOCIONAL							
	EDAD	D. COGNITIVO	D. LENGUAJE	D. MOTOR	EXPRESIÓN EM.	COMPENSIÓN	REGULACIÓN	CONSTRUCCIÓN RELAC.
OP.	12-15 años				inestabilidad del estado de ánimo		Falta de flexibilidad	Se incorporan nuevas figuras de apego externas al núcleo familiar
FORMA	adolescencia	Razonamiento abstracto				Egocentrismo	Estrategias cognitivas de regulación	Desplazamiento de los padres como figuras de apego
LES	juventud	Razonamiento científico			Intensidad emocional positiva		Mayor peso a la historia que a la expresión facial	Pareja como figura de apego
					Mayor satisfacción		Menor control em. subjetivo	Relación: proximidad y contacto, protesta x separación, base de seguridad emoc.
					Menor intensidad em. positiva		Aumento progresivo mecs. concreto	Mayor bienestar.
					Menor satisfacción		Mayor control em. subjetivo	
					Bienestar em. Subjetivo estable			
		Probable	Probable	Probable	Menor intensidad em. positiva	Segos atencionales hacia la información atencional	Disminuye la reactividad cardíaca ante estímulos emocionales	
	tercera edad	deterioro	deterioro	deterioro	Menor satisfacción	Menor capacidad percibir y reconocer estados emocionales negativos en ellos y otros	Menor intensidad de la experiencia em.	
							Mayor control em. subjetivo	
	última etapa						Mecanismos regulatorios preventivos	
							Ganancia en el control y regulación de em.	

Tabla 1.5. Comparativa de los grandes patrones de desarrollo evolutivo con el patrón de desarrollo emocional (de la adolescencia al final de la vida). Elaboración propia.

De la observación de la tabla se extrae cómo los distintos aspectos del desarrollo progresan en hitos que, de un manera perfectamente sincronizada, coinciden con la adquisición de otros logros que compondrán, a su vez, el soporte para una capacidad o habilidad superior. Así, por ejemplo, a la edad de los 8 meses, es capaz por primera vez de desplazarse de forma autónoma gracias a su nueva habilidad para gatear; sin embargo puede ser peligroso para su supervivencia si se aleja de sus figuras de apego y cuidado, “casualmente” en este momento aparece también, como un hito dentro del desarrollo emocional y del apego, el llamado “miedo a extraños” que, en realidad, se constituye como una identificación clara de sus cuidadores. Ambos logros proporcionan seguridad al bebé ya que, por un lado la capacidad para explorar su mundo cercano aumenta en un amplio abanico de posibilidades, mientras que la cara de una persona que no le resulta familiar supone una especie de freno, de frontera, que limita el espacio en el cual puede llevar a cabo sus indagaciones sobre el entorno.

1.1.4.1. Aparición evolutiva de las emociones

Es Charles Darwin el primero que realiza un estudio “riguroso” sobre esta cuestión, apuntando a la existencia de estas emociones innatas y de expresión distintiva entre ellas, presentes en todos los sujetos (Chóliz, 1995). De manera ampliamente aceptada, Izard (1991) propone una serie de características para poder considerarlas de esta forma:

- Tener un sustrato neural específico y distintivo
- Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva
- Poseer sentimientos específicos y distintivos
- Derivar de procesos biológicos evolutivos
- Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas

El propio Izard (Izard et. al, 1980) realiza la siguiente propuesta:



Fig. 1.20. Orden de aparición evolutivo de las emociones. Adaptado de Izard (1980).

Imagen tomada de de <https://www.blogdecine.com/carteles/inside-out-de-pixar-nuevos-carteles>

Posteriormente Ekman, otro de los autores relevantes en el estudio de la emoción, considera que son seis las emociones básicas, añadiendo la sorpresa a la propuesta de Izard y más tarde el desprecio (Ekman, 1973; 1989, 1993; Ekman, O'Sullivan y Matsumoto, 1991).

Más recientemente, y en base a la taxonomía de Ekman, el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, el GROP, dirigido por Bisquerra, ha elaborado una representación gráfica que polariza las emociones básicas de manera que reúne la gran diversidad de etiquetado de contenido afectivo-emocional y que han denominado "Universo de Emociones". Por su originalidad y su novedad reproducimos a continuación las siguientes muestras:

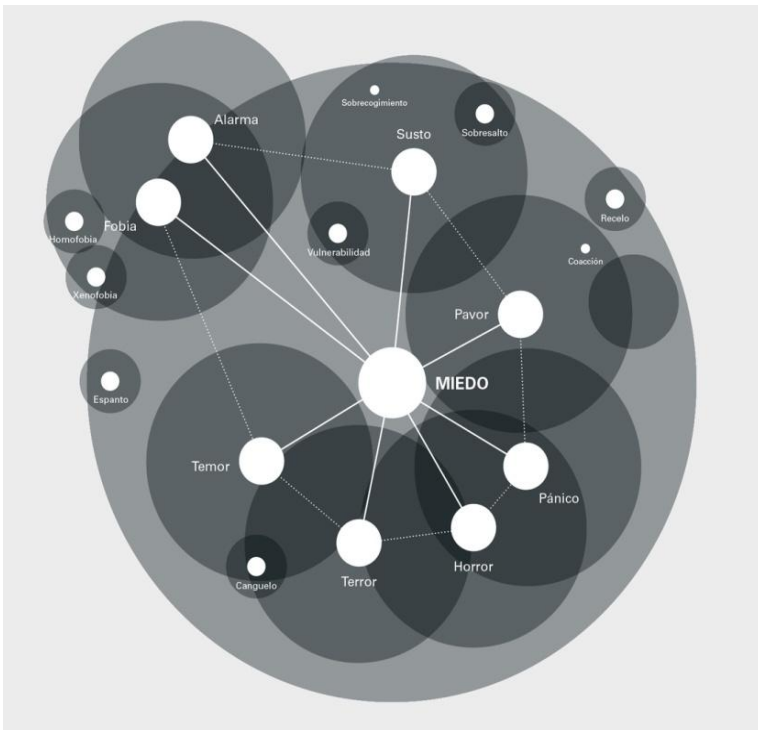


Fig. 1.21. Familia de emociones de Miedo.

Fig. 1.22. Constelación de emociones elaborada del GROUPO.

Imágenes tomada de <http://universodeemociones.com/producto/cartel-universo-de-emociones/>

Retomando la categorización de las emociones, a partir de los planteamientos expuestos anteriormente y como fruto de multitud de estudios posteriores, la literatura recoge diversas clasificaciones acerca de la aparición temprana de las emociones (en un primer logro de expresión). En este sentido, Bisquerra et al., (2015) elaboran un cuadro a modo de síntesis de estas taxonomías referida a estas emociones denominadas “básicas” del que se puede extraer un amplio consenso con respecto a dos grandes grupos: “positivas” y “negativas” en términos de “agrado” y “desagrado”.

Posteriormente a la aparición de estas llamadas “Emociones Primarias”, se generarán un nuevo grupo llamadas “Secundarias” o “Sociomorales”, ya que en este caso son necesarios ciertos prerrequisitos adquiridos a través del proceso de socialización del niño; requisitos que

no se van a dar en el primer caso. Así, por ejemplo, el bebé de 6 meses experimenta y manifiesta alegría ante la visión de su peluche de apego (aunque aún no tenga conciencia de ello), experimenta alegría sin necesidad de que el contexto comprenda determinadas condiciones; sin embargo, el niño de 3 años que rompe una pintura mientras dibuja en la escuela, experimenta una emoción de vergüenza que surge del conocimiento de la norma sobre no romper los materiales, de saberse observado y valorado por otros y de la posible contingencia penalizadora. Es decir, como defiende Fernández-Abascal (2010), son necesarias tres condiciones previas:

1. Aparición de la identidad persona.
2. Iniciada la internalización normas sociales (lo que está bien y mal).
3. Ser capaz de evaluar su identidad personal de acuerdo a estas normas sociales.

Este grupo de emociones aparecerán en torno a los dos años (López et al., 1999) y entre ellas destacamos: Culpa, Vergüenza, Orgullo, Celos, Azoramiento, Arrogancia o Bochorno.

a) Pero entonces, ¿qué son las emociones?

De manera estricta, según la RAE: Emoción (Del lat. emotio, -ōnis) es:

1. f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.
2. f. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Según su origen etimológico, la palabra EMOCIÓN, que procede del latín "MOTERE" (moverse) define a la capacidad que tenemos de movernos, acercándonos hacia algo o alejándonos de algo. La emoción entonces son indica el camino en cada situación, buscando aquellos objetos, circunstancias... que nos son favorables, placenteras o deseadas y alejándonos de las negativas.

Encontramos diversas definiciones y reproducimos alguna de las más significativas:

- Wukmir (1967) defiende que la emoción es una respuesta inmediata del organismo que le informa del grado de favorabilidad de un estímulo o situación. Si la situación le parece favorecer su supervivencia, experimenta una emoción positiva (alegría, satisfacción, deseo, paz, etc.), en caso contrario experimenta una emoción negativa (tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.).
- Denzin (2009) define la emoción en base a la sintomatología física “una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria” (p. 66); esta sensación altera la conciencia del sujeto y reformula su realidad y la de las personas de su entorno.
- Kemper (1987) apoya la definición de emoción primaria de Seymour Epstein, que la describe como una predisposición compleja y ordenada que deriva en determinadas conductas predeterminadas biológicamente y de carácter adaptativo. Esa predisposición se ve acompañada de alteración fisiológica, en el estado de ánimo y en una serie de pautas de expresión.
- Lawler (1999) pone el foco de atención en el procesamiento valorativo de la situación que genera la emoción, utilizando el término “estados evaluativos” que pueden poseer carácter positivos o negativos, de duración breve y que incluye componentes a tres niveles: fisiológico, neurológico y cognitivo.

Bisquerra (2003) considera que una emoción es un estado complejo del organismo que conlleva de forma intrínseca una excitación o alteración fisiológica y que predispone a una respuesta conductual organizada. Las emociones se originan como respuestas a un hecho significativo ya sea exógeno o endógeno al sujeto. Reafirma este autor que la emoción tiene tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo.

1. Respuesta Neurofisiológica: comprende todas aquellas manifestaciones fisiológicas que el organismo o puede controlar y que suelen agruparse de

forma frecuente en función de la emoción que la desencadena, aunque también de otras variables, entre ellas las diferencias individuales. Es la clave que ensambla las relaciones entre Inteligencia emocional y salud.

2. Respuesta conductual: se refiere al comportamiento de un individuo desencadenado por la vivencia de la emoción. A partir de su observación podemos inferir cuál es el estado emocional vinculado.
3. Respuesta cognitiva: también puede ser entendida como “sentimiento”, cuya definición en ocasiones podemos encontrarla como “suma de la emoción y el pensamiento”.

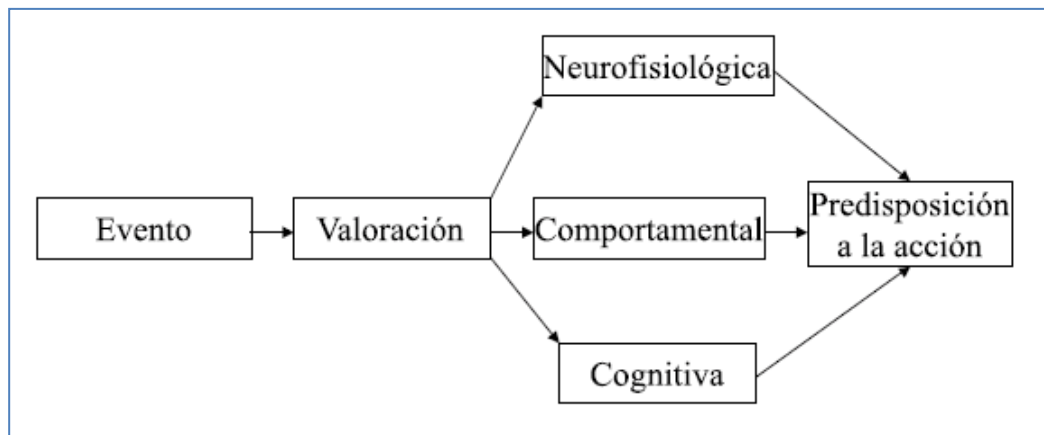


Fig. 1.23. Concepto de emoción según Bisquerra (2003). Tomado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html/>

Estos tres componentes, que varios autores como vimos reconocen, han gozado de desigual importancia histórica en cuanto a su papel en diferentes teorías tradicionalmente revelantes:

- Teoría de James (1884) y Lange (1885): Estos autores entendían que basamos nuestra experiencia de la emoción en la toma de conciencia de las reacciones fisiológicas emitidas en respuesta a los estímulos que provocan la emoción (aumento de la temperatura, del ritmo cardíaco..). Es célebre la cita de William

James que ejemplifica su teoría: “¿Lloramos porque estamos tristes o estamos tristes porque lloramos?”, que da cuenta de la información que recibe el sujeto acerca del impacto del estímulo a partir de la respuesta fisiológica determinada por la experimentación de la emoción.

- Teoría de Cannon (1927) Y Bard (1938): Estos autores destacan que las emociones están formadas tanto por nuestras respuestas fisiológicas como por la experiencia subjetiva de la emoción ante un estímulo. Restan valor a las respuestas físicas, pues entienden que son las mismas para diferentes emociones, por lo que no podríamos identificar la emoción experimentada en cada caso sin la información subjetiva.
- Teoría de Schacter-Singer (1962): Esta teoría enfatiza la valoración cognitiva del estímulo significativo como elemento propulsor de la emoción, aunque no desprecia las señales físicas y corporales.

La primera teoría explica las emociones únicamente desde la fisiología, la segunda desde las cogniciones y la tercera basa su teoría en la interacción de ambas (factores fisiológicos y factores cognitivos).

Uno de los grandes pioneros en nuestro país en el estudio de las emociones, Fernández-Abascal, catedrático de Psicología y actual exponente de la Psicología Positiva, realiza una extensa revisión en su obra “Psicología de la emoción” (Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz y Sánchez, 2010). Este autor entiende que la emoción es el concepto que utiliza la Psicología para describir y explicar los efectos producidos por un proceso multidimensional encargado de los siguientes mecanismos:

- Análisis de situaciones significativas
- Interpretación subjetiva de las mismas
- La expresión emocional o comunicación de todo el proceso
- La preparación para la acción o movilización de comportamiento
- Los cambios en la actividad fisiológica.

Como vemos, esta explicación concilia aspectos anteriores y consta de mayor robustez. Avanzan un paso más y en la obra mencionada detallan las líneas de estudio en torno al campo de la emoción, habida cuenta de la revisión de la literatura científica disponible hasta el momento, señalando dos grandes perspectivas: considerando los dominios o componentes (Dimensional) y en base al orden y carácter de las emociones (Discreta):

LINEAS DE ESTUDIO DE LAS EMOCIONES	
DIMENSIONAL	DISCRETA
Valencia afectiva	Emociones Primarias
Activación	
Control	Emociones Secundarias

Tabla 1.6. Líneas de estudio de las emociones. Adatado de Fernández-Abascal (2010)

Para nuestro trabajo tiene mayor relevancia el estudio desde una perspectiva Discreta (aspecto en el que ya habíamos profundizado en el apartado anterior), dado que posee también un carácter evolucionista acorde con el de nuestra investigación.

En conclusión, y de acuerdo con Fernández-Abascal (2010), las emociones se constituyen como mecanismos que reaccionan ante estímulos psicológicamente relevantes o ante cambios sustanciales, por ello resulta obvio su carácter adaptativo de primer orden (garantizan la supervivencia incluso en ausencia de conciencia por parte del sujeto). Poseen además un carácter dinámico (no estático), lo que permite que puedan evolucionar y madurar; dicha plasticidad permite esas modificaciones en función de las exigencias de la realidad. En último término, ejercen una gran influencia en nuestra cognición (pensamiento) y en nuestra acción (conducta), lo que justifica que sea objeto de estudio prioritario también desde el campo de la psicología.

b) Función de las emociones

Ha quedado patente ya el carácter adaptativo de las emociones, luego no se cae en la exageración cuando defendemos que la función principal de la emoción es la supervivencia de la especie (Palmero, Sánchez y Martínez, 2008). Esta idea ya fue introducida por Darwin

(1872), señalando que Su principal función es la organización de toda nuestra actividad y para ello reclutan los restantes procesos psicológicos como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la comunicación verbal y no verbal.

De forma más reciente y diversa, Darder y Bach (2006) identifican una serie de funciones específicas que recogemos a continuación:

- Descubrir y vivenciar nuestras emociones.
- Potenciar el autoconocimiento y conocer las decisiones que orientan la vida.
- Informar de cómo nos afecta lo que nos ocurre y actuar en función de esto, posibilitando la coherencia personal.
- Aportar sensibilidad a lo que realizamos.
- Conectar con nuestras necesidades vitales.
- Movilizarnos hacia metas, objetivos, ideales, acciones y/o interacciones que valoramos convenientes para satisfacer nuestras necesidades.
- Impulsar o frenarnos a la acción.
- Poner en marcha un potencial energético que sostenga la acción.
- Aportar un valor a la realidad, a los deseos y a las elecciones personales.
- Permitir la renovación, la creatividad y la transformación, sin perder de vista la realidad.
- Facilitar información sobre cómo está la relación con los demás
- Proporcionar un mayor entendimiento social.
- Favorecer el aprendizaje social.
- Facilitar información adaptativa.

Según Fernández-Abascal (2010) el conjunto amplio de funciones como el que acabamos de exponer, podrían agruparse en torno a tres categorías: una función de orden Adaptativa (original y primitiva), Social (principalmente en torno a la comprensión y transmisión de emociones) y Motivacional (relacionada con la conducta y el comportamiento):

- Función adaptativa:

Prepara al organismo para acción más deseable en base a la supervivencia del sujeto.

Como ya se han destacado en las definiciones anteriormente recogidas acerca del concepto de “emoción”, diversas voces señalan que la conducta correspondiente a cada tipo de experiencia emocional se encontraría predeterminada de forma biológica. Fernández-Abascal recupera también esta idea y, en cuanto las emociones primarias, donde esta relación será más clara y universal por el carácter adaptativo, la predisposición hacia la acción ocurre del siguiente modo

:

Sorpresa → Exploración

Asco → Rechazo

Alegría → Afiliación

Miedo → Protección

Ira → Autodefensa

Tristeza → Reintegración

De forma más detallada, Plutchik elabora una tabla representativa de la que rescatamos su adaptación al castellano.

Estímulo	Lo que la persona piensa ante el estímulo	Emoción	Comportamiento	Función de la emoción
Percibir algo como objeto valioso	“Mío”	Alegría	Retener o repetir	Ganar un recurso
Miembro del propio grupo	“Amigo”	Confianza	Acicalamiento	Apoyo mutuo
Amenaza	“Peligro”	Miedo	Huída	Seguridad
Evento inesperado	“¿Qué es esto?”	Sorpresa	Detenerse	Ganar tiempo para orientarse
Pérdida de un objeto valioso	“Abandono”	Tristeza	Llanto	Recuperar el objeto perdido
Objeto desagradable	“Veneno”	Rechazo/asco	Vómito	Expulsar el veneno
Obstáculo	“Enemigo”	Enojo	Ataque	Destruir el obstáculo
Nuevo territorio	“Examinar”	Anticipación	Mapear	Conocimiento del territorio

Tabla 1.7. Adaptado de Robert Plutchik, 2001 (p. 348). Disponible en <http://www.americanscientist.org/issues/feature/2001/4/the-nature-of-emotions/>

- **Función social:**

Permite a las personas predecir el comportamiento que vamos a desarrollar y a nosotros el suyo. La expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de conductas sociales. Estas funciones se cumplen mediante varios sistemas de comunicación diferentes: comunicación verbal, comunicación artística y comunicación verbal.

Izard (1989) señala como Subfunciones de la función social las siguientes:

- Facilitar la interacción social
- Controlar la conducta de los demás
- Permite la comunicación de los estados afectivos
- Promueve la conducta prosocial

- **Función Motivacional**

Emoción y motivación son términos que comparten el mismo origen etimológico; esto no es casual. Ambos conceptos mantienen una íntima relación, como hemos visto, desde el sentido reconocido de la emoción que predispone a la acción. Ambas estarán presentes entonces en la “conducta motivada”, es decir aquella que implica dirección e intensidad. Y es que la emoción genera la energía que requiere la conducta, luego la emoción tiene la “función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia” (Piqueras, Ramos Linares, Martínez González, Oblitas, 2009; p. 89).

Consideramos entonces que la posibilidad para un individuo de poder contar con estas “potencialidades” en su día a día permitirán la puesta en marcha de mecanismos de fuerte valor adaptativo: valorar la realidad, dar una respuesta personal, impulsarnos a la acción y poner en marcha mecanismos de regulación y adaptación decisivos para la supervivencia y la vida plena.

Por tanto, las emociones se presentan como un aspecto fundamental en el desarrollo del ser humano.

1.1.4.2. Una teoría evolutiva de la IE

Se trata del único modelo evolutivo sobre el desarrollo humano en el plano ontogenético (evolución del individuo) de la Inteligencia Emocional, siendo éste su principal valor frente a una relevancia menor en el repertorio de modelos explicativos del constructo.

El *Modelo de inversión multinivel* de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003) se construye sobre los siguientes paradigmas:

- Niveles: los tres niveles que contemplan serían:

- Temperamento: el autor considera la IE como reflejo de esta característica de personalidad que guarda considerable estabilidad a lo largo de la vida de un sujeto y que condiciona, pues, las diferencias individuales.
- Aprendizaje basado en reglas: se refiere fundamentalmente a la adquisición de estrategias de regulación de emociones, sin excluir por ello las estrategias que de forma innata llevan al sujeto a decidir qué reacciones adoptar frente a una emoción determinada (conscientemente o no).
- Comprensión y Regulación Emocional consciente: implica un nivel de mayor complejidad y conciencia por parte del sujeto; a partir de un análisis en el plano metacognitivo (sobre lo que “sabe”), el sujeto decide de forma deliberada la forma de regulación más apropiada.
- Inversión: este concepto guarda relación estrechamente con mecanismo evolutivo del proceso, pues, a modo de jerarquía, el establecimiento y seguridad en un nivel proporciona las condiciones para la adquisición siguiente, más compleja y más aprendida.

El modelo de inversión multinivel no ha tenido apenas repercusión en la literatura de inteligencia emocional, pero conviene destacar un aspecto que recogen Pérez-González y Sanchez-Ruiz (2014) sobre el carácter del modelo; estos autores asocian los tres niveles de este modelo, respectivamente, con la inteligencia emocional rasgo, inteligencia emocional fluida e inteligencia emocional cristalizada y como tercer nivel la inteligencia emocional competencia global.

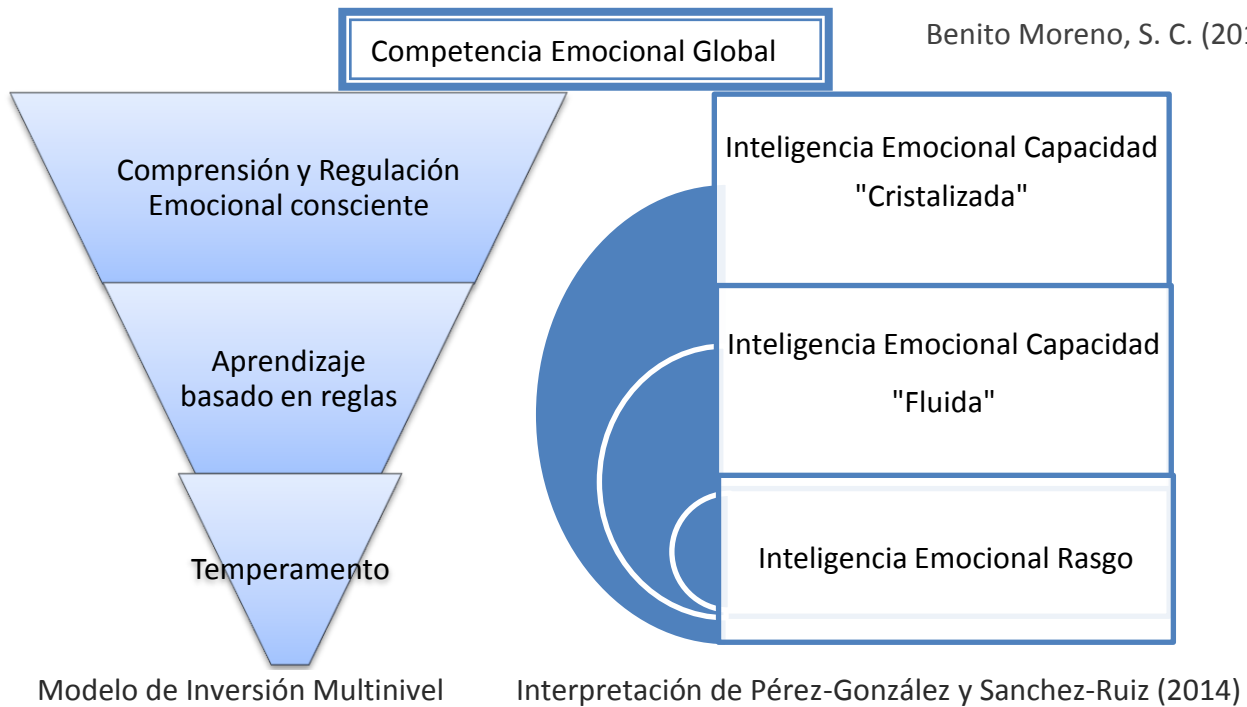


Fig. 1.24. Comparativa entre el Modelo de Zeidner (2003) y la interpretación de que del mismo llevan a cabo Pérez-González y Sánchez- Ruiz, (2014). Elaboración propia

1.1.5. Desarrollo Emocional durante la etapa de Educación Infantil

1.1.5.1. Hitos evolutivos en percepción, expresión y comprensión emocional

Fruto de los procesos ocurridos a lo largo de la etapa que comprende desde el nacimiento hasta los 6 años, el niño llega provisto a esta edad de un amplio repertorio de capacidades sociemocionales, prerequisites de las que adquirirá a partir de ahora y, en otros casos, aún por perfeccionarse. A grosso modo, y con el objetivo de dibujar el perfil socioemocional del alumno de primer nivel de primaria, presentamos los hitos evolutivos que habrían adquirido anteriormente; siguiendo a López et al., (1999):

** En 0- 2 años:*

- expresión y comprensión facial de emociones básicas
- comportamientos empáticos ante el lloro de otro niño
- manifiesta sentimientos más complejos como “celos”

- estrategias de autorregulación emocional: “distracción”
- disminuye progresivamente el llanto y aumenta la agresión verbal
- capacidad para expresar deseos
- búsqueda activa de estímulos
- Imita expresión de emociones básicas

* En 2 – 4 años:

- expresión de “cólera” por conflictos motivados por posesión de objetos aprenden que pueden controlar su expresión emocional y gestarla de forma que no se corresponda, necesariamente, con su emoción real.
- retraso de la acción como forma de ser aceptado por los demás
- aparición de “emociones sociomoraes” (orgullo, vergüenza...; que requieren la conciencia de un observador / juez en la situación, imaginario o no)
- conciencia de “transgresiones”
- inicio del control de la expresión emocional (sin conciencia); no saben que los demás también lo hacen.
- miedos y pesadillas por elementos imaginarios
- amplitud de “vocabulario emocional”
- son capaces de expresar emociones propias y ajenas



Imagen 1.1. Niña de 2 años y 5 meses que modifica su expresión facial a petición de su madre.
Imagen propiedad de Benito Moreno, S.

* *En 5 – 6 años:*

- “inicio del control de la expresión emocional: saben que los otros pueden conocer sus emociones a través de su expresión y pueden ocultarla con la intención de “engañar” al adulto
- miedos y pesadillas por temer elementos reales (ruidos, tormentas, secador del pelo...)
- asocian situaciones a emociones

1.1.5.2. Autorregulación Emocional Infantil

Consideramos justificado explorar con mayor detenimiento este aspecto por constituir el primer y rudimentario manejo acerca de las emociones sentidas aun sin ser consciente de la experimentación en estos procesos.

Una de las definiciones más aceptadas es la de Thompson (1994), que define *regulación emocional* como el "proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta" (p. 106).

Recientemente ha cobrado gran importancia este concepto de "autorregulación emocional infantil" (la capacidad de modificar la propia conducta y emoción en virtud de las demandas situacionales específicas), donde se consideran, además de los factores endógenos como la maduración de las redes neuronales, los factores exógenos como la actitud de los padres y así como las relaciones afectivas (Clemente y Adrián, 2004). El desarrollo de la autorregulación emocional implica tanto al temperamento del bebé como al comportamiento contingente de la madre, lo que se concluye de trabajos como el de Crockenberg y Leerkes (2004) con sujetos de 6 meses de edad.

Las emociones son respuestas adaptativas con funciones motivacionales u organizativas que ayudan a los individuos a la consecución de sus objetivos (Grolnick, McMenamy y Kurowski, 1999); luego las estrategias de autorregulación emocional suponen

el manejo de las emociones para restablecer el bienestar psicológico. En este sentido diversos trabajos, como el de Ato Lozano, Salinas y Carnicero (2004) identifican una serie de estrategias tempranas como son: Autoestimulación corporal, Autotranquilización táctil, física y simbólica, Uso pasivo de objetos. Exponemos a continuación cada uno:

- Autoestimulación corporal:
 - Es un comportamiento regulatorio que incluye un proceso de afrontamiento en una situación de malestar, el niño desvía su atención del estímulo que produce malestar hacia otra fuente de estimulación, e inicia la sensación táctil en su propio cuerpo. Esta conducta se va incrementando a medida que la autonomía del niño se va desarrollando, especialmente en el primer año de vida. Este término fue nombrado en varios estudios, como el de Rothbart, Ziaie y O'Boyle (1992) que lo añadieron como parte de los factores endógenos para el desarrollo de la autorregulación emocional del niño.
 - Ejemplos: Introducir los dedos en la boca (la succión del dedo es principalmente rítmica y concentrada, ya sea por ansiedad o simple placer).

- Autotranquilización táctil, física y simbólica
 - Es el medio por el cual, el niño trata de recobrar la tranquilidad después del estímulo que le ha provocado el malestar.
 - Los dos primeros tipos se encuentran en menores más pequeños y con menor desarrollo evolutivo, mientras que, para que se dé la tercera es necesario una evolución más desarrollada. Diversos autores e investigadores incluyen dentro de las agrupaciones de estrategias de autorregulación la autotranquilización, aunque especificando diferentes tipos. Por un lado, Rothbart y Derryberry (1981) hablaron de ella más como una autotranquilización táctil, mientras que Grolnick et al., (1999) detallaron una física y simbólica por separado. Ellos consideraban que las estrategias de autorregulación emocional se van desarrollando a lo largo de la evolución del niño siendo estas más primitivas a formarse más activas y autónomas,

así por ejemplo la autotranquilización física y táctil se encuentra dentro de las estrategias relacionadas con búsqueda del consuelo, por lo tanto como una estrategia más pasiva; mientras que la simbólica requiere más desarrollo del cerebro así como una mejor adquisición del lenguaje. De esta manera, la autotranquilización física aparece antes, aproximadamente a los tres meses de edad, y reduciendo su aparición en los primeros 12-18 meses.

- Ejemplos: En cuanto a la autotranquilización táctil, una muestra puede ser la presión y manipulación de trapos de tela relacionándolos a estímulos de relajación o tranquilización; así los famosos y conocidos muñecos de apego (doudou en francés), o lo que es lo mismo, se trata un objeto material en el cual el bebé deposita cierto afecto. Visto de esta manera y dependiendo de la asociación que el niño genere en el muñeco de trapo, éste también sirve como ejemplo para la autotranquilización simbólica ya que genera un vínculo emocional con él y tiene un papel fundamental como objeto de transición entre la madre y el resto del mundo. Por último, en la época en la que comienzan a salir los dientes a los bebés se lleva a cabo una autotranquilización física a través del mordisqueo de los objetos que tiene alrededor el menor. A partir de los dos o tres meses, los bebés comienzan a meterse sus manos en la boca, ya bien sea por la molestia de la salida de sus primeros dientes como para explorar nuevas texturas y calmarse en momentos de tensión.
- Respecto a la estrategia de autotranquilización simbólica, de forma específica, puede referirse a la imitación o representación, siendo una estrategia que se expande con la adquisición del lenguaje. Ejemplos concretos pueden ser: coger el teléfono y simular hablar por él, calmarse espontáneamente succionando un objeto o concentrándose visualmente en algún elemento de su entorno y manipularlo físicamente si está a su alcance.

- Uso pasivo de objetos.
 - De la misma manera que los dos conceptos anteriores, el uso pasivo del objeto también es considerado como una estrategia para la autorregulación emocional, aunque menos nombrado por investigadores.
 - Se trata de una estrategia de reorientación de la atención hacia una actividad que facilita la reducción de los niveles de malestar. Parte de una estrategia más pasiva y más dependiente. El comportamiento del niño no está activamente dirigido a la tarea. Es una autodistracción con juguetes o mirando otros objetos.
 - Un ejemplo de ello puede ser el mismo que en el apartado anterior, ya que el uso de un objeto o muñeco de tela de manera pasiva realiza la función de autotranquilización, la diferencia principal radica en sostener los objetos sin interés, o mirarlos sin centrar la atención en ninguno de ellos.

1.1.6. Desarrollo Emocional durante la etapa de Educación Primaria

Este autor y sus colaboradores (López et al., 1999) plantan el estudio del desarrollo de la competencia emocional en base a tres aspectos clave: comprensión emocional, regulación emocional y empatía. La primera de ellas estaría compuesta por tres factores, tal y como se presenta en la gráfica:

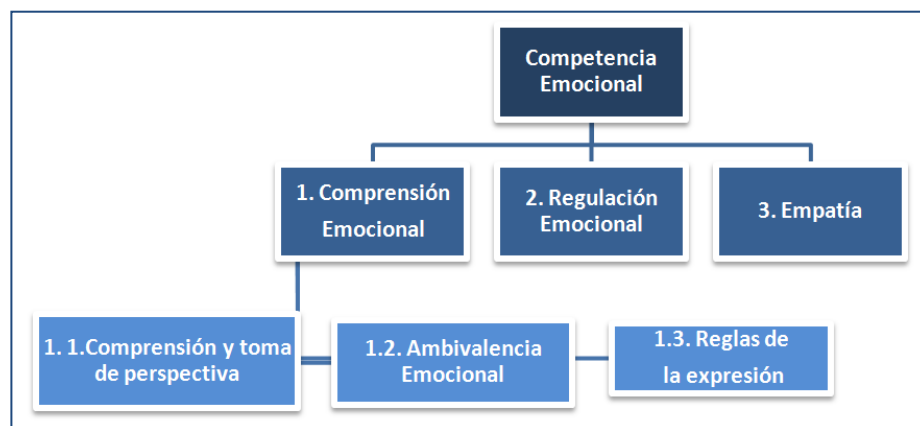


Fig. 1.25. Adaptado del modelo de López et al. (1999).

Profundizamos en este modelo por conformar una representación amplia del progreso que supone el desarrollo emocional en base a sus componentes principales.

1.1.6.1. Comprensión emocional:

No es necesaria la comprensión de las emociones para experimentarlas, luego a los 6 años ya se han vivenciado multitud de emociones cuya comprensión podríamos calificar de ingenua. Ortiz, en el mencionado manual (1999), recoge la experiencia de Johnson, Hutton y Cooke (1989), a partir de la cual concluye que los niños habrían alcanzado los siguientes hitos:

1. La situación en sí no explica la emoción sino la evaluación que la persona realiza de esa situación.
2. La evaluación de la situación depende de los deseos pero también de las creencias.
3. Las creencias en que basamos esas evaluaciones pueden ser erróneas.

a) Toma de perspectiva

Los logros se concretan en:

- Incluyen mayor número de factores y de mayor complejidad en la explicación de emociones propias y ajenas.
- Pueden reconocer factores diferentes a los suyos en otros y entender que influirán en que surjan distintas emociones.
- Destacan los factores personalidad, en base a la cual a los 6-7 años pueden realizar predicciones sobre el tipo de emoción de otra persona y a partir de los 10 años podrán explicar la reacción emocional.
- Otro factor que empiezan a tener en cuenta es el de la experiencia previa que, también a partir de las 10 años, será utilizado para la elaboración de inferencias.

b) La Ambivalencia Emocional

Entendida como la capacidad para comprender que pueden darse de forma simultánea sentimientos contradictorios se inicia tímidamente al inicio de la etapa de primaria (6-12) y evoluciona progresivamente a lo largo de la misma en cuanto a la complejidad de los

elementos a considerar y de las explicaciones que formulan. Cabe destacar que se encuentran diferencias de género, a favor de las niñas, en cuanto al dominio de esta habilidad.

- 5-6 años: se reconoce que sí pueden darse pero de forma secuencial, sucesiva, no simultánea porque se consideran excluyentes (“cuando... está contento, pero luego cuando... se pone triste”).
- 7-8 años: pueden coexistir diferentes emociones y se influyen (“está triste pero menos porque...”); dificultad para explicarlo.
- 10-11 años: admiten que pueden coexistir emociones diferentes y basan su explicación en que se influyen mutuamente, introduciendo como clave el papel de la memoria en la perpetuación de las emociones (“estás contento porque... pero también triste porque aún te acuerdas de...”).
- A partir 12 años: entienden que una misma situación puede llevarnos a experimentar sentimientos opuestos; inicio de la capacidad para comprender que pueden darse de forma simultánea sentimientos contradictorios.

c) Comprensión de las Reglas Emocionales

Hay que tener en cuenta el fuerte componente cultural de este elemento, ya que se encuentra mediado por aquello que se considera que está bien y lo que no para una situación determinada y en una cultura concreta. Por lo tanto son aprendidas formando parte del proceso de socialización. Generalmente estas reglas conducen al sujeto a intensificar o inhibir la expresión emocional. Así, por ejemplo, en nuestra cultura, aprendemos que cuando alguien nos regala algo debemos demostrar lo mucho que nos ha gustado (intensificar) y que si un compañero logra un puesto de trabajo al que yo aspiraba no debemos mostrar nuestra decepción (inhibir).

Al inicio de la Primaria llegan a entender las dos funciones del control emocional, como mecanismo de protección de uno mismo (oculto mi miedo, por ejemplo, para que no me

digán que soy cobarde) y como mecanismo de protección de los demás (oculto mi alegría por haber sacado buena nota delante de mi compañero que ha suspendido el examen). Ya en esta edad la ausencia de esta capacidad suele provocar rechazo y problemas disruptivos e incluso de conducta. En la adquisición de esta capacidad también se encuentran diferencias de género, no en cuanto a los niveles de comprensión, sino en cuanto a las emociones que se ocultan, ya que mientras los niños suelen ocultar miedo y tristeza, las niñas ocultan con mayor frecuencia decepción (López et al., 1999). Es de resaltar que en el caso de los niños se enfatiza la función de este proceso como mecanismo protector de uno mismo mientras que en el caso de las niñas se favorece el mecanismo de protección del otro. Estas diferencias parecen responder a los roles sexuales que tradicionalmente se han atribuido a hombres y mujeres en nuestra sociedad.

1.1.6.2. Regulación emocional:

El siguiente elemento clave del desarrollo emocional es el de la Regulación Emocional. Thompson (1994) lo define como el “proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta” (p. 106). Bisquerra (2009) enfatiza en la necesaria toma de conciencia por el sujeto de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.

Se trata éste del período de desarrollo evolutivo más importante al adquirir las bases de los procesos implicados en la regulación: atención, evaluación y modificación de la activación emocional. Los niños de primaria generan y perfeccionan diferentes estrategias; realizan una elección de estrategia condicionada por su desarrollo cognitivo y consideran que las de mayor efectividad son la reestructuración cognitiva y el apoyo social.

En cuanto al proceso evolutivo que sigue el conocimiento de los mecanismos regulatorios, se diferencia:

- 7 años: saben que la emoción (tanto positiva como negativa) no dura en el tiempo.
- 8 años: control de la emoción a través de la distracción cognitiva
- 6-8 años: reinterpretación de la situación, generando emociones más asumibles
- 6-8 años: búsqueda de consuelo y apoyo en sus padres
- 8-10 a.: búsqueda en compañeros y amigos
- 6-11: evitación de situaciones que general emociones negativas (modulación del ambiente)
- 6-11: expresión de sus emociones en base a las consecuencias de los distintos modos de expresión.

1.1.6.3. Empatía:

Köhler (1991) entendía que la empatía consiste en la comprensión de los sentimientos de los otros; esta definición formulada por uno de los pioneros en la investigación acerca de la empatía, parte de un enfoque cognitivo de la empatía que se extendió en la primera mitad del siglo pasado. Sin embargo, a partir de la década de los 60 se pone el acento en su componente afectivo como un sentimiento vicario. Así, por ejemplo, encontramos la definición de Stotland (1969), que define la empatía en base a “la reacción emocional que se pueda observar y da a entender al observador que la persona está experimentando una emoción”.

En la actualidad, y siguiendo a López et al., (1999), se entiende que implica comprender la diferencia entre uno mismo y el otro, comprender la emoción del otro, comprender su respuesta emocional y considerar las características de la situación.

El ambiente y entorno en el que el niño se desarrollo sería la fuente de los factores facilitadores de la adquisición de la capacidad empática, como son el conocimiento y la experiencia socioemocional y el aprendizaje vicario (a partir de mi experiencia emocional puedo comprender mejor la emoción en el otro). Otro factor favorable es la adquisición de la “Teoría de la Mente”, que consiste, según Premack y Woodruff (1978) en la capacidad de un sujeto de

atribuir estados mentales a sí mismo y otros también. Estas atribuciones se basarían en una serie de inferencias, ya que los estados mentales no pueden observarse de forma directa. Dichas inferencias se utilizarán también para realizar predicciones acerca del comportamiento derivado de los estados mentales atribuidos.

Con respecto a su evolución como parte del desarrollo emocional, se acepta el supuesto de que la capacidad empática progresa evolutivamente con la edad porque así lo hace la capacidad de autorregulación emocional y que sería muy dependiente del contexto familiar (apego).

1.1.7. Otras características de la Etapa 6-12 a considerar:

La etapa de la “infancia tardía” coincide en nuestro sistema educativo actual de la etapa de Educación Primaria y constituye la población destinataria del programa que presentamos en esta Tesis. Se trata de una etapa de grandes avances en las distintas facetas del desarrollo: cognitivo, físico y social; estos cambios convertirán al niño que acaba la etapa de infantil en un preadolescente muy diferente transcurridos estos 6 cursos. Si tomamos los estadios de Piaget, nos encontraríamos en el período de las operaciones concretas, caracterizado por el desarrollo del pensamiento lógico, pero no el abstracto todavía.

Destacamos los rasgos más característicos de esta etapa:

- El niño adquiere una autonomía progresiva que le permite actuar con mayor independencia de los adultos y, por tanto, posee un espacio mayor de experimentación. Las competencias lingüística y social también sufren una gran evolución, no sólo a nivel cuantitativo (mayor cantidad de vocabulario, fluidez verbal, construcciones gramaticales cada vez más complejas...) sino también en un sentido cualitativo, referido al uso pragmático del lenguaje como herramienta básica de interacción social. Las interacciones con sus iguales van a suponer una enorme fuente de desarrollo al propiciar estímulos nuevos y favorece la capacidad para adoptar en el

punto de vista del otro, abandonando así la perspectiva egocéntrica típica de la infancia.

- Por otro lado, sus iguales empiezan a cobrar especial consideración y la pertenencia al grupo se torna como una situación deseable desembocando, al final de la etapa, en la ya consabida importancia del grupo de iguales para el adolescente.
- A los 6 años el niño se inicia en el pensamiento lógico y a lo largo de la etapa quedará a las puertas del pensamiento abstracto (de forma frecuente pero no universal) característico del adolescente alumno de secundaria. El pensamiento lógico, del que hará gala durante la escolarización en primaria, le permitirá manipular mentalmente la realidad discriminando diferencias y semejanzas que podrá organizar y estructurar; estas capacidades podrán manejar cada vez mayor número de aspectos y desde perspectivas diferentes a la propia.
- Su curiosidad innata le provee de múltiples experiencias y observaciones de diferentes fenómenos a los que trata de encontrar significado y explicación. Su capacidad cognitiva le permite construir su conocimiento sobre la realidad, que inicialmente se basará en planteamientos dicotómicos y en aspectos tangibles de la realidad, para progresivamente tener en cuenta factores más abstractos (Benito-Moreno, 2008).
- En definitiva, es la etapa en la que el niño se hace con capacidades que le posibilitan la percepción de amplios aspectos del mundo que le rodea y que nutren de contenido las destrezas y habilidades que, como fruto de su propia evolución orgánica y esa interacción con el ambiente, empieza a desplegar.
- Por lo tanto, la implicación educativa en el campo que nos ocupa puede concluir en la siguiente aseveración que rescatamos de la propuesta del GROPE (2007) para Educación Primaria:

"El periodo de los 6 a los 12 años constituye un momento crucial en el desarrollo de la personalidad, y la escuela, como generadora de conocimientos, debe basar el aprendizaje tanto en la parte cognitiva como en la afectiva, ya que en las diferentes etapas del desarrollo los aspectos emocionales juegan un papel esencial en la vida y constituyen la base o condición necesaria para la formación de la personalidad."

1.2. IE Y APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL (ASE)

"El momento debe de ser muy especial cuando la madre hace eso que otras veces me prohíbe hacer a mí", pensó el Mochuelo. Y sintió unos sinceros y apremiantes deseos de llorar. La madre prosiguió:

—Cuídate y cuida la ropa, hijo. Bien sabes lo que a tu padre le ha costado todo esto. Somos pobres. Pero tu padre quiere que seas algo en la vida. No quiere que trabajes y padezcas como él. Tú —le miró un momento como enajenada— puedes ser algo grande, algo muy grande en la vida, Danielín; tu padre y yo hemos querido que por nosotros no quede. —

(...) No acertaba a comprender cómo podría llegar a ser algo muy grande en la vida. Y se esforzaba, tesoneramente, en comprenderlo. Para él, algo muy grande era Paco, el herrero, con su tórax inabarcable, con sus espaldas macizas y su pelo hispido y rojo; con su aspecto salvaje y duro de dios primitivo. Y algo grande era también su padre, que tres veranos atrás abatió un milano de dos metros de envergadura... Pero su madre no se refería a esta clase de grandeza cuando le hablaba. Quizá su madre deseaba una grandeza al estilo de la de don Moisés, el maestro, o tal vez como la de don Ramón, el boticario, a quien hacía unos meses habían hecho alcalde. Seguramente a algo de esto aspiraban sus padres para él.

Más, a Daniel, el Mochuelo, no le fascinaban estas grandezas. En todo caso, prefería no ser grande, ni progresar. Dio vuelta en el lecho y se colocó boca abajo, tratando de amortiguar la sensación de ansiedad que desde hacía un rato le mordía en el estómago. Así se hallaba mejor; dominaba, en cierto modo, su desazón. De todas formas, boca arriba o boca abajo, resultaba inevitable que a las nueve de la mañana tomase el rápido para la ciudad.

El Camino. Miguel Delibes (1950)

1.2.1. Delimitación conceptual de la Inteligencia Emocional

“Cualquier persona puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y el modo correcto, eso, ciertamente no resulta tan sencillo”
Aristóteles

1.2.1.1. Antecedentes

Desde que Daniel Goleman (1995) popularizara el término “Inteligencia Emocional”, ha sido extensa y diversa la atención que ha recaído sobre este concepto, en especial por parte de la comunidad científica. Este psicólogo ha gozado de máxima repercusión en cuanto a la cuestión a tratar y podríamos encontrar un consenso generalizado en cuanto la gratitud que la comunidad científica (y por ende, la población) le debemos por haber impulsado la gran proyección de la que puede presumir en nuestros días. No obstante, podemos encontrar antecedentes de mayor antigüedad.

En primer lugar hemos de considerar que “Inteligencia” y “Emoción” han sido entendidos desde la época de los autores clásicos como constructos independientes y de carácter más o menos excluyente según el período histórico de la humanidad. Y es que el estudio de las emociones humanas constituía un tema recurrente en el pensamiento filosófico. Esta presencia se manifiesta en diversos momentos del discurso de alguno de los filósofos más renombrado e influyentes, como el caso de Platón quien, precisamente en nexo con el proceso educativo afirma: “la disposición emocional del alumno determina su disposición de aprender”. Casado y Colomo (2006) atribuyen a este pensador griego la primera teoría de las emociones hace ya 2.200 años, donde contrapone el placer al dolor y divide el alma en los dominios siguientes: cognitivo, afectivo, y apetitivo, lo que en la Psicología actual se denomina, cognición, motivación y emoción. Pero es su alumno de la Academia de Atenas, Aristóteles quien formula la teoría clásica más completa al respecto: La teoría aristotélica de las emociones. Aristóteles sostiene que las pasiones en general van

acompañadas de las sensaciones placer y/o dolor, las cuales implican una reacción fisiológica en el organismo que describe en términos de frío y o calor (Cooper, 1996) y que llegan a identificarse con la emoción misma, definiéndolo como “afecciones acompañadas de placer o dolor” en su obra *Ética a Nicomaco*.

Posteriormente, inteligencia y emoción, razón y corazón, fueron objeto de discusiones filosóficas en las que se concebían como aspectos antagónicos del ser humano, aspectos que con frecuencia parecían disputarse la voluntad humana. En esta disertación, la inteligencia parecía ocupar un puesto de relevancia superior, viéndose reforzado este estatus por el auge de los trabajos en torno a la capacidad intelectual y los múltiples intentos de mediarla que ocuparon gran parte del siglo XIX, donde destacaron los estudios de Broca, Galton, Wundt, Gauss, Binet... y que tenían en su mayoría por finalidad la elaboración de taxonomías en base a las cuales poder clasificar a los individuos.

A pesar de ello podemos localizar, al final de esta etapa, tímidas reapariciones de un incipiente resurgimiento de los factores emocionales y afectivos dentro de la comunidad científica. Curiosamente un personaje de corte naturalista y primo de Galton, Darwin, es considerado por muchos como el primer antecedente moderno de la Inteligencia Emocional; su obra, objeto aún hoy de exhaustivo estudio en las facultades de psicología, destaca la relevancia de la expresión emocional para la supervivencia y para la adaptación; de la evolución de sus postulados se entiende que la inteligencia sería la capacidad para adaptarse a su medio de forma que permita la supervivencia del individuo y, por lo tanto, de la especie.

En cuanto a la formulación del término, encontramos un primer precursor en el concepto de Inteligencia Social que formuló el psicólogo Edward Thorndike (1920), quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas". Varias voces vuelven a hacerse eco del antiguo debate mostrando un convencimiento firme en cuanto a la necesaria amplitud de la formulación de la capacidad “intelectual”; a modo de ejemplo:

“La inteligencia es la facilidad especial que tiene una persona para afrontar una situación dada” M. S. Michel. Sweet Murder, 1943

Aunque existen otros nombres relevantes en esta primera mitad del siglo XX (Leuner, 1966; Mower, 1960; Weschler, 1943), avanzamos hasta el último cuarto del siglo para hacernos eco de una de las teorías de mayor implicación actual en nuestras aulas, la Teoría de las Inteligencias Múltiples que su autor, Howard Gardner, expuso en su obra *Frames of mind* (1983).

La teoría de Gardner, premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales de 2011, se ha consolidado como uno de los modelos alternativos al pensamiento tradicional, que defendía que la inteligencia se constituía de forma unitaria. Este autor también se revela contra las implicaciones de este paradigma en el ámbito de la medida de la inteligencia, especialmente en cuanto a los test de Cociente de Inteligencia (CI). La Tª de las Inteligencias Múltiples fue propuesta en 1983 y en los últimos años ha adquirido gran relevancia, con una repercusión considerable en el campo educativo. Según Gardner: “una inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos que sean valorados en uno o más contextos culturales” (1983, p.60). Esta definición tiene una doble importancia; primero, amplía el campo de lo que había sido considerado tradicionalmente como el campo de la inteligencia, abriendo nuevas fronteras más allá de lo académico y lo profesional a la vida personal, al deporte, la música... de modo que tener éxito en una de estas parcelas implica ser inteligente, pero en cada campo utilizamos inteligencias diferentes.

En segundo lugar, reformula el concepto de inteligencia en términos de capacidad, lo que se opone al concepto estático e invariable que se tenía hasta entonces; por lo tanto, estamos ante una destreza que se puede desarrollar y que no es impermeable a la educación o al entrenamiento. Sí reconoce este autor la existencia de unas potencialidades que nos vienen determinadas desde el nacimiento, pero será el ambiente, el contexto en que nos eduquemos, las experiencias vividas... las que modelen nuestras posibilidades iniciales. Gardner postuló inicialmente que existían siete tipos de inteligencias, y añadió dos más en

1995 y 1998, respectivamente. Resulta evidente una cierta similitud con la relación de Competencias Claves del currículo Básicas según la legislación actual (de las que hablaremos posteriormente), lo que supone un estrecho vínculo entre ambos postulados que podría no ser casual, como sugieren algunos autores (Alart i Guasch, 2010; Casabán Azorín y Xicoy i Arnalot, S, 2008).

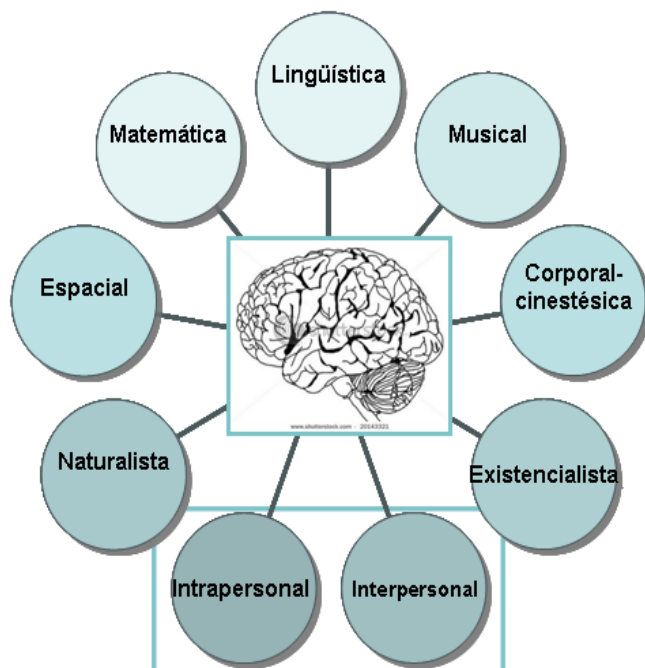


Fig. 1.26. Representación de la Tª de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Elaboración propia.

Desde la “Tª de las Inteligencias Múltiples” se mantiene que estas siete inteligencias no se configuran como apartados estancos, sino que interaccionarían entre sí de manera compleja. En cualquier caso, y siendo de relevancia para nuestro estudio, merece la pena detenernos, tal y como han hecho otros autores (Fernández Berrocal, Extremera Pacheco, 2004; Pelechano, 1996; Vallés y Vallés, 2000) en la inteligencia intrapersonal y en la inteligencia interpersonal, que son consideradas por muchos como las precursoras del actual concepto de Inteligencia Emocional; incluso, en trabajos de investigación como el del equipo que coordina Alicia Escribano González en la Universidad de Castilla la Mancha, se entienden

ambos constructos como subfactores de la inteligencia emocional. Podemos ver el paralelismo y conexión entre estas dos vertientes de la inteligencia y una conceptualización más actual de la Inteligencia Emocional; así, siguiendo al propio Gardner La inteligencia intrapersonal es:

“el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta...” (Gardner, 1995, p.42).

"La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado... “ (Gardner, 1995, p.42).

El primer uso del término Inteligencia Emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su Tesis doctoral: “Un estudio de las emociones: El desarrollo de la inteligencia emocional” (1985). En este trabajo defiende que ser emocionalmente inteligente implica poseer la habilidad para crear nuevas formas de responder a nuevas situaciones emocionales.

El término Inteligencia Emocional, como tal, fue utilizado inicialmente por Salovey y Mayer (1990). Unos años después y en su famoso best-seller, *Emotional Intelligence* (1995), Goleman proporciona un revolucionario impulso al término de inteligencia emocional y su estudio; este autor defiende que la IE se puede organizar en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación y gestionar las reacciones.

1.2.1.2. Delimitación conceptual actual

Una vez que hemos establecidos los antecedentes del término central de nuestra investigación, estamos ya en condición de revisar algunas de las definiciones que encontramos en la bibliografía al respecto. Así, por ejemplo, Mayer y Salovey entienden que la inteligencia emocional (IE) se constituye como “un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones” (Mayer y Salovey, 1990, pp 17, 433-442).

Daniel Goleman escribe: “utilizo el término emoción para referirme a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices. En efecto, existen en la emoción más sutilezas de las que podemos nombrar” (Goleman 1996, p 72).

Puesto que el apego a una u otra definición parece verse mediatizado en gran medida por la inclinación a un determinado modelo (asunto en el que profundizaremos en un apartado posterior), rescatamos la definición de Bisquerra (2012) por configurarse bajo un enfoque lo suficientemente amplio como para poder facilitar el acuerdo: “A grandes rasgos, la inteligencia emocional es la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas y la capacidad para regularlas” (p.8).

En general, podríamos formular que la inteligencia emocional entraña un compendio de emociones y sentimientos que nos permiten reconocer tanto esas sensaciones propias como las de los demás a través de una serie de habilidades, por lo tanto hacer un proceso adecuado de identificación y reconocimiento es fundamental para realizar una gestión efectiva (Cadenas y Collado, 2013).

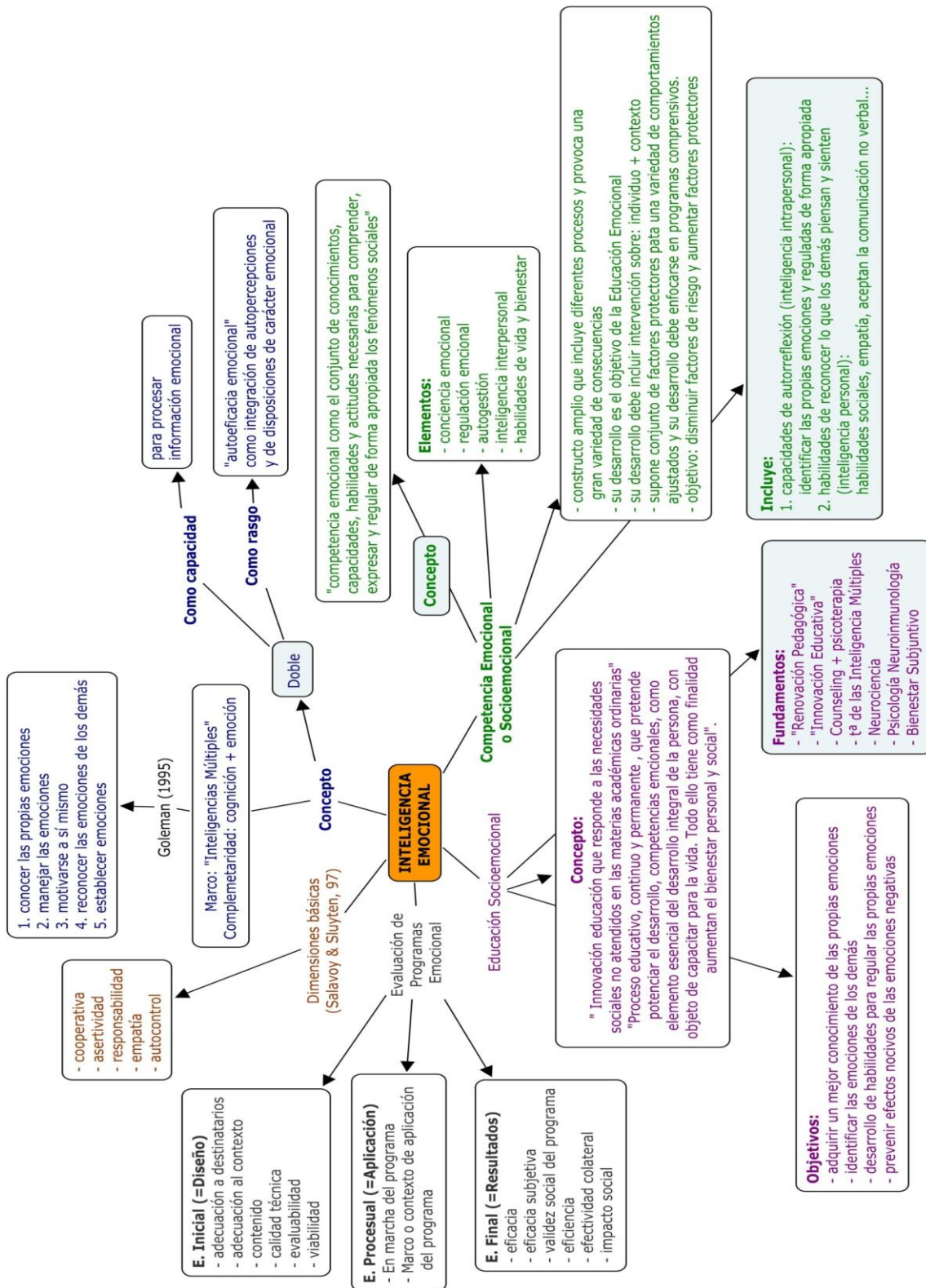


Fig. 1.27. Conceptualización de la IE. Adaptado de Pena y Repetto (2008) y de Pérez-González (2008).

En esta propuesta gráfica pretendemos abarcar los elementos de relevancia en el campo de estudio de la Inteligencia Emocional y que progresivamente serán foco de atención en el presente trabajo. Consideramos el propio concepto desde algunas aclaraciones pertinentes y en base a los rasgos característicos que define el propio Goleman (1995). También en este apartado se expone la doble vertiente del término: como capacidad y como rasgo. De forma próxima, se incluyen las dimensiones actualmente reconocidas del concepto.

A partir del término de Inteligencia Emocional, aparece el de la Competencia Emocional o Socioemocional, de la que se incluye su definición conceptual, los elementos principales, algunas consideraciones importantes y las dos vertientes que incluye: inteligencia intrapersonal e inteligencia personal. Es decir, esta competencia constituye la posibilidad de operar con nuestra Inteligencia Emocional.

En cuanto a la Educación Emocional o Socioemocional, se plasma su concepción como la satisfacción de una serie de necesidades educativas a las que las materias ordinarias no han dado respuesta. Recogemos las fuentes principales que suponen la fundamentación teórica de la Educación Emocional y la concreción de los objetivos que persigue.

Por último, se abarca la evaluación de programas de educación emocional; diferenciamos entre evaluación inicial, procesual y final, detallando los elementos básicos que deben valorarse en cada una de estas etapas.

1.2.1.3. Investigación sobre IE

A pesar de la falta de un consenso unánime acerca de la definición del constructo, como sí ocurre en otros campos y con otros constructos, resulta significativamente relevante que en sus veinticinco años de existencia, el cúmulo de trabajos científicos acerca de la IE ha ido creciendo, hasta el punto de igualarse al corpus empírico suscitado por otros campos de la psicología, la educación u otra disciplina. Precisamente este interés se ha documentado por Bisquerra, Pérez-González y García Navarro (2015), quienes llegan a la estimación de unos

18.000 artículos científicos según las bases de datos relevantes (PsycINFO y ERIC) para los veinte primeros años desde la aparición del concepto (1990-2010), que también se refleja en un interés como objeto (total o parcial) de Tesis doctorales. Así, estos autores realizan una búsqueda en TESEO en el período 1990-2012, siendo el resultado para estos 22 años de 45 Tesis. Para corroborar si este aumento del interés en IE sigue aumentando con esta misma proyección, replicamos esta búsqueda en la misma base de datos (consulta realizada a 1 de abril de 2001), en la que introducimos igualmente como palabras clave: “Inteligencia Emocional” y para el período siguiente (del curso 13-14 al curso 16-17) y los resultados obtenidos son muy significativos: 58 resultados en apenas los últimos 4 años frente a los 45 de los 20 años anteriores; es decir, en 4 años el número de investigaciones realizadas bajo el formato doctoral sobre la IE supera al desarrollado en los 22 años anteriores, lo que hemos de interpretar como un interés científico elevado desde muy diversas disciplinas (dado además el ámbito específico de los trabajos), siendo la educación, el mundo sanitario y el laboral los tres campos a la cabeza.

1.2.1.4. Evidencia empírica sobre IE y Bienestar

Los datos de los que disponemos no son baladí, pues tenemos ya suficiente evidencia empírica que revela la alta correlación entre niveles óptimos de IE y bienestar (en concreto sobre los mismos 3 campos tratados con respecto a la investigación actual), formulado éste en diversas condiciones y circunstancias del sujeto. Disponemos ya de diversos meta-análisis al respecto (Martins, Ramalho y Morin, 2010) que recogen las conclusiones obtenidas en diversos campos acerca de esta relación positiva entre IE y Bienestar. Presentamos a continuación una muestra de esta evidencia para diversos elementos clave del bienestar / felicidad:

ÁMBITO	VARIABLES ESTUDIADAS	AUTORES
EDUCACIÓN	Rendimiento académico	Acosta y Clavero (2017) Brackett y Mayer (2003) Chong, et al., (2004) Costa, Faria (2015)

	Mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes	Liau et al., (2003)
	Aumento de la resistencia ante el consumo de las distintas sustancias psicoactivas	Trinidad y Johnson (2002)
	Menos conductas antisociales como peleas, dañar material, etc. controlando variables de personalidad e inteligencia general	Brackett, Mayer y Warner (2004)
SOCIAL	Estrategias de Afrontamiento	Ruiz-Aranda et. al (2012)
	Mejores relaciones interpersonales	Extremera y Fdez. Berrocal, (2013)
	Calidad o satisfacción de las relaciones sociales	Lopes, Côté, Grewal, Salovey, Kadis y Gall, (2006) Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. y Wendorf, G., (2001)
	Tendencia a desarrollar conductas prosociales	Lopez, Salovey, Côté y Beers, (2004)
SALUD	Mejor salud física	Mikolajczak et. al (2015)
	Menos conductas de riesgo y de abuso de sustancias	Resurrección, Salguero y Ruiz-Aranda (2014)
	Menor índice de adicciones	Parker, Summerfeldt, Taylor, Kloosterman, y Keefer (2013)
	Menor estrés fisiológico	Salovey, Stroud, Woolery y Epel, (2002)
	Menor ansiedad, depresión y estrés	Extremera y Fdez. Berrocal, (2013)
	Menor ansiedad y pensamientos repetitivos y rumiativos	Fernandez-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999)
	Menos ideas suicidas	Ciarrochi, et al., (2002)
LABORAL	Éxito académico, personal y profesional,	Goleman (1997)

	Menor burnout entre profesores.	Extremera, Fernández-Berrocal, y Durán (2003).
	Mejor actitud laboral	Lopes, Côté, Grewal, Salovey, Kadis y Gall (2006)

Tabla 1.8. Recopilación de algunas de las evidencias empíricas relevantes acerca de los beneficios de la IE. Elaboración propia.

Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez (2009) ya concluyen que los beneficios en el bienestar, ya sea éste desde la perspectiva hedónica (alto nivel de satisfacción con la propia vida y afecto positivo junto a un bajo nivel de afecto negativo), como desde la perspectiva eudaimónica (en relación al crecimiento personal, el propósito en la vida y la autorrealización), pues se encuentra fuertemente vinculado a la satisfacción a nivel psicológico y también tiende estrechos lazos con aspectos de salud. Por lo tanto, el círculo entre niveles de bienestar, factores positivos psicológicos y de salud física y niveles de Inteligencia Emocional soportaría una relación de retroalimentación dinámica y positiva.

Aunque no profundizaremos en ello, dada la estrecha relación entre estos constructos y, que en último término, el objetivo final de cualquier intervención siempre perseguirá, de una u otra forma, en el incremento del bienestar de los individuos o colectivos, realizamos una breve revisión del término en base a algunos de los autores más representativos (Blanco y Darío Díaz, 2005; Fernández-Abascal, 2009; Fierro, Jiménez y Fierro-Hernández, 2003) y presentamos los elementos más representativos de forma gráfica a continuación:

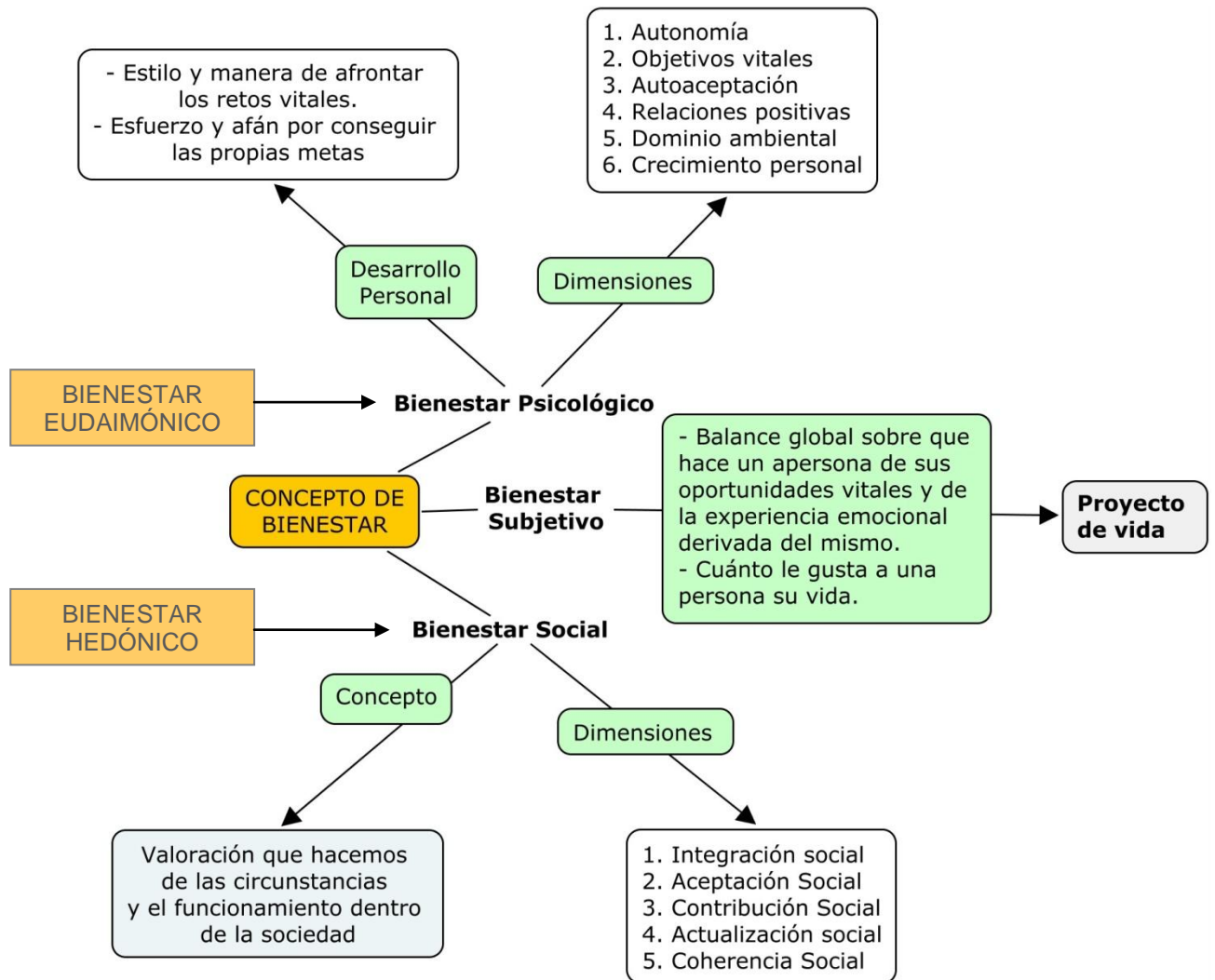


Fig. 1.28. Conceptualización de Bienestar. Elaboración propia.

Como se observa, nos centramos en el concepto de Bienestar personal, que se puede considerar como el fin último que persigue la Orientación Personal. Se realiza una diferenciación entre el Bienestar Psicológico (ligado al desarrollo personal y con unas dimensiones determinadas) y el Social (del que se expone el concepto y que también comprende unas dimensiones concretas).

De forma paralela, el Bienestar Subjetivo se desarrolla como un tercer tipo de Bienestar, si bien es el producto del balance que el sujeto elabora de los dos anteriores. Este proceso desemboca, finalmente, en la confección del Proyecto de vida del individuo.

1.2.1.5. IE capacidad vs. IE rasgo

Nos encontramos, en la literatura sobre inteligencia emocional, numerosas controversias en torno a la cuestión de si estamos ante un constructo unitario o no. Según Repetto y Pena Garrido (2008) un aspecto polémico es la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE. (Pérez, Petrides, Furham, 2005) llegan a identificar de forma distintiva 10 modelos entre los que se pueden extraer elementos coincidentes, hasta el punto de resultar complementarios. En cuanto al valor de los modelos, será un criterio fundamental la existencia de evidencia empírica que los respalde. A este respecto Bisquerra et al. (2015) advierten de la necesidad de diferenciar entre aquellos modelos que no cuentan con suficiente evidencia científica debido a la escasez de trabajos que persigan tal propósito frente a escasos resultados empíricos favorables a un determinado modelo a pesar de contar con un conjunto amplio de trabajos. Principalmente se erigen dos modelos como aquellos más influyentes y representativos.

El primero de ellos, en la línea de Mayer y Salovey, que se basa en el procesamiento de información emocional y definen la IE como la capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás. Este modelo ha sido defendido y avalado empíricamente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) y las conclusiones apuntan hacia una concepción de la IE como “la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997 p.7).

El segundo modelo defiende la existencia de una Inteligencia Emocional Rasgo o "autoeficacia emocional rasgo"(Petrides, Mavroveli, y Furnham, 2007; Petrides, 2010), que haría referencia a disposiciones de personalidad o tendencias de comportamiento (Furnham, Pérez-González y Petrides, 2008). Al segundo modelo, la IE-Rasgo (o *Trait EI Theory*), la

literatura científica reciente le ha dedicado numerosas investigaciones y trabajos (Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2010; Petrides, 2010)

Aunque el debate es extenso y diverso, por ejemplo sobre si trata de elementos independientes o complementarios; (Mestre, 2003), o si existiría un tercer modelo (Guil y Mestre, 2005), es relevante señalar que las conclusiones de diversos trabajos a este respecto indican que estaríamos ante dos constructos diferentes (O'Connor y Little, 2003; Pérez y Repetto, 2004; Petrides, y Furnham 2000). Algunos autores han basado la distinción entre IE capacidad e IE rasgo en función del tipo de instrumento utilizado para su medición, aspectos que describiremos más adelante.

Esta diferenciación ha sido recientemente ratificada en una de las publicaciones más influyentes en el sector, la revista *Emotion Review* (2016) en la que tres grandes expertos en la material, Barchard, Brackett y Mestre, realizan una revisión de la literatura científica relacionada en los primeros 25 años de existencia del constructo, haciéndose eco de estas dos grandes formas de entender la IE.

	<i>IE RASGO</i>	<i>IE CAPACIDAD</i>
<i>Medida</i>	Auto-informe	Basados en rendimiento
<i>Conceptualización</i>	Rasgo de personalidad	Capacidad cognitiva
<i>Relaciones esperadas con factor g</i>	Perpendicular (a saber: sin relación)	Correlaciones de moderadas a fuertes
<i>Evidencias de la validez del constructo</i>	Buena validez discriminativa e incremental vis a vis personalidad Buena validez predictiva y concurrente con algunos criterios	Limitada validez predictiva y concurrente Más bajos que las relaciones esperadas con medidas de CI
<i>Ejemplos de medida</i>	EQ-i (Bar-On) SES (Schutte) TEIQue (Petrides)	MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso).
<i>Propiedades de las medidas</i>	Fácil de administrar Susceptible de ser falseado Procedimientos de puntuaciones estandarizadas Buenas propiedades psicométricas	Difícil de administrar Resistente a ser falseado Procedimientos atípicos de puntuación Débiles propiedades psicométricas

Tabla 1.9. Diferencias entre IE rasgo e IE capacidad (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004)
Tomado de Parodi Úbeda, (2015; pp.117).

La perspectiva adoptada en nuestra Tesis se sitúa el marco de una postura conciliadora; es decir, creemos que la IE guarda estrecha relación con la personalidad, (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014), postulado del modelo de rasgo y algo a lo que también apuntamos en el apartado ya expuesto sobre el temperamento y la IE; y también se vincula con las habilidades emocionales o para gestionar información de carácter emocional, que se identifica con el modelo de capacidad.

1.2.1.6. IE vs. Aprendizaje Social y Emocional (ASE)

“Si un niño no sabe leer, se lo enseñamos.”

“Si un niño no sabe nadar, se lo enseñamos.”

“Si un niño no sabe multiplicar, se lo enseñamos.”

“Si un niño no sabe manejar un coche, se lo enseñamos.”

“Si un niño no sabe cómo comportarse, ¿qué hacemos?— ¿le enseñamos?— ¿lo castigamos?”
“¿Por qué no terminamos la última oración tan automáticamente como terminamos las demás?”

Tom Herner (Presidente de NASDE, Counterpoint 1998, p. 2)

En la literatura reciente podemos encontrar, habitualmente vinculado al término de Educación Emocional, el concepto de "Aprendizaje Social y Emocional, ASE", o "SEL", sus siglas en inglés. Se trata de una denominación popularizada por la asociación CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), de la Universidad de Chicago. En cualquier caso se trata de un término "de moda", con bastante aceptación actual, para hacer alusión al aprendizaje de todo tipo de habilidades y competencias socio-emocionales, actitudes e incluso disposiciones morales, tal y como ha destacado Pérez-González (2012). Por lo tanto aquellas iniciativas que promueven estos aprendizajes globales tendrán un innegable nexo de unión con los objetivos específicos que pretende la Educación Emocional, pero no podrán ser consideradas como tal o en todo caso, podrán ser entendidas como Educación Emocional en sentido laxo, donde podrán incluirse cualquier intervención educativa que promueva el desarrollo personal (Goetz et al., 2005).



Fig. 1.29. Competencias de CASEL. Tomado de <http://www.casel.org/what-is-sel/>

La Fundación CASEL fue fundada por Daniel Goleman, Eileen Rockefeller Growald y Timothy Shriver en 1994, sus siglas en español hacen referencia a “Colaboración para el Aprendizaje Académico, Emocional y Social” y se concibe como un punto de encuentro de expertos pertenecientes a diferentes ámbitos del desarrollo del niño, educación, psicología, neurociencia...con la finalidad de compartir su trabajo aunando ciencia, teoría y práctica.

La misión de la organización reside en ayudar a que el ASE sea una parte integral de la educación desde la edad preescolar hasta la escuela secundaria de tal manera que se convierta en un auténtico movimiento nacional en EEUU utilizando una variedad importante de recursos: instrucción explícita de habilidades ASE; prácticas didácticas como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos; integración con áreas curriculares académicas y estrategias organizativas destinadas a la creación de una cultura y/o clima de aprendizaje.

Respecto a la posibilidad de participación, CASEL trabaja estrechamente con educadores, investigadores, políticos, líderes comunitarios, familias y por supuesto estudiantes. Es más, la organización subraya la necesidad de aprovechar los conocimientos y experiencias para lograr objetivos ambiciosos y maximizar el impacto de este nuevo concepto educativo. La web ofrece un espacio que permite profundizar en los principales campos de actuación (distritos, escuelas, aulas y hogares) ofreciendo ejemplos, herramientas prácticas y sistemas de evaluación. Las investigaciones realizadas hasta el momento demuestran que la educación que promueve el aprendizaje social y emocional obtiene resultados y que los maestros en todas las áreas académicas pueden enseñar ASE eficazmente. Los hallazgos provienen de múltiples campos y fuentes que incluyen el logro de los estudiantes, la neurociencia, la salud, el empleo, la psicología, la gestión del aula, la teoría del aprendizaje, la economía y la prevención de conductas problemáticas juveniles.

Parece que de la investigación disponible en la web del CASEL no se ofrece una estructuración ordenada que nos haga poder asimilarlo a ninguno de los 6 modelos de inteligencia emocional que identifican Bisquerra et al., (2015). En su web (www.casel.org) podemos consultar la definición de las 5 competencias básicas que comprende el modelo: Conocimiento de sí mismo; Conocimiento de los demás; Autocontrol; Habilidades sociales y Entrenamiento en toma de decisiones.

Un análisis en mayor profundidad de las definiciones y de los objetivos concretos nos llevan a establecer una semejanza no casual con uno de los promotores de este movimiento, el profesor Goleman, su modelo de 25 competencias y su organización entre Competencia Personal (en la que perfectamente podríamos adscribir las dos primeras competencias de CASEL) y Competencia Social (y a la que, a su vez, podríamos incluir al menos las dos segundas). No obstante de las 25 competencias del modelo, 9 al menos, son transcripciones directas del modelo de Goleman.



Fig. 1.30. Modelo de competencias y facetas del ASE. Adaptado de CASEL.

Sin embargo no es una réplica exacta del modelo pues no podemos obviar tampoco las referencias a dos de las inteligencias múltiples de Gardner, intrapersonal e interpersonal, y la inclusión de algunas competencias del modelo de Petrides y Furnham o de Mayer o Salovey.

Podríamos entender, por tanto, que la falta de adscripción a alguno de los modelos mayoritariamente aceptados por la literatura científica y la ausencia, por tanto, como mencionan los autores y tal y como hemos visto “de una teoría concreta que lo sostenga” lleva a los autores a calificar la expresión SEL o ASE como el “enfoque de educación emocional” pero en ningún caso de un sinónimo de inteligencia emocional. En realidad, parece más una iniciativa que busca mejorar el rendimiento académico de aquellos alumnos cuya comunidad educativa, padres y profesores, imparte y comparte el mencionado modelo en las aulas. De hecho, en la

revisión de 2013 incluyen 26 programas educativos y sólo uno de ellos, el RULER está basado en un modelo de IE (en este caso, de IE-capacidad).

Aunque ciertamente CASEL es la entidad por antonomasia vinculada al Aprendizaje Social y Emocional, podremos utilizar este término para todas aquellas intervenciones que resultan efectivas en cuanto a ganancias en los aspectos implicados de forma amplia, y se reserva entonces el término “Educación de la IE” para aquellas actuaciones que inciden directamente en los componentes que se presumen a la IE (Pérez-Gozález, 2012; Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

1.2.2. Principales modelos de inteligencia emocional

Ya hemos mencionado que finalmente Bisquerra et al., (2015) en su revisión sobre los modelos actuales de IE, llegan a identificar 6 modelos explicativos:

- El modelo de Goleman (1995, 2001)
- El modelo de Bar-On (1997)
- El modelo de Mikolajczak (2009)
- El modelo de inversión multinivel de Zeidner et al., (2003)
- El modelo de Salovey y Mayer (1990), (1997)
- El modelo de Petrides y Furnham (2001)

Los dos modelos que se presentan a continuación suponen en la actualidad los exponentes de los 2 enfoques de la IE ya aludidos, y en los que profundizaremos en los apartados siguientes. Además expondremos los rasgos más característicos de los modelos restantes.

1.2.2.1. El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990; 1997)

Estos autores entienden la IE como una capacidad y la definen como un conjunto de habilidades cognitivas emocionales relacionadas con el manejo de las emociones, la habilidad para manejar las emociones discriminar entre ellas y utilizar estos conocimientos para dirigir los

propios pensamientos y acciones. Así esta habilidad estaría al servicio del crecimiento personal del individuo. Estas habilidades tendrán carácter innato pero no rechazan la posibilidad de que pudieran ser también aprendidas y entrenadas.

Formulan su primera definición del término IE como “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (1990; p.189). En esta primera aproximación, adoptan un enfoque global en cuanto a la literatura existente que vincula las emociones con la personalidad y con las capacidades adaptativas en función de lo afectivo (1993) y a partir de este enfoque identifican tres grandes dimensiones:

- Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás
- Regulación emocional en uno mismo y en los demás
- Uso de las emociones de forma adaptativa: tiene carácter cognitivo y se vería afectado por los procesos anteriores. Los autores refieren que el sujeto puede hacer valer 4 mecanismos para hacer posible esta utilización efectiva:
 - Planificación flexible (contribuiría a la consideración de distintas perspectivas)
 - Pensamiento creativo (los estados de ánimo positivos facilitarían la integración de información y de conexiones entre distintas ideas)
 - Atención redirigida (los estados de ánimo negativos redirigen el foco hacia el cual enfocamos nuestra atención, haciendo que atendamos aquello más urgente desde el punto de vista adaptativo)
 - Emociones Motivadoras (los estados de ánimo pueden favorecer nuestra persistencia ante determinadas tareas).

Este modelo ha sido bautizado por Pérez-González (2010) como modelo PEUR de 4 componentes al separar el primer componente en dos: perception, expression, use, regulation.

Años más tarde, Salovey y Mayer (1997) revisan el modelo y lo estructuran como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas de una forma marcadamente jerárquica, empezando

por los procesos psicológicos básicos hasta llegar a los más complejos. De esta forma, no sería posible una buena regulación emocional sin que el sujeto hubiera alcanzado las capacidades anteriores. Los componentes principales del modelo serían entonces:

1. Percepción Emocional: donde las emociones son percibidas, identificadas y valoradas
2. Facilitación Emocional del Pensamiento
3. Comprensión Emocional
4. Regulación Emocional

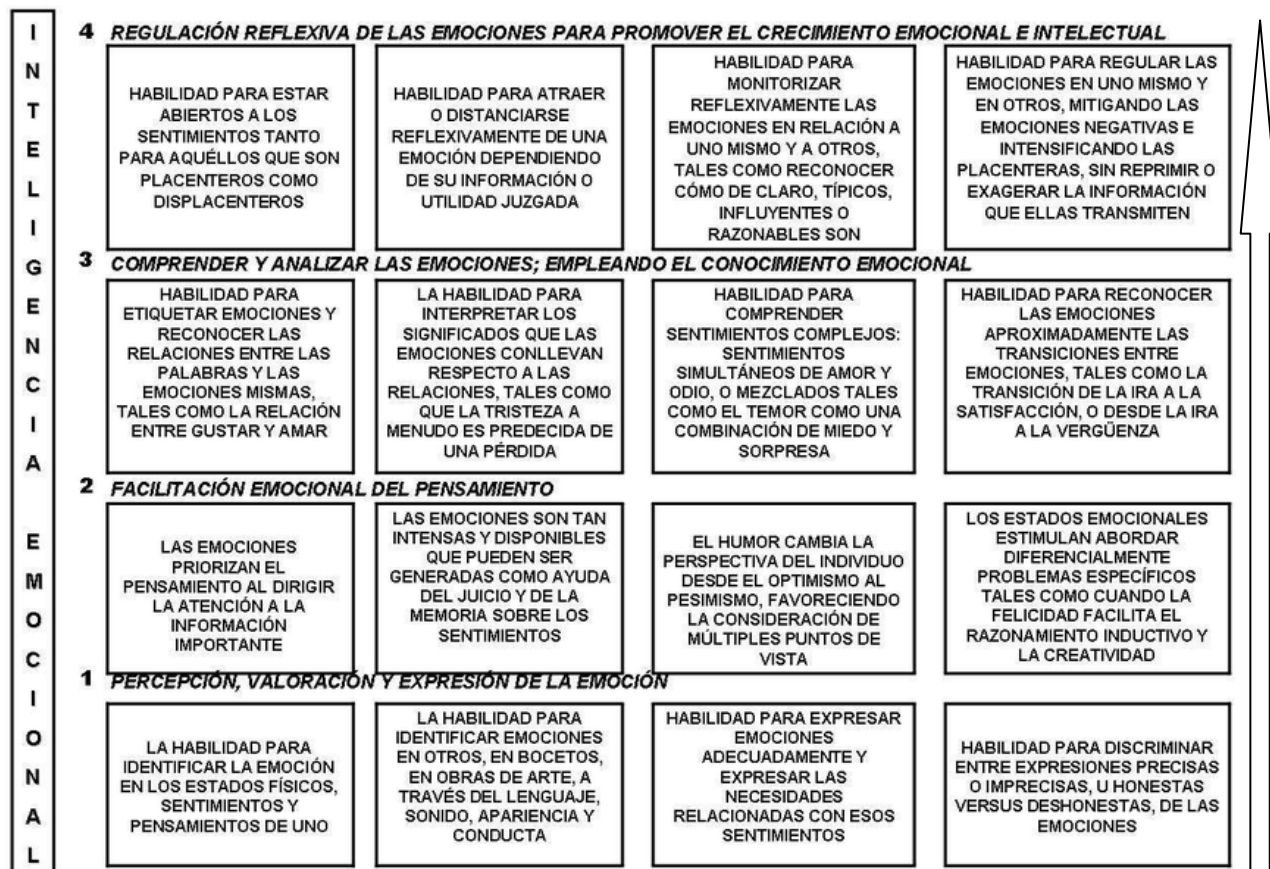


Fig. 1.31. Tomado de Mayer y Salovey (2007).

Esta nueva estructura conlleva implícitamente una nueva conceptualización del concepto de la IE: “...implica la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder a, o generar sentimientos que facilitan el pensamiento; la

capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual” (1997, p.10).

1.2.2.2. El modelo circular de Petrides y Furnham (2001)

Petrides y Furnham (2001) presentan este modelo que se opone al modelo de capacidad de Salovey y Mayer. Consideran la IE-Rasgo (o también autoeficacia emocional) como un conjunto de autopercepciones emocionales situados en los niveles más bajos de la jerarquía de la personalidad de (Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007). Incluyen tendencias o disposiciones de personalidad como elementos constitutivos del constructo y justifican su diferenciación de la IE-capacidad en base, precisamente, a que su dominio muestral se nutre de factores de personalidad bajo del desarrollo de las diferencias individuales (Vernon, Villani, Schermer y Petrides, 2008), no en vano gran parte de la producción empírica al respecto proviene de esta rama de la psicología (Pérez-González y Sanchez-Ruiz, 2014; Petrides y Furnham, 2001). Cabe destacar aquí la conexión de la que ya nos hemos hecho eco, entre la IE-rasgo y los llamados 5 grandes rasgos de personalidad.

Petrides y Furnham en 2001 presentan este primer dominio o primer listado de 15 facetas que constituirían la IE-rasgo (de forma claramente distintiva a la IE-capacidad). El método que siguen para su elaboración es la realización de un análisis factorial de aquellos elementos recurrentes en los modelos de IE-rasgo recogidos en la literatura científica al respecto, utilizando así una metodología inspirada en la psicometría clásica en cuanto a la detección/construcción de factores comprendidos en escalas.

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

Tabla 1.10. Disposiciones y habilidades de la IE Rasgo según Petrides y Furnham (2001)
Tomado de Belmonte (2013, p. 81).

De estas 15 facetas, 13 de ellas se agrupan en factores más amplios y las otras dos facetas tendrían un carácter más independiente. Pérez-González (2010; 2011) denomina entonces el modelo como un modelo circular ya que sus diferentes componentes (factores y facetas) contribuyen de igual manera significativa a la construcción de la IE-rasgo. Este autor ejemplifica gráficamente su propuesta en base a las siguientes consideraciones:

- Factor B, Bienestar: tendencia a seguir un bienestar como estado, no como estado de ánimo, luego con relativa independencia a las variables contextuales.
- Factor E, Emocionalidad: tendencia a mantener una buena comunicación verbal y no verbal.
- Factor S, Sociabilidad: disposición al buen manejo de interacciones interpersonales
- Factor A, Autocontrol: tendencia a al equilibrio emocional y la calma
- Adaptabilidad
- Automotivación

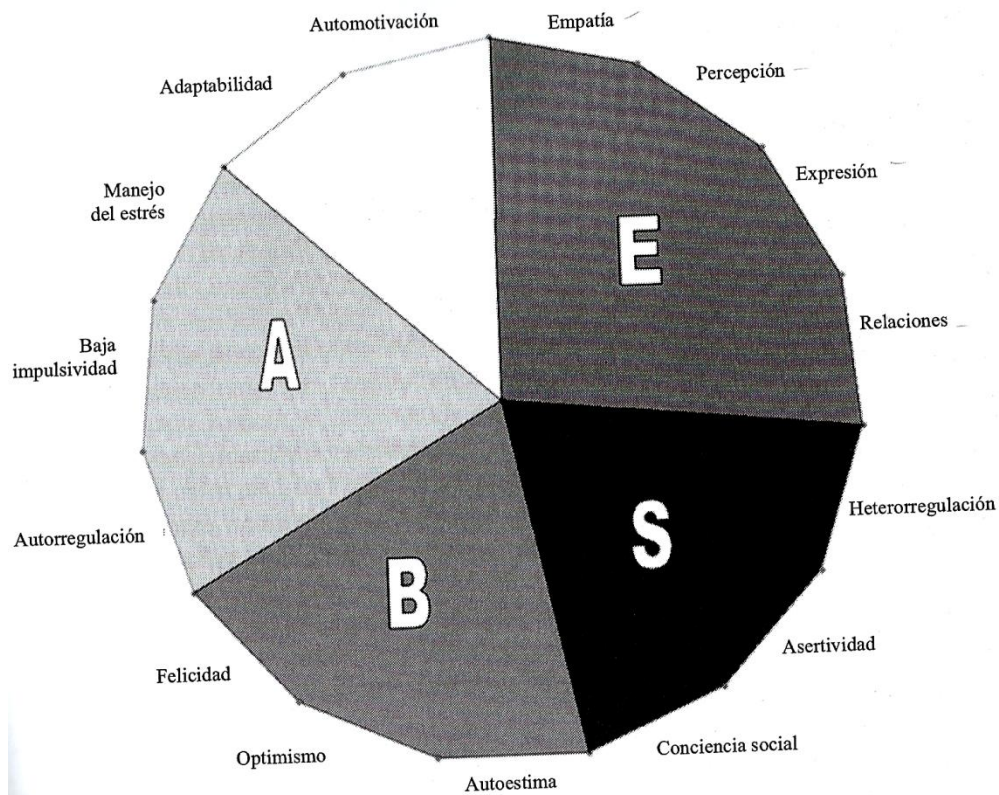


Fig. 1.32. Modelo circular de la IE. Adaptado de Petrides (2009). Tomado de Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015; pp.63).

1.2.2.3. El modelo de Mikolajczak (2009)

El modelo tripartito de competencia emocional de Mikolajczak (2009) se configura como una propuesta de modelo unificador de los dos modelos que se erigieron inicialmente como concepciones opuestas del mismo constructo: IE-Capacidad e IE-Rasgo. Reconoce la valía del trabajo científico y la evidencia empírica acumulada en conjunto desde ambos modelos y propugna el uso del término Competencia frente a Inteligencia, ya que éste último implica cierta inmodificabilidad (Nelis et al., 2011), por lo que las investigaciones en base a identificar la manera en que su nivel pueda ser mejorado en la población carecerían de sentido. Su modelo competencial acepta la implicación de diferencias individuales y entiende que se construye bajo una estructura jerárquica. De la descripción que de estos tres niveles de funcionamiento realizan Bisquerra et al., (2015) elaboramos la siguiente representación gráfica del modelo:



Fig. 1.33. Representación del Modelo de Mikolajczak (2009). Adaptado de Bisquerra et al. (2015).

El modelo de Mikolajczak se presenta como una alternativa conciliadora, que supera la separación entre la IE-rasgo y la IE-capacidad, dado que hay evidencia de que es posible mejorar los niveles en ambas y que las dos versiones del constructo contribuyen a la competencia emocional final que despliega una persona (Pérez-González, 2012).

De acuerdo con Buck (1990, 2014), se entiende que la competencia emocional es el resultado del nivel de IE global del sujeto. Seguimos entonces la recomendación de la autora del modelo tripartito y pondremos entonces el foco en la competencia (lo que le sujeto suele hacer) frente a la IE.

Adoptamos entonces el enfoque desde el cual el objetivo de la Educación emocional es el de mejorar la competencia emocional, implique esto, o no, una mejora en los niveles de IE (Bisquerra, 2007; Buck, 2014).

1.2.2.4. Otros modelos:

a) *El modelo de Goleman (1995, 2001)*

Se trata del autor y del modelo más conocido sin duda; sin embargo también es el que más carente de evidencia empírica. No obstante es innegable su influencia

a lo largo de estos más de veinte de años desde su primera y revolucionaria obra hasta nuestros días, y la de sus obras posteriores: “La inteligencia emocional. Por qué puede ser más importante que el cociente intelectual” (1997); “Trabajando con la IE” (1998); “La inteligencia emocional en la práctica” (1998); “Liderazgo” (2002); “Inteligencia Social” (2007), “Enfoque. El motor escondido de la excelencia” (2013). Su influencia es palpable en el mundo escolar, académico, de empresa.. y además seguramente sea el autor de corte científico de mayor conocimiento por el público general. Luego su gran labor como difusor y divulgador es incontestable.

Goleman identifica 5 grandes dimensiones:

1. El conocimiento de las propias emociones
2. La capacidad de controlar las emociones
3. La capacidad de motivarse a sí mismo
4. El reconocimiento de las emociones ajenas
5. La capacidad para controlar las relaciones

En publicaciones posteriores (1998), revisa y reconceptualiza esas dimensiones y describe 25 competencias que derivarían de las primeras:

Autoconciencia	Habilidad de reconocer y entender sus emociones, estado de ánimo e impulsos, así como su efecto en los demás	<ul style="list-style-type: none"> · Confianza en sí mismo · Autoevaluación realista · Sentido del humor autocrítico
Autorregulación	Habilidad para controlar o redirigir impulsos y estados de ánimo. Propensión a eliminar los juicios, piensa antes de actuar	<ul style="list-style-type: none"> · Confiabilidad e integridad · Conformidad con la ambigüedad · Apertura al cambio
Motivación	Pasión para trabajar por razones que van más allá del dinero y el status Propensión a lograr metas con energía y persistencia	<ul style="list-style-type: none"> · Fuerte impulso hacia el logro · Optimismo incluso frente al fracaso · Compromiso organizacional
Empatía	Habilidad para entender la apariencia emocional de los temas. Habilidad para tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales	<ul style="list-style-type: none"> · Capacidad para fomentar y retener el talento · Sensibilidad intercultural · Servicio a clientes y consumidores

Habilidades Sociales	Pericia en el manejo y construcción de redes de relaciones Habilidad para encontrar un espacio común y constituir simpatía	
----------------------	---	--

Tabla 1.11. Modelo de IE. Adaptado de Goleman (1998).

b) El modelo de Bar-On (1997)

En 1983 defiende su Tesis doctoral, en la que utiliza el término EQ (emotional Quotient). A partir de la década de los 90, con el auge alcanzado en poco tiempo del concepto de IE, interpreta que su modelo EQ es un modelo explicativo de la IE. Reuven Bar-On considera que la IE mantiene una íntima relación con la Inteligencia Social e hipotetiza que forman parte del mismo constructo. Luego se vale del término “Inteligencia emocional-social” como concepto clave de su modelo, y mantiene que está compuesta por un conjunto de competencias intrapersonales e interpersonales, habilidades y facilitadores que se combinan para determinar la conducta humana. La Inteligencia emocional-social incluye las habilidades de reconocer, entender y utilizar las emociones, de relacionarse con otras personas, de adaptarse a los cambios, de resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal, y de afrontar eficientemente las demandas y desafíos de la vida diaria (Bar-On 2006). El modelo de Bar-On se basa en el EQ-i (Emotional Quotient Inventory). Es un modelo validado empíricamente.

c) El modelo de inversión multinivel de Zeidner et al., (2003)

Aunque lo mencionamos, puesto que se trata sin duda de un modelo explicativo de la IE, hemos considerado oportuno profundizar en su análisis en la primera parte de la Tesis, como se ha podido comprobar, al tratarse del único modelo de desarrollo emocional.

1.2.3. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional

“El test de CI fue creado para predecir el rendimiento académico y nada más. Si deseáramos algo que predijese el éxito en la vida, tendríamos que inventar un test completamente distinto”.
Psicólogo social Robert Zajonc (1948)

La cuestión de la medida de la IE ha sido también objeto de discusión, pues las decisiones a este respecto requieren un posicionamiento en cuanto a la naturaleza del propio constructo de la IE, aspecto detallado en el apartado anterior, luego se trata de una cuestión más ardua que la preferencia o idoneidad de una u otra forma de evaluar.

Disponemos de varias revisiones exhaustivas de los diferentes instrumentos que pretenden evaluar la IE. Inicialmente, Pérez, Petries y Furnham (2005) analizan pruebas disponibles en aquellos momentos desde una perspectiva psicométrica (5 desde el modelo IE-capacidad y 15 desde el modelo IE-rasgo). Estas cifras aumentan vertiginosamente en la revisión posterior de Pérez González (2010), especialmente en el último caso, pues de 15 se pasa a 40, mientras que en el caso de la IE-capacidad se duplican. No obstante, sólo una selección reducida alcanza valores aceptables en fiabilidad y en validez para este autor.

Ahondando aún más en este análisis, en 2011 aporta un criterio de clasificación dentro de cada modelo según la amplitud de facetas que incluye el instrumento con respecto al modelo al que se vincula, pudiendo distinguir entonces entre “medida parcial” (incluye parte del dominio muestral del modelo) y “medida comprehensiva” (incluye la totalidad del dominio muestral). En base a estas últimas ideas encontramos una clasificación de los modelos con mayor aceptación y en base a los criterios especificados en Bisquerra et al. (2015, p.72).

CONSTRUCTO IE	MODELOS	INSTRUMENTO →	CARÁCTER
IE-Capacidad	Mayer y Salovey (1997)	STEU STEM MSCEIT	Parcial Parcial Comprehensive

IE-Rasgo	Salovey y Mayer (1990)	TMMS	Parcial
		SEIS	Parcial
		WLEIS	Parcial
		MEIA	Comprehensivo
		SREIS	Comprehensivo
Goleman (1995, 2001)	ECI	Comprehensivo	
Bar-On (1997)	EQ-i	Comprehensivo	
Petrides y Furnham (2001)	TEIQue	Comprehensivo	
Mikolajzak (2009)	PEC	Comprehensivo	

Fig. 1.34. Correspondencia entre modelos e instrumentos de IE. Adaptado de Bisquerra et al., (2015).

Fundamentalmente entonces, como vemos, la medida de la IE se ha visto condicionada entonces por la consideración de que nos encontramos ante dos constructos diferentes (IE-capacidad; IE-rasgo), por lo que los instrumentos habrán de ser diseñados en cada caso en base al postulado al que sirven.

Generalmente se entiende que la primera (IE-capacidad) sería medida a través de tests de rendimiento máximo, mientras que para la valoración de la IE-rasgo se utilizarían los cuestionarios de autoinformes (tests de rendimiento típico). En este convencimiento se postulan Pérez-González, Petrides y Furnham (2007) y se apoyan, para ello, en datos empíricos en cuanto a las correlaciones esperadas y encontradas, para cada tipo, con habilidades cognitivas por un lado y factores de personalidad por otro. En contraposición, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) acusan el riesgo de que las respuestas de los individuos se vean condicionadas por la deseabilidad social que pueden sentir los sujetos. También señalan el riesgo de que sesgos perceptivos y de memoria interfieran en la valoración (subjética) del sujeto sobre su capacidad de gestión emocional.

Siendo, sin embargo, estos últimos autores los máximos defensores de las medidas de IE-capacidad, reconocen que ambas medidas son necesarias e incluso elaboran una

comparativa entre ambos tipos en términos de ventajas e inconvenientes que merece la pena tener en cuenta y que reproducimos a continuación:

MEDIDAS IE RASGO	MEDIDAS IE CAPACIDAD
<ul style="list-style-type: none"> Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> Son más extensos e implican la realización de un mayor número de tareas
<ul style="list-style-type: none"> Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz
<ul style="list-style-type: none"> Implica un <i>insight</i> emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional 	<ul style="list-style-type: none"> No requiere un nivel de <i>insight</i> pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional
<ul style="list-style-type: none"> Problemas de deseabilidad social 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultad para sesgar las respuestas
<ul style="list-style-type: none"> Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal
<ul style="list-style-type: none"> Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos 	<ul style="list-style-type: none"> Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos
<ul style="list-style-type: none"> Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (i.e., optimismo, autoestima...) 	<ul style="list-style-type: none"> Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
<ul style="list-style-type: none"> Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).
<ul style="list-style-type: none"> Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (i.e., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI) 	<ul style="list-style-type: none"> El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos.

Tabla 1.12. Ventajas e Inconvenientes de los dos tipos de medida de la IE. Tomado de Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p. 71).

En cuanto a instrumentos concretos, los defensores del modelo de IE como capacidad a nivel cognitivo, desarrollaron, como instrumento fundamental, el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Consta de una serie de tareas cognitivas, siendo validado en nuestro país para

baremos españoles por Extremera (2003). Sin embargo, podemos encontrar también instrumentos de autoinforme que pretenderían mediar esas mismas habilidades cognitivas como el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24), diseñado inicialmente por Salovey, et al., (1995) y adaptado posteriormente al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (en prensa). Esta conceptualización puede resultar confusa si entendemos que la manera tradicional de valorar si un sujeto tiene capacidad para ejecutar una tarea es proponerle la tarea y valorando esa ejecución observable. No obstante, en un autoinforme el sujeto nos informa de su percepción acerca de lo que cree que hace, pero no lo que llega a hacer.

Mención específica merece el instrumento ideado en base al Modelo tripartito de competencia emocional de Mikolajczak (2009). Se trata del PEC, Profile of Emotional Competence (Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak; 2013). Se construye bajo el modelo de autoinforme que permita evaluar las competencias emocionales del modelo. Aunque inicialmente se presenta como una herramienta capaz de alejarse de la distinción IE-Rasgo e IE-Capacidad, los propios autores determinan las correlaciones con los componentes de la IE-Rasgo.

Como último apunte, y de forma previa al análisis pormenorizado de los instrumentos de mayor relevancia, debemos rescatar la idea ya apuntada por Pérez-González, Petrides y Furnham (2007) sobre la precaución a la hora de valorar los datos obtenidos según de qué instrumentos. Así, y dadas las altas correlaciones estadísticas halladas de forma reiterada entre las medidas de autoinforme y las dimensiones de la IE entendida como rasgo de personalidad (ya sean parciales o comprensivas), y con independencia en realidad del modelo teórico al que se haya apegado el investigador, estos datos no darán cuenta de las competencias comprendidas en el modelo de IE-capacidad; Luego entonces, el instrumento elegido es determinante en cuanto al constructo que se valora, y no una cuestión simple de triangulación metodológica o de preferencia de técnicas como podría ocurrir en la medida de otros constructos.

Una vez realizada esta aclaración, nos adentramos ya en la descripción de los instrumentos de medida de la IE, cuestión a la que nos aproximamos en base a los dos modelos principales. Así, veremos en primer lugar las de medidas de ejecución (IE-capacidad) en base a la metodología clásica que ha servido para evaluar la inteligencia cognitiva (Brackett y Salovey, 2006). El objetivo es el de hallar un valor objetivo en oposición a las medidas de autoinforme (IE-rasgo), que aportan datos acerca de las percepciones que los propio sujetos han elaborado acerca de sus habilidades.

1.2.3.1. Medidas de la IE-Capacidad

Extremera y Fernández-Berrocal (2004), defienden que la mayor forma de evaluar la habilidad en una tarea es comprobarlo a través de la exposición a esas tareas y valorar sus respuestas en base a un criterio o baremo predeterminado (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001). Postulan el MEIS y el MSCEIT como los instrumentos de mayor capacidad de evaluación en el campo de la IE y que exponemos a continuación.

a) MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002)

Este instrumento fue inicialmente ideado por Caruso y Salovey (1999) bajo la denominación MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*), que después evolucionó al MSCEIT (en diferentes versiones: 1.1 y 2.0). Su intención era la de ser pioneros en la medición de la IE (medición objetiva). Adoptan la idea de que si son necesarias habilidades cognitivas para el tratamiento de la información de carácter emocional, sería posible medir dichas habilidades / capacidades al igual que otros constructos de corte cognitivo. Para ello el sujeto debe enfrentarse a tareas que requieran de la puesta en marcha de estas habilidades en la consecución del éxito en las mismas (Mestre, Guil, Brackett, y Salovey, 2008).

La versión actual, el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) de Mayer et al., (2002) es la única medida de IE-capacidad y se puede aplicar a partir de los 16 años. Consta de 141 ítems divididos en 8 tareas de tipo emocional, dos para cada una de los 4 ramas definidas en el Modelo de Mayer y Salovey (1997). Cada una de estas ramas (percepción

de emociones, facilitación emocional, comprensión de las emociones y manejo emocional) es evaluada mediante una serie de tareas específicas y se ofrece también una puntuación final. Su adaptación española ha sido desarrollada por Fernández-Berrocal y Extremera (2009). La distribución de las tareas es la siguiente:



Fig. 1.35. Distribución de tareas del MSCEIT según el Modelo de 4 ramas. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2009).

Reproducimos a continuación algunas ejemplificaciones:

- Rama 1. Percepción de emociones: tareas de reconocimiento de emociones a través de dibujos de caras, fotografías y arte.



Test	Ejemplos de ítem	Descripción	Formato de Respuesta
Rama 1: Percepción emocional		Identificación de emociones en rostros faciales, fotografías y dibujos abstractos.	
A. Caras		Cuatro fotografías de rostros, que deben ser evaluadas en función del grado en que están presente cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, asco, sorpresa y excitación.	Escala Likert de 5 puntos: De "Nada en absoluto" (1) a "De manera extrema" (5).
E. Paisajes y diseños		Seis fotografías de arte abstracto y paisajes, evaluadas en función del grado en que están presente cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, sorpresa y excitación.	Escala Likert de 5 puntos con caritas que expresan niveles cada vez más elevado de determinadas emociones.

Fig. 1.36. Tarea propuesta para evaluar la Rama 1. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2009).

- Rama 3. Comprensión emocional: ítems en los que se debe elegir qué opción representa una emoción determinada (se puntúa según un baremo en población normativa, grupo de comparación, en cuanto a la mayor frecuencia dada de una

respuesta en cada ítem y según la misma frecuencia d respuesta emitida por un grupo de expertos.).

La puntuación total del MSCEIT se configura como una sínTesis que integra las puntuaciones de las cuatro ramas o componentes. Esta valoración global puede resultar orientativa, pues lo que realmente parece interesante es conocer la valoración para cada una de las capacidades medidas. Sus autores defienden que sus principales ventajas radican en que sigue un diseño similar a las pruebas tradicionales de inteligencia cognitiva y en que es impermeable al afecto de deseabilidad social que puede condicionar las respuestas de los sujetos en los autoinformes.

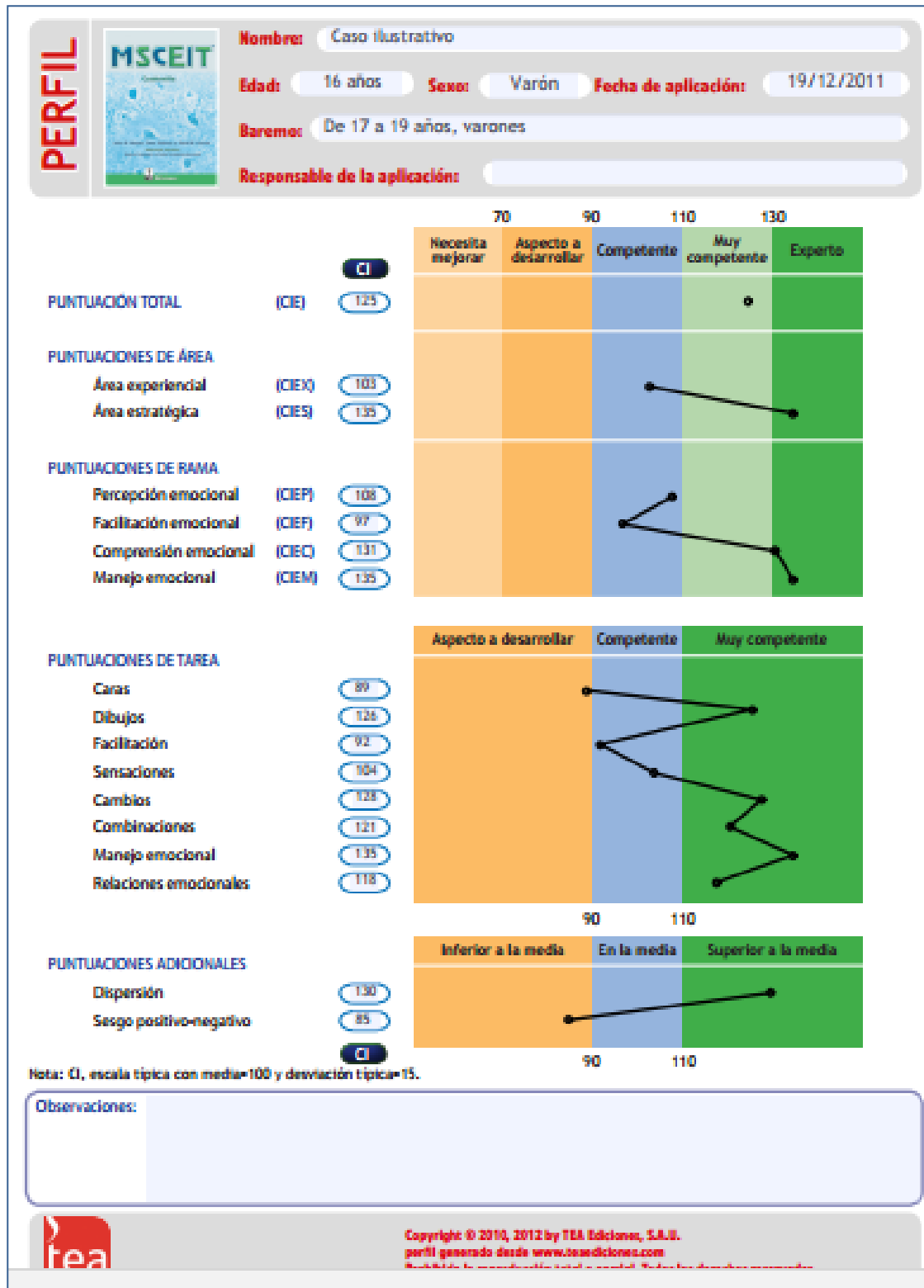


Fig. 1.37. Perfil resultante según la plataforma online de corrección de la casa comercial que comercializa el MSCEIT en España.
 Tomado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PERFIL_MSCEIT.pdf/

Cuanto a los datos que ofrecen los autores en el manual en castellano, reproducimos los siguientes:

Baremación: baremos españoles de población general, divididos por sexo y edad. Muestra total de 2060 personas (733 varones y 1327 mujeres) obtenida de 6 estudios.

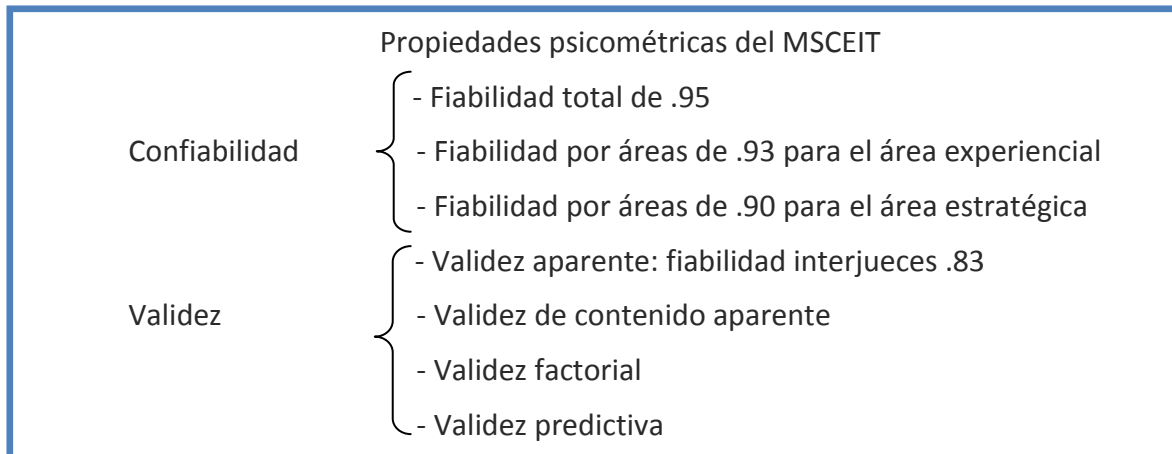


Fig. 1.38. Propiedades psicométricas del MSCEIT. Adaptado de Fernández Berrocal y Extremera (2009).

1.2.3.2. Medidas de la IE-Rasgo

Los instrumentos diseñados bajo la concepción de la IE como rasgo, son medidas de autoinformes (parejos a los tradicionales cuestionarios de personalidad). En este sentido disponemos y de varios instrumentos, como el ECI (Emotional Competence Inventory) Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), el EQ-i de Bar-On (1997); la CIE, escala de inteligencia emocional como rasgo dentro del campo educativo (Mestre; 2003). Pero quizás uno de los instrumento más destacado sea el TEIQue (Petrides y Furham, 2002), por ser obra de los mismos autores que tratan de operativizar el constructo. La estructura factorial del TEIQue se basa en la distribución de factores y facetas anteriormente expuesta. De hecho, Ciarrochi, Chan, Caputi & Roberts (2001) identifican 4 criterios fundamentales que deberían cumplir los instrumentos según este modelo y el TEIQue se ajusta a la totalidad de los criterios. Estos requisitos son:

1. adecuado contenido del dominio que se desea evaluar
2. fiabilidad de la prueba
3. utilidad en la predicción de resultados prácticos
4. similitud con medidas emocionales relacionadas y distintividad con medidas no relacionadas a la IE.

En el conjunto de medidas de evaluación de la IE mediante procedimiento autopercebido, encontramos mayor número de instrumentos que en el modelo de la IE capacidad, y de ellos se destacan los que cumplirían los 4 criterios mencionados:

TMMS. <i>Trait Meta Mood Scale</i>	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995)
EQ-i. <i>Emotional Quotient Inventory</i>	Bar-On, (1997)
SEIS. <i>Schutte Emotional Intelligence Scales</i>	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim (1998)
ECI. <i>Emotional Competence Inventory</i>	Boyatzis, Goleman, & Rhee (200)
EISRS. <i>Emotional Intelligence Self-Regulation Scale</i>	Martinez-Pons, 2000
DHEIQ. <i>Dulewicz y Higgs Emotional Intelligence Questionnaire</i>	Dulewicz y Higgs (2001)
TEIQUE. <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i>	Petrides, (2001); Petrides, Pérez y Furnham (2003)
SPTB. <i>Sjöberg Personality Test Battery (EI Scale)</i>	Sjöberg (2001)
TEII. <i>Tapia Emotional Intelligence Inventory</i>	Tapia, 2001
SUEIT. <i>Swinburne University Emotional Intelligence Test</i>	Palmer y Stough (2002)
WEIP-3. <i>Workgroup Emotional Intelligence Profile</i>	Jordan, Ashkanasy, Härtel, y Hooper, (2002)
VEIS. <i>Van der Zee Emotional Intelligence Scale</i>	Van der Zee, Schakel, y Thijs, (2002).
WLEIS. <i>Wong y Law Emotional Intelligence Scales</i>	Wong y Law (2002)

Tabla 1.13. Medidas de evaluación de la IE mediante procedimiento autopercebido.
Tomado de Parodi Úbeda, (2015; p.135).

Perez-Gonzalez, Petrides y Furnham (2007) llevan a cabo una revisión de los principales instrumentos de medida de la IE_rasgo, recogidos también en la tabla anterior. En base a esta revisión y las publicaciones posteriores en cuanto a la validación de los mismos, exponemos

aquellos que se consideran de mayor relevancia en la siguiente relación (en la que señalamos aquellos que vamos a utilizar en esta Tesis) y los describimos posteriormente:

Relación instrumentos de medida de la IE-Rasgo

- a) *TMMS-24 (adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)*
- b) *EQ-i: Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2000)*
- c) *ECI: Emotional Competence Inventory (Boyatzis, 1999)*
- d) *CDE-A Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010)*
- e) *SEIS; Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998)*
- f) *TEIQue; Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2001; Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Pérez y Furnham, 2003)*

✓ Utilizamos las siguientes versiones:

- **TEIQue-CSF** - Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form; S. Mavroveli y K.V. Petrides (2008); Adaptación española de J. C. Pérez-González y S. C. Benito-Moreno (2011).
- **TEIQue-CSF-PRS - TEIQue-CSF- Parentes Rating Scale.** Adaptación de Pérez-González y Benito-Moreno (2011).
- **TEIQue-CSF-BTRS** - TEIQue-CSF-Brief Teacher Rating Scale. Adaptación de Pérez-González (2014).

✓ Construimos las tres anteriores versiones y las utilizamos a lo largo de la investigación.

- g) **WLEIS: Wong and Law's emotional Intelligence Scale (Wong y Law, 2002)**

✓ Lo utilizamos en esta Tesis con el fin de valorar los niveles de IE-Rasgo de los aplicadores

- h) *PEC, Perfil de la competencia emocional (Brasseur, Grégoire, Bourdu, y Mikolajczak (2013).*

Descripción instrumentos de medida de la IE-Rasgo

a) *TMMS-24 (adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)*

Salovey y Mayer (1990) construyen el TMMS (Trait Meta Mood Scales) a modo de autoinforme o escala rasgo, con la pretensión de poder evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales a través de 48 ítems. En concreto, contiene tres dimensiones claves de la IE:

1. La atención a las emociones: nivel en el que el sujeto considera que presta atención a sus emociones y sentimientos (ej. “a menudo pienso en mis sentimientos”, “no creo que sea importante prestar atención a las emociones o estado de ánimo”)
2. La claridad emocional: nivel de lucidez con el que el sujeto cree que percibe sus propias emociones (ej. “puedo llegar a comprender mis emociones”, “a veces no sé cuáles son mis sentimientos”)
3. La reparación emocional: nivel en el que el sujeto considera que puede interferir sobre sus estados negativos para reducirlos y sobre los positivos para prolongarlos (ej. “intento pensar en positivo sin importar lo que me está pasando o lo mal que me siento”).

El sujeto debe responder a través de una escala tipo Likert (1 a 5) de fácil administración, corrección e interpretación: sumatorio de los ítems correspondientes a cada factor y se comprueba la puntuación directa en la tabla de baremos, que está dividida en función del género, pues existen grandes diferencias de base según esta variable. Las escalas tenían una buena fiabilidad, y en concreto la claridad emocional predice la rumiación cognitiva, incluso después de controlar otras medidas como el neuroticismo y la depresión (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

En 2002 Fernández-Berrocal y Extremera realizan la adaptación al castellano bajo la denominación TMMS-24 con objeto de valorar tres dimensiones claves del dominio muestral de la IE a través de ocho ítems para cada dimensión. Las tres facetas que comprende son: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

DIMENSIONES	DEFINICIONES
Percepción	Capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente
Comprensión	Comprensión de los estados emocionales
Regulación	Capacidad de regular estados emocionales correctamente

Tabla 1.14. Componentes de la IE en el TMMS-24.
Adaptado de Fernández-Berrocal y Extremera (2002).

<https://es.slideshare.net/Jordi222/sanchez-lopez06de12>

Propiedades Psicométricas:

- Este instrumento muestra una fuerte validez y fiabilidad en consonancia con la versión original
- Consistencia interna alta entre las subescalas que lo componen:
- Coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0,80:
Atención= 0,89 _ Claridad= 0,84 _ Reparación= 0,83

b) *EQ-i: Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2000)*

Se trata de un cuestionario a responder por el sujeto y que mide la conducta “inteligente emocional y social” y proporciona una estimación total de la misma y una valoración global para cada una de las 5 escalas que comprende el modelo, con un total de 15 puntuaciones:

FACTORES	HABILIDADES MEDIDAS
Inteligencia Intrapersonal	Autoconciencia emocional Asertividad Autoestima Independencia

Inteligencia Interpersonal	Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidades Sociales
Adaptación	Solución de Problemas Comprobación de la realidad Flexibilidad
Gestión del estrés	Tolerancia al estrés Control de los impulsos
Humor general	Felicidad Optimismo

Tabla 1.15. Factores generales del inventario EQ-i. Adaptado de Bar-On (1997).

El EQ-i contiene 133 ítems con un formato de respuesta tipo Likert (1- 5), donde el 1 es “muy rara vez o falso” y el 5 “muy frecuente o verdadero”. Se aplica en 40 minutos aproximadamente. Se ha traducido a más de 30 idiomas y cuenta con baremos de diversos países. Las puntuaciones más altas indican un nivel óptimo del funcionamiento emocional y social. Si bien puede aplicarse en distintas edades (según versiones) se le reconoce la limitación de utilizar el mismo ítem para grupos de edades muy distantes ya evolutivamente (de 6 a 1 años).

Existen distintas versiones:

- EQ-i:YV, Emotional Quotient Inventory: Youth Versión (BarOn y Parker, 2000). Se trata de una versión para niños entre 6 y 12 y adolescentes entre 13 y 17.
- EQ-i:Short: versión reducida del inventario de 51 ítems que evalúa las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002).
- EQ-360: evalúa la IE desde la perspectiva de un observador externo y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i.
- EQ-Interview: se trata de una entrevista semiestructurada utilizada como medida de seguimiento tras la administración del EQ-i y que dota al evaluador de una herramienta para comprobar la veracidad de las respuestas.

Propiedades psicométricas

- Coeficiente de consistencia interna: 0,97 (muestra americana)
- Validez de constructo: mayor solapamiento con evaluaciones socio-emocionales que con medidas de inteligencia cognitiva (solo un 4%, según Van Rooy, Pluta, y Viswesvaran, 2005).
- Varianza explicada a través de la comparación con otras medidas de inteligencia socio-emocional es del 36%, que según este autor es más que aceptable.

c) *ECI: Emotional Competence Inventory (Boyatzis, 1999)*

Instrumento ideado por Boyatzis, Goleman, y HAY/McBer (1999) a partir del modelo de inteligencia emocional en base al modelo de Goleman (1995). Mide las competencias emocionales de dos maneras:

- Autoinforme: autopercepción
- Evaluación 360º: datos de personas del entorno del sujeto

La primera versión constaba de 110 ítems con una escala de respuesta tipo Likert (1 – 7). Según el manual actualizado se puede encontrar en Wolf (2005) la versión actual se ha reducido a 73 ítems también con una escala del mismo tipo Likert (1 – 6).

El ECI consta de 20 dimensiones o competencias, que se organizan en cuatro dimensiones: 1) autoconciencia, 2) autogestión, 3) conciencia social y 4) habilidades sociales (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999).

Los destinatarios son personas a partir de 16 años y su aplicación dura entre 30 y 35 minutos.

Propiedades psicométricas

- Consistencia interna de la prueba oscila entre $\alpha = 0,70$ y $\alpha = 0,85$ para la puntuación global, según Pérez-Gonzalez et al., (2007)
- Consistencia interna mayor de 0,85 para las habilidades sociales
- Fiabilidad test-retest es adecuada. Validez predictiva se encuentran correlaciones moderadas con los estilos directivos y con el clima organizacional, y bajas con el éxito en la carrera profesional (Pérez-González et al., 2007).

d) *CDE-A Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010)*

Instrumento diseñado por el GROU, grupo de investigación sobre Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona que dirige Bisquerra. Se basa en el postulado de teórico de la educación emocional que defienden según el cual la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007). Dado que el apoblación destinataria son adultos lo incluimos en esta relación (ya que para nuestra investigación consideraremos como variable relevante el nivel de IE de los aplicadores del programa).

Consta de 48 enunciados (ítems) y una escala de respuesta tipo Likert (0 – 10). Se obtiene una puntuación global y una puntuación para cada uno de los 5 factores, ratificados éstos mediante análisis factorial exploratorio.

Propiedades psicométricas

Según Pérez-Escoda et al., (2010):

- Fiabilidad medida con el alfa de Cronbach: .92, para la escala completa
- Fiabilidad medida con el alfa de Cronbach para cada factor: mayor a .69
 - conciencia emocional el $\alpha = .70$
 - regulación emocional es de $\alpha = .80$
 - autogestión $\alpha = .72$
 - competencias sociales $\alpha = .71$
 - competencias para la vida y el bienestar $\alpha = .73$
- Los cinco factores explican el 50 % de la varianza.
- La correlación entre los factores y el total es alta: entre .72 y .86
- Las íter-correlaciones entre las dimensiones: entre .47 y .66

El GROPE también ha elaborado la versión para adultos, el CDE-R: Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (versión reducida).

e) *SEIS; Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998)*

Este instrumento, el SEIS (Escala de Inteligencia Emocional de Schutte) se compone de 33 ítems a los que responde el sujeto mediante una escala tipo Likert (1 – 5), aunque en la actualización se han ampliado hasta 41. Se puede aplicar a partir de los 16 años.

Aunque se enmarca dentro de las medidas de la IE como disposición de personalidad, no abarca todo el dominio muestral del constructo (instrumento “parcial”), y se basa en las tres dimensiones que incluía el modelo inicial de Salovey y Mayer (1990). No obstante, los propios autores, unos años después, (Schutte et al., 2001), entienden que puede ser empleado como una medida breve de IE rasgo global.

Propiedades psicométricas

Según diversos autores (Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004; Petrides y Furnham, 2000; Saklofske, Austin y Minski, 2003, Pérez-González et al. 2007):

- Análisis factorial: se identifican entre 3 y 4 factores.
- Fiabilidad medida con el alfa de Cronbach: 0,70-0,85
- Validez convergente y discriminante: correlaciones medias y altas con los

- f) *TEIQue; Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2001; Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Pérez y Furnham, 2003)*

El TEIQue está basado en la teoría y en el modelo de la IE rasgo, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (Petrides y Furnham, 2000, 2001, 2003). Estos mismos autores desarrollan su teoría de IE rasgo, aislando 15 facetas de la IE (que luego agrupan en 4 factores y 2 facetas independientes). Así, construyen el TEIQue constituido por esos cuatro factores, quince subescalas y 144 ítems en escala tipo Likert (1 – 7). El TEIQue nos ofrece una puntuación global de IE, puntuación por cada factor y puntuaciones específicas para cada subescala. En los últimos años se están llevando a cabo diferentes estudios empíricos y validaciones de versiones que son recogidos por los autores originales (Furnham y Petrides 2003; Petrides y Furnham; 2003) y Petrides et al., 2004).

Propiedades psicométricas

Según Petrides y Furnham (2003):

- Adecuada consistencia interna de la escala total: .89 en varones, .92 en mujeres
- Medida válida para evaluar los cambios en patrones emocionales tras una intervención con este objetivo (Petrides y Furnham, 2003).
- Validez predictiva: correlaciona positivamente con variables de éxito escolar (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Adaptación al castellano por Pérez-González (2003):

- propiedades psicométricas muy similares al instrumento original
- validez de criterio: respecto a variables de personalidad

TEIQue-SF: versión reducida de 30 ítems (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007)

- consistencia interna por factor (varones/mujeres):

Autoestima: .81 / .7	Autocontrol: .66 / .64
Emocionalidad: .72 / .73	Sociabilidad: .68 / .69
- consistencia interna global IE-Rasgo: 0.89/ 0.88

Existen ya diversas versiones del TEIQue:

- TEIQue-AF: 153 ítems, 15 subescalas, 4 factores, valoración global El rasgo para sujetos entre 13 y 17 años
- TEIQue-ASF: versión reducida de 30 ítems, valoración global El rasgo para sujetos entre 12 y 17 años. muestra una consistencia interna de .84 (Petrides et al., 2006) y de .82 (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sáinz, 2012)
- TEIQue-360º: 153 ítems
- TEIQue-360ºS: este formato usa el método 360º en 15 ítems del TEIQue
- TEIQue-CF: 75 ítems, 9 factores, valoración global El rasgo para sujetos entre 8 y 12 años.
- TEIQue-CSF: 36 ítems, valoración global El rasgo para sujetos entre 8 y 12 años.

Para nuestro trabajo elaboramos una adaptación de ésta última version:

- TEIQue-CSF - Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form; S. Mavroveli y K.V. Petrides (2008); Adaptación española de J. C. Pérez-González y S. C. Benito-Moreno (2011).

Cuestionario de Inteligencia Emocional para niños. Se trata de una versión breve de 36 ítems del cuestionario original, que estaba formado por 153 ítems y cuya estructura factorial parece comprender los siguientes factores: bienestar, habilidades de autocontrol, habilidades emocionales y habilidades sociales.

Ofrece puntuaciones para seis dimensiones: Emotion perception (Percepción de emociones); Emotion expression (Expresión emocional); Low impulsivity (Baja impulsividad); Emotion regulation (Regulación emocional); Affective disposition (Disposición afectiva); Peer relations (Relaciones con iguales). Actualmente se encuentra en proceso de validación, por lo que los resultados obtenidos a partir de esta investigación podrían contribuir en este proceso.

Como se ha manifestado en trabajos previos acerca de los instrumentos de medida de la IE, “uno de los campos más fructíferos radica en la adaptación y validación al castellano de cuestionarios de inteligencia emocional... así como la constatación de su validez predictiva” (Pena y Repetto, 2008; pp.406); siguiendo a estos autores, se ha procedido a la elaboración de la adaptación en castellano de este instrumento y, dando un paso más, se ha adaptado también como cuestionario, no ya de autopercepción, como en su versión original, sino de percepción de los padres y de los profesores. De esta forma, esperamos también que los resultados obtenidos en otras pruebas puedan arrojar datos sobre la fiabilidad y validez de nuestras versiones adaptadas: a castellano, versión para professors y versión para padres.

- TEIQue-CSF-PRS - TEIQue-CSF- Parents Rating Scale. Adaptación de Pérez-González y Benito-Moreno, 2011).

Cuestionario construido como heteroinforme a partir de la adaptación del anterior luego se adapta cada uno de los 36 ítems anteriores. Así, por ejemplo:

INSTRUCCIONES:

- *Con este cuestionario pretendemos conocer cuáles son las competencias emocionales de tu hijo/a; así podremos enfocar las sesiones de trabajo hacia aquellos aspectos que sea más necesario trabajar. Debes responder lo que tú piensas de tu hijo/a.*
 1. Siempre intenta estar de buen humor
 2. Le gusta conocer gente nueva

Fig. 1.39. Reproducción del cuestionario TEIQue-CSF-BTRS. (Ver Anexo).

- TEIQue-CSF-BTRS - TEIQue-CSF-Brief Teacher Rating Scale. Adaptación de Pérez-González 2014).

Cuestionario construido como heteroinforme a cumplimentar por los docentes. Se compone de 10 ítems.

g) WLEIS: Wong and Law's emotional Intelligence Scale (Wong y Law, 2002)

Autoinforme breve que evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido; muy utilizado en investigación en psicología organizacional. Incluye 16 ítems que posibilitan la evaluación de cuatro dimensiones de la IE-rasgo: percepción de las emociones de los demás, percepción de las propias emociones, uso de las emociones y regulación emocional. La versión original cuenta con una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 – 7), aunque Vila y Pérez-González (2007) proponen una escala de respuesta Likert de 5 puntos. Se puede aplicar de los 16 años y en adultos, razón por la que se incluye en esta relación (ya que para nuestra investigación consideraremos como variable relevante el nivel de IE de los aplicadores del programa).

Inicialmente se ideó como medida breve de la IE con el objetivo de ser utilizada en investigación en psicología organizacional y del trabajo.

Propiedades psicométricas

Según Wong y Law (2002):

- Adecuada consistencia interna de la escala total: .70 – .85
- Validez criterial: correlaciona con rendimiento y con la satisfacción laboral

h) *PEC, Perfil de la competencia emocional (Brasseur, Grégoire, Bourdu, y Mikolajczak (2013).*

El cuestionario o escala PEC (Profile of Emotional Competence) pretende medir la autopercepción acerca de las competencias emocionales del sujeto, en concreto sus capacidades de regulación emocional. El PEC es capaz de diferenciar cinco facetas aplicadas a la vida afectiva propia (intrapersona) o referidas a otras personas (interpersonal). Estos factores son:

- Identificación: ser capaz de percibir una emoción cuando aparece e identificarla
- Comprensión: ser capaz de comprender las causas y consecuencias de las emociones
- Expresión: ser capaz de expresar las emociones de una forma socialmente aceptada
- Regulación: ser capaz de regular el estrés o emociones cuando no son apropiados al contexto
- uso de las propias emociones y en relación con los demás: ser capaz de utilizar las emociones para mejorar la reflexión, decisiones y acciones

De acuerdo con su modelo (Mikolajczak, Tran, Brotheridge y Gross, 2009), valora conductas típicas o la disposición a comportarse de una manera determinada en situaciones emocionales, es decir, niveles de la E-rasgo en oposición al conocimiento subjetivo (autopercepciones del sujeto sobre sus emociones) y en oposición también a su nivel de IE-capacidad (rendimiento).

Consta de 50 ítems distribuidos en una escala de respuesta tipo Likert (1 – 5) en la versión original (total desacuerdo-total acuerdo).

Estas preguntas tienen como objetivo comprender cómo Ud. vive con sus emociones. Responda a cada cuestión tomando en cuenta la forma en que Ud. reacciona en general. No hay respuestas ni buenas ni malas. Para cada pregunta Ud. debe posicionarse sobre una escala de 1 a 7, donde 1=la frase no corresponde para nada a como es Ud. o que Ud. no reacciona nunca de esta forma, y 7=Ud. se reconoce totalmente en la frase o esto le ocurre muy frecuentemente.

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7	
En total desacuerdo	En total acuerdo
1. Mis emociones aparecen sin que yo comprenda o entienda de dónde provienen o por qué ocurren.	[]
2. No entiendo siempre por qué reacciono de la manera que reacciono.	[]
3. Si quisiera, podría fácilmente manipular las emociones de los otros para obtener lo que quiero.	[]
4. Sé lo que hay que hacer para que las otras personas me apoyen.	[]
5. No consigo entender las reacciones emocionales de las otras personas.	[]
6. Cuando me siento bien, consigo diferenciar con facilidad si el motivo es porque estoy contento, orgulloso de mí mismo o relajado.	[]
7. Sé cuándo una persona está enfadada, triste o alegre, aun cuando ella no diga nada.	[]
8. Consigo encontrar con facilidad las palabras para describir lo que siento.	[]
9. Nunca me baso en mis emociones para decidir qué hago con mi vida.	[]
10. Cuando me siento mal, consigo fácilmente identificar la situación que hizo sentirme mal.	[]
11. Consigo obtener con facilidad lo que deseo de las otras personas.	[]

Fig. 1.40. Ejemplo de la Escala PEC (Brosseur et al., 2013), tomado de la adaptación al castellano de Darío Páez, Martínez, Ubillos, Filella y Sánchez (2016).

Propiedades psicométricas

Según Brosseau et al., 2013.

- Buena fiabilidad
- Fiabilidad de las dimensiones de identificación de emociones personales, de expresión de emociones propias, comprensión de las emociones de los demás y de escucha de emociones de otros fue inferior al nivel convencional de .70.
- Adecuada validez estructural evaluada por análisis factorial confirmatorio
- Adecuada validez de criterio, así como incremental

1.2.4. Es posible mejorar la IE?

Las experiencias registradas señalan que la IE es relevante en aquellas facetas fundamentales de la vida de los sujetos (tal y como señalamos en el apartado 1.2.4) en el desarrollo académico, social y personal, profesional (con mayor incidencia en desempeños laborales que implican el trabajo conjunto con otros y cuando implican un alto nivel de exigencia emocional), en aspectos de salud, luego, por ende, en el desarrollo integral. Pero de las áreas mencionadas, las investigaciones apuntan que son el crecimiento personal y el aspecto social los más beneficiados por óptimos niveles de IE.

Disponemos ya de diversos meta-análisis que ponen en relación las conclusiones de múltiples investigaciones sobre IE, coincidiendo en la existencia positiva de relaciones con mejor salud, mejor desempeño académico y profesional y mejor desarrollo personal y social en base a diversos indicadores (Joseph y Newman, 2010; Martins et al., 2010; Sánchez Álvarez et al., 2015). Aunque esta relación siempre ha resultado positiva, cuando se estudia la IE desde la perspectiva de la IE como disposición de personalidad, las relaciones encontradas poseen mayor rotundidad y claridad (correlaciones entre .30 y .58 según los estudios).

Parece entonces que resulta especialmente interesante conocer si es posible mejorar los niveles de IE habida cuenta de su coincidencia con indicadores relevantes de satisfacción vital. Con independencia de la manera en que se entienda la IE, cada vez tenemos más evidencia empírica acerca de la posibilidad de mejorar los niveles de IE como resultado de intervenciones específicas (Pérez-González, 2012; Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013). En conclusión, esa evidencia empírica irrefutable confirma que sí es posible.

En este sentido, destacamos también el riguroso trabajo conjunto de varios de los exponentes más representativos de los distintos modelos de IE revisados (Petrides, Mikolajczak, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham y Pérez-González, 2016), en la publicación científica de mayor relevancia a nivel internacional sobre la cuestión, la *Emotion Review*, concluyen que una vez que se cerciora la mejora en los niveles de IE (tras el seguimiento de intervenciones específicas), se constatan también mejoras en tres grandes ámbitos: salud mental y física, el bienestar personal y las relaciones sociales.

Una vez que los hallazgos constatados de forma científica, nos llevan a poder aseverar esta afirmación: “sí es posible mejorar la IE” y las mejoras vitales consecuentes que implica, parece que el campo científico se ve obligado a ahondar en esta vía como contribución sustancial a la evolución humana y mejora de la misma.

Por tanto, si podemos mejorar los niveles de IE entendemos que probablemente la competencia emocional también aumentará. No obstante, no renunciamos a mejorar la competencia emocional sin que necesariamente se haya impactado en los niveles de IE.

1.3. DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Tengo, la tripa encarcelada, la boca sin ventanas
los ojos con cerrojos, el pelo entre las llamas,
la sangre en las aceras, agarrate a mis velas y navegas,
que en el pecho tengo el centro de la tierra.

Y un niño en mis entrañas, que llora y da patadas
cogiendo mis pulmones, se ha hecho un par de alas.
Sin nada en la guantera, desnudo en la batalla.

Tengo , un mundo en cada ceja,
consejos de mi padre en la esquina de la cabeza
Costillas derrumbadas, al paso de tu falda.
Riñones aguantando el peso de la madrugada, y
un nudo entre los dedos, para agarrarme al tiempo.

Arrugas donde guardo bajo llave los recuerdos.
Bombillas en los ojos, que alumbran lo que veo.
Reuma por los charcos que dejaron tantos besos,
tirados por el suelo, mi sombra en el espejo.

Humano, demasiado humano entre la gente.
Humano, pero acompañado si vienes a verme.
Humano, demasiado humano entre la gente.
Humano, pero acompañado si vienes a verme.

Bébetete las lágrimas que ahogan mis sonrisas,
cose los fracasos que destrozan mis camisas.

Te vendo amores verdaderos en conserva.
Rompe los cristales que protegen las verdades.

Los miedos infantiles, que ocultamos siendo grandes.
En el abismo, tengo un amigo, que hace una hoguera, cuando hace frio.
Y si amenaza la tormenta, nos reimos, nos reimos , nos reimos.

**“Humano” en el disco “Castigado en el cielo”
Luis Ramiro (2007)**

1.3.1. Justificación de la educación emocional

“Cuando un niño no sabe andar se le enseña, cuando no sabe leer se le enseña, cuando no se sabe comportar se le castiga.” Elías.

1.3.1.1. Conceptualización:

a) Educación Emocional, Competencia Emocional y Educación Socioemocional

Dentro de este apartado parece pertinente aclarar términos que con frecuencia aparecerán en éste y otros estudios sobre la cuestión que nos ocupa; se trata de los conceptos de “Educación Emocional” (EE) y de “Competencia Emocional” Bisquerra detalla:

“Concebimos 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. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (2003; pp.27).

“El **objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales**” (2003; pp.7); como también defiende Buck (1990, 2014).

“Entendemos las **competencias emocionales** como el conjunto de conocimientos de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra et al., 2011, p.11).

Luego, siguiendo a este reconocido autor, la educación emocional comprendería el conjunto de acciones llevadas a cabo con el fin de que los alumnos desarrollen los componentes básicos de la Inteligencia Emocional; mientras que la adecuada puesta en práctica de estas habilidades, digamos, la aplicación de dichas habilidades a un nivel funcional óptimo podría ser una definición de la “Competencia Emocional” de una persona.

Al introducir este término debemos retroceder a su aparición como constructo unitario de la mano de Saarni, (1999, 1997), y aunque se deriva de los planteamientos de los modelos mixtos de IE, es la primera en utilizarlo con entidad diferente a la de la IE. Entiende la competencia emocional como un conglomerado de capacidades y habilidades que el sujeto despliega con el fin de desenvolverse y adaptarse a su medio cercano de la mejor forma posible. Esta autora se basa en tres postulados previos como soporte sobre el que construye su teoría.

A partir de estos postulados (Modelo relacional de la emoción, el modelo funcionalista y el modelo socioconstructivista) elabora su modelo que comprende las siguientes competencias emocionales como básicas o nucleares:

- Conciencia emocional de uno mismo.
- Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.
- Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción.
- Capacidad de empatía.
- Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa.
- Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.
- Conciencia de comunicación emocional en las relaciones.
- La capacidad de la autoeficacia emocional.

Encontramos vínculos con las teorías explicativas de la emoción, por lo que definitivamente no puede ser considerado un modelo de IE. En esta línea se sitúan también autores como Denham (1999) que ponen el foco de interés en la competencia en las interacciones sociales y defiende que a medida que los niños van adquiriendo competencias emocionales, es posible corroborar las mejoras en su conducta y comportamientos.

Desde el grupo de investigación que dirige Bisquerra, el GROPE, ha elaborado también una propuesta en este sentido (que a veces se confunde con un Modelo explicativo de la IE). En base a precedentes como el Informe Delors proponen el Modelo Pentagonal de competencias emocionales que alberga cinco competencias:

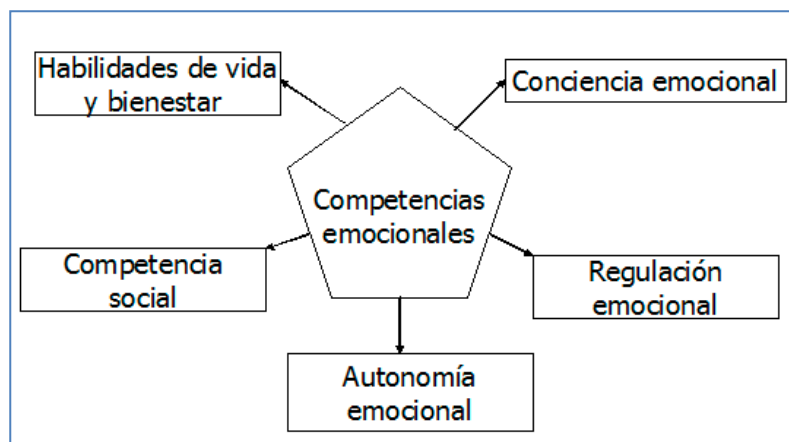


Fig. 1.41. Modelo pentagonal de competencias emocionales. Tomado de Bisquerra y Pérez (2007).

Por otro lado, recogemos el término “Educación Socioemocional”, que podemos encontrar como homólogo al de Educación Emocional. Sin embargo, cabe mencionar la distinción que realiza Pérez González (2008) entre ambos, manifestando su inclinación por el concepto de Educación Socioemocional al entender que engloba tanto la dimensión social como la emocional. A este respecto, si bien compartimos esta consideración, utilizaremos en la presente investigación el término Educación Emocional por entenderse como equivalentes en gran parte de la literatura consultada.

b) Educación emocional: en sentido restringido y en sentido laxo

Esta distinción es acuñada por Pérez-González (Bisquerra et al., 2012) en referencia al ya mencionado “Aprendizaje Social y Emocional” (ASE), que agruparía toda aquella intervención educativa que promueva el desarrollo personal del alumnado. Estas intervenciones (por ejemplo, el fomento de habilidades sociales, educación para la paz...) podrían incidir en niveles o algunos componentes de la IE, pero no necesariamente. Este tipo de acciones conformarían la “educación emocional en sentido laxo”.

Queremos aquí recordar que los primeros antecedentes de este tipo de programas los podemos encontrar en el mundo de la educación especial, donde la necesidad de enseñar explícitamente *contenidos actitudinales y de relación* fue tomado en consideración mucho antes que en el caso del alumno ordinario. en este sentido verdugo ha sido una de las figuras fundamentales, llevando a cabo en los años 80 la adaptación de sus famosos Programas

Conductuales Alternativos (PCA) consisten en una trilogía de programas que incluyen el Programa de Habilidades Sociales (Phs), el Programa de Orientación al Trabajo (POT) y el Programa de Habilidades de la Vida Diaria (PDV). En esta línea se han editado en los últimos 30 años diversos materiales en base a las habilidades sociales para personas con discapacidad (Bermejo, 2010).

Por otro lado, aquellas intervenciones dirigidas específicamente a mejorar la IE, formarían parte de la “educación emocional en sentido restringido”. Es decir, que tendrá como objeto el desarrollo de competencias emocionales que conduzcan, en definitiva, al bienestar personal.

1.3.1.2. Finalidad

En consonancia con la idea anterior, la finalidad de la educación emocional debe ser el fomento de las competencias emocionales como parte fundamental del desarrollo integral del individuo a lo largo de su vida. Por lo tanto, se trata de un proceso educativo y permanente. El fin último será influir positivamente en el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003).

Puesto que las necesidades de ser capaces de poner en marcha todos estos mecanismos de gestión emocional serán constantes, la educación emocional debería ser constante a lo largo del ciclo vital: fomento de nuevas competencias o en niveles de complejidad mayor en la medida en la que también lo son las exigencias intra e interpersonales.

Sin duda las acciones que potencien el desarrollo del individuo como un ser emocionalmente competente deberán ser parejas al desarrollo socioafectivo del mismo, por lo tanto, iniciarse desde los momentos iniciales de la vida, obviamente intensificarse en la escuela y mantenerse ya permanente, como así lo demuestra la existencia de programas específicos para personas en edad avanzada (Soldevilla, 2009).

No obstante, el ritmo de los centros escolares y el desarrollo aplicado de los currículos no asegura la presencia de estos aprendizajes en la escuela. El peso que aún tienen los denominados “aprendizajes instrumentales” como los contenidos de las áreas de lengua o

matemáticas, y el prestigio desigual que tradicionalmente (y aún en la actualidad) sufren áreas como música o plástica y más aún aspectos que no conllevan calificación propia, como la educación en valores transversal a las áreas, configuran un escenario en el que la educación emocional no tiene un lugar asegurado.

Por el contrario, la escuela se enfrenta a evidentes carencias y “urgencias” más vinculadas a estos campos que a la sintaxis o al cálculo. Los problemas de convivencia y de conducta, las cuestiones de igualdad de género, la necesidad de tolerar las diferencias (diferentes habilidades y capacidades de los alumnos; diferentes orígenes, idioma o costumbres; diferentes ideas....)... todo ello exigen respuestas inmediatas y contundentes. Si bien desde las administraciones educativas, a distintos niveles, se trata de dar coherencia a estas acciones a través de planes de centros, planes autonómicos o regionales... en muchas ocasiones parece que el sistema educativo alberga una gran cantidad de elementos, a veces inconexos entre ellos, que suelen demandar por parte de los miembros de la Comunidad Educativa esfuerzos específicos (Plan de Convivencia, Plan de Atención a la Diversidad, Protocolo de actuación en casos de acoso, Guía en la prevención del suicidio, Programas institucionales antidroga, campañas contra la violencia de género...).

Si bien es cierto que existen elementos específicos a considerar en una intervención diferente si se trata de una cuestión de violencia machista o de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, entendemos que todas las actuaciones mencionadas podrían ubicarse bajo un gran paraguas, el de la educación de las competencias socioemocionales. Sin embargo, parece que con frecuencia su presencia en la escuela se visualiza a través de programas de educación emocional (como el caso que ocupa la investigación que aquí presentamos). A pesar de ello, y aunque profundizaremos más adelante, el objetivo a medio plazo deber ser esa incardinación en la vida escolar, que cumpliría esas características que recogimos de continuo y permanente.

En este punto, debemos mirar de nuevo, irremediabilmente, al diseño del currículo. Así, compartimos la idea de que en la medida en que se garantizara e institucionalizara este factor de primer orden en la escuela, por donde ha de pasar toda la población, las actuaciones

específicas (y, sobre todo, la necesidad de las mismas) será menor. Considerando además, como se ha señalado, las evidencias que dan muestra de la relación positiva entre niveles de rendimiento académico óptimo y una relación inversa con problemas de conducta y de convivencia, esta argumentación se torna incontestable desde nuestro punto de vista.

Siguiendo esta Tesis, entonces, resulta pertinente realizar un análisis de la presencia del fomento de la IE en los alumnos y de la adquisición de competencias al respecto en el currículo actual.

1.3.1.3. Argumentación final

Siguiendo esta Tesis, entonces, resulta pertinente realizar un análisis de la presencia del fomento de la IE en los alumnos y de la adquisición de competencias al respecto en el currículo actual.

Desde un enfoque amplio y ambicioso, Domitrovich, Durlak, Staley y Weissberg (2017) realizan una enérgica y bien argumentada justificación de la competencia socioemocional como un factor esencial de ajuste en el desarrollo de los alumnos y de reducción de factores de riesgos. De la revisión de la literatura científica y de los resultados obtenidos en rigurosas intervenciones aportan las siguientes aseveraciones:

- A partir de investigaciones de corte longitudinal sabemos que la competencia intrapersonal e interpersonal se relaciona de forma indirectamente proporcional a problemas de comportamiento, delincuencia y abuso de sustancias.
- De la investigación basada en la intervención escolar se ratifica que la relación entre los niveles de competencia socio-emocional y éxito escolar (nivel académico) guarda una correlación más que la que se encuentra entre éxito escolar y otros factores (edad, raza, género, estatus social...). Las intervenciones resultan ser beneficiosas para todos los alumnos, pero son especialmente significativas para aquellos alumnos que parten de una situación de desventaja social.
- En base a la investigación sobre los mecanismos de intervención, constatan que las dimensiones objeto de las intervenciones pretenden cambios actitudinales; la

metodología suele incluir: secuencia de sesiones de trabajo en el grupo-clase, cada sesión incluye algún tipo de explicación y una propuesta de vivencias; e compromiso del centro escolar también se relaciona con el aumento de la competencia socio-emocional.

- En cuanto a los programas escolares pueden implantarse desde un enfoque de aprendizaje directo y explícito o de una forma indirecta, incluyéndolo en las rutinas diarias y propiciando un ambiente en todo el centro a favor del aprendizaje social y emocional (ASE) con impacto real en los sujetos.
- La calidad en el proceso de implementación afecta al resultado, por lo tanto resulta necesario, además de evaluar las posibles ganancias, realizar una valoración del proceso y del diseño.

Partiendo los autores de estas certezas, elaboran una justificación compleja acerca de la necesidad de estrategias para promover la competencia socio-emocional en el alumnado:

- Defienden el carácter universal de la Educación Emocional, pues los beneficios asociados al bienestar general deben poder ser recibidos por toda la población.
- Defienden que se trata de una cuestión de “salud pública”. Y es que el coste de la ausencia de competencias a nivel socioemocional tiene un gran impacto económico en los sistemas de salud público (en general peor estado de salud en la población). Por tanto, la inversión no sólo tendrá efectos positivos en el sujeto como individuo (bienestar personal o subjetivo), sino también para el bienestar de la colectividad y para las arcas del estado. Los autores llegan incluso a cuantificar las cifras: 11 dólares de ahorro por cada dólar invertido.

Si bien con menor exactitud, pero con la misma contundencia, ya ha habido voces que han realizado una defensa en este sentido. Así, Bisquerra (2010) recuerda el gasto y la dificultad que implica la violencia escolar y cómo los programas cuyo objeto son la mejora de la IE reducen estas conductas. Diekstra (2008) aboga por la necesidad de reconocer la presencia transversal de la educación socio-emocional como forma de garantizar su influencia en la totalidad del alumnado.

En conclusión, la ciencia ofrece razones demostradas y de peso sobre la implantación y extensión de la educación emocional desde las políticas de estado: mejora el bienestar individual (éxito académico, profesional y social y en cuestiones de salud), mejora el bienestar de la población como conjunto (reducción de violencia, reducción de sujetos en riesgo de cualquier tipo) y ahorra dinero al país. Razones incontestables.

1.3.2. Educación Emocional en nuestro contexto Educativo actual

"De qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el Universo si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia".
José María Toro, educador y escritor

De acuerdo con Colom (1994), las influencias que determinan definitivamente la inclusión de un elemento en la práctica docente serán:

1. El Diseño curricular de base (actualmente Real Decreto de Currículo y los Decretos de currículo desarrollados por las comunidades autónomas)
2. Proyectos curriculares de centro (actualmente Proyecto Educativo y Programaciones Curriculares)
3. Programaciones de Aula

Dice este autor que se debe considerar un cuarto factor: todo aquello que conforma el currículo oculto que comprendería el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que de forma no planificada, e incluso, de forma no consciente, impregna la estructura y organización de un centro educativo (Santomé, 1991).

Siguiendo esta idea, debemos iniciar este apartado hacia las leyes orgánicas de educación, y volver la mirada hacia el pasado reciente de nuestro sistema educativo, que sufre un gran punto de inflexión en consonancia a los grandes cambios políticos de nuestra historia reciente. Como primera "ley contemporánea" de educación a nivel estatal contamos con la Ley General de Educación (1970) que impone un sistema reglado en 8 cursos cursos obligatorios (E.G.B., Educación General Básica) y cursos anteriores ("Párvulos") y posteriores ("BUP" y

“COU”) no obligatorios. A esta ley hay que reconocerle el mérito de ser la última legislación educativa de considerable duración, pues estuvo en vigor durante 15 años, de 1970 a 1985, momento en que se proclama la primera Ley orgánica de educación en democracia (LODE, 1985). Poco después sucede otro cambio con la instauración de la LOGSE (1990), que implicó grandes cambios hacia un enfoque más pedagógico y no sólo instructivo (enfoque de “educación para la vida”) en consonancia con los “movimientos de renovación pedagógica”, cuyo antecedente principal fue Dewey. A partir de entonces se sucede un nuevo período de estabilidad que dura 12 años. A partir de ahí diversas leyes educativas se han sucedido, generando normativas de rango superior en vigor que tenían, sin embargo, que coexistir con el desarrollo de normativas anteriores en realidad derogadas pero en funcionamiento.

Esta circunstancia ha modificado los principios y fines educativos sucesivamente en función del gobierno existente, siguiendo este recorrido (incluyendo las leyes mencionadas):

- LGE, Ley General de Educación (1970)
- LODE, Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985)
- LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (1990)
- LOCE, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)
- LOE, Ley Orgánica de Educación (2006)
- LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)

Evidentemente, esta circunstancia impide la maduración del sistema educativo y la comprobación de la efectividad de las medidas, que en ocasiones no llegan a ejecutarse de manera completa. A pesar de ello los aspectos socioemocionales y afectivos han ganado peso en este suceso normativo.

No obstante la inclusión de la Educación Emocional, si bien de facto en escuela tal y como hemos descrito, sí cuenta con avales normativos a lo largo de los distintos desarrollos que siguen de la actual ley orgánica de educación vigente en nuestro país (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre de 2013).

Realizamos una pequeña comprobación, y en base a BOE, legislación consolidada, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE-A-2006-7899) y modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre Ref. BOE-A-2013-12886; Última modificación publicada: 29/07/201. Así, llevamos a cabo varias búsquedas que den cuenta, a modo de ejemplo, de la presencia explícita de los contenidos (en sentido amplio) relacionados con la Educación Emocional. Los resultados encontrados son los siguientes:

- “emoción”: 0 resultados
- “emocional”: 2 resultados
 - PREÁMBULO. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y **emocionales** para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.
 - TÍTULO II. Equidad en la Educación. CAPÍTULO I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Artículo 71. Principios. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y **emocional**, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente
- “bienestar”: 1 resultados
 - PREÁMBULO. Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el **bienestar** individual como el colectivo.
- “empatía”: 0 resultados
- “sentimiento”: 0 resultados
- “autorregulación”: 0 resultados
- “autocontrol”: 0 resultados
- “relación” (con otros): 7 resultados
 - CAPÍTULO I. Educación infantil. Artículo 13. Objetivos. La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan: e) **Relacionarse con los demás** y adquirir progresivamente

pautas elementales de convivencia y **relación social**, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

- CAPÍTULO I. Educación infantil. Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos. 3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y **relación social**.
- Capítulo II. Compensación de las desigualdades en educación. Art. 80. Principios. 1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en **relación con las personas, grupos y ámbitos** territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.
- CAPÍTULO II. Educación primaria. Artículo 17. Objetivos de la educación primaria. La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se **relacionan**. m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus **relaciones con los demás**, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas
- CAPÍTULO III. Educación secundaria obligatoria. Artículo 22. Principios generales. Artículo 23. Objetivos. d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus **relaciones con los demás**, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Capítulo IX. Educación de Personas Adultas. Art. 66. Objetivos y Principios. 2. c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos

expresivos, comunicativo, de **relación interpersonal** y de construcción del conocimiento.

- CAPÍTULO II. Autonomía de los centros. Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia. Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las **relaciones** de todos los miembros de la **comunidad educativa**.
- “afectivo”: 5 resultados
 - PREÁMBULO. Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las **capacidades afectivas** del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades.
 - CAPÍTULO I. Educación infantil. Artículo 12. Principios generales.2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, **afectivo**, social e intelectual de los niños.
 - CAPÍTULO I. Educación infantil. Artículo 12. Principios generales. Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al **desarrollo afectivo**, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven.
 - CAPÍTULO I. Educación infantil. Artículo 13. Objetivos. La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan: d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
 - CAPÍTULO I. Funciones del profesorado. Artículo 91. Funciones del profesorado. 1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las

siguientes: e) La atención al desarrollo intelectual, **afectivo**, psicomotriz, social y moral del alumnado.

En base a la búsqueda de términos específicos, vemos que la presencia es casi inexistente, si bien es más amplia si atendemos a términos que bien pudieran pertenecer a ese “aprendizaje social y emocional” (ASE). Merece la pena destacar la coincidencia del “bienestar” como fin último de la educación, en consonancia con la propia finalidad de la Educación Emocional, abre un camino que es posible recorrer de la mano, en el que se tornan instrumentos potentes en la consecución de ese “bienestar” deseado.

Sin embargo, si analizamos esta normativa de forma más exhaustiva en cuanto a los contenidos y significados, hallamos mayores resultados de esa presencia. Aún así, no podemos reconocer un avance considerable en cuanto a la presencia del desarrollo de competencias emocionales. Pasamos entonces a continuación a dar cuenta del análisis más profundo que iniciamos según rango de las disposiciones a las que haremos alusión.

1.3.2.1. Presencia en LOMCE I: Preámbulo. Principios y Fines de la Educación

Si entramos ya a analizar los elementos incluidos en la ley de educación que rige nuestro actual sistema educativo, y analizamos la existencia de ese posible avance con respecto a la anterior LOE, encontramos las siguientes diferencias entre los Preámbulos (primer párrafo) de ambas leyes:

PREÁMBULO LOE (2006)	PREÁMBULO LOMCE (2013)
" Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la	"La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro.

<p>realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos."</p>	<p>Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global."</p>
---	--

Tabla 1.16. Comparativa del Preámbulo LOE vs. LOMCE.

De la observación de los elementos señalados podemos ya apreciar un menoscabo en la aparición de elementos relacionados. Por otro lado, si atendemos a los Principios recogidos en la actual LOMCE podemos encontrar numerosos elementos vinculados, de una u otra forma, a la Educación Emocional (en sentido "laxo") y que de forma orientativa destacamos del texto original:

CAPÍTULO 1. Artículo 1. Principios.

- a) La calidad de la educación para **todo el alumnado**, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para **el pleno desarrollo de la personalidad** a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de

- las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de **valores** que favorezcan **la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia**, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
 - d) La concepción de la educación como un **aprendizaje permanente**, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
 - e) La **flexibilidad** para adecuar la educación a la **diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades** del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
 - f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie **una educación integral** en conocimientos, destrezas y **valores**.
 - g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
 - h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
 - h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a **los padres, madres y tutores** legales como **primeros responsables de la educación** de sus hijos.
 - i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
 - j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
 - k) La educación para la **prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia** en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del **acoso escolar**.
 - l) El desarrollo, en la escuela, de los **valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres**, así como la **prevención de la violencia de género**.
 - m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, **el reconocimiento social del profesorado** y el apoyo a su tarea.
 - n) El fomento y la promoción de la **investigación, la experimentación y la innovación educativa**.
 - o) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
 - p) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la **definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas**.
 - q) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la **planificación e implementación de la política educativa**.
 - r) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

Asimismo, los Fines de la educación que comprende la LOMCE convergen de forma muy marcada con la finalidad última de la Educación Emocional, “contribuir al bienestar personal y social” (Bisquerra et al., 2010, p. 7); al igual que en el caso anterior lo señalamos de la reproducción de esta parte de la normativa:

CAPÍTULO 1. Artículo 2. Fines.

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:
 - a) El pleno **desarrollo de la personalidad** y de las **capacidades** de los alumnos.
 - b) La educación en el **respeto de los derechos y libertades** fundamentales, en la **igualdad** de derechos y oportunidades entre **hombres y mujeres** y en la igualdad de trato y **no discriminación** de las personas con discapacidad.
 - c) La educación en el ejercicio de la **tolerancia** y de la libertad dentro de los **principios democráticos de convivencia**, así como en la **prevención de conflictos** y la **resolución pacífica** de los mismos.
 - d) La educación en la **responsabilidad individual** y en el mérito y **esfuerzo personal**.
 - e) La formación para la **paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad** entre los pueblos así como la adquisición de **valores** que propicien el **respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente**, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
 - f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, **confiar en sus aptitudes y conocimientos**, así como para desarrollar la **creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor**.
 - g) La formación en el **respeto y reconocimiento** de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la **interculturalidad** como un elemento enriquecedor de la sociedad.
 - h) La adquisición de **hábitos intelectuales y técnicas de trabajo**, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el **desarrollo de hábitos saludables**, el ejercicio físico y el deporte.
 - i) La **capacitación** para el ejercicio de actividades profesionales.
 - j) La capacitación para la **comunicación** en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
 - k) La preparación para el **ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación** a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

De este análisis obtenemos una coincidencia mayor y justificación suficiente para identificar los objetivos y contenidos de la Educación Emocional con los elementos clave de principios y fines del sistema, es decir, los elementos disposicionales de todo el desarrollo legislativo posterior.

1.3.2.2. Presencia en LOMCE II: Competencias Clave

Las anteriormente llamadas Competencias Básicas irrumpen en el sistema educativo español de la mano de la LOE (2006), que se hace eco de las recomendaciones de la Unión Europea acerca de la homogeneidad de los propósitos educativos de los países miembros. Con un carácter de orden superior al de los objetivos educativos (hasta ese momento el elemento del currículo en la cúspide de la pirámide del sistema), se configuran como aquellos grandes aprendizajes que deben haber adquirido los alumnos al finalizar su educación de base, su escolaridad obligatoria. Luego, y con una cierta independencia de los elementos más básicos de cada currículo (contenidos, materias, destrezas indispensables, criterios de evaluación) serán la condición necesaria para alcanzar el pleno desarrollo personal, social y profesional conceptualizado bajo los mismos términos.

A finales del siglo pasado la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) impulsó la creación del “Proyecto DeSeCo” (*Definition and Selection of Competencies*). El proyecto nace con la intención de establecer un marco conceptual acerca de esas competencias logradas a través del paso por la escuela y que realmente fueran válidas al sujeto durante todo el ciclo vital. Así, la pregunta que debía responder era: ¿cuáles son esas competencias personales indispensables?. Pero aún antes de eso había que aclarar qué se entiende por “competencia”, y desde el propio proyecto se ofrece la siguiente definición:

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (...), motivación, valores, actitudes, **emociones** y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz”. (OCDE, proyecto DeSeCo, 202, p. 8).

A partir de esta formulación se acepta que no se trata de contenidos memorísticos ni de aprendizajes mecánicos o teóricos, sino que comprenden una triple dimensión: saber – saber hacer – saber ser. Un conocimiento que se adquiere en la práctica, en el contexto del centro y más allá de él, y que se pone al servicio de la resolución de problemas significativos para el sujeto a lo largo de los itinerarios que elijan.

DeSeCo estableció tres grandes categorías de competencias:

1. Aquellas que permitían el uso interactivo de diferentes herramientas: el lenguaje, los símbolos y el texto; utilizar el conocimiento y la información; usar la tecnología.
2. Aquellas que facilitaban la Interacción social en grupos heterogéneos: **relacionarse bien** con los demás, habilidad para **cooperar o trabajar en equipo, gestionar y resolver conflictos**, ser capaz de **desenvolverse en sociedades** cada vez más diversas y pluralistas, de **empatizar** y **ponerse en el lugar de los demás**, de **manejar las propias emociones** y de promover el capital social.
3. Aquellas que proporcionaban autonomía: actuar dentro del contexto más grande, formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales, defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

Vemos que, al contrario que ocurría con los análisis anteriores, aquí sí encontramos referencias claras a los contenidos emocionales, constituyendo una de esas grandes categorías. Del desarrollo de estas categorías establece finalmente las ocho competencias básicas o clave siguiente:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en una lengua extranjera.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Espíritu emprendedor.
8. Expresión cultural

La asimilación por nuestro sistema educativo al incorporarlas la LOE se tradujo en 8 competencias “Básicas” con distinta denominación. Esta clasificación cambia también de título, y pasan a nombrarse como “competencias clave” y se reducen a 7 (que en realidad surgen al fusionarse dos de ellas). Esta última modificación es la que se mantiene hoy en vigor como aquellos aprendizajes básicos que los alumnos integrados en el sistema educativo español deben lograr. En cualquier caso la adquisición de las competencias, siendo el paraguas que alberga todo el currículo, debe ser adquirido a través de todas las áreas y acciones educativas, y todas las áreas y acciones educativas deben contribuir a su adquisición (MEC, 2015).

El Ministerio de Educación ha elaborado una serie de infografías explicativas al respecto, que bien pudieran pretender impulsar su conocimiento y aplicación, que ha seguido desigual curso en las distintas comunidades autónomas.



Fig. 1.42. Competencias Clave incluidas en la LOMCE. Tomado de <http://www.mecd.gob.es/>.

De las 7 competencias claves, rescatamos dos de ellas por guardar mayor vinculación con la cuestión de interés en esta Tesis: las competencias Sociales y Cívicas y la Competencia de Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:

- Competencias sociales y cívicas. Hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos.

Dados estos contenidos entendemos que la estas competencias clave y la educación emocional comparten contenidos fundamentalmente en cuanto a la adquisición de competencias emocionales que le favorezcan al sujeto las relaciones interpersonales y la gestión intrapersonal de su mundo emocional. Solidaridad, capacidad para para adaptarse, para empatizar, para resolver problemas, participar constructivamente en la sociedad, comunicarse de manera efectiva, respetar los derechos de los otros. Sin duda confluyen en ambos parámetros. Y puesto que desde toda actuación educativa, formal e informal, académica o extraescolar, dentro y fuera del centro, podemos aseverar que la implantación en un centro de la educación emocional (bien bajo un enfoque holístico o de un programa de educación emocional como el que aquí presentamos), se realiza una significativa contribución a la adquisición de las competencias claves por parte del alumnado, esencialmente a las competencias mencionadas.



Fig. 1.43. Componentes de 2 de las Competencias Claves. Tomado de <http://www.mecd.gob.es/>

Si revisamos la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (de rango nacional), encontramos varias referencias al término “emoción” que dan cuenta de su vinculación también con otra competencia; así:

- Competencia de conciencia y expresiones culturales. Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura. La citada orden reza:
“Dichos conocimientos son necesarios para poner en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.(...) Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas. A su vez, conlleva un interés por participar en la vida cultural y, por tanto, por comunicar y compartir conocimientos, emociones y sentimientos a partir de expresiones artísticas.(...) Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia para la conciencia y expresión cultural resulta necesario abordar: (...)El desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y **emociones propias**, partiendo de la identificación del potencial artístico personal” (BOE Núm. 25, 2015 Sec. I. Pág. 7001).

Estas referencias citan, en nuestra opinión de forma inequívoca, las llamadas “emociones estéticas” que ya han sido abordadas en la literatura (López et al., 1999; Maillard, 2000; Ribes., Bisquerra., Agulló, Filella, y Soldevila, 2005).

1.3.2.3. Educación en Valores y Educación Moral

Recuerda Bisquerra (2010) la relación cada vez más extendida entre valores y moral con el mundo emocional. Esta relación se asienta principalmente sobre la necesidad de convergencia entre los distintos constructos, pues se entiende que el desarrollo de la IE sin unos principios éticos y morales que guíen el uso de las habilidades que implica pudiera ser peligroso para el propio sujeto y para los demás.

a) Educación en Valores

La incardinación de la Educación en Valores en el sistema educativo es muestra de la sensibilidad y preocupación creciente por esa “formación integral” real que persigue como fin último, y que pasa, como estamos constatando, por la necesidad de adquirir conocimiento y

actitudes, habilidades... que permitan el desarrollo del individuo en todos los sentidos y de su futura participación en la sociedad. De nuevo, la idea del bienestar personal y colectivo y de nuevo su coincidencia con aspectos intra e interpersonales de la educación de la inteligencia emocional.

La escuela hoy tiene una función socializadora a través de la cual se le asigna la tarea de inculcar los elementos fundamentales del entorno en el que se ubica. Así, en el Preámbulo encontramos:

“Para la sociedad, **la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan**, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”

“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita **desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática**, la vida en común y la cohesión social...”

“También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la **transmisión de aquellos valores** que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común”

“Su finalidad (la del currículo) consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como **de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática** en un contexto global. Esta educación, (...) no entra en contradicción con la práctica democrática que debe

inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de **la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares**. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos”

De la formulación de la educación en valores en la escuela, elemento que ostenta cierta tradición ya al ser un aprendizaje que se impulsó con fuerza a partir de la denominada “reforma” (principalmente con la LOGSE, en cuya elaboración tuvieron gran peso autores provenientes de la pedagogía como César Coll o Álvaro Marchesi). Actualmente la LOMCE modifica la explicitación que se encontraba en la LOE con respecto a estos contenidos (a través de un área concreta como era “**Educación para la ciudadanía y los derechos humanos**”, con presencia en la Etapa de Primaria (último ciclo: 5º y 6º) y en Secundaria (los 4 cursos). La LOMCE elimina dicha materia tal y como aparecía en la LOE (si bien tampoco había perdido completamente el carácter transversal) pero no los contenidos y justifica que, precisamente dada su importancia, no debe limitarse a un área en concreto, sino que debe impregnar todo el currículo y todo el centro, por lo que debe adquirirse a partir de las distintas acciones, áreas y materias.

Sin embargo, sí seguimos contando con las materias de opción siguientes para Educación Primaria: “Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- b) Religión, o **Valores Sociales y Cívicos**, a elección de los padres, madres o tutores legales.”

Y en el caso de Educación Secundaria: “Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- b) Religión, o **Valores Éticos**, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna”

Ahora bien, existe aquí una singularidad que mencionamos brevemente: a pesar de que cualquiera de las dos áreas ofertadas podrían abarcar contenidos similares y convergentes con la Educación en Valores, en el preámbulo se advierte:

“los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, **cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa**”

Por lo tanto, entiende el legislador que se trata de un agravio comparativo el que los contenidos en la asignatura de valores no los reciban los alumnos que optan por Educación Religiosa. Por ello, y porque debe el sistema debe garantizar que todo el alumnado pueda ser beneficiario de los aprendizajes que comprenden esta materias de opcionalidad. Así, tanto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero que establece el currículo para el territorio nacional, como en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se menciona que en los niveles de concreción siguientes (Comunidades Autónomas y centros educativos) podrán tomar medidas organizativas que faciliten la participación a esta asignatura a aquellos alumnos que opten por la educación religiosa con los recursos propios de los que disponen. Para hacer efectiva esta medida, pues, los centros no contarán con mayor asignación de recursos personales (ni aumento de la carga horario de los mismos) y obligaría a que estos alumnos tuvieran un período lectivo que sus compañeros. Así, se formula, a modo de ejemplo, en el DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria:

“Los centros docentes, de conformidad con los criterios que determine la Consejería con competencias en materia de educación, desarrollarán las medidas organizativas para que los alumnos cuyos padres o tutores legales no hayan optado por la asignatura de Religión cursen la de Valores Sociales y Cívicos, de modo que la elección de una u otra no suponga discriminación alguna, sin perjuicio del respeto al Proyecto Educativo, y en su caso, el carácter propio del centro.”

b) Educación Moral

Muy ligado a este aspecto se encuentra el desarrollo moral. Buscamos este aspecto en la regulación de máxima referencia y encontramos que en el texto consolidado de la LOMCE aparece de la siguiente forma:

- “CAPÍTULO I. Funciones del profesorado. Artículo 91. 1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes: La **atención al desarrollo** intelectual, afectivo, psicomotriz, social y **moral** del alumnado.”
- “Disposición final primera. Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Artículo 4. « Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos:
e) A que reciban la **formación** religiosa y **moral** que esté de acuerdo con sus propias convicciones.”
- “Disposición final primera. Modificación de la LODE. Artículo 6 queda redactado de la siguiente manera: 3. Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:
e) A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus **convicciones morales**, de acuerdo con la Constitución.
f) A la protección contra toda agresión física o **moral**.”
- “Disposición final primera. Modificación de la LODE. Artículo 6: 4. Son deberes básicos de los alumnos:
f) Respetar la libertad de conciencia, las **convicciones** religiosas y **morales**, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.”

Como vemos, se entiende el desarrollo moral en dos sentidos: tal y como se formula en las últimas referencias como “contenido” de elección personal, es decir, entendiendo la moral como un conjunto de conjuntos de convicciones individuales (con posible, pero no necesario vínculo a las creencias religiosas o la cultura del sujeto, pero también como escala de principios personales y valores que determinan las actitudes y comportamientos); por otro lado, y es el sentido que encontramos en la primera referencia en cuanto a las funciones del profesorado, como parte del desarrollo completo del alumno.

Así, de nuevo en el marco de la psicología evolutiva, se entiende que el desarrollo moral del niño se configura de manera continua pero, al igual que en el desarrollo cognitivo y muy parejo a él, discurre a través de una sucesión de hitos que fueron expuesto principalmente por

autores como Kohlberg (en consonancia con la Teoría evolutiva de Piaget del desarrollo cognoscitivo en base a períodos sensibles) y que hoy son aceptados con amplio consenso (si bien no necesariamente de carácter universal).

ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL según KOHLBERG (1977)			
PERIODO PRE-CONVENCIONAL (O PREMORAL)	ETAPA 1ª.-	<u>Moralidad Heterónoma</u> (hasta 7-8 años)	<ul style="list-style-type: none"> - La justicia está en función del poder y el estatus. - El valor de las personas se basa en sus cualidades físicas. - La Ley y el bien consisten en que el débil debe obedecer al fuerte.
	ETAPA 2ª.-	<u>Moralidad de intercambio</u>	<ul style="list-style-type: none"> - La acción correcta es la que satisface las propias necesidades (hedonismo). - Ante los intereses de los demás se entra en conflicto con los propios: la justicia consiste en tratar los intereses de cada cual de forma estrictamente igual (relativismo).
PERIODO CONVENCIONAL (o de CONFORMIDAD a las LEYES)	ETAPA 3ª.-	<u>Moralidad de la normativa interpersonal</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas deben ser compartidas, estableciendo relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses y situaciones particulares. - La ley se asocia con la opinión colectiva. Se obedece porque se espera el respeto de los otros. - Se anteponen las expectativas y sentimientos generales a los propios.
	ETAPA 4ª.-	<u>Moralidad del sistema social</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Todo sistema social debe dotarse de un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplique imparcialmente a todos sus miembros. - Los deberes son correlativos a derechos.
PERIODO POST-CONVENCIONAL (o de AUTONOMIA MORAL)	ETAPA 5ª.-	<u>Moralidad de los Derechos Humanos y del Bienestar Social</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay valores y derechos universalizables, más allá de un sistema social concreto. - La ley no se debe orientar al mantenimiento del sistema social, sino a la creación de una sociedad ideal, definiendo sus criterios. - Hay una jerarquía de prioridades entre los derechos, que orienta decisiones morales en situaciones de conflicto.

Fig. 1.44. Estadios del Desarrollo Moral según Kohlberg (Tomada de Aznar, 1993).

c) Componentes relevantes

Con fines aclaratorios, realizamos una revisión bibliográfica (Alonso, 2004; Buxarrais, 1995; Campos López, 2003; García Moriyón, 2000; Pérez-Juste, 1997) a partir de la cual elaboramos la siguiente representación gráfica que encuadra la Educación en Valores y la Educación Moral y en la establecemos las relaciones fundamentales, y que comentamos osteriormente:

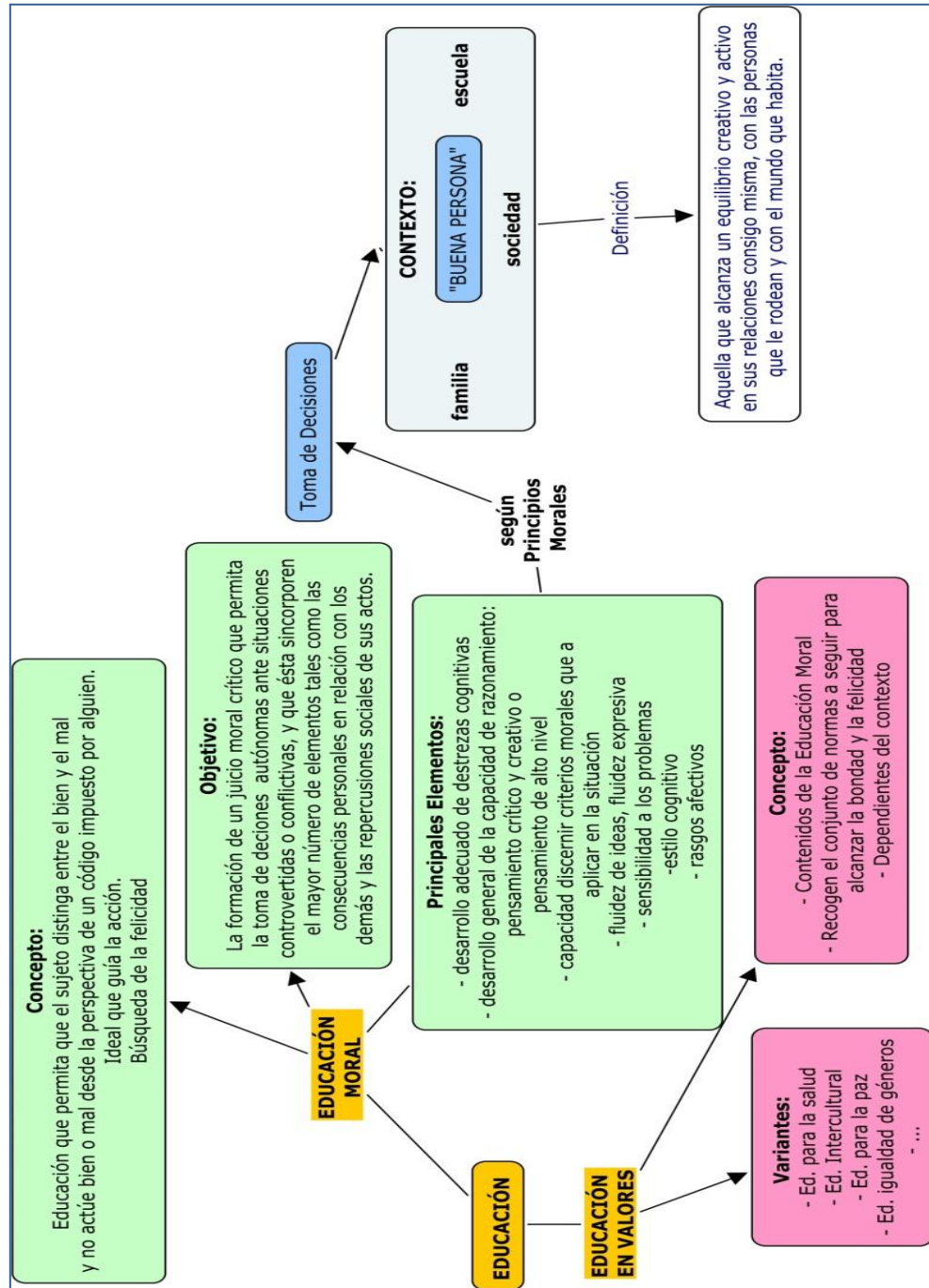


Fig. 1.45. Elementos fundamentales de la Educación en Valores y Educación Moral.

En cuanto a la Educación Moral, definimos su concepto así como los objetivos que persigue. En cuanto a los principales elementos que requiere vemos que incluye aspectos cognitivos de distinta índole y también de orden afectivo.

La persona que está en disposición de estos requisitos puede basarse en los principios morales para realizar los procesos de toma de decisiones necesarios en el devenir de su vida cotidiana. Esta toma de decisiones es la que determinará en buena medida el concepto de “buena persona”, que, a su vez, se conceptualiza en torno a tres dimensiones contextuales y al equilibrio conseguido entre estos tres ejes: familia, escuela y sociedad.

Por otro lado, la Educación en Valores, si bien la representamos de forma paralela, ya que en numerosos documentos se considera con entidad propia, guarda una íntima relación con la Educación Moral, de tal forma que su definición se basa en constituir los contenidos que le son propios a la Educación Moral, así como las normas correspondientes. Es relevante también que se trata de contenidos dependientes del contexto.

En cuanto a las variantes de la Educación en Valores, recurrimos a lo que tradicionalmente se ha entendido dentro del currículum como educación de temas transversales.

1.3.2.4. Presencias destacadas en el Sistema Educativo

a) Orientación Educativa

Si ha habido un lugar en el contexto educativo actual en el que aspectos como la autoestima, las habilidades sociales, el clima escolar... han gozado de importancia y dedicación ha sido el de la Orientación Educativa (argumentación en la que ya profundizamos en la justificación inicial de esta Tesis). Si tomamos como referencia los llamados “documentos para la reforma”, como el libro “Cajas Rojas”, en “Orientación y tutoría”, recordaremos que se entiende que la orientación se identifica con la misma educación en el momento en que se formula que “la educación es la orientación para toda la vida”.

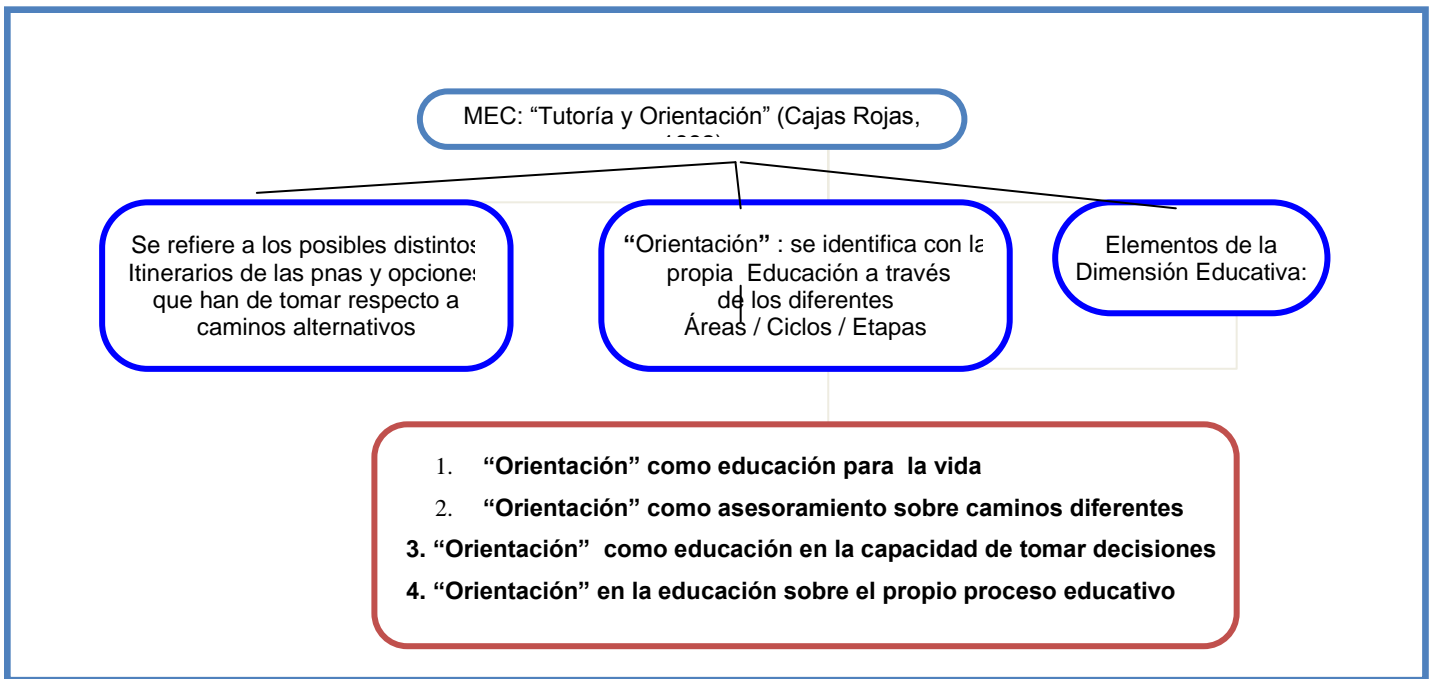


Fig. 1.46. Concepto de "Orientación Educativa". Adaptado del MEC. Elaboración propia.

Y se establece el sistema de orientación a nivel nacional que, aunque ha sufrido modificaciones en cuanto a sus denominaciones, composición y carácter interno o externo a los centros, se ha mantenido relativamente estable en cuanto a sus tres niveles: tutoría, centro, equipos específicos. En concreto en el contexto en el que nos situamos: Etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid, el modelo se mantiene en su diseño original para todo el territorio:

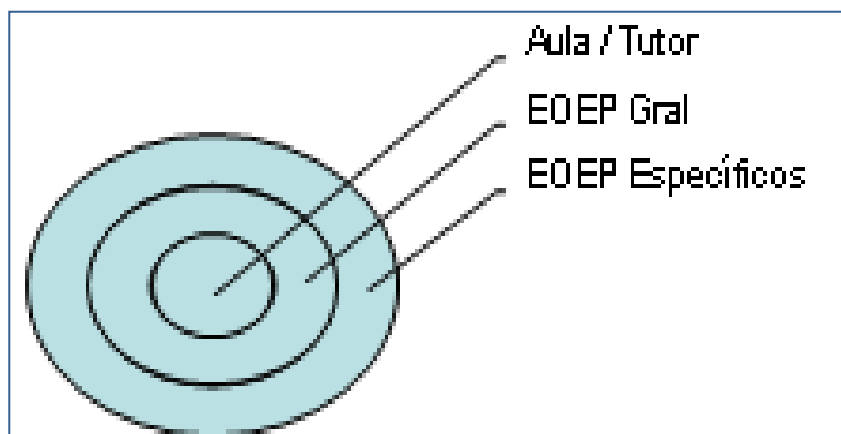


Fig. 1.47. Estructura de la Orientación en Educación Primaria en CAM. Elaboración propia.

En cuanto a las funciones que fueron asignadas en la Orden ministerial de creación de los Equipos de Orientación (Orden 27998 de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), reproducimos aquellas tareas que se vinculan con el desarrollo emocional de los alumnos (de manera indirecta) o con el desarrollo y colaboración en acciones que lo promuevan de forma más clara:

- d) Asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la **diversidad de aptitudes intereses y motivaciones** de los alumnos colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas.
- e) Colaborar con los tutores y los Profesores orientadores en la orientación educativa y profesional de los alumnos favoreciendo en ellos la **capacidad de tomar decisiones** y promoviendo su **madurez** vocacional.
- f) Colaborar en la prevención y en la pronta detección de **dificultades o problemas de desarrollo personal** y de aprendizaje que puedan presentar los alumnos.

Las referencias normativas citadas son un ejemplo de la vinculación clara que en el sistema educativo se tiene entre la orientación (en sus tres niveles) y el desarrollo del alumnado más allá de los aprendizajes académicos. Si bien suele pensarse en la figura del orientador, son tareas compartidas por docentes, tutores y orientadores los responsables de estas responsabilidades como de facto ocurre en la realidad de los centros. En este sentido, el desarrollo y equilibrio personal que a estos profesionales se asigna no puede obviar la cuestión de las competencias socioemocionales en ese ajuste personal. En definitiva, competencia emocional y orientación siguen caminos que se entrecruzan a lo largo del sistema educativo en multitud de tramos del recorrido (Nieto López, Callejas Albiñana, y Jerez García, coord. 2014).

b) Competencia Básica “Emocional” en Castilla la Mancha

Ya habíamos abordado un apartado dedicado a la inclusión de las Competencias Básicas / Clave en nuestro sistema educativo. Merece la pena reseñar la concreción que realizó la Comunidad de Castilla la Mancha al respecto a partir de su formulación en la LOE (2006). Además de las ya mencionadas ocho competencias, esta región tuvo a bien incluir una novena, para celebración de muchos; la Competencia Emocional, explicitando así su presencia en el

currículo y situándola en el rango superior de los elementos curriculares. Y no sólo se entiende de manera vertical o jerárquica en la organización de los aprendizajes, sino también horizontal y continua, puesto que se incluye en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; su consideración en la etapa de Infantil constituye también un extensión, ya que la LOE sólo había incluido las competencias en la escolaridad básica (es decir, obligatoria: Primaria y Secundaria). Con respecto al texto normativo encontramos según Decretos 67-69/2007:

Anexo I Educación Infantil, CLM

“[...] Al concluir la Educación infantil, la niña y el niño son competentes para **manifestar y asumir el afecto** de las compañeras y compañeros que le rodean, de **interesarse por sus problemas** o de **contribuir a su felicidad**. También los son para **controlar su comportamiento y tolerar la frustración** de no obtener lo que quieren cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide, especialmente cuando el esfuerzo no ha sido suficiente.”

Anexo I Educación Secundaria, CLM

“La competencia emocional se define por la **“madurez” que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos (“disgustos”)** que el día a día le ofrece. El alumnado de educación secundaria obligatoria será competente para, *desde el conocimiento que tiene de sí mismo y de sus posibilidades, abordar cualquier actividad asumiendo sus retos de forma responsable y de establecer relaciones con los demás de forma positiva. [...]*”

La relevancia que desde nuestro punto de vista ha supuesto esta inclusión ha sido doble:

1. Por un lado ha dado visibilidad a esta competencia, tomando conciencia de la misma los distintos agentes de la Comunidad Educativa, instando a realizar esfuerzos explícitos para su adquisición por parte de todo el alumnado. Como el resto de las competencias incluidas en el currículo, se requiera la contribución de todas las áreas, materias, acciones, planes... del centro en su adquisición, por lo que la totalidad del sistema se ve involucrado. Un excepcional ejemplo de la factibilidad de este supuesto es el trabajo desarrollado desde la Facultad de

Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla la Mancha) en la que se realiza un repositorio de distintas aportaciones desde diferentes áreas, desde la orientación y desde los distintos ámbitos educativos (Nieto López, Callejas Albiñana y Jerez García, 2014). A pesar de que hemos de lamentar que con la entrada de las Competencias Clave por la LOMCE esta comunidad no ha mantenido la competencia emocional, sin duda ha calado entre muchos profesionales que mantendrán la inercia iniciada.

2. Por otro lado, y en estrecha colación con nuestro trabajo de investigación, la necesaria pretensión de facilitar su desarrollo por los alumnos ha servido de marco que facilita el diseño y aplicación de programas de educación emocional en los centros manchegos. Un brillante ejemplo de ello es el Programa Dulcinea, llevado a cabo durante varios cursos en el IES Aldonza Lorenzo de la Puebla de Almoradiel (Toledo) con excelentes resultados.

c) Informe de Evaluación Psicopedagógica en Orden de Evaluación CAM

En este aspecto abordamos lo contenido en la orden de evaluación de la comunidad de Madrid en su desarrollo LOMCE para las etapas de Infantil, Primaria y Especial. En concreto: ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.

El elemento vinculante para nuestro interés deriva de la inclusión del modelo oficial de informe de evaluación psicopedagógica (pues en la Orden 14 de febrero de 1996, que establece este proceso, el legislador había enumerado los elementos prescriptivos que debía contener pero en ningún caso un modelo oficial para estos niveles).

De los elementos a valorar (en relación al alumno y su contexto) por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o por los orientadores de los centros de Educación Especial, se refiere una serie de elementos sobre el desarrollo, a saber:

Valoración funcional actual de aspectos psicopedagógicos:

- Técnicas y pruebas utilizadas (con datos cuantitativos y cualitativos)
- Desarrollo biológico, cognitivo, motor y comunicativo-lingüístico
- Desarrollo social y adaptativo tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar (conducta, participación en actividades extraescolares...)
- **Desarrollo emocional**
- Nivel de competencia curricular en las distintas áreas
- Estilos de aprendizaje, creatividad, motivaciones, intereses, perseverancia en la tarea...

Si bien la aparición de este elemento como aspecto unitario ha sido motivo de satisfacción por parte de muchos orientadores, ya que se reconoce su importancia y su influencia en las posibles necesidades educativas de un alumno, existen limitaciones importantes en la valoración que el profesional debe realizar. En primer lugar el concepto en sí del “desarrollo emocional” quizás no sea aún un concepto extendido, o no en la profundidad necesaria para su evaluación. Llama la atención en este sentido cómo se acompaña una breve explicación en otros apartados (que se señalan entre paréntesis) pero no en este caso.

Una segunda dificultad es la ausencia en los servicios de orientación de instrumentos de los que el profesional pueda valerse. En la mayoría de los casos se recurren a cuestionarios de autoinforme sobre el autoconcepto (es muy utilizado el cuestionario de Piers-Harris, que ofrece además de una puntuación global, valores factoriales; siendo uno de ellos la satisfacción y felicidad con que se percibe el alumno, bien puede entenderse como “bienestar”, luego como indicador indirecto de los niveles de gestión emocional). Por lo demás, es frecuente recurrir a otro tipo de técnicas observacionales e información de terceros (padres y maestros).

Por lo tanto, la existencia de este apartado abre una vía de entrada al uso generalizado de instrumentos de medida con respecto al desarrollo de la IE en el campo educativo, vía que a nuestro juicio está por explorar.

d) Asignatura de Canarias

La LOMCE abre la vía a las comunidades al diseño de una asignatura de libre configuración. En este marco, y a partir del curso 2014/2015 la comunidad Canaria propone, como parte del currículo para los alumnos de Educación Primaria, la asignatura de Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA). Esta iniciativa explicita la educación de la Inteligencia Emocional y pretende el aumento del bienestar personal y desarrollar un sistema de pensamiento que ayude al alumnado a adoptar decisiones adecuadas según su desarrollo psicoevolutivo. Se configura como materia de opcionalidad, frente a otra materia también nueva que trata de profundizar en el aprendizaje integrador y común de las distintas enseñanzas de Primaria.

La propuesta canaria surge de la proposición no de ley aprobada en mayo de 2013 (anterior a la entrada de la LOMCE) por el Parlamento canario solicitando el desarrollo de un programa específico de educación social y emocional en la escuela pública canaria. Este hecho casi resulta más trascendental que la constitución en sí del área, que también lo es; Y es que el espaldarazo de políticas educativas que dispongan la inclusión de los contenidos emocionales en los centros supone la piedra angular para que en efecto sea una realidad.

1.3.3. Educación Emocional en la Etapa de Primaria

1.3.3.1. Presencia en el currículo

Analizamos de forma pormenorizada esta etapa de la escolaridad al ser el período en el que se ubica nuestra investigación y nuestra propuesta de trabajo.

a) Principios Generales

Como hemos realizando en los apartados anteriores, llevamos a cabo un proceso de localización de aquellos elementos vinculados con la inteligencia emocional o con su educación. De esta búsqueda destacamos cómo en los Principios específicos para la etapa de Primaria se recoge, entre las que podemos llamar “destrezas indispensables” aquellas que favorezcan la convivencia y el desarrollo afectivo entre las necesarias para lograr el fin último del desarrollo

de la personalidad del alumnado, aunque por proseguir la escolaridad básica en la siguiente etapa, tiene también un carácter propedeúico (preparatorio para la Educación Secundaria):

- “CAPÍTULO II. Educación primaria. Artículo 16. Principios generales.

Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de **convivencia** así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la **afectividad**, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al **pleno desarrollo de la personalidad** de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”

Nuevamente encontramos objetivos vinculados con la expresión, percepción y conciencia emocional así como con la adquisición de procesos regulatorios y mecanismos de gestión emocional. En varios casos evocan además aspectos mencionados en esta Tesis como la Inteligencia Ecológica, Inteligencia Social... que hunden sus raíces en el campo marco de este trabajo. Así:

- Artículo 17. Objetivos de la educación primaria. La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:
 - a) Conocer y apreciar los **valores y las normas de convivencia**, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el **ejercicio activo de la ciudadanía** y **respetar los derechos humanos**, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
 - b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como **actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad** en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
 - c) Adquirir habilidades para la **prevención y para la resolución pacífica de conflictos**, que les permitan **desenvolverse con autonomía** en el ámbito familiar y doméstico, así como en los **grupos sociales con los que se relacionan**.
 - d) Conocer, comprender y **respetar las diferentes** culturas y las diferencias entre las personas, la **igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres** y la **no discriminación** de personas con discapacidad.
 - e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita **expresar y comprender mensajes** sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la **resolución de problemas** que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un **espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran**.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, **respetar las diferencias** y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el **desarrollo personal y social**.
- l) **Conocer y valorar los animales** más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) **Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas**.
- n) Fomentar la educación vial y **actitudes de respeto** que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

b) Presencia en el currículo de la Etapa de Primaria

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, es la normativa de rango nacional que establece el marco curricular en la etapa de Primaria, si bien será necesaria la posterior concreción de las comunidades autónomas (a través de los correspondientes Decretos de currículo) y las últimas concreciones en los centros educativos. Puesto que nuestra investigación se enmarca en esta etapa, y el programa diseñado pretende ser de aplicación factible en cada comunidad (de hecho en nuestro trabajo de campo recogemos datos de dos comunidades diferentes), consideramos que este el nivel que debemos atender.

Buscamos el reconocimiento el papel de las emociones en este reglamento, encontrando las siguientes referencias:

Definición de las Áreas:

- Ciencias de la Naturaleza:

El currículo básico se ha formulado partiendo del **desarrollo** cognitivo y **emocional** en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas, de su interés por aprender y relacionarse con sus iguales y con el entorno y de su paso hacia un pensamiento abstracto hacia el final de la etapa.

- Matemáticas

El currículo básico se ha formulado partiendo del **desarrollo** cognitivo y **emocional** en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas, de su interés por aprender y relacionarse con sus iguales y con el entorno, y de su paso hacia un pensamiento abstracto hacia el final de la etapa.

ÁREA	BLOQUE DE CONTENIDO/ CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE
Ciencias de la Naturaleza	Bloque 2. El ser humano y la salud	3.8. Identifica emociones y sentimientos propios, de sus compañeros y de los adultos manifestando conductas empáticas
Lengua Castellana y Literatura	Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar	1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones ...) en distintos ámbitos. 1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.
Educación Musical	Bloque 3. La música, el movimiento y la danza	1.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la <i>expresión</i> de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.
	CRITERIO DE EVALUACIÓN: 2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el	

Educación Física	movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.	
Valores Sociales y Cívicos	CRITERIO DE EVALUACIÓN: 5. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva.	5.5. Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones .
	Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales	1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones . 9.3. Establece y mantiene relaciones emocionales amistosas, basadas en el intercambio de afecto y la confianza mutua.
	Bloque 3. La convivencia y los valores sociales	5.4. Analiza las emociones , sentimientos, posibles pensamientos y puntos de vista de las partes en conflicto.

Tabla 1.17. Referencias al papel de las emociones en el currículo de Primaria según R.D. elaboración propia.

De estos hallazgos podemos establecer una primera conclusión con respecto a la importancia de que las referencias se encuentren principalmente como parte de los estándares, ya que al ser los elementos de juicio para los docentes, se facilita que se ponga el foco de atención sobre ellos.

Por otro lado resuelve una dificultad en la implantación de los programas de educación emocional en Primaria, ya que al no contar con tiempo específico de tutoría (como si ocurre en Secundaria), ubicar las acciones en la programación puede suponer una limitación. La presencia de las emociones (y su gestión, expresión, respeto, identificación..) en las áreas señaladas, especialmente en aquellas de impartición obligatoria para todo el alumnado, pueden facilitar su encuadre en el horario del grupo-clase de intervención.

Tal y como organizan los centros sus recursos personales, es frecuente que los maestros que imparten el área de Lengua Castellana (que además se imparte obligatoriamente en castellano) sean los tutores también del grupo. Por lo tanto, considerando que alberga varios estándares relacionados, puede ser un espacio adecuado en el que insertar parte de las acciones de educación emocional, considerando además que el tutor tendrá más conocimiento y seguimiento del grupo. Por otro lado, se facilitan también las funciones que le son asignadas y que se detallan a continuación.

1.3.3.2. Tutoría y Funciones del profesorado

Una de las primeras referencias a las funciones del tutor (como primer eslabón del sistema de orientación) lo encontramos nuevamente en la serie de documentos que elaboró el Ministerio de Educación a propósito del nuevo enfoque pedagógica que supuso la LOGSE. Lo representamos a continuación:

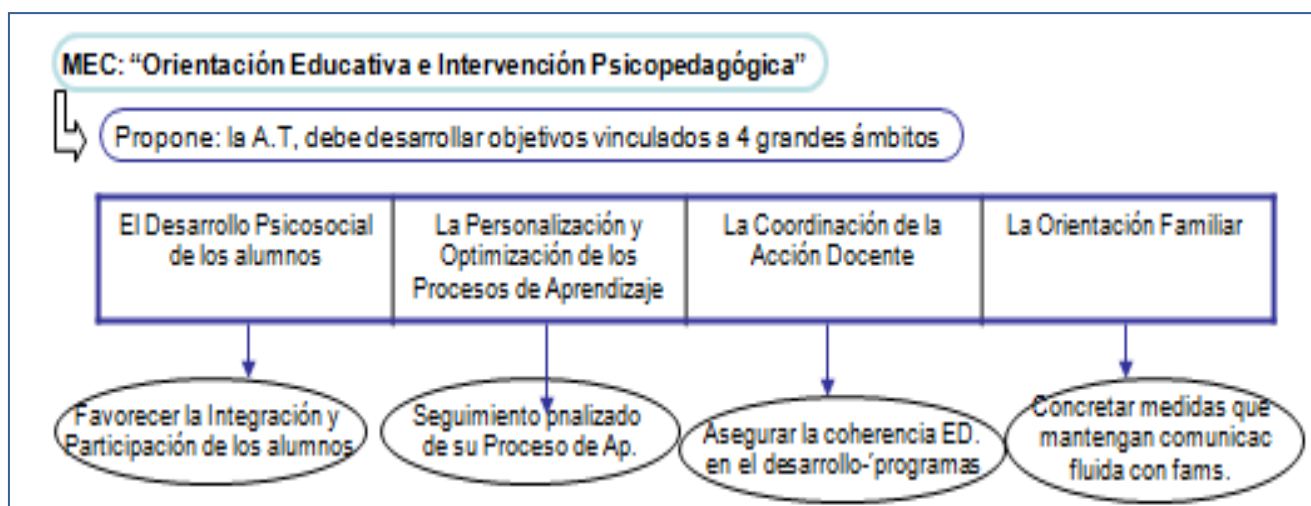


Fig. 1.48. Funciones de la tutoría en Educación Primaria según el MEC. Elaboración propia.

Como vemos, los aprendizajes ocupan uno de los 4 grandes bloques de tareas asignadas al tutor y el resto tiene que ver con los agentes miembros de la comunidad Educativa. Destaca la primera de ellas, la contribución al Desarrollo psicosocial de los alumnos, que se cristaliza en el fomento de su integración y participación en la vida del centro. Este elemento guarda

estrecha relación con el desarrollo emocional del alumnado, en tanto que hace alusión al desarrollo “intra” (psicológico) e “inter” (social), para lo que las habilidades en el manejo de las emociones propias y ajenas será fundamental.

El Reglamento Orgánico de Centros, de Primaria por un lado y de Secundaria por otro, (1996), a pesar de su antigüedad, sigue estando en vigor y recoge, entre otros, las funciones específicas de la figura del tutor (actualizadas en el desarrollo LOMCE en las distintas comunidades). De estas funciones extraemos también el especial cuidado e interés que los aspectos socioemocionales y afectivos reciben; así, al tutor se le asigna (en ambas etapas):

- Favorecer la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación
- Orientar y asesorar sobre posibilidades educativas
- Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos

Para que la contribución por parte del profesorado al desarrollo emocional de los alumnos sea una realidad, este colectivo debe contar con preparación suficiente (Bisquerra, 2010), idea que da paso a la importancia y necesidad de la Formación del Profesorado.

El primer elemento a debatir será el de los niveles de competencia emocional de los que dispone el propio docente. Si bien esta formación no es explícita en la formación de base del profesorado (estudios de magisterio), será un elemento condicionante, como ya vimos. Este factor incide en su desempeño profesional y, por ende, también en la percepción de su relación con todo aquello que conforma su ámbito laboral, incluida la percepción acerca de las competencias emocionales de sus alumnos.

En este sentido disponemos ya de evidencia que apuntan hacia la necesidad de establecer acciones que fomenten el desarrollo de las habilidades emocionales de los maestros y profesores; así, por ejemplo, Pena Garrido y Extremera Pacheco (2012) realizan un estudio acerca de los índices de burnout entre profesores de Primaria, encontrando que la disposición de estas habilidades actúan como factor protector frente al riesgo de caer en el “síndrome del

quemado”. Pero estos niveles de IE influirán en aspectos tan vitales en nuestro sistema como es el de la atención a la diversidad del alumnado, uno de los principios básicos que lo rigen; así Losada, Pérez-González, Cejudo Prado y Díaz (2016) encuentran que los docentes de Primaria con alta IE mostraron un mayor reconocimiento de la importancia de la formación en atención a la diversidad que aquellos que reportan niveles bajos de IE.

Incluso tenemos ya propuestas concretas de intervención, como el programa PECERA (Morales y Bisquerra, 2006), que se constituye como un “programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula”. Otros trabajos se han interesado por el análisis de algunos programas específicos para docentes para finalmente realizar una propuesta específica (Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010). Disponemos también de experiencias de implantación de Programas de Educación Emocional para alumnos que han contado con una fase previa de formación específica del profesorado (Cejudo, 2015; Filella, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014).

1.3.3.3. Formación del profesorado

Ahora bien, cabría preguntarse cuál el interés real (necesidad sentida) de los claustros docentes que ser formado en estos aspectos con el fin de trasladarlo a sus aulas. Como hemos visto, algunos de los estudios señalados efectivamente apuntan a esa dirección. Con el objeto de cristalizar ese aparente interés realizamos una pequeña investigación descriptiva y examinamos las posibilidades actuales (curso 2016/2017) que ofrece la Red de Formación del Profesorado en la Comunidad de Madrid. Nos encontramos dos posibilidades fundamentales: formación ofrecida a los docentes (virtual o presencial a través, principalmente de las cinco Direcciones de Área Territoriales (DAT), en las que se divide la región a nivel de administración educativa) y una segunda posibilidad a petición de los centros en tres modalidades: Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación en centros. Aunque es relevante la oferta determinada por la propia Consejería, nos interesa en este caso la segunda opción (máxime cuando la forma de implementar un Programa de Educación Emocional en un centro puede ser

el contenido de una de estas acciones formativas. Si revisamos entonces la resolución final de solicitadas aprobadas y extraemos aquellas relacionadas con los componentes emocionales (en sentido amplio: ASE), encontramos, para el territorio de la DAT-Norte (a modo de ejemplo por ser la primera que aparece en la web consultada a 10 de diciembre de 2016) los siguientes resultados:

Proyectos de Formación en el Centro	Seminarios	Grupos de Trabajo
16 solicitudes aprobadas	64 solicitudes aprobadas	45 solicitudes aprobadas
Resultados: 5 (31.25 %)	Resultados: 31 (48.43%)	Resultados: 5 (11.11%)
Títulos (Total):	Títulos (ejemplo):	Títulos (ejemplo):
<ol style="list-style-type: none"> 1. COACHING EDUCATIVO APLICADO A LAS ETAPAS DE EI Y EP (CEIP «Tirso de Molina», Colmenar Viejo) 2. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO (CEIP «Ntra. Sra. del Remolino», El Molar) 3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR (CEIP «San Sebastian», San Sebastián de los Reyes) 4. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO (CEIP «Cardenal Cisneros» Torrelaguna) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. EMOCIONA-TE I (CEIP «Seis de Diciembre» Alcobendas) 2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO UNA HABILIDAD FUNDAMENTAL EN LA ESCUELA (CEIP «Miguel de Cervantes» Tres Cantos) 3. LA MOTIVACIÓN DEL EQUIPO A TRAVÉS DEL COACHING. EEI «Sanserito» San Sebastián de los Reyes 4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE. RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS ENTRE IGUALES. CEIP «Ntra. Sra. de Valvanera» San Sebastián de los Reyes 5. COMUNICACIÓN EFICAZ Y GESTIÓN EMOCIONAL. IES «Luis García Berlanga» Guadalix de la Sierra 	<ol style="list-style-type: none"> 1. LAS EMOCIONES EN EL AULA DE RELIGIÓN. CEIP «Padre Jeronimo» Algete 2. GRUPO II. ELABORACIÓN DE TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. CEIP «Vicente Aleixandre» Miraflores de la Sierra 3. RECURSOS PARA PREVENIR EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES Y MEJORA ASÍ DE LA CONVIVENCIA EN ED. INFANTIL Y ED. PRIMARIA. CEIP «Leon Felipe» San Sebastián de los Reyes 4. MATERIAL PARA TRABAJAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL ÁREA DE RELIGIÓN. CEIP «Pico de la Miel» Cabrera, La

5. COACHING PARA MAESTROS (CEIP «Puerta de la Sierra» Venturada)		
--	--	--

Tabla 1.18. Síntesis de la presencia de "ASE" en la petición de formación de los centros de la DAT-Norte para el curso 2016/2017.

Del escueto análisis de esta muestra podemos concluir tres aspectos que consideramos importantes:

1. Existe un interés por parte del profesorado en los aspectos de Aprendizaje Social y Emocional, aunque también sobre Educación Emocional en sentido restringido, cuando solicitan formación de forma voluntaria.
2. Este interés es mayor en la etapa de primaria.
3. Este interés es mayor en la modalidad "seminario" en la que, frente a las otras dos, los docentes se ven apoyados por un profesional técnico especialista a través de una serie de ponencias.

Estas conclusiones fortalecen las posibilidades de la inclusión de programas de educación emocional en la etapa de primaria (tal es el caso de nuestro trabajo), facilita el espacio físico y temporal en el que los docentes puedan adquirir la formación previa pertinente y favorece la implantación de facto en el centro de un marco formal.

Sin duda entonces, las posibilidades de que la educación emocional esté presente, y que sea de forma efectiva, van a verse condicionadas por el convencimiento y vivencia de los que constituyen el entorno de la escuela (docentes y también familias). Así entonces, tenemos que considerar que las políticas que respalden la explicitación factible de la educación emocional en el sistema educativo deben también apostar por una formación de calidad al profesorado, modelos y agentes de la acción educativa en último caso. En este sentido se recogen varias propuestas:

- d) Inclusión de formación en educación y desarrollo emocional en los actuales planes de Graduado en Magisterio así como en máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

- e) Acciones formativas desde las administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas dentro de la oferta de formación permanente del profesorado
- f) Planificación de Programas de Educación emocional que incluyan una fase previa de información – formación junto a las acciones destinadas al alumnado.

Y es que la tarea docente en la actualidad dista mucho de la instrucción del alumnado de forma única de antaño. El profesor de hoy está sometido a un alto nivel de exigencia de conocimientos y competencias (idioma, TICs, atención a la diversidad, convivencia, metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Cooperativo). Estas exigencias se suman a la presión que supone el docente el cumplimiento del currículo en los plazos establecidos en las programaciones así como el desarrollo de una evaluación que principalmente debería ser pedagógica pero en la que se impone el carácter acreditativo. Por lo tanto, la profesión docente es una tarea complicada, que exige compromiso y renovación constante en vías de cumplir la función compleja que la sociedad le reconoce.

En este marco, sin embargo, la inclusión de las emociones en el aula no debiera suponer una carga en las espaldas de los maestros, sino un factor facilitador de su trabajo en tanto en cuanto correlaciona, como se ha demostrado, con óptimos niveles de bienestar en los alumnos y en los mismos docentes.

1.3.4. Programas en Educación

La intervención educativa a través de Programas ya ha sido expuesta como uno de los modelos de intervención en orientación. Este modelo es aplicable a numerosos ejemplos dentro del marco escolar. Recordamos que esta forma de ajustar la respuesta educativa parte de un análisis previo de necesidades de un grupo o colectividad (desde un subgrupo de alumnos de una clase a toda la comunidad educativa de un centro o de una región). El diseño

del programa tratará de satisfacer, en la mayor medida posible, las necesidades detectadas, es decir, tratará de dar respuesta al mayor número de necesidades.

En definitiva, según Repetto, 2002, la intervención por programas se entiende como aquella acción preventiva o paliativa, evolutiva y educativa que se planifica sistemática y sistémicamente bajo un marco teórico fundamentado y que será desarrollado por un equipo de profesionales con el fin de lograr los objetivos propuestos en respuesta a las necesidades detectadas.

Álvarez González, (1995) defiende que, frente a otro tipo de intervención, las ventajas que presenta este modelo son:

- El énfasis se centra en la prevención y el desarrollo.
- Estimula el trabajo colaborativo en equipo.
- Operativiza los recursos.
- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Facilita la auto-orientación y la auto-evaluación
- Abre el centro a la comunidad.
- Se establecen relaciones con agentes de la comunidad.
- Se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones.
- Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado

Las administraciones educativas se apoyan con frecuencia en este sistema que, como decimos pueden tener distinto carácter; así, por ejemplo, el ayuntamiento de Córdoba ofrece a los centros educativos el Programa municipal 'Conoce tu ciudad'; la Comunidad de Madrid puso en marcha el programa "En mi equipo juegan todos" a nivel intercentros y en favor de la convivencia; el Ministerio de Educación, en ámbito nacional, dispone del Programa "Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados". Estos ejemplos dan fe de las dimensiones que puede alcanzar este formato de acción educativa.

Con respecto a la implantación de Programas en un nivel nuclear, como el caso de los centros escolares, parece recomendable la presencia de una serie de requisitos previos que hagan posible dicha implantación. En el manual publicado por el CIDE ya reseñado, se incorporan una serie de recomendaciones en este sentido de la revisión bibliográfica (Álvarez González, 1991; Bisquerra, 1998; Sanz Oro, 1990; Repetto, 1994; Rodríguez Espinar, 1993):

CRITERIOS	Sanz Oro, 1990	Álvarez González, 1991 Rodríguez Espinar, 1993	Repetto, 1994	Bisquerra, 1998
COMPROMISO		Que el centro educativo y los responsables de la orientación se comprometan a potenciar programas dirigidos a todo el alumnado.	Un compromiso para potenciar programas destinados a todos los estudiantes.	Existencia de un compromiso por parte del orientador/a y de la dirección del centro para potenciar programas destinados a todos los alumnos y alumnas.
RELACIÓN DISEÑO Y ORGANIZACIÓN	Construir los programas desde servicios o programas ya presentes permitiendo así la transición o adaptación de un modelo a otro.	Se ha de dar un nuevo modelo organizativo de la orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados	Un nuevo modelo organizativo de la orientación en el que queden claras las funciones de los diferentes agentes implicados. La implantación del modelo de intervención por programas integrado en el curriculum.	Voluntad de sustituir ciertas actividades tradicionales.

OBJETIVOS Y POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN	Deben identificarse los resultados deseados. Deben planificarse o diseñarse estrategias o actividades del programa directamente relacionadas con los objetivos.	Implicación y disponibilidad de tiempo del personal que interviene.	La implicación y disponibilidad de las personas que van a intervenir.	Voluntad de invertir tiempo y esfuerzos en la planificación.
RECURSOS HUMANOS Y FORMATIVOS	Debe establecerse un sistema de evaluación continua. Ha de centrarse en una perspectiva de trabajo en equipo, aprovechando las aportaciones y participaciones de cuantos intervienen en la comunidad educativa	Se han de contar con los recursos humanos y materiales para llevar a cabo dichos programas.	La existencia de los recursos necesarios para llevar a cabo dichos programas. La estrecha colaboración de todos los agentes implicados.	El personal del centro deberá tener algunos conocimientos mínimos sobre técnicas y materiales para realizar programas de orientación.
PERSONAL TÉCNICO DE REFERENCIA		Debe haber en el centro un o una especialista que asesore, dinamice, dé el soporte técnico y los recursos para la planificación, ejecución y evaluación del programa	La existencia de un o una profesional de la orientación en el equipo responsable de los programas	Debe haber personal perteneciente al centro con una preparación técnica adecuada para diseñar programas de orientación y proporcionar el asesoramiento necesario para que los y las docentes puedan aplicarlos.

Tabla 1.19. Requisitos previos a la implementación del modelo de programas en los centros.
Adaptado de CIDE (2009, p. 83).

Otra aportación en líneas parecidas es la que realizan Boza et al., (2000) sobre programas de orientación, aunque dada la proximidad que tendrá un programa educativo desde la orientación con los programas de educación que aquí nos van a interesar (programas

de educación de la IE). Estos autores proponen una serie de principios que facilitan el logro de los objetivos propuestos:

- Que el equipo directivo y docente sienta el compromiso del proyecto (tanto en el diseño como en el desarrollo y en su evaluación)
- Contar con un apoyo técnico que coordine y active.
- Implicar a la comunidad educativa en el análisis sistemático previo de las necesidades.
- Disponer de los recursos necesarios para afrontar los objetivos marcados.
- Desarrollo adecuado del proyecto.
- Acción orientadora directa sobre el alumnado e indirecta a través de los profesores y familias.
- La evaluación debe ser un proceso continuo que se lleve a cabo a lo largo del desarrollo del programa.
- Diseño del plan de evaluación.
- Definir de forma clara y operativa los criterios y procedimientos de evaluación
- Conclusiones y toma de decisiones.

Como se puede intuir, el diseño de los programas de educación emocional, como programas educativos que son no pueden permanecer ajenos a estos parámetros, por lo que su consideración será fundamental en el diseño que posteriormente presentaremos.

1.3.4.1. Diseño Universal de Aprendizaje

Nos hacemos eco de este concepto que empieza a “colarse” en el diseño curricular progresivamente a pesar de que sus orígenes no son tan novedosos. Este concepto hace referencia al “currículo accesible” a todo el alumnado.

Lejos de surgir del mundo de la pedagogía, la educación o la psicología, sus raíces arraigan en el ámbito de la ingeniería, la tecnología y la arquitectura. Inicialmente fue utilizado por Ronald L. Mace en la década de los años 80 en relación al diseño de espacios, entornos...

que pudiera ser utilizado por cualquier persona sin necesidad de requerir una adaptación. Por ello también ha sido denominado “diseño inclusivo”. Es fácil entender el salto al mundo educativo en cuanto a la atención a la diversidad tendiendo siempre a las situaciones más normalizadas y con respecto a la “escuela inclusiva” (Navarro, Fernández, Soto y Tortosa, 2012).

En esta década de los 80 se crea en EEUU el CAST (siglas en inglés para el Centro Aplicado de Tecnología Especial), que nace con el objetivo de usar las tecnologías en la mejora de la calidad de vida de los estudiantes con algún tipo de discapacidad. El resultado global fue la conceptualización del término “Diseño Universal para el Aprendizaje” (DUA) como un conjunto de principios para desarrollar el currículo que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender (CAST, 2011). En esta línea en nuestro país podemos hacer también mención a la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, que significó un gran impulse en las políticas de igualdad.

En la actual LOMCE encontramos claros referentes vinculados al DUA, por ejemplo: “Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición. (Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida).

La aplicación de este principio en la práctica se sigue de tres orientaciones fundamentales:

- Proporcionar múltiples formas de presentación (El qué de la educación).
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (El cómo de la educación).
- Proporcionar múltiples formas de participación (El quién de la educación).

Si defendemos que cualquier acción, espacio, actividad o material en el marco escolar debe resultar accesible a todo el alumnado, no puede ser menos en el caso de las acciones que persiguen el fomento de competencias socioemocionales, de vital influencia en el bienestar de la persona. Más bien al contrario, y aunque no hay demasiada evidencia al respecto, el

alumnado de mayor susceptibilidad debiera ser el más beneficiado por este y otro tipo de actuaciones educativas.

1.3.4.2. Diseño de un Programa Educativo

Adoptamos el término “diseño” en sentido restringido, tal y como defiende Álvarez Rojo (2002), entendiendo que se trata del plan estratégico a seguir y las actividades y tareas que conformarán el programa, entre las que se encuentran: contenidos, metodología, actividades, tareas fuera del aula, temporalización de la intervención, material didáctico... . Esta definición se ajusta a los Programas de Educación Emocional a nuestro entender.

Diversos autores se han ocupado de las fases que comprendería el proceso del diseño de un Programa Educativo (Barr y Cuyjet, 1991; Kaufman y English, 1979; Kettner et al., 1990; Lázaro, 1993, Lombana, 1979; Mirabile, 1988). Las diferentes propuestas suelen incluir diferentes elementos en común que podemos sintetizar de la siguiente forma:

1º: Análisis Situación	Análisis o Evaluación de Necesidades (EDN): <ul style="list-style-type: none"> · Implica conocer previamente las carencias objetivas de los destinatarios y/o de la institución. · Se trata de necesidades detectadas y sentidas (que no siempre coinciden)
2º: Valorar Implicación	Ajustar “lo que hay que hacer” a lo que “podemos hacer” y valorar el compromiso y la decisión de participación de los distintos miembros de la comunidad educativa implicados
3º: Delimitar Necesidades	Determinar las necesidad que detecta la comunidad y, en su caso, sensibilizar hacia aquellas que no son sentidas en relación a los contenido y objetivos del programa .
4º: Objetivos	De la descripción de la situación real/actual a la situación ideal, habremos podido definir las necesidades que reformulamos ahora como objetivos deseables a lograr a través del desarrollo del programa.
5º: Diseñar el Programa	Diseño y elaboración del programa, que suele incluir: <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos generales · Metodología y organización: <ul style="list-style-type: none"> - cómo se va a desarrollar el programa - qué dinámicas de trabajo se van a utilizar · Contenidos, secuenciación y temporalización.

	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de actividades y materiales • Delimitar responsables para cada actuación • Delimitar recursos necesarios y alternativas posibles.
6º: Presentación y Aprobación	Garantiza que toda la comunidad educativa sepa lo que se plantea, favoreciendo el clima de centro positivo y la posible implicaciones de agentes que no tienen asignadas responsabilidades específicas.
7º: Desarrollo	Incluiría a su vez tres fases: <ul style="list-style-type: none"> • Difusión • Ejecución • Evaluación

Tabla 1.20. Síntesis de los pasos a seguir en el diseño de Programas Educativos.

1.3.5. Programas de Educacional Emocional

“La educación es lo que nos queda cuando olvidamos lo que hemos aprendido”
Albert Einstein.

1.3.5.1. Conceptualización

Una vez que hemos descrito el marco en que se encuadran los Programas de Educación Emocional, como programas de intervención psicopedagógica. Luego comparte conceptualización con el término “Programa Educativo”; así por ejemplo, según Pérez-Juste (2006) un programa educativo consiste en un plan sistemático (previamente diseñado de acuerdo a un sólido marco teórico) de acción específica y expresamente desarrollado a través de estrategias y actividades con el objetivo de conseguir una serie de logros propuestos deseable desde un enfoque educativo. Consideramos entonces válida esta formulación a la que hemos de incorporar los componentes emocionales y la adquisición de competencias socioemocionales en esos objetivos educativos.

La utilización del Modelo de Programas como forma de incluir explícitamente la educación de la IE en la escuela ha sido defendida por diferentes autores (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013; Segura y Cuenca, 2003).

Esta incorporación fue ya vaticinada por Goleman en la obra “Predicciones” (2000), donde preveía que las sociedades, a medida que progresaba su desarrollo también aumentarían el abanico de competencias en la escuela incorporando la Educación emocional.

Este “Modelo por Programas” que venimos defendiendo se beneficiará de la complementariedad del Modelo de Consulta o Modelo de Consulta Colaborativa (Bisquerra, 2004). Según este modelo, la implantación en la escuela de un programa podrá ser implusada por determinados agentes internos a la institución escolar y de beneficiaría del respaldo técnico de un profesional experto en la materia externo al centro. Esta relación se asienta sobre la voluntariedad de ambas partes y garantizará la rectificación de rumbos y guía adecuada que propicie el éxito del programa así como la valoración del mismo.

1.3.5.2. Recomendaciones internacionales para su diseño, desarrollo y evaluación

Aunque la tradición evaluativa en la praxis docentes no se encuentra aún tan extendida como fuera deseable, a pesar de encontrarse en la legislación educativa Bolívar (2008), desde un enfoque científico debemos potenciar y defender la evaluación de los diseños y de las prácticas en el entorno escolar dada la trascendencia de la cuestión final a que toda acción debe aspirar: la formación integral del alumnado. En el marco de las acciones que pretenden potenciar las competencias socioemocionales de los alumnos esta cuestión ha sido refrendada por varias voces representativas.

En cuanto a los Programas de Educación Emocional el foco de interés de ha puesto sobre los procesos recogidos en el enunciado: diseño, desarrollo y evaluación. En este sentido encontramos diversas voces que proponen una serie de recomendaciones a tender en cuenta en estas tres estrategias. Vemos a continuación algunas de las más relevantes:

a) Criterios de Excelencia. CASEL (2003)

1. Instrucción socioemocional sobresaliente: el programa cubre adecuadamente todo el contenido de la educación socioemocional.

2. Evidencia de efectividad: al menos un estudio de validación riguroso y bien diseñado ha demostrado que el programa es efectivo.
3. Desarrollo profesional sobresaliente: el programa cuenta con un plan de desarrollo profesional de los educadores, así como con un servicio permanente de asesoramiento y apoyo a los mismos que va más allá de un taller de formación inicial para implementar el programa.

b) Meta-análisis. Durlak et al.,(2011)

Según esta revisión sobre programas que habían obtenido resultados positivos, es recomendable:

1. Que los programas los lleven a cabo los propios docentes.
2. Que cumplan los criterios S.A.F.E. descritos arriba.
3. Reportar la ausencia de problemas en la implementación, a través de una evaluación de proceso.
4. Que el programa incluya a todo el universo del centro escolar (a todos los alumnos y profesores).

c) Decálogo de Pérez-González y Pena (2011)

Por último, recogemos las conclusiones del trabajo de revisión llevado a cabo por estos autores; estas consideraciones se formulan a modo de decálogo de recomendaciones internacionales para diseñar, implementar y evaluar un buen programa de educación emocional:

1. El programa debe estar basado en un marco conceptual sólido, según un modelo de inteligencia emocional determinado y explicitado.
2. Presentar unos objetivos evaluables y comprensibles para que los alumnos puedan comprometerse a conseguirlos.
3. Implicar a toda la comunidad educativa (familias, docentes y alumnos) para crear así una comunidad de aprendizaje.

4. Todo el centro debe comprometerse con el programa (dirección, docentes, alumnos y familias).
5. Impulsar una implantación sistemática de varios años.
6. Utilizar técnicas de enseñanza-aprendizaje participativas y activas.
7. Practicar todas las facetas de la inteligencia emocional para favorecer su generalización a otras situaciones de la vida cotidiana.
8. Incluir planes de formación y asesoramiento del personal responsable del programa.
9. Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante y después de la finalización del mismo.
10. Utilizar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos con grupo experimental y control, donde se utilicen pruebas de evaluación sólidas y fiables para evaluar la eficacia del programa (logro de los objetivos de aprendizaje).

d) Propuesta SAFE. Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg (2017)

En un reciente artículo estos autores proponen las siguientes características deseables:

1. Sequenced (Secuenciado): Actividades coordinadas y conectadas para conseguir el objetivo de desarrollar habilidades.
2. Active (Activo): Uso de herramientas/actividades para adquirir nuevas habilidades de una manera activa, por ejemplo el "role play".
3. Focused (Enfocado): Dedicarle un tiempo específico y exclusivo al desarrollo de habilidades personales o sociales.
4. Explicit (Explícito): Orientado a desarrollar habilidades específicas de índole emocional y social, no generales.

Estas recomendaciones son asumidas recientemente por Centro Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional en su publicación: "Guía 2013 de CASEL: Buenas prácticas en el Aprendizaje socioemocional".

e) *Propuesta DAPHne. Pérez-González y Qualte (en prensa)*

Muy recientemente, Pérez-González y Qualte (en prensa) proponen este acrónimo cuyas siglas supondrían una síntesis de los factores con mayor capacidad determinante sobre los resultados del Programa:

D – Debate: posibilidad de discusión entre los participantes.

A – Análisis: análisis de casos y situaciones reales que demandan IE.

P – Play (juego): elementos de carácter lúdico y vivencial.

H – Home work (Tareas para casa): tareas como el diario o la agenda semanal.

1.3.5.3. Programas de Educación Emocional en Primaria: revisión

Puesto que nuestro trabajo consiste en la elaboración de un Programa de Educación Emocional para alumnos en la etapa de Educación Primaria (y su posterior aplicación y evaluación) tendremos en cuenta los programas existentes que se circunscriben en nuestro mismo ámbito de interés. En este sentido presentamos a continuación una síntesis de este tipo de programas en nuestro país, distinguiendo entre aquellos que cuentan con evidencia empírica sobre su eficacia y los que carecen en la actualidad de dicho respaldo, criterios de distribución utilizados anteriormente por Garaigordobil y Peña-Sarrionandia, A. (2015).

a) *Programas de Desarrollo de la IE basados en la evidencia*

a.1	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS
	<p>Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health INTEMO (Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, FernándezBerrocal, & Balluerka, 2012)</p>	<p>1. Prevenir conductas agresivas y desajustes psicosociales 2. Promover la salud 3. Proveer a los alumnos con diferentes habilidades sociemocionales relacionados al modelo de habilidad de IE</p> <p>COMPONENTES 24 sesiones de 1 hora desarrolladas en tutoría. Se basa en los 3 aspectos de la teoría de Salovey y Mayer: percepción, comprensión y regulación emocional.</p> <p>DISEÑO Diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest Con grupo control. Fase de seguimiento. El programa se aplicó por 13 psicólogos previo entrenamiento de 16 h sobre IE. Hubo un coordinador por centro.</p> <p>MUESTRA N=479 ; 11-16 años ; Varios colegios de 3 ciudades españolas distintas</p>

	INSTRUMENTOS - Behaviour Assessment System for Children and Adolescents (Reynolds & Kamphaus, 2004; MHI-5. 5-item Mental Health Inventory (Berwick et al., 1991) - Positive and Negative Affect Schedule (Joiner, Sandin, Chorot, Lostao, & Marquina, 1997)
	RESULTADOS Los participantes experimentales sufren menos síntomas clínicos. El programa es efectivo mejorando habilidades relacionadas con la salud mental. Reducen los afectos negativos, la ansiedad, el estrés social, depresión, locus de control externo, sensación de incapacidad y somatización. Las mejoras se mantienen a los 6 meses.

a.2	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS Desarrollo de las competencias emocionales
	Programa de educación emocional en Educación Primaria (Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Morera y Granado, 2014).	COMPONENTES 20 actividades distribuidas en cinco bloques temáticos que se correspondían con cada una de las dimensiones del Modelo Pentagonal de Bisquerra (2009)
		DISEÑO Cuasi-experimental con grupo control: 30 sesiones (de 1h a la semana) durante 9 meses. Formación en cada competencia emocional del modelo de Bisquerra
		MUESTRA 651 alumnos de educación primaria de ocho centros educativos DE Educación Primaria de Cataluña
		INSTRUMENTOS <ul style="list-style-type: none"> - Eficacia y eficiencia del programa: CDE-A (GROP) - Escala de observación del desarrollo emocional de ciclo inicial (GROP, 2014) - Inventario de inteligencia emocional BarOn-ICE:NA para ciclo medio y superior - Evaluación de progreso de la aplicación del programa (no estandarizado)
		RESULTADOS Mejora significativa en ciertas competencias emocionales: regulación emocional y competencia social. Respaldo del Grupo control sin cambios. Mejora en clima de relación y en los niveles de estrés

a.3	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS Desarrollo de las competencias emocionales
	PEEP : programa de educación emocional para Primaria (Agulló, Filella, Soldevila , 2007)	COMPONENTES Modelo de consulta colaborativa a través de 25 actividades (5 por bloque del modelo de Bisquerra) llevadas a cabo en la hora de tutoría (1h a la semana)
		DISEÑO Diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest y postest.
		MUESTRA 510 alumnos de 3º y 4º de educación primaria de centros educativos de Cataluña
		INSTRUMENTOS <ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones iniciales y entrevistas individuales, de proceso y finales tanto para profesores como para alumnos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Todos diseñados específicamente para este programa. - Metodología cualitativa y también cuantitativa. <p>RESULTADOS</p> <p>Aumento de los contenidos básicos de la educación emocional de los cinco bloques en el momento post test del grupo experimental, siendo autopercepción y regulación las más favorecidas. No ocurre en el GC (post test peor que pretest).</p> <p>Los datos cuantitativos difieren de los cualitativos (conciencia y habilidades sociales son las más elevadas en pretest y no aumentan en posttest). 6 meses después persisten los efectos del programa</p>
--	--

b) Programas de ASE (Aprendizaje Socio-Emocional) basados en la evidencia

b.1	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS
	<p>Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social -PEHIS (Monjas, 1992)</p>	<p>El objetivo principal de este programa es el desarrollo y el fomento de la competencia interpersonal.</p> <p>COMPONENTES</p> <p>El PEHIS se diseña a modo de intervención psicopedagógica global que trata de enseñar explícitamente habilidades sociales a alumnos en el contexto de casa y del centro.</p> <p>DISEÑO</p> <p>Diseño experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control.</p> <p>MUESTRA</p> <p>N = 48; ; 4-12 años; 4 centros</p> <p>INSTRUMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociométrico para Profesores (SP-T) y para niños (SP-C) - The ACCEPTS (A Curriculum for Children’s Effective Peer and Teacher Skills) Placement Test (Walker, 1983) - MESSY. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (Matson, Rotatori, & Helsel, 1983) - -CHIS. Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 197) - BHIP Batería de Habilidades Interpersonales (Pelechano, 1984, 1986) - Cuestionario parapadres - Cuestionario de Implementación y Satisfacción para profesores (CUIS-PR) y padres (CUIS-PA). - Cuestionario de Seguimiento para profesores (CUSE-PR), compañeros (CUSE-Igual) y Padres (CUSE-PA) (Monjas, Arias, & Verdugo, 1991) - ISB. Interpersonal Skills Battery (Pelechano, 1984, 1986) <p>RESULTADOS</p> <p>Mejoran las habilidades sociales, habilidades en la clase, conducta interactiva y las habilidades de solución de problemas pero no el Estatus de elecciones (número de elecciones que recibe cada sujeto) ni en la Interacción. Total. Los padres mejoran el conocimiento y aplicación de estrategias y pautas de crianza. Los alumnos con necesidades educativas especiales mejoraron significativamente frente a los del grupo control.</p>

b.2	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS
Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional (Obiols, 2005)		<ol style="list-style-type: none"> 4. Conocer las emociones propias y las de los demás 5. Regular emociones 6. Desarrollar la competencia emocional y la habilidad para automotivarse 7. Adoptar una actitud positiva ante la vida COMPONENTES Las sesiones se llevan a cabo en horas de tutoría y las actividades están extraídas del material elaborado por el GROPE DISEÑO Metodología cuantitativa (pre-test y pos-test sin grupo control) y cualitativa (antes, durante y después) INSTRUMENTOS <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de profesores para evaluar sesiones - CEE. Cuestionario de Educación Emocional (GROPE, ad hoc) evaluación de 360º RESULTADOS El programa mejoró el clima del aula, la relación profesor-alumno, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales.

b.3	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS
Programa de Desarrollo Social y Afectivo (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006)		<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar el clima de la clase 2. Aprender a resolver problemas sin pelearse 3. Aprender a ayudar y a cooperar COMPONENTES Incluye 3 módulos y 54 actividades. Se basa en la idea de promover las competencias sociales y la resolución de conflictos interpersonales de una manera creativa, prevención de la violencia escolar. DISEÑO Se lleva a cabo en 4 años su implantación con 3 fases: formación al profesorado, implementación y evaluación (estudiantes y profesores). Pretest - postest INSTRUMENTOS <ul style="list-style-type: none"> - Escala de clima social escolar (Tricket y Moos, 1984) RESULTADOS El programa produjo cambios positivos en las actitudes de los profesores (de autoritario a democrático) y el clima de clase.

b.4	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS
Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación). (Melero y Palomera, 2011)		<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorecer el desarrollo emocional, cognitivo y social 2. Promover la comunicación 3. Mejorar la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias COMPONENTES Integra 5 programas: <ul style="list-style-type: none"> - Prevenir para vivir - Cine y educación en valores - El valor de un cuento - ReflejArte - Música y Desarrollo Integral

	<p>DISEÑO Diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de intervención y grupo control</p> <p>INSTRUMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario dsociodemográfico - BASC2-S Nivel 2 y BASC3-S (Reynolds & Kamphaus, 2004) - TMMS-C. IE Percibida Rockhill & Greener, 1999) - Empatía (Mestre, PérezDelgado, Frías, & Samper, 1999) - Prosocialidad (Del Barrio, Moreno, & López, 2001) - Asertividad (Gambrill & Richey, 1975) - Actitudes positivas hacia la salud (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, F.A.D. 2004) - Estilo Educativo Parental (Fuentes, & Motrico, 2001) - Cuestionario del clima Social del centro (Trianes, Blanca, Morena, de la Infante, & Raya, 2006) - BASC2-T/P y BASC3-T/P (Reynolds & Kamphaus, 2004) para profesores y niños <p>RESULTADOS El programa mejoró la claridad emocional, la reparación emocional y la asertividad. No hubo efectos significativos en las variables desadaptativas, excepto en los niveles de ansiedad percibidos (menores en grupo con intervención de intensidad media). Los chicos obtuvieron mejores en resultados en IE.</p>
--	---

b.5	DENOMINACIÓN AUTORES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aunque los datos expuestos a continuación pertenecen al desarrollo en EEUU, lo incluimo en esta selección sobre programas en España por encontrarse actualmente implantándose en varios centros en nuestro país.</i> <p>OBJETIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar a sus profesores herramientas y actividades aplicables en el aula; 2. Mejorar el clima del centro y las relaciones interpersonales 3. Optimizar el rendimiento académico/laboral, así como el bienestar psicológico de sus estudiantes y profesores. <p>COMPONENTES Siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997). Se entrenan cinco habilidades emocionales fundamentales: el reconocimiento, la comprensión, el etiquetado, la expresión y regulación de las emociones.</p> <p>DISEÑO Diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest.</p> <p>MUESTRA N = 273 ; 10 – 12 años de 3 colegios.</p> <p>INSTRUMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - BASC (Reynolds & Kamphaus, 2004) - Notas de los alumnos <p>RESULTADOS El programa mejoró el rendimiento académico, Iso hábitos de trabajo y las habilidades sociales y emocionales; externalización de problemas, internalización de problemas, problemas escolares y adaptabilidad.</p>
<p>RULER Feeling Words Curriculum. (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2010)</p>		

c) Otros programas de interés no evaluados

c.2	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS Desarrollar competencias emocionales mediante el aprendizaje de conceptos, pensamientos y estrategias sobre las emociones y las actitudes que se producen en la convivencia escolar diaria.
	PIECE: Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (Vallés, 2007)	COMPONENTES El programa se dirige a alumnos, familias y profesores. Los contenidos emocionales que incluye son: 1. Competencias intrapersonales: - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autonomía emocional 2. Competencias interpersonales: - Habilidades socioemocionales - Habilidades para la vida y el bienestar DESTINATARIOS Educación Primaria

c.3	DENOMINACIÓN AUTORES	OBJETIVOS • Aumentar el nivel de bienestar personal de los alumnos • Convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras. • Mejorar su calidad de vida tanto física, como emocional, en una andadura a ser más felices que las generaciones anteriores. • Aumentar sus logros profesionales.
	Programa de inteligencia Educación (Diputación de Gipuzkoa, 2008)	COMPONENTES Los contenidos emocionales que incluye son los del modelo de Bsiquera: 1. Competencias intrapersonales: - Conciencia emocional - Regulación emocional - Autonomía emocional 2. Competencias interpersonales: - Habilidades socioemocionales - Habilidades para la vida y el bienestar DESTINATARIOS Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos.

1.3.6. Evaluación de Programas de Educación Emocional como Programas Educativos


1.3.6.1. Evaluación: fundamentación pedagógica y justificación

Según Kemis (1986), las características debe incluir el proceso de evaluación (que asumimos como adecuados en el ámbito escolar en cuanto a la implementación de programas educativos) son:

1. La evaluación es el proceso de proyectar, obtener, proveer, y organizar informaciones y seguimiento que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico.
2. El objetivo de la evaluación no es resolver o evitar un conflicto sino proporcionar la información básica necesaria para que los implicados en el proceso educativo puedan resolverlo formulando los juicios correspondientes.
3. La evaluación debe proyectarse en sentido amplio, sobre todo los componentes en la educación profesores, currículo, administradores, problemas, etc.
4. A evaluación constituye un elemento interactivo con la enseñanza sirviendo sus resultados para orientar el desarrollo de la misma.

Por otro lado, y tal y como ya defendían Coll y Martín (1996), evaluación y praxis educativa deben ser inseparables, pues entienden estos autores que se trata de las dos caras de una misma moneda: en la planificación de la acción educativa se consideran ya los elementos que servirán para informar sobre la efectividad de dicha planificación y del impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, pues, el proceso evaluativo debe valerse de esos criterios para facilitar el feedback oportuno que, cerrando el círculo, dará pie a un nuevo proceso de planificación (que podría consistir en rectificar rumbos).

Esta función de la evaluación es denominada “pedagógica”, puesto que realiza una contribución significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la función “criterial” (o también llamada “sumativa”) consiste en considerar informaciones acerca de las ejecuciones de un sujeto a partir de un criterio externo que determina los índices a valorar (Maccario, 1989).

<h2 style="text-align: center;">Diferencias entre Evaluación Formativa y Sumativa</h2>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se emplea para comprobar el nivel de comprensión de los estudiantes y planificar el diseño de aprendizaje más apropiado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación del aprendizaje o evaluación sumativa proporciona a los profesores y estudiantes información sobre el nivel de logro en un contenido de aprendizaje concreto.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La información obtenida mediante la formación formativa, nos guía sobre los siguientes pasos a dar y ayuda tanto a docentes como a estudiantes a explorar las distintas vías para alcanzar un nivel de dominio concreto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las evaluaciones sumarias a menudo se transforman en puntos o calificaciones que resultan un punto de referencia para los alumnos y sus familias.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La información proporcionada desde la evaluación formativa debe alimentar el modelo instruccional que debe responder a las necesidades de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El objetivo de la evaluación sumativa es evaluar el aprendizaje del estudiante al finalizar la unidad didáctica comparando sus resultados con un estándar o media de un grupo.
<p>Ejemplos de evaluación formativa</p> <p style="text-align: center;"></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseñando proyectos y rúbricas de evaluación. Definiendo claramente el resultado esperable. ✓ Proporcionando evaluaciones escritas ✓ Diseñando Test de calidad, que midan el nivel inicial. ✓ Diseñando preguntas clave 	<p>Ejemplos de evaluación sumativa</p> <p style="text-align: center;"></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un proyecto final ✓ Un examen intermedio o parcial ✓ Una prueba oral tipo presentación ✓ Una combinación de preguntas desarrollo y tipo TEST

Fuente original: Med Kharbach, adaptado por:

The flipped  **woossep**
www.theflippedclassroom.es

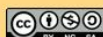


Tabla 1.21. Comparativa entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Tomado de <http://www.theflippedclassroom.es/>

Si bien el sistema educativo debe incluir ambas funciones de la evaluación sabiendo que ambas son necesarias. En ocasiones, especialmente desde la orientación, la psicología y la pedagogía se mire hacia esa función “criterial” (y calificadora) con cierto recelo, no debemos olvidar que determina decisiones en cuanto a los itinerarios a los que podrá optar el alumno. No obstante, es frecuente también observar cómo esta exigencia determina la práctica de los docentes, que pueden encontrarse inspirados, por ejemplo, en llevar a cabo innovaciones educativas, como puede ser el Aprendizaje Cooperativo o los Paisajes de Aprendizaje, y albergan, como temor principal, ser capaces de trasladar los resultados de estos procesos en términos de “estándares de aprendizaje evaluables”. En este sentido diversos autores se han pronunciado acerca de la necesidad de fortalecer el valor formativo de la evaluación (Pérez, 1988; Rosales y López, 1990; Santos Guerra, 1993).

A pesar de ello, cuestión que daría sin duda para otra Tesis completa, y dada la cuestión concreta de nuestro interés, adoptamos aquí un enfoque de la evaluación amplio, desde el cual se considera que la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (Pérez-Juste y García Ramos, 1989).

1.3.6.2. Evaluación de Programas Educativos:

a) Conceptualización

De la revisión de la literatura disponible extraemos que todas las definiciones coinciden en que la evaluación es un proceso, es decir, una acción llevada a cabo de una determinada manera y prolongada en el tiempo, por lo que tiene un principio y un final. También coinciden en su carácter instrumental por lo que la evaluación sirve para medir algo; en el caso de la evaluación de programas sirve para medir la calidad de un programa realizado para atender unas necesidades. En este caso se puede definir a la evaluación como un proceso que mide la calidad de otro proceso, por lo que se puede emplear en los resultados finales del proceso o durante el proceso.

Es Cronbach (1980) quien introduce el carácter sistémico de la evaluación lo que induce a pensar en la evaluación como un proceso llevado a cabo con una metodología definida y ordenada en su aplicación. La definición de Pérez-Juste (2006) incorpora el carácter procesal, instrumental y sistémico de la evaluación, pero me resulta la más atractiva ya que además añade a la definición de la evaluación la dimensión humana, es decir, sirve para tomar decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, este aspecto resulta muy acertado en nuestra opinión, pues la evaluación es una acción humana. Mediano (1998) propone una panorámica muy completa de lo que nos puede ofrecer la evaluación de un programa. Esta definición deriva del entendimiento de que se aplica a un proceso por lo que sus fines pueden ser medir la calidad de: sus fundamentos, la planificación, el desarrollo en su acción y sus resultados.

En base a lo expuesto hasta aquí, formulamos una definición propia de la evaluación de programas educativos en los siguientes términos:

"Proceso de recogida de información de forma sistemática de cada una de las fases de un programa (planificación, diseño, implantación, ejecución) de forma pareja al desarrollo de cada una de estas fases, lo que permite sus reajustes, y que culmina con una valoración global en la que ya se tiene en cuenta también el contraste entre los objetivos inicialmente planteados y los resultados conseguidos; todo ello con la intención de plantear propuestas de mejora en lo sucesivo"

Por lo tanto, la evaluación luce su carácter de elemento de calidad del sistema educativo y elemento de mejora de las acciones educativas. El proceso se pone en marcha mientras se desarrolla la actuación, por lo que se podrá enmarcar, preferentemente, dentro del paradigma de la investigación evaluativa y también de la investigación-acción, en tanto que se entiende que el docente evalúa su práctica diaria, tomado datos sobre indicadores de efectividad, y realiza modificaciones con fin de que esa práctica obtenga mejores resultados (Elliott, 1990).

La tarea de calibrar la efectividad de los programas educativos, objeto de estudio en nuestro caso, se dispone desde ese enfoque de la investigación evaluativa, una de cuyas primeras definiciones recogemos a continuación:

“La investigación evaluativa es, ante todo, el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos” (L. Ruthman, 1977, p. 16).

b) Modelos de evaluación de Programas Educativos

Mencionamos a continuación los principales modelos teóricos de evaluación de programas son los siguientes:

1. Evaluación basada en objetivos (Tyler)
2. Planificación evaluativa (Cronbach)
3. Modelo CIPP (Stufflebeam)
4. Modelo sin referencia a objetivos (Scriven)
5. Evaluación respondiente (Stake)
6. Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton)
7. Evaluación democrática (Mc Donald)
8. Modelo de evaluación de programas educativos (Pérez-Juste)

El modelo de Tyler es pionero como tal, aunque los modelos siguientes le han aventajado en la actualidad, con especial relevancia los de Cronbach, Stufflebeam, Scriven y Stake, motivo por el cual comentaremos algunos aspectos. Aunque también incluiremos ahora las menciones al modelo de Pérez-Juste, por ser un autor de referencia para nuestro trabajo (dado el contexto compartido) y la cercanía al modelo de programas al que finalmente nos apegamos (Pérez-Gonzalez, 2008), se analizará también posteriormente con más detalle. Así, adoptamos una serie de criterios en base a los cuales exponer las características de los modelos:

1. Principal objetivo de la evaluación para estos autores:

- Cronbach: la toma de decisiones en un programa educativo dirigida a su mejora
- Scriven: determinar la necesidad y eficacia del programa así como los efectos de su aplicación.
- Stake: determinar las bondades y deficiencias del programa.

- Stufflebeam: valorar cada fase del programa para tomar decisiones que lleven a mejorar el programa
- Pérez-Juste: toma de decisiones con respecto al programa por parte del personal implicado.

2. Lo más importante en su concepción de evaluación de programas para cada uno:

- Cronbach: su carácter formativo: utilizar variedad de métodos para evaluar la aplicación de un programa y sus resultados, lo que permite realizar ajustes para mejorarlo.
- Scriven: considera la evaluación como disciplina propia de conocimiento
- Stake: descripción y valoración del programa
- Stufflebeam: el desarrollo de un marco conceptual para ayudar a los organizadores y administradores a enfrentarse a cuatro tipos de evaluación: la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y de producto
- Pérez-Juste: concepto de evaluación como investigación evaluativa

3. Para quién/es realizan la evaluación de programas:

- Cronbach: para toda la comunidad
- Scriven: para todos aquellos interesados en conocer el programa
- Stake: para los participantes del programa
- Stufflebeam : para los responsables de la toma de decisiones conducente a la mejora y para los participantes del programa
- Pérez-Juste: para todos aquellos interesados en conocer el programa.

4. Metodología predominantemente:

- Cronbach: tanto cualitativa como cuantitativa
- Scriven: perspectivista y múltiple.
- Stake: el estudio de caso
- Stufflebeam : variada, en función del tipo de evaluación
- Pérez-Juste: tanto cualitativa como cuantitativa

5. Tipo de informe que proponen:

- Cronbach: Narrativo
- Scriven: Descriptivo
- Stake: fotográfico y narrativo
- Stufflebeam : frecuente y para proporcionar una guía para la mejora del programa
- Pérez-Juste: Descriptivo

6. Función que ocupa la teoría de programas educativos en cada uno:

- Cronbach: formativa
- Scriven: formativa pero también sumativa
- Stake: formativa
- Stufflebeam : formativa y sumativa
- Pérez-Juste: formativa y sumativa

7. Función que ocupa la metodología de investigación:

- Cronbach: herramienta para conseguir la validez externa del programa (su aplicabilidad)
- Scriven: valorar la calidad del programa
- Stake: recoger todo lo que ocurre en el programa
- Stufflebeam: evaluar el contexto, el proceso y el resultado final
- Pérez-Juste: principio de complementariedad utilizando métodos cuantitativos y cualitativos

En base a esta revisión y de acuerdo con Pérez-Juste (2006) el modelo de Stufflebeam sería el más adecuado en el ámbito de las organizaciones formales, donde los resultados marcan el resto de la actividad; dentro del ámbito educativo se aplicaría a la evaluación de programas formales, sistemas generales o acciones que comprendieran multitud de implicados y que no sería posible evaluar de otra forma. Por otro lado, el modelo de Stake guarda más relación con el ámbito de la práctica educativa a un nivel de aula y alumno. Así, podría aplicarse el mismo desarrollo de un docente de su programación de aula, esa práctica a la vez le supone indicadores de evaluación que le permiten realizar modificaciones.

Con independencia del modelo, y en cualquier caso, en el ámbito educativo, y de acuerdo con Martínez Mediano (2013) la evaluación se concibe como una herramienta al

servicio del aprendizaje continuo con el fin de optimizar los programas, los agentes implicados, la institución y la sociedad que los engloba.

c) La inclusión de los estándares en la evaluación de programas educativos

El *Joint Committee* (1994), en su publicación *“The Program Evaluation Standards”* define el concepto de 'estándar' como un criterio consensuado por los agentes implicados en una determinada práctica profesional, que pretende aportar mejoras en cuanto a la calidad y claridad de esa práctica profesional; y se pone de ejemplo la evaluación de programas, su diseño de programas o su aplicación.

El Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (*Joint Committee*, 1981 y 1994), propone una serie de estándares que sintetizan los requisitos que ayudan a optimizar la validez de las evaluaciones; es decir, por sí mismos no garantizan o no aseguran la calidad de la evaluación pero nos sirven como guía para la práctica. Las categorías establecidas son:

1. Estándares de Utilidad: La evaluación debe ofrecer la información necesaria y adecuada a las partes interesadas (audiencia).
2. Estándares de Factibilidad: Las evaluaciones han de ser realistas, prudentes y adecuadas.
3. Estándares de Honradez: La evaluación debe llevarse a cabo de acuerdo con las normas legales y los principios éticos.
4. Estándares de Precisión: La evaluación debe aportar información técnicamente correcta.

El planteamiento basado en estándares será adoptado después por Pérez-Juste (2006), así como las utilidades que la comisión propone, ya que pueden servir como:

1. Guías para el diseño y realización fundamentados de evaluaciones y promover el uso de los resultados de la evaluación de modo apropiado;
2. Recursos para el aprendizaje de los que promueven la evaluación y clientes, sobre los propósitos y fines de la realización de evaluaciones y la utilización de sus resultados, qué pueden esperar tras los esfuerzos realizados en la evaluación;

3. Marcos de trabajo para realizar meta-evaluaciones, o valoraciones sobre la calidad de las prácticas evaluativas en determinados proyectos y/o programas;
4. Recursos para el desarrollo de propuestas para la evaluación de programas en desarrollo o nuevos programas y proyectos
5. Guía de criterios para la evaluación de los conocimientos el evaluador y de su credibilidad.

A pesar de la inicial asunción, Pérez-Juste (2006) se muestra también crítico con la propuesta en relación a las ausencias y discrepancias. En base a eso propone lo siguiente:

- Los estándares debieran referirse a los programas en particular, no a la evaluación en general.
- Por lo tanto, sería necesario un conjunto de normas para los programas educativos que se refieran a su calidad intrínseca, su calidad técnica y su calidad metodológica.
- Algunos estándares están pensados para ser evaluados por evaluadores externos a la institución, situación alejada de la de nuestro contexto.
- La metaevaluación debiera ser una exigencia extensible a toda organización educativa y no circunscribirse al ámbito de la evaluación de programas educativos.

d) Fases del proceso de evaluación de programas educativos

Siguiendo a Fernández Ballesteros (1995), el proceso evaluativo se basa en una secuencia de toma de decisiones que se inicia con la planificación del mismo, la recogida de datos y el reporte sobre el valor de lo evaluado. La autora propone seis etapas o fases básicas en el proceso de evaluación de programas:

Fase 1. Planteamiento de la evaluación.

Fase 2. Selección de operaciones a observar.

Fase 3. Selección del diseño de evaluación.

Fase 4. Recogida de información.

Fase 5. Análisis de datos.

Fase 6. Informe.

Y si comparamos estas fases con los elementos básicos que podemos encontrarnos como estructura en una investigación tipo (resumen, antecedentes, justificación, objetivos, hipótesis, método, análisis de datos, interpretación, comprobación de hipótesis, conclusión y discusión), encontramos enormes similitudes entre ambos procedimientos, y ambos podrían ofrecer datos con respecto a la fiabilidad y validez del modelo en cuestión. Evidentemente, el objeto del estudio también hará que estas similitudes cobren más o menos fuerza y, en gran medida, condicionará a su vez el diseño a utilizar.

1.3.6.3. Procedimiento de Evaluación de Programas de Educación Emocional

a) Justificación

A estas alturas del presente trabajo hemos puesto sobre la mesa las diversas dificultades que encuentra la Educación de la Inteligencia Emocional para poder ocupar un lugar garantizado, visible y real en la escuela; el aspecto de la evaluación, igualmente, no está exento de obstáculos.

Nos hacemos eco de los planteamientos de algunos autores, como el caso de Antunes (2005) que considera la educación emocional constituye “poco más que experimentos dispersos y una propuesta alentadora, nos parece prematuro debatir cómo evaluarla” (p. 117). Reconoce este autor, en contra de nuestro propio punto de vista y de la evidencia expuesta, que no es posible manejarnos en términos numéricos, admitiendo como única posibilidad la de “percibir si hubo algún proceso”. Afortunadamente este es un enfoque reduccionista y las controversias actuales se encuentran en niveles de mayor progreso en cuanto a la ciencia de la inteligencia emocional, cómo mejorarla y cómo evaluarlo.

Por otro lado, y sin entrar ya que la cuestión de que no se puede evaluar algo que no se aplica, la forma frecuente en que los aprendizajes socioemocionales aparecen en el ámbito educativo es a través de la acción tutorial (a pesar de que en Primaria no se contempla un período específico para ello), proporcionando un tratamiento transversal (Vallés, Vallés Arándiga y Valdés, 2000). De acuerdo con Bisquera (2009), y en referencia a la citada relación entre planificación de la acción educativa y evaluación, el planteamiento en ocasiones se

produce de forma contraria: primero se especifica qué se va a evaluar y en base a eso se planifica; según este modo de organizar los aprendizajes ya no sólo no se evalúa lo que no está en el currículo, sino que en la práctica, no está en el currículo lo que no se evalúa.

A pesar de estas circunstancias que puede ser una realidad en ocasiones, no debemos por ello ceder en el empeño de pretender (por las numerosas razones expuestas acerca de la optimización del bienestar del alumnado) que la educación emocional se incardine en la escuela pero además, como insiste Pérez-González (2008) que es necesario evaluar esas intervenciones que arrojen datos empíricos acerca de su validez con el fin de tomar decisiones al respecto. Esta evaluación precisa de unas características y mecanismos específicos que se irán detallando en los siguientes apartados.

b) Pasos del proceso de la evaluación de programas de educación emocional.

En el Monográfico sobre “evaluación de Programas Educativos” publicado por la Revista de Investigación Educativa de la AIDIPE (2010) y coordinado por Pérez-Juste se dedicaba un capítulo acerca de la evaluación de programas de educación emocional. De los distintos modelos habidos hasta aquel momento, se consideraba que los más apropiados en este caso eran aquellos que encaminaban la evaluación hacia un proceso de toma de decisiones. En ese sentido se incluía una síntesis de cada uno de los modelos que los autores del capítulo en cuestión consideraban que cumplían tal requisito y que se erigían de modo potente dentro del ámbito de la orientación educativa. Recatamos dicha síntesis dado que se reflejan los diversos pasos o fases en cada uno:

MODELO/AUTOR	PROCESO/FASES	OBSERVACIONES
Modelo Global de Atkinson, Furlog y Jaroff (1979)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recoge información cualitativa sobre el proceso de orientación. ➤ Recoge información cualitativa sobre los resultados. ➤ Recoge información cuantitativa sobre las acciones del orientador. ➤ Recoge información cuantitativa sobre los resultados. 	Las diferentes categorías de datos recogidos son útiles a diferentes audiencias Favorece la autoevaluación del orientador.
Modelo de Alkin (1969)	<p>Se estructura en cinco áreas de decisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elección del problema (análisis de necesidades i priorización) ➤ Elección del programa ➤ Implementación del programa (Evaluación del proceso) ➤ Mejora del programa (recoge información útil para su optimización) ➤ Certificación. (Recoge y valora informaciones sobre efectos) 	Algunos autores lo han considerado una variante del modelo CIPP
Modelo CIPP de Stufflebeam (1987)	<p>Estructura la evaluación del programa entorno a cuatro contenidos evaluativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación de contexto (recoge información para la toma de decisiones sobre la implantación y el diseño) ➤ Evaluación de entrada (pretende tener elementos de juicio que justifiquen el plan de intervención) ➤ Evaluación de proceso (verificación de la puesta en práctica) ➤ Evaluación de producto (logros de la intervención que pueden referirse a la eficacia, eficiencia, efectividad y/o impacto del programa) 	Los datos recogidos en cada uno de los cuatro contenidos de la evaluación posibilitan la toma de decisiones posterior, según los casos, planificación, programación, implementación y reciclaje.
Modelo de Pérez Juste (1990)	<p>Considera que la evaluación de programas educativos debe realizarse en tres momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El programa en sí mismo. (Consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, de su adecuación a los destinatarios y a la situación de partida) ➤ El programa en su desarrollo. (Se atiende tanto a la ejecución en sí como al marco contextual de aplicación) ➤ El programa en sus resultados. (Se atiende no solo a los niveles de logro, incorporando la valoración de los mismos y la continuidad del programa) 	<p>Parte del principio de que cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho mejorable.</p> <p>La evaluación de programas será la base de mejora tanto de los mismos como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.</p>

Tabla 1.22. Modelos de evaluación válidos para evaluar programas de educación emocional. Tomado de Pérez, Bisquerra, Fita, y Alvarez (2000, p. 590).

En base a esta selección y a la revisión de trabajos cuyo objeto de estudio consiste en la evaluación de un programa de educación emocional en particular (Agulló Morera et al. 2011; Ambrona, López Pérez, y Márquez González, 2012; Cejudo, 2015; Segura, Arcas y Mesa, 1998; Soler, 2005) podemos elaborar la siguiente representación gráfica acerca de las fases

comunes a seguir en un proceso de evaluación de un programa que trate de incidir en los niveles de IE:



Fig. 1.49. Proceso de evaluación de programas de educación emocional. Elaboración propia.

c) Procedimientos, técnicas, e instrumentos de recogida de información para la evaluación de programas.

La intervención debe acompañarse siempre de un proceso de valoración que indique en qué medida nuestra actuación ha resultado eficaz, si se han alcanzado o no los objetivos propuestos y debe ser rigurosa y precisa. Por ello, todo aquel interesado en esta tarea debe poseer un conocimiento amplio acerca de las herramientas específicas de las que valerse. Sin duda la familiarización con los conceptos que aquí presentamos será altamente útil a la hora de diseñar un plan de evaluación que aporte datos válidos y fiables.

Si bien cuando pensamos en evaluación es fácil evocar imágenes relacionadas con pruebas concretas, éste sería (el de la elección de un instrumento en concreto) el último paso.

Por ello merece la pena iniciar este apartado partiendo de una aclaración terminológica acerca de los conceptos incluidos en el enunciado. Siguiendo a Castillo, Cabrerizo y Rubio (2011):

1. Procedimiento de evaluación:

- Un procedimiento de evaluación implica aquellas decisiones sobre criterios, estrategias y valoración de recursos necesarios, consensuados de forma previa y que se cristalizan en un elenco de acciones planificadas en pro de la recogida pertinente de información.
- Responden a la pregunta amplia del cómo se va a llevar a cabo el proceso y de qué manera en base a un guión, protocolo o plan de evaluación.
- Recogiendo lo dispuesto por la Diputación de Aragón en su publicación acerca de orientaciones sobre la evaluación en Educación Primaria (2014), se entiende por “procedimiento” el conjunto de métodos de los que nos servimos a través de los cuales se lleva a cabo la recogida de información sobre la adquisición de competencia, manejo de los contenidos y consecución de los criterios fijados en la evaluación.
- Los pasos a seguir y las formas de proceder para buscar la información requerida a la hora de realizar la evaluación.

2. Técnica de evaluación:

- En su origen, el concepto de “técnica” implica la presencia de habilidad o pericia. En este caso, esa habilidad se referiría a la capacidad de desarrollar, en las mejores condiciones posibles, la intervención acordada mediante el procedimiento, utilizando para ello, los instrumentos que mejor se ajusten a nuestros objetivos.
- Existen distintas clasificaciones de técnicas de evaluación en base a diversidad de criterios (Anguera et al. 2007; Cronbach, 1984; Gronlund, 1985; Pérez-Juste, 2006; Popham, 1999; Rodríguez Diéguez, 1980): las características de la misma, el tipo de información a evaluar, los agentes implicados, etc.
- Quizás las clasificaciones en base al tipo de técnicas sean las más utilizadas en intervención psicopedagógica. Una de estas propuestas es la siguiente:

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN. UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN.	
OBJETO DE EVALUACIÓN	TIPO DE TÉCNICA
Relacionado con la conducta observable/ ejecución de un sujeto	Técnicas de ejecución y producción de aprendizaje
	Técnicas de Observación (participante / no participante)
	Técnica de encuesta
	Técnica de entrevista /estructura, semiestructurada, abierta)
	Técnica de autoinformes
Relacionado con la conducta observable/ ejecución de un grupo.	Técnicas sociométricas
	Técnicas y dinámicas de grupo (Philips 6.6., Técnica Delphi...)
Relacionado con el análisis de productos / resultados	Técnica de análisis de contenido (categorización, análisis de Cluster..)
	Técnica de análisis de análisis de datos y documentos disponibles

Tabla 1.23. Propuesta de clasificación de técnicas. Adaptado de Cabrera Rodríguez (2011).

3. Instrumento de evaluación:

- Se trata de todos aquellos documentos o registros utilizados en el proceso evaluativo y que permiten emitir juicios de valoración. Algunas definiciones se basan en una relación de tipo de instrumentos como pueden ser test, observación directa del alumno, la observación del grupo, la autoevaluación.. Rotger (1990), anecdotario, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma y psicograma Casanova (1998), los exámenes, trabajos, cuadernos, preguntas de clase, exámenes y controles (Salinas, 2002).
- El instrumento se encuadra en un tipo de técnica y sirve a su propósito como herramienta específica de recogida de datos sistematizada y objetiva.
- Operativiza la praxis evaluadora.

- Es necesario que cuenten con una calidad óptima: precisión, que sean estandarizados, validez y fiabilidad demostrada y factibilidad (que sea posible, fácil y accesible su aplicabilidad en el contexto en el que se utilice).
- Algunos ejemplos de los instrumentos más utilizados en el campo de la evaluación de programas de educación emocional son: cuestionarios ad hoc, cuestionarios comercializados, cuestionarios de carácter cualitativo, entrevistas, escalas de actitudes, autoinformes y observación sistemática (Pérez et al. 2000).

De la siguiente forma entonces realizamos una representación gráfica de los componentes principales en el proceso de evaluación:

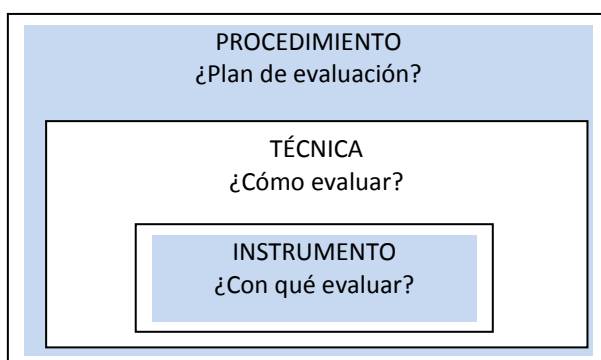


Fig. 1.50. Relación entre procedimiento, técnica e instrumento de evaluación. Elaboración propia.

Es aconsejable la utilización paralela de diversos instrumentos o técnicas de recogida de información que combinen la obtención de datos cualitativos y cuantitativos. Esta cuestión alude al criterio de complementariedad metodológica, según el cual resulta conveniente la utilización de diversidad de técnicas e instrumentos como forma de obtener una información más precisa y completa acerca del objeto a evaluar.

d) Del Modelo de evaluación de programas de Pérez Juste al de Pérez González (2008)

Ya vimos en la revisión de modelos (apartado 1.3.6.2.b) que la propuesta de Stufflebeam se considera la más adecuada en la cuestión que nos ocupa y ha sido recomendada a nivel internacional por CASEL en la evaluación de programas (Pérez-González,

2008). En nuestro país ha sido adaptado y modificado por Pérez-Juste (2006) y recomendado por el GROPE (Álvarez, 2001) y, su vez, simplificado por Pérez-González (2008).

Exponemos entonces las aportaciones principales del modelo de Pérez-Juste (2006), que no siendo un modelo específico sobre programas de educación emocional, supone una elaboración comprensiva que ha sido considerada a tal efecto:

1. Su definición de evaluación de programas:

“El proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa – valiosa, válida y fiable –, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (p.214).

2. Su concepción de Programa.

“Un programa es un documento técnico, elaborado por el profesorado, en el que quedan reflejados tanto sus planteamientos docentes cuanto sus propias intenciones y metas educativas. El programa es la integración de los objetivos educativos, a lograr a través de determinados contenidos, con un plan de acción a su servicio, plan en el que incluimos la evaluación de carácter formativo como un medio más, en sintonía y armonía con todos los demás” (p. 183).

Pérez-Juste considera que las características que van a determinar finalmente un programa van a ser:

- la complejidad: en cuanto a la variedad de elementos organizativos de los que consta, los elementos orientadores, los elementos didácticos, etc.
- la dificultad: en lo que a la implementación de los programas se refiere.
- la duración: referida al tiempo del que dispone para desarrollar y afianzar los cambios de mejora perseguidos.
- la procesualidad: referida a la traducibilidad de las metas en la implementación
- de los mismos y a la adecuada interpretación de los fines pretendidos por los

- programas.
- la transferencia y mantenimiento en el tiempo: relativa a su perduración en los logros obtenidos y su capacidad para transferirlos al sujeto o a los elementos del programa.

3. La metodología que defiende.

Pérez-Juste parte de dos opciones fundamentales, al referirse a la metodología, los enfoques cuantitativos y los cualitativos. Sin embargo se abre camino por una tercera vía, en la que reconoce el principio de complementariedad metodológica como el adecuado para atender a la complejidad que toda la evaluación lleva consigo.

Para el autor las propuestas evaluativas cuantitativas se muestran superiores, si se trata de valorar la eficacia de los programas, hacen posible la comparación con otros programas, pero son difícilmente aplicables a las cuestiones más esenciales de la calidad.

Por otra parte, los enfoques cualitativos, se prestan en mayor medida a poner de relieve apreciaciones matizadas, pero hacen posible tomar como base de juicios y decisiones datos irrelevantes y hasta elucubraciones personales.

La tercera vía de la complementariedad es, para el autor, la respuesta adecuada para esta situación. Y se justifica con varias razones:

- La diversidad de objetos a los que puede servir un mismo programa.
- La importancia que en el ámbito de lo humano tiene la percepción de los hechos.
- La diversidad de agentes y destinatarios de los programas.

4. La finalidad de la evaluación, o finalidades.

- *“Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad” (p. 42)*

5. Momentos en su desarrollo:

1. Evaluación Inicial.

- Evaluación del programa en sí mismo antes de ponerla en funcionamiento (carácter anticipado).
 - Pretende prevenir o minimizar el riesgo del fracaso.
 - Revisarla y si hace falta modificarla o retirarla.
2. Evaluación Procesual.
- Evaluación a lo largo del desarrollo del programa con dos propósitos principales:
 - facilitar la toma a tiempo de decisiones inmediatas de mejora a base de la evaluación formativa.
 - acumular información para posteriores decisiones (valoración sumativa).
3. Evaluación Final:
- Evaluación de los resultados y sus eficacias.
 - Requiere la integración de valoraciones diversas en un único juicio final y sumativo.

6. Pérez-Juste plantea un bloque de estándares sobre programas educativos:

- Calidad intrínseca del programa:

El documento en que tome cuerpo el programa debe concretar sus metas y objetivos, ofreciendo información sobre la base teórica que lo sustenta.
- Calidad técnica del programa:

El programa debe reunir las condiciones técnicas para ser considerado tal: especificar los objetivos, concretar la naturaleza de la intervención, debidamente fundamentada, plantear los medios y recursos y un sistema de comprobación y mejora de sus resultados.
- Calidad metodológica del programa:

El programa debe formularse de forma que contenga información relevante para su correcta implantación e implementación, y, en el marco de nuestras actuales reflexiones, para que resulte evaluable y mejorable. En el mismo texto, señala la ausencia de un estándar sobre metodología, en nuestro caso, debería referirse a la necesaria complementariedad metodológica.

7. Pérez-Juste (1994) hace referencia a los criterios de evaluación recomendables en cada uno de los momentos en que dicho modelo secuencia el proceso evaluativo:

- el programa en sí mismo
- el programa en su desarrollo
- el programa en sus resultados.

A partir de estas valiosas contribuciones, Pérez-González propone un nuevo modelo (2008) en el que considera los siguientes aspectos:

- Toma en cuenta la propuesta de Stufflebeam, quien incide en la diferenciación entre: diseño, intervención y resultados frente al contexto; coincide así con Pérez-Juste, quien también se hace eco de esta diferenciación.
- Considera la aportación de Greenberg (2003), que aplica el modelo de Stufflebeam en el marco de un modelo amplio de contexto (desde el enfoque de CASEL).
- Valora los indicadores propuestos por Pérez-Juste y sintetiza la propuesta de un modo más operativo.

El resultado es un “modelo de amplio consenso” en el que los cuatro aspectos fundamentales van a ser la determinación indicadores sobre el diseño del programa evaluados de forma previa a la intervención, la evaluación de datos durante el desarrollo del proceso y al final una evaluación sobre resultados. En último lugar, propone una meta-evaluación que completa el proceso de manera más rigurosa.

De forma específica, su modelo comprende estos cuatro factores que se corresponden cuatro subescalas que conforman el instrumento diseñado por este autor, la EEIPESE (Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional. Pérez-González, 2008):

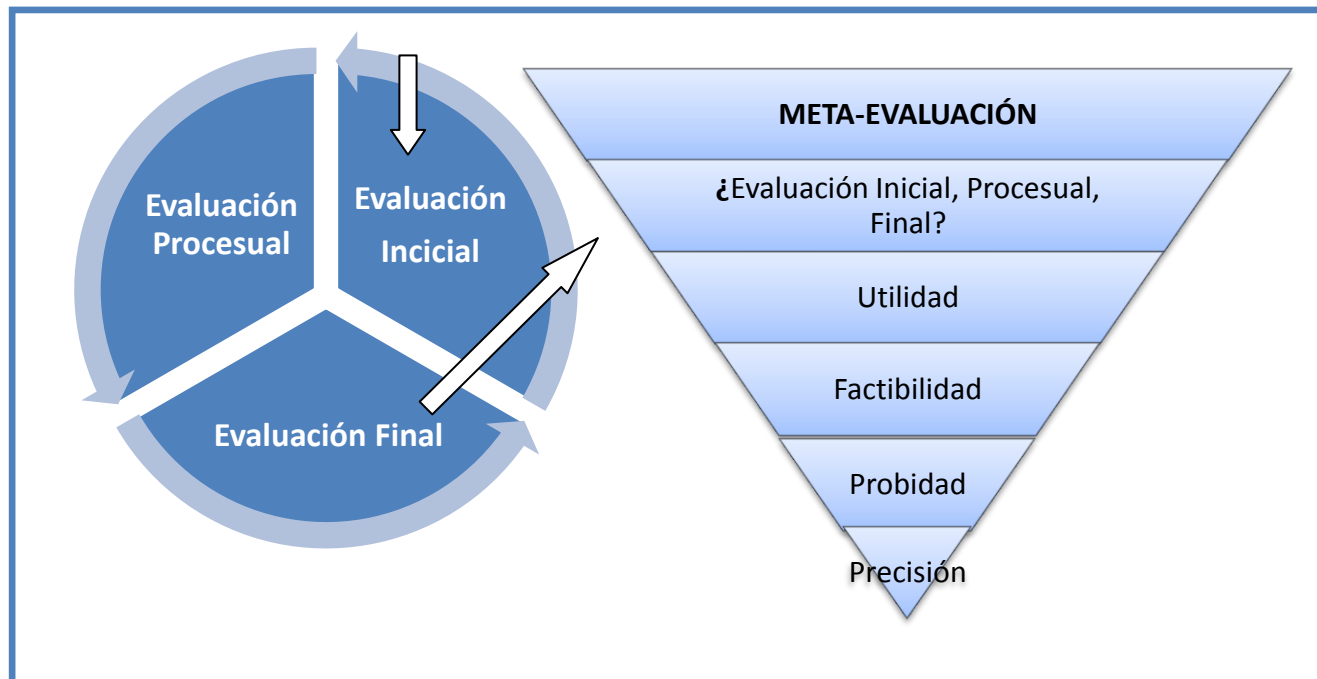


Fig. 1.51. Adaptado del Modelo de Pérez-González de evaluación de diseños de programas de educación emocional (2008).

Escala de estimación de 29 indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional. Consta de 4 subescalas: evaluación inicial, procesual, final y meta-evaluación. Cumple el principio de complementariedad metodológica al incluir una escala de respuesta tipo Likert (0 a 4) y un espacio para observaciones donde reflejar información cualitativa.

Parte de la propuesta de Pérez-Juste de evaluación de programas educativos (2006), con adaptaciones de los ítems originales y también formulaciones nuevas, aunque tiene la ventaja de ser más breve y su principal valor es el estar diseñada específicamente para programas de educación socio-emocional. Según su autor, “puede adoptarse como un referente para comparar la calidad de diversos programas de educación socioemocional” (2008; pp.532) y a partir de aquí, tomar las oportunas decisiones sobre el programa en cuestión.

CAPÍTULO 2:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “VERA” (VAMOS A EMOCIONARNOS, REFORZARNOS Y APRENDER)

*Es imposible, dijo el orgullo. Es arriesgado, dijo la experiencia.
No tiene sentido, dijo la razón. Inténtalo ... dijo el corazón.
Anónimo.*

2.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA

2.1.1. Justificación del diseño y desarrollo del programa “VERA”

Hemos justificado la importancia y trascendencia del desarrollo sociemocional en la parte primera de esta Tesis de fundamentación teórica, y este programa surge de la preocupación de esta cuestión. En las edades consideradas se encuentran emergiendo distintos aspectos y las relaciones de apego con los padres abren paso a un lugar relevante para el apego establecido con los docentes, que nos los aplicadores deseable de cualquier programa educativo, máxime en este caso.

Aún en torno a los 6 – 7 años puede realizarse una intervención aceleradora, compensadora o paliativa del desarrollo emocional de los niños, de la forma de entender sus afectos las relaciones con los demás y su propia construcción personal en base a estos aspectos. Y es que este fortalecimiento tendrá beneficios en su salud física y emocional, en su rendimiento académico y en su éxito social a corto-medio plazo. Posteriormente condicionará sus niveles de IE, CE, CS y ajuste en su vida adulta.

El programa de educación emocional “VERA: ¡Vamos a Emocionarnos, Reforzarnos y Aprender!” surge a tenor del cúmulo de investigaciones que confirman la relación entre niveles de IE / CE y bienestar habida, especialmente, en el campo educativo, así como en cuanto a las experiencias que han resultado eficaces en la mejora de estos aspectos.

El programa que presentamos hunde sus raíces en el convencimiento de que son necesarias mayores contribuciones al fomento de las competencias emocionales en el alumnado, que servirá además para incrementar el cuerpo empírico al respecto.

Por otro lado, los beneficios individuales en el desarrollo físico, social y personal y en el desarrollo emocional de los destinatarios parecen más que justificar los esfuerzos empleados en el diseño, aplicación y evaluación de un Programa de educación emocional en la primera etapa de la Educación Primaria.

En definitiva, el programa VERA se constituye como una herramienta a favor de la educación emocional, que según Bisquerra se entiende de la siguiente forma, que asumimos: “El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar” (2003; pp.7).

2.1.1.1. Fundamentación teórica del Programa

El modelo teórico que sirve de base al diseño del programa es el Modelo de Inteligencia emocional Rasgo o "autoeficacia emocional rasgo"(Petrides, Mavroveli, y Furnham, 2007; Petrides, 2010), que haría referencia a disposiciones de personalidad o tendencias de comportamiento. No obstante, también nos hemos pronunciado anteriormente sobre nuestro apego a una postura conciliadora que permite beneficiarnos de las bondades de otros modelos, Mayer, Caruso y Salovey, 2016)

Desde la concepción de la IE como disposición de personalidad, sus autores, como se ha explicitado anteriormente, consideran que son quince las facetas emocionales las que componen este constructo psicológico distribuidas en 4 factores y 2 facetas independientes; recordamos que esas 15 facetas son: Adaptabilidad; Asertividad; Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás; Expresión emocional; Gestión emocional de los demás (Heterorreulación); Regulación emocional; Baja impulsividad; Habilidades de relación; Autoestima; Automotivación; Conciencia social; Manejo del estrés; Empatía rasgo; Felicidad rasgo; Optimismo rasgo.

Como no podía ser de otra forma desde el marcado carácter evolucionista de nuestro trabajo, volvemos la vista hacia la aparición ontogenética de las citadas facetas, pues nuestro propósito es identificar aquellas que se han adquirido o se encuentran en disposición evolutiva de aparecer, puesto que serán aquellas sobre las que podemos intervenir (en este sentido no podemos obviar tampoco el enfoque educativo en la línea vigostkiana de la zona de desarrollo próximo, espacio donde más posibilidades de éxito tienen las intervenciones educativas).

En base a estos criterios y revisando las dimensiones del dominio muestral de la IE-rasgo según el trabajo de de Mavroveli y Petrides (2008), concluyen que la relación de facetas difiere en la población infantil con respecto a la adulta, puesto que serían 9 las dimensiones identificables en la etapa evolutiva de la infancia: Adaptabilidad; Asertividad; Percepción emocional de uno mismo y de los demás; Expresión emocional; Regulación emocional; Baja impulsividad; Habilidades de relación; Autoestima y Automotivación.

En base a este “subdominio” para la población infantil, llevamos a cabo un proceso de análisis y revisión. En esta selección consideramos las necesidades percibidas por el equipo docente del grupo en el que iba a aplicar esta primera versión del programa (detallamos estas variables posteriormente), y concluimos en la necesidad de priorizar aquellas facetas que además cumplen el criterio de ajustarse a la edad de nuestros destinatarios (inicialmente alumnos de 2º de Educación Primaria). Luego siguiendo un criterio evolucionista (las características evolutivas correspondientes a los niños en esta primera parte de la etapa), la parte del dominio muestral de la IE-rasgo que finalmente comprende el Programa es el siguiente (según el orden en que formaron parte de la secuencia de sesiones):

1. Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás.
2. Expresión emocional
3. Baja impulsividad (reflexividad)
4. Regulación emocional (Autorregulación)
5. Adaptabilidad
6. Habilidades de relación (relaciones con iguales)

DOMINIO MUESTRAL 15 FACETAS DE LA IE-RASGO		DOMINIO MUESTRAL EN POBLACIÓN INFANTIL	DOMINIO MUESTRAL EN PROGRAMA VERA
Factor B Bienestar	Autoestima		
	Optimismo		
	Felicidad		
Factor E, Emocionalidad	Empatía		
	Percepción		
	Expresión emocional		
	Relaciones		
Factor S, Sociabilidad	Heterorregulación		

	Asertividad		
	Conciencia social		
Factor A Autocontrol	Manejo del estrés		
	Baja impulsividad		
	Autorregulación		
	Adaptabilidad		
	Automotivación		

Tabla 2.1. Dominio muestral IE-rasgo: según modelo original (Modelo circular de IE rasgo de personalidad de Petrides y Furham (2003), dominio en población infantil (Mavroveli y Petrides, 2008) y dominio en Programa VERA. Elaboración propia.

2.1.2. Referentes para el diseño del Programa VERA

Anteriormente se ha detallado un análisis descriptivo sobre los programas de Educación Emocional de mayor relevancia que nos ha permitido situar la contextualizar del marco práctico de nuestro trabajo. Profundizamos ahora en aquellos materiales, programas, experiencias... que han supuesto los referentes claros en cuanto la guía en el diseño del VERA.

2.1.2.1. Desarrollando la Inteligencia Emocional. DIE (Vallés y Vallés, 1998).

Descripción: se trata de un programa ideado para ser implantando desde la Acción Tutorial, extendiéndose de 1º de Ed. Primaria a Bachillerato, abarcando cada volumen la planificación de un ciclo. Plantea una secuencia de actividades por bloques que persiguen objetivos específicos. Las tareas de lápiz y papel se desarrollan a través de metodologías participativas que se encuentran explicitadas. Los objetivos del programa son: lograr una autoconciencia emocional, conseguir un adecuado control de las emociones, desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás y mejorar las relaciones interpersonales. En cuanto a la evaluación, incluye un test de habilidades de inteligencia emocional que rastrea las 45 habilidades que se trabajan en el programa.

Inspiración para el diseño de VERA: merece la pena tomar como referencia la forma en que el autor es capaz de enlazar situaciones cotidianas de la vida de los alumnos y extraer, a partir de estas escenas, los contenidos que interesa trabajar. Su diseño gráfico, basado en una metodología muy visual y variada resulta muy indicado para alumnos de primer ciclo de primaria, de forma que facilita llamar su atención y mantener su interés.

2.1.2.2. Aprendo a ser reflexivo/2. Programa para el control de la impulsividad y la falta de atención. (Vallés Arándiga, 1999).

Descripción: este manual se configura como una secuencia de veinte sesiones de trabajo. Cada sesión comprende ocho tipos de actividades (observar los detalles, comparar modelos, hablarse a sí mismo, tiempo para pensar y responder, pensar para solucionar problemas: las causas-las consecuencias-la solución, asociación visual, corrige las tareas, pensar antes de...) cuyo contenido varía de una a otra. Las actividades tienen un formato de ficha de trabajo, aunque no siguen una misma temática por sesión. Incluye una serie de orientaciones para el aplicador de forma breve. Puede ser aplicado también de forma individual. El programa se dirige a los alumnos inquietos, impulsivos y que responden sin reflexión, manifestando importantes dificultades de aprendizaje. Por ello, el objetivo es el de desarrollar la capacidad de reflexión, objetivo que se comparte con el currículo escolar. No incluye sistema de evaluación.

Inspiración para el diseño de VERA: la influencia de este programa sobre el nuestro es doble: en primer lugar el diseño de cada sesión, en la que se desarrolla un tipo de actividades, siempre las mismas, con contenidos que cambian; por otro lado, en las actividades de autocontrol, nos parecen significativos los ejercicios de autoinstrucciones y aquellos que trabajan el esquema causa-consecuencia-solución.

2.1.2.3. HH.SS.-1 Las habilidades sociales en la escuela. (Martínez López, 1999). Cuaderno de actividades para la enseñanza de las habilidades sociales en el contexto escolar. Dirigido a niños y niñas de Educación Primaria.

Descripción: comparte editorial y formato con el programa Aprendiendo a ser reflexivo (visto con anterioridad). Las actividades se plantean eminentemente en el grupo de clase, teniendo un gran peso las dinámicas de grupo, especialmente las dramatizaciones y el role-playing. Incluye en cada sesión una serie de ejercicios de reflexión sobre situaciones determinadas y cotidianas en las que los alumnos pueden extrapolar lo aprendido y también una serie de cuestiones, con preguntas abiertas, que abordan el aprendizaje autopercebido, su satisfacción con la sesión y un breve autoanálisis sobre la habilidad en cuestión.

Inspiración para el diseño de VERA: valoramos especialmente la evaluación continua que propone este programa, introduciendo una reflexión escrita al término de cada sesión, así como los indicadores propuestos.

2.1.2.4. Emociónate. Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales. (Cobos Nuñez, 2006)

Descripción: serie de 5 cuadernos que componen el Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales, cuyo objetivo es que niños y adolescentes desarrollen sus facultades emocionales y sociales, se conozcan mejor a sí mismos y aprendan de sus experiencias diarias, a medida que crecen. Corresponde un cuaderno por ciclo. El mismo cuaderno del alumno incorpora una sencilla guía (también en el CD que se acompaña) para el aplicador (profesor o padre) sobre la metodología, lo que facilita el desarrollo práctico de las actividades que se proponen. Sus propósitos generales son: educar emocionalmente en el aula, creando un clima de confianza y respeto; reducir el fracaso escolar, mejorando la motivación de los alumnos; activar mecanismos de cambio que ayuden a recuperar en los alumnos el interés y la sensibilidad necesarios para definir valores nuevos. El cuaderno del ciclo 1º de primaria comprende 10 bloques de contenidos: 1) Descubro mis emociones 2) Vamos a conocer mejor las emociones 3) ¿Qué hay detrás de las emociones? 4) El mundo y yo 5) ¿Quién soy yo? 6) Todos somos diferentes 7) Cómo te sientes, como me siento 8) Me chivo o no me chivo 9) Los niños también lloran 10) Poquito a poco. No incluye un sistema de evaluación.

Inspiración para el diseño de VERA: aunque los programas de educación emocional (y por extensión, los programas educativos al uso) deben incluir y fundamentarse sobre una sólida base teórica, resulta también necesario incluir unas orientaciones de carácter práctico destinadas a los posibles aplicadores que, siendo coherente con el modelo teórico en cuestión, permita el desarrollo metodológico de las tareas propuestas. Sin embargo, en nuestro caso plantearemos estas sugerencias y aclaraciones en cada sesión y no en una relación conjunta al inicio del programa.

2.1.2.5. Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional (Comas, Moreno y Moreno, 2002).

Descripción: el Programa Ulises de aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional nace a la luz de la evidencia sobre factores predictores de la conducta problema. Parte de la constatación de que la conducta desviada es un fenómeno multicausal, en el que se engarzan diversos agentes de influencia y es el resultado de la interacción de múltiples variables psicológicas y sociales. El objetivo del programa es lograr mejorar las competencias personales y sociales en los adolescentes para así reducir su motivación al consumo de drogas y que se vean envueltos en conductas problemáticas. El programa pretende dotar a los alumnos de recursos para afrontar la tensión emocional y a tener estrategias que le permitan responder, de manera adaptativa, ante la ansiedad y la ira.

Inspiración para el diseño de VERA: aunque parte de un enfoque muy concreto, la edad para la cual está pensada es coincidente con la de nuestros destinatarios y, ciertamente, a largo plazo, compartimos la convicción de que el educación emocional supone un factor de protección de conductas de riesgo en el futuro. La secuencia de los bloques temáticos (que se desarrollan en el cuaderno del profesor) son: un viaje por el mundo de las emociones, explorando nuestro autocontrol emocional y entrenando el autocontrol emocional, y nos sirven de guía en el momento de determinar el orden de las sesiones de trabajo diseñadas en función de los contenidos de que versan.

2.1.2.6. Educación Emocional. Programa para educación primaria; 6-12 años. (Renom Plana, coord., 2003)

Descripción: programa ideado por el GROU para la etapa de Educación Primaria, con cinco bloques temáticos cada uno que incluyen, a su vez, cinco actividades. Pensado para desarrollar en el ámbito escolar, pretende servir de herramienta a los educadores en el trabajo de la educación emocional en el aula, con el fin último del desarrollo de las capacidades emocionales en el aula. Incluye una breve referencia del marco teórico de referencia así como orientaciones prácticas que facilitan su aplicación. Propone una evaluación inicial, procesual y final con el fin de valorar el aprendizaje conseguido; para ello, incluye un modelo de registro de conductas por alumno y también un diario de sesiones.

Inspiración para el diseño de VERA: además de una inspiración para el diseño de las actividades, valoramos la inclusión de un proceso de evaluación completo y también los registros a tal fin.

2.1.2.7. Educación Emocional. Programa para 3-6 años (López Cassá, coord., 2007)

Descripción: el objetivo general de este programa es el desarrollo integral de los niños y niñas, así, se pretende ayudar al educador en el desarrollo de las capacidades emocionales de los niños de 3 a 6 años Para ello, tiene en cuenta las diferentes dimensiones: cognitiva, físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional. Su organización se rige en torno a la secuenciación de seis actividades por bloques, siendo éstos los siguientes: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida. Las actividades requieren, en su mayoría, una disposición breve de tiempo y se alterna la diversidad de tareas, metodologías y recursos, condicionados estos aspectos por la franja de edad a la que se destina el programa. Incluye un sencillo registro en el que evaluar la adquisición del objetivo por cada alumno.

Inspiración para el diseño de VERA: las aportaciones principales de este programa en el nuestro son, por un lado, la insistencia y necesidad de que la familia de los alumnos conozcan y, de una u otra forma, se impliquen en el mismo y, por otro, su propuesta de un modelo de registro anecdótico y de un diario de sesiones, donde reflejar observaciones cualitativas.

2.1.2.8. Había una vez...una abeja. Cuentos para ayudar a mejorar la conducta en los niños: el autocontrol. (Cantero y Páez, 2005)

Descripción: no se trata de un Programa en sí, sino de la serie de cuentos “¿Había una vez...?”, que está pensada como un instrumento para padres y profesores procurados en la difícil tarea de educar, de manera que sirvan como orientación para aquellas conductas que deseen mejorar o desarrollar en los niños. Cada libro, se incluye información sobre las conductas a modificar, a continuación un cuento y luego una serie de actividades para trabajar con el niño, una vez que se haya leído y reflexionado la historia. El nivel óptimo para la realización de estas actividades es 1 y 2 de primaria. En este caso, se cuenta la historia de Meli, que es una abejita peleona y con poca paciencia que tiene problemas de convivencia con las demás abejas de la colmena. Con las aventuras que aparecen a lo largo del cuento, así como

con las actividades propuestas, pretendemos que el/la niño/a reflexione acerca de los inconvenientes que ocasiona la falta de control sobre nuestra conducta, aportando también ideas y ejercicios para mejorar su autocontrol.

Inspiración para el diseño de VERA: a partir de este material consideramos la conveniencia de iniciar las sesiones con una primera de actividad de motivación a modo de historieta o cuento, que sirviera de plataforma a la introducción de los contenidos pero aún sin personalizar en los propios alumnos.

2.1.2.9. Programa PATHS, Promoting Alternative Thinking Strategies (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995)

Descripción: este programa de Fomento de Estrategias de Pensamiento Alternativo, fue ideado por Mark Greenberg, pionero en la elaboración de programas de aprendizaje social y emocional. Sus objetivos principales eran: Desarrollar la capacidad de comprender, expresar y regular las emociones; Ponerse en el lugar del otro; Resolución de conflictos. Ideado originalmente para propiciar el desarrollo de competencias emocionales en niños sordos y con otras dificultades, los resultados que obtuvo fueron excepcionales: Aumento de vocabulario referido a experiencias emocionales; Aumento de la comprensión de las emociones, propias y ajenas (empatía); Buen manejo de las emociones; Los profesores comentan el descenso de conductas agresivas (32 %). El programa fue evaluado a través del protocolo de entrevista KAIR, elaborada por Kusche, luego coincidiendo con uno de los autores del programa. También nosotros utilizaremos posteriormente una versión simplificada de este instrumento.

Cabe aclarar que las evidencias a favor de la eficacia de del PATHS indican su contribución a la mejora de la comprensión emocional, pero no de la IE, como concluye, Vázquez de Prada Belascoaín (2015), quien recupera los datos sobre su validación:

Nombre	POBLACIÓN (EDAD)	Centros educativos	Metodología, contenido y duración.
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Greenberg, Kusché, Cook y Quamma (1995)	286 niños de 2º y 3º grado (6-8 años)	30 clases. Asignación aleatoria al grupo experimental y control. EEUU	Programa de desarrollo de las habilidades para comprender y expresar emociones. Combina modelos de autocontrol, conciencia emocional y solución de problemas sociales.

Nombre	Evaluación	Resultados	Discusión
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Greenberg, Kusché, Cook y Quamma (1995)	Problemas de comportamiento y habilidades socioemocionales. Instrumentos de evaluación para niños y para profesores	Mejoras en autocontrol, tolerancia a la frustración y uso de estrategias para resolución de conflictos. Disminución de comportamientos agresivos	Es un programa incorporado en el currículo del nivel educativo donde se desarrolla, por lo que las estrategias cognitivas adquiridas se generalizan en las diversas materias durante todo el día.

Tabla 2.2. Datos sobre la evidencia del Programa PATHS.
Tomado de Vázquez de Prada Belascoáin (2015, p. 123).

Inspiración para el diseño de VERA: se propone el establecimiento de “zonas de paz” en el aula donde los niños acuden a valorar, mediante la actividad del semáforo de las emociones, aquello que sienten. Este trabajo nos proporcionó pistas para el diseño de las otras dos actividades que componen el programa: la agenda semanal y el rincón de la paz

2.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA VERA

Los propósitos específicos que se persiguen respecto a los alumnos destinatarios del programa son los siguientes:

- Conocer y analizar las propias emociones y las ajenas
- Analizar la propia capacidad de autocontrol emocional
- Entrenar en conductas de autocontrol de la ansiedad y la ira
- Aprender a expresar emociones de forma positiva
- Potenciar la expresión emocional para mejorar la relación con el entorno.
- Adquisición y fomento de estrategias de regulación emocional eficaces.

Estos propósitos sirven a un objetivo superior:

Fomentar la adquisición de competencias socioemocionales que repercutan, a su vez, en un aumento de su bienestar físico, psicológico, social, académico y emocional.

El programa VERA incluye también objetivos extensivos al resto de la Comunidad Educativa, como son:

- Mejorar el clima de convivencia de aula y de centro
- Fomentar la implicación de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos.

2.3. DESTINATARIOS DEL PROGRAMA VERA

En este apartado responderemos a dos cuestiones claves para nosotros:

2.3.1. ¿Por qué en la etapa de Primaria?

La etapa de Educación Primaria supone la entrada obligatoria de toda la población en la escuela., por lo tanto obedece al principio de “universalidad” al que debe aspirar la formación IE como vimos (Diekstra, 2008; Domitrovich et al. 2017). Si bien en nuestro país la gratuidad del segundo ciclo de Educación Infantil hace que prácticamente se asegure la escolarización de forma previa a la edad obligatoria, dicha seguridad sólo podemos tenerla en la etapa de Primaria. Esto confiere implícitamente el carácter preventivo que, según recogen las diversas regulaciones, tendrá el sistema educativo.

Por el contrario, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es un momento en el que se sucede la salida de muchos chicos y chicas del sistema educativo o hacia itinerarios específicos.

Otra cuestión no siempre considerada es la de los alumnos con necesidades educativas especiales. Con frecuencia estos alumnos repiten curso a lo largo de la etapa (frecuentemente a partir de 2º), por lo que en los primeros niveles aún se encuentran con su grupo de referencia a la entrada de la etapa (en el programa trabajarán lo mismo que sus compañeros, aquí no hay Adaptación curricular, se trata de contenidos inclusivos). En casos más agudos, cuando los servicios de orientación y los equipos docentes plantean el cambio de modalidad educativa, lo que supone la escolarización a un centro de Educación Especial, suele ocurrir al final de la etapa de Primaria, evitando la entrada al IES porque se considera inalcanzable. Por lo tanto, estos efectivos así los encontraremos en Primaria.

El importante papel de la familia en la formación del desarrollo emocional del niño puede ser aprovechado (y mediado) ya que este período de escolarización aún la relación entre padres y profesores suele presumir de esa complicidad que se inicia en la etapa de Infantil.

Por último, nos atenemos a la revisión de los programas de educación emocional llevada a cabo, donde podemos comprobar cómo el número de programas destinados a la etapa de Secundaria es mucho mayor. Pero no sólo hay escasez en cuanto al número de programas destinados a la etapa de Primaria, sino especialmente en cuanto a programas validados empíricamente.

2.3.2. ¿Por qué en los primeros cursos de la etapa?

Si la etapa de Primaria es destinataria de un menor número de desarrollo emocional en sentido restringido, los primeros niveles (1º, 2º y 3º) aún lo son menos. Consideramos que el nivel de 1º de Primaria implica unas limitaciones específicas que pueden dificultar la implantación explícita de un programa. Estas condicionantes son:

- Supone la entrada obligatoria en la escuela, por lo que la presencia de alumnos de nueva escolarización supone un esfuerzo para el profesorado en cuanto a adquisición de hábitos y rutinas.

- Supone el paso de la “alfombra al pupitre” para aquellos niños que vienen de la etapa de Infantil. Aumentan las exigencias del sistema educativo en cuanto a una serie de habilidades que se han ido entrenado pero que ahora se suponen obligatorias: tiempos de atención prolongados, “estudio” en casa, empeizan a hacer exámenes y controles....
- A nivel curricular la exigencia también es mayor. Aunque en la mayoría de los centros ya se trabaja la escritura en la etapa de Infantil, la actual legislación (LOMCE, 2013) recoge la no obligatoriedad de la escolarización hasta los 6 años pero, por otro lado, incluye como contenido y criterio de evaluación la adquisición de la lectoescritura al final del primer curso de Primaria.

Durante la redacción de esta Tesis se publicaron unos resultados muy vinculados a nuestro trabajo y qu ese ha mencionado anteriormente pero en el que ahora profundizaremos. La Comunidad de Madrid puso en marcha hace dos cursos (2014/2015) el portal de Convivencia Escolar (Disponible en: <http://www.educa2.madrid.org/web/convivencia>); a través de dicho portal los centros podían inscribirse en el estudio piloto de un programa diseñado con el objeto de detectar casos de acoso escolar en el centro (se trata de un sociométrico informatizado y la parte técnica del estudio está siendo desarrollado por el equipo de investigación de M^a José Díaz Aguado, de la UCM). En la actualidad el “Socio-escuela”, denominación que ha recibido, está siendo utilizado por multitud de centros de la región de diferentes etapas eductaivas, titularidad y oferta educativa, y la Consejería le ha dado un fuerte espaldarzado a través de un MOOC de formación para el manejo de la plataforma en el que hemos paticipado casi 4.000 doentes madrileños.

En 2016 se han hecho públicos los primeros análisis de los datos introducidos por los centros (Martín Babarro, Díaz-Aguado, Martínez Arias y Steglich, 2016). Dichas conclusiones han soprendido a muchos, indicando ausencia de casos en los niveles de ESO, una mayor proporción en la etapa de Primaria (en comparación con la ESO, Bachilletaro y Ciclos Formativos) y el pico más alto (mayor número de casos detectados y de riesgo) en los cursos de mitad de la etapa y, en concreto, en 3^o de Primaria.

Por lo tanto, la implantación de un Programa de educación emocional (considerando los efectos encontrados anteriormente y esperados ahora por nosotros) será especialmente

adecuado en el curso de 2º (con carácter preventivo) y en los siguientes, 3º y 4º (con posible carácter paliativo).

2.4. CONTENIDOS DEL PROGRAMA

Los contenidos del programa habrán de facilitar la consecución de los objetivos detallados. Luego, estarán vinculados a:

1. Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás.
2. Expresión emocional
3. Baja impulsividad (reflexividad)
4. Regulación emocional (Autorregulación)
5. Adaptabilidad
6. Habilidades de relación (relaciones con iguales)

En el proceso de concreción de los mismos, hemos consultado también, por la proximidad con nuestro trabajo, la secuencia de adquisición tanto de contenidos de la conciencia emocional como de estrategias específicas de regulación según Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007). Los autores elaboran esta propuesta en base a los antiguos ciclos de Educación Primaria (según LOE, vigente en el momento del diseño inicial del VERA), propuesta por:

<i>Desarrollo de los contenidos de la conciencia emocional por ciclos</i>				
CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL.	3 - 6	6 - 8	8 - 10	10 - 12
Las emociones de tristeza, miedo, rabia, alegría, amor-estima, humor, felicidad a partir de la comunicación verbal y no verbal en los demás.	X			
Las emociones de tristeza, alegría, miedo, rabia, amor-estima, humor, felicidad a partir de la comunicación verbal y no verbal en uno mismo.	X			
La expresión de las emociones a nivel verbal y no verbal a partir de situaciones reales o imaginadas.	X			
La identificación de las reacciones comportamentales que nos provocan las emociones.	X			
El reconocimiento de las emociones estéticas.	X			
Las emociones de orgullo, vergüenza, sorpresa, ansiedad, celos en los otros.		X		
La conciencia de las propias emociones de orgullo, vergüenza, celos, ansiedad, sorpresa.		X		
La toma de conciencia de la subjetividad de las emociones en uno mismo.		X		
La identificación de dos emociones de la misma tipología ante una situación			X	
La clasificación de las emociones en positivas y negativas.			X	
La distinción entre miedo y angustia			X	
La incorporación de la aversión en la clasificación de las emociones			X	
La ampliación del vocabulario emocional introduciendo la familia de las emociones				X
El reconocimiento de las emociones ambiguas de compasión, sorpresa y esperanza				X
La toma de conciencia de la posibilidad de experimentar, ante una misma situación, dos emociones simultaneas contradictorias				X
La identificación de los componentes de la respuesta emocional				X
La definición del concepto de emoción				X

Fig. 2.1. Tomado de Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, (2007; p. 53).

<i>Estrategias de regulación emocional secuenciadas por ciclos</i>				
ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN	EDUCACIÓN INFANTIL	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
La relajación	Con ayuda	Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda
La reestructuración cognitiva	Con ayuda	Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda
El hablar y buscar ayuda en los otros	Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda	Sin ayuda
La distracción conductual	Con ayuda	Sin ayuda	Sin ayuda	Sin ayuda
La distracción cognitiva	Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda	Sin ayuda
El reencuadre y la planificación en la resolución de problemas		Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda
La aceptación de la propia responsabilidad		Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda

Tabla 2.3. Tomado de Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, (2007; p. 57).

Finalmente en base a los hallazgos contenidos se desarrollan en torno a una actividad central: el trabajo en el aula de las 7 sesiones, una sesión inicial de presentación del programa a los alumnos (sesión 0) y otras 6 de trabajo de contenidos. Además, se proponen dos actividades complementarias.

Las actividades son: la AGENDA DE LAS EMOCIONES y el RINCÓN DE LA PAZ.

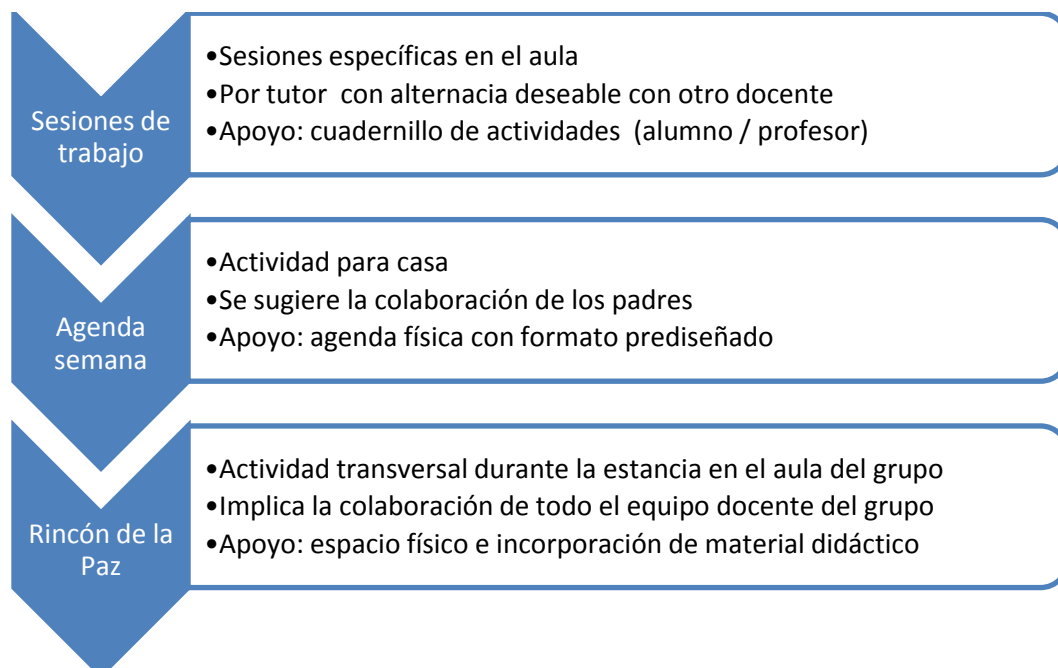


Fig. 2.2. Actuaciones incluidas en el Programa VERA.

2.5. JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO

2.5.1. Evolutiva

Un primer elemento que consideramos en el diseño del programa y de las actividades que lo incluyen de forma más específica, es el desarrollo evolutivo a nivel cognitivo, ya que debemos asegurarnos que las tareas y contenidos propuestos se presentan de forma accesible para ellos. Si aceptamos la propuesta de Piaget, los alumnos de 2º de Primaria se encontrarían en la etapa de las Operaciones Concretas, caracterizada por un pensamiento egocéntrico con dificultades para ponerse en la perspectiva cognitiva del otro (creen que los demás saben lo que ellos saben), dificultades para distinguir las apariencias con la realidad (de la que se centran especialmente en aspectos físicos o tangibles) y presentan dificultades para invertir su pensamiento.

Otro aspecto ya mencionado que tendremos en cuenta de manera particular es el momento del desarrollo moral en el que se encuentran los alumnos destinatarios del programa. Según la teoría de Kohlberg (1977), los alumnos a los que se dirige nuestro programa se encontrarían en el primer estadio: “Pre-convencional”; y dentro de éste en el subestadio “Moralidad Heterónoma”, que se caracteriza por el respeto a las normas de manera egoísta o egocéntrica, (con el fin de obtener algo). Se ha superado ya la fase anterior en la que el respeto a la regla se basa en la obediencia.

Por último, y en cuanto al desarrollo socioafectivo y emocional, ya vimos que a esta edad aparecen las emociones sociomorales y la capacidad para ocultarlas, habiendo diferencias significativas en función del género en cuanto a qué emociones se ocultan (las niñas, frecuentemente, con el objetivo de proteger al otro y los niños, probablemente, con fines autoprotectores). Además aún en la familia se encuentran sus figuras de apego principales pudiendo sentir por su maestro/a una gran filiación.

2.5.2. Curricular

A nivel curricular hemos de mencionar que en el transcurso de esta Tesis tuvo lugar el último cambio en cuanto a la Ley Orgánica que rige el sistema educativo en nuestro país (iniciamos nuestra investigación con la LOE en vigor y en la actualidad es la LOMCE la norma que rige la educación). Este cambio ha supuesto, en líneas generales un endurecimiento de los contenidos y las edades en las que se han de aprender (si bien se recoge la posibilidad de ejercer la autonomía de las comunidades y de los centros en el diseño curricular final); a modo de ejemplo, y aunque se trata de una etapa en la que no hemos entrado en nuestra investigación, la asignatura de Física y Química que aparecía por primera vez en 3º de ESO con la LOE, se adelanta a 2º con la LOMCE.

Sin embargo hay un aprendizaje fundamental que se mantiene relativamente estable a lo largo de las distintas legislaciones, y es la adquisición de la lectoescritura con el inicio de la escolaridad obligatoria, es decir, 1º de Primaria. Si bien en la mayoría de las ocasiones los niños se inician ya en estas destrezas básicas en la etapa de Educación Infantil (2º ciclo), no es hasta la entrada en Primaria que se homogeniza su exigencia. En base a ello, entendemos que los alumnos de 2º de Primaria aún no son expertos en esta tarea, por lo que adecuaremos el nivel de exigencia a esta circunstancia. Igualmente tendremos en consideración aprendizajes que pueden verse implicados en algunas tareas, como el conteo, apreciación de diferencias de características físicas, hilo temporal y coordenadas espaciales...

2.5.3. Metodológica

Defiende Bisquerra (2010) que los Programas de Educación Emocional deben seguir metodologías activas y vivenciadoras, aunque advierte que no se debe solicitar a los participantes la exposición de sus propias experiencias, siendo recomendable hablar de “un tercero”. En base a esta idea idearemos un personaje que dará nombre al programa y que además supone el hilo conductor del mismo.

Por otro lado, hemos de considerar la recomendación de Garaigordobil (2007) acerca de la necesidad de mantener una serie de condiciones metodológicas de forma estable a lo largo

de la implantación de un programa con un grupo. Aunque profundizaremos en ello en el apartado que comprende el diseño del programa que presentamos, merece la pena mencionar aquí cuáles serían estas variables:

- 1) Constancia intersesional: en cuanto a la periodicidad de las sesiones
- 2) Constancia espaciotemporal: estabilidad del horario y espacio físico en el que se desarrollan las sesiones
- 3) Constancia de las figuras adultas que implementan el programa
- 4) Constancia en la estructura o formato de la sesión

2.5.4. Pragmática

Bajo este criterio justificamos todas aquellas decisiones que han tenido que ver con la estructura y organización de los centros, así como la dispensación e recursos materiales y humano frecuentemente disponibles. En definitiva se trata que el diseño del programa “encaje” con la dinámica de un centro escolar facilitando en la medida de lo posible su implantación. Algunas de estas decisiones han sido:

- Elaboración de un material físico para los niños de manera que fuera fácil de reproducir por su (tamaño).
- Ajuste de la duración de las sesiones en el aula a la duración de las sesiones lectivas (55 minutos).
- Ajuste de la duración total del programa, considerando las sesiones necesarias para la aplicación de la batería de pruebas previa (“pre-test”) y posterior (“post-test”), a las semanas que comprende una evaluación o trimestre.

2.6. DESARROLLO DEL PROGRAMA

El desarrollo del programa comprende tres fases fundamentales que han sido enfatizadas en la investigación consultada y expuesto a lo largo de la fundamentación teórica como elementos favorables en la implantación de programas educativos y que pasamos a enumerar:

- Sensibilización y Consenso con la Comunidad Educativa

- Información/ Formación a docentes
- Aplicación del Programa

Estos tres elementos se detallarán en la segunda parte del documento por considerar que forman parte del “procedimiento de la investigación”.

Con respecto ya a la aplicación del VERA, facilitaremos la exposición de los procedimientos en base a las tres actividades principales que lo componen:

2.6.1. Nivel de aula: Sesiones de trabajo

2.6.1.1. Secuencia de sesiones

La secuencia que diseñamos en base a las facetas de la IE-R que comprende el programa y, que a su vez, se reformulan en objetivos de cada sesión fue la siguiente:

Nº SESIÓN	FECHA	OBJETIVO	TÍTULO
Sesión 1	10/05/11	Percepción de emociones	Expresión facial de las emociones; Reconocimiento de las caras
Sesión 2	17/05/11	Expresión emocional	Expresando mis emociones, Entendiendo las emociones de los demás
Sesión 3	24/05/11	Baja impulsividad	Controlando mi impulsividad
Sesión 4	31/05/11	Regulación emocional	Controlando mis emociones
Sesión 5	07/06/11	Adaptabilidad	Me siento según cómo me tomo las cosas
Sesión 6	14/06/11	Relaciones con iguales	Entendiendo cómo se sienten los demás

Fig. 2.3. Secuencia de sesiones desarrolladas en el diseño original del VERA.

2.6.1.2. Material: Cuadernillos de sesión: versión alumno/ versión profesor

El desarrollo de las sesiones se realiza en base al material didáctico que incluye el programa. Sobre el material de trabajo específico en las sesiones realizamos las siguientes consideraciones:

- Cuadernillo por sesión de trabajo con las actividades correspondientes para el alumnado
- Cuadernillo por sesión de trabajo con las actividades para el profesorado (con indicaciones que le ayuden a entender el propósito de la sesión, de las actividades y cómo llevarlas a cabo)
- Actividades: si bien habíamos expuestos programas o materiales anteriores que han podido servirnos de inspiración, las actividades que incluye el Programa Vera son inéditas y originales, y no se refieren a materiales externos al propio programa.

Los materiales para el alumnado están diseñados para que puedan reproducirse a modo de cuadernillo, utilizando un tamaño cuartilla de forma que cuente con cuatro caras (en las aplicaciones realizadas habitualmente se imprimía en tamaño Dina A4 y se doblaba); dada la edad de los niños, parece adecuado utilizar un tamaño con el que se encuentran familiarizados y es frecuente que en estos niveles comiencen a trabajar con cuaderno de tamaño A5. Este material es repartido entre los alumnos (un cuadernillo por sesión) y se corresponde con la versión para el profesor a modo de guía. Pueden quedarse el cuadernillo y así llevarlo a casa y mostrarlo a sus padres, lo que podrá favorecer la implicación en el programa.

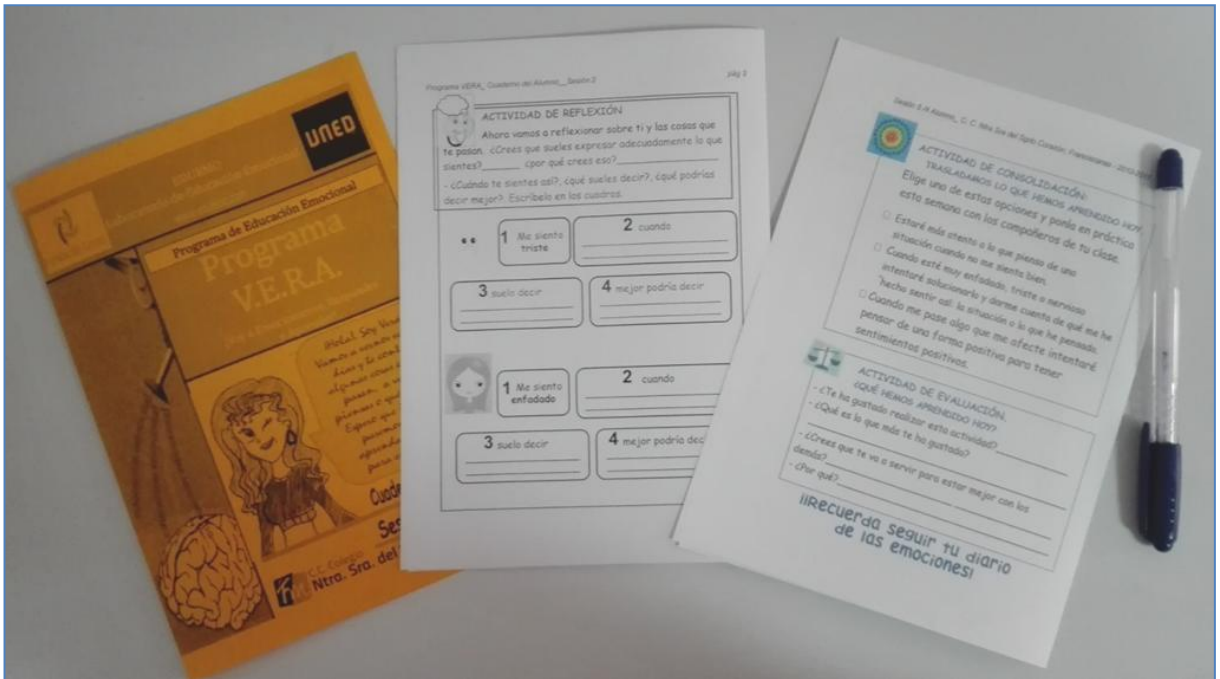


Fig. 2.4. Cuadernillos del Programa Vera para las sesiones en aula. Material para los alumnos.

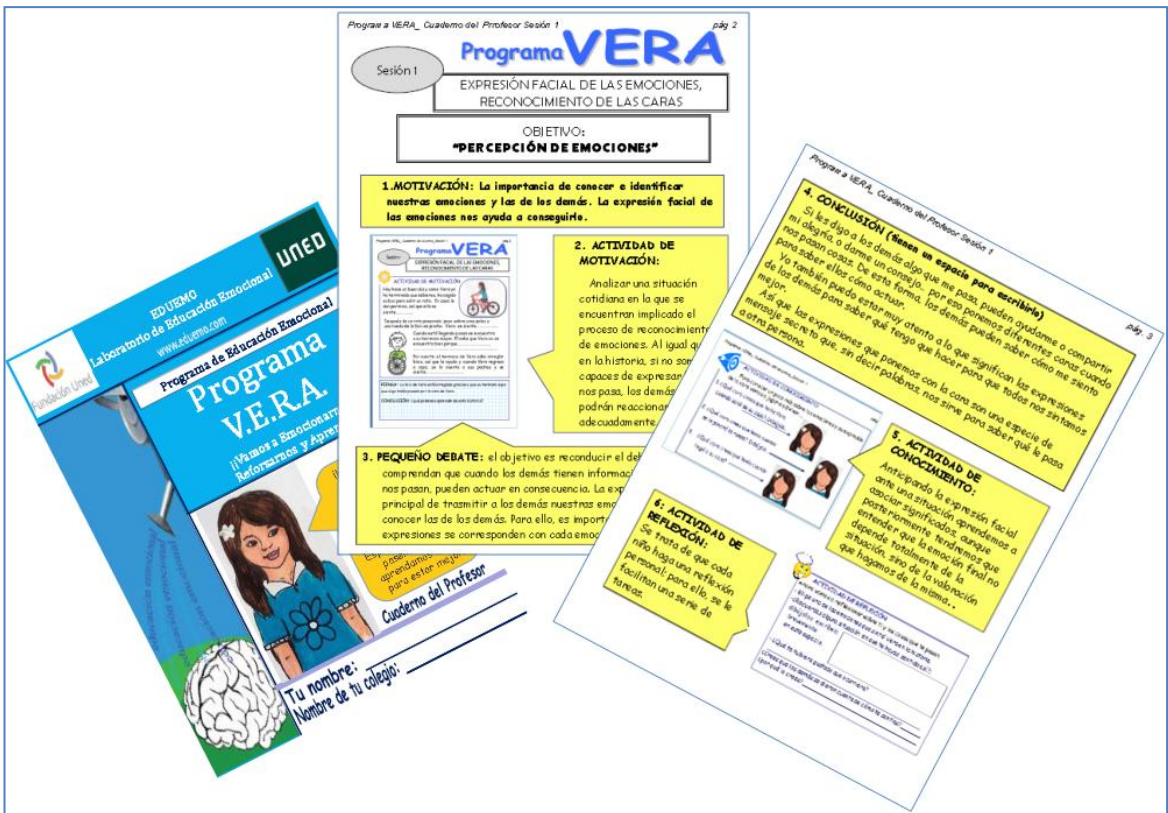


Fig. 2.5. Cuadernillos del Programa Vera para las sesiones en aula. Material para los profesores.

Los cuadernillos siguen el mismo formato, lo que facilita el trabajo de los alumnos a lo largo de la aplicación del programa; así se presenta también en otros programas o materiales destinados a esta edad, siguiendo el criterio de constancia intersesional tal y como sugiere Garaigordobil (2006):

- Constancia de la estructura o formato de la sesión: La sesión comienza con una breve descripción de los objetivos de la sesión, posteriormente se realizan las actividades propuestas. Todas las sesiones concluyen con una breve evaluación de la sesión.

Para facilitar aún más la identificación de los elementos de la sesión por parte de los niños, se añade un dibujo característico.

Así, la estructura bajo la cual diseñamos esta material fue la siguiente: se diseñó un formato común para los cuadernillos de las distintas sesiones, con el fin de crear un hábito de trabajo de fácil adquisición por los alumnos. Físicamente, cada cuadernillo constaba de una hoja Dina-4 doblada en dos, por lo que contábamos con cuatro caras que se distribuían de la siguiente forma:

PÁGINA	TÍTULO DE LA SESIÓN Se acompaña de una breve explicación en relación al objetivo general de la sesión
Página 1	<p>Actividad de Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dejan espacios en blanco en el texto para que los alumnos completen (en su cuadernillo y en común en el grupo) los elementos que faltan, como el nombre el personaje de la historia. - La aplicadora lee la historia en alto, aunque deja silencios para que los alumnos completen la lectura. <p>* Con estas dos estrategias pretendemos mantener la atención de los niños.</p>
	<p>Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza a través de debate dirigido.
Página 2	<p>Actividad de Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suele proponerse una actividad en la que, partiendo de conocimientos que poseen o experiencias cotidianas, se profundiza en los contenidos correspondientes. Por ejemplo: completar una tabla, unir con flechas, dibujar...

Página 3	<p>Actividad de Reflexión</p> <p>- La finalidad de las tareas de este apartado es la hacer un ejercicio de autoconocimiento sobre su propia competencia en cuanto al objetivo a trabajar en cada sesión y proporcionar compañía de una breve explicación en relación al objetivo general de la sesión. Nos valdremos de ejemplos cotidianos para facilitar la comprensión.</p>
Página 4	<p>Actividad de Consolidación</p> <p>- Pretendemos que los alumnos extrapolen los contenidos trabajados en las sesiones a su vida diaria en el centro; consiste en la adquisición de un compromiso personal a llevar a cabo durante esa semana. Para facilitar su cumplimiento, incluimos tres opciones relacionadas con los aspectos que se han explorado en cada sesión y nos aseguramos que no hay dudas sobre su comprensión.</p>
	<p>Evaluación</p> <p>- A modo de evaluación continua, los alumnos cumplimentan, en los minutos finales, una evaluación de cada sesión que aborda su satisfacción y la utilidad que proyectan sobre lo aprendido.</p>

Tabla 2.4. Diseño original del material didáctico para las sesiones con los alumnos (cuadernillo).

Como vemos, la secuencia de cada sesión incluye una primera “presentación” de la competencia o contenido a trabajar a través del cuento y la siguiente reflexión mediante técnica grupal. Después se abren paso una actividad de inclusión de conocimientos, que amplía o introduce elementos y contenidos y otra de reflexión, que trata de relacionar los contenidos con su propia experiencia; esta secuencia es recogida en la propuesta que tras su exhaustiva revisión, eleborab Domitrovich et al. (2017) el artículo ya comentado. Se termina con un compromiso de incorporación de los contenidos en su conducta/actitud (regulación emocional) y una evaluación.

Las sesiones están diseñadas con la finalidad de que sea el tutor, u otro docente el que pueda desarrollar el programa, aunque insistimos en que debiera partir más amplio. Igualmente será interesante que en las sesiones pueda estar más de un educador con el

objetivo de registrar observaciones. También es muy conveniente que pueda existir cierta alternancia en la aplicación de las sesiones o de las actividades, ya que la persona responsable de su ejecución es también u modelo de expresión emocional, luego la exposición de diferentes modelos se entiende como un signo de enriquecimiento y calidad de la acción aunque ambas figuras (aplicador externo y tutor) permanecerán en el aula en cada sesión. De esta forma cumplimos otro de los criterios propuestos por Garaigordobil (2006).

- Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención: Las sesiones son dirigidas siempre por los mismos adultos durante todo el curso escolar.

2.6.2. Nivel de curso / áreas: Rincón de la Paz

Como parte del VERA, esta actividad se propone para realizar durante el tiempo cotidiano que los alumnos pasan juntos en su aula de referencia, precisamente los momentos donde se suceden los acontecimientos de mayor relevancia emocional para los alumnos. Supone una oportunidad para poner en práctica los contenidos trabajados en las sesiones. Requiere la organización de un espacio físico dentro del aula. La ateración del espacio físico del aula es recogida por Bisquerra et al. (2015) dentro de la relación de ejemplos de aspectos lgísticos y funcionales en la formación de la IE. Nos hacemos eco de la recomendación de El material en concreto consta de los siguientes elementos:

- Cartel enunciando el lugar (se les invita a que lo decoren a su gusto)
- Silla
- Cuaderno de tamaño A4



Fig. 2.6. Representación fotográfica del Rincón de la Paz del aula de intervención.

Se plantea las diferentes utilidades de ese espacio:

- Expresión emocional: pueden utilizar el tablón para escribir acerca de sus emociones y también realizar peticiones al respecto.
- Comprensión emocional: los niños pueden leer lo que escriben sus compañeros y observar quién y en qué momento utiliza el asiento.
- Regulación emocional: posibilidad de utilizar el asiento ante la vivencia de emociones que no son capaces de resolver, como forma de salir de esta situación y también como forma básica de regulación emocional (distanciamiento temporal).

En la Sesión 0 se presenta a los alumnos y se trabaja que sean ellos quienes decidan en primer lugar, la ubicación dentro del aula y participen de forma activa en la “construcción” del rincón. Se incluye un modelo de cartel o lo pueden confeccionar ellos mismos en esta sesión. Resultaría positivo que esta tarea formara parte u n área no impartido por el maestro-aplicador, de forma que logramos una mayor participación del equipo docente.

Cabe mencionar que en las experiencias desarrolladas, esta actividad suele gozar de gran popularidad entre los alumnos y se convierte en un verdadero mecanismo regulador de emociones en el aula y, por tanto, de facilitador de la convivencia. Tiene también la ventaja de su independencia con el resto del programa, por lo que puede mantenerse una vez concluido el trabajo de las sesiones o iniciarse de forma exclusiva con un grupo de alumnos.

2.6.3. Nivel de familias: Agenda de las Emociones

Se trata de una tarea para casa que pretende la implicación de los padres en el programa y la reflexión por los alumnos de las emociones que han sentido durante el día y la causa (conciencia emocional). Incluye un mismo objetivo a conseguir a través de una doble tarea. El objetivo global es el de tomar conciencia de las emociones experimentadas durante el día, pero dadas las características cognitivas de esta edad y de desarrollo emocional que vemos, les resulta difícil contemplar distintas informaciones de forma simultánea sobre un mismo objeto. Por ellos dirigimos su atención hacia la emoción más intensa (“Hoy me he sentido...”), que tendrán que dibujar en la silueta de la cara (conciencia y expresión emocional), poner el nombre (vocabulario emocional) y escribir o dibujar la causa (comprensión emocional). La segunda tarea trata de que puedan avanzar hacia la consideración amplia de las emociones que han tenido durante el día (desde el enfoque de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky), y en este caso utilizarán el semáforo (colorearán en función del signo global de su estado emocional).

Posiblemente necesiten ayuda para realizar esta tarea, lo que implica necesariamente a los padres (o así lo esperamos) en la misma. Luego como segundo gran objetivo perseguimos fomentar el conocimiento, colaboración e implicación de los padres de los alumnos con el programa y, por ende, en la Educación Emocional de sus hijos. Para motivar a los padres a implicarse en esta actividad, puede ser interesante insistir en los beneficios en la relación con sus hijos (tanto en el momento actual como en el futuro), a través de una carta de presentación del programa o reunión previa para su información (y /o autorización según considere el centro).

La Agenda se diseña a modo de diario de emociones, de forma que se convierte en una manera fácil de registrar la evolución de los alumnos con respecto a la percepción, expresión y comprensión de sus propias emociones (para lo cual se supone requisito imprescindible tomar conciencia de las mismas). La inclusión de “Diarios de emociones” es un recurso relativamente frecuente en estudios y programas de trabajo (Martin, Serra, Anzano y Dinusôva, 2011), si bien se encuentra con la dificultad del cumplimiento por parte de los participantes. Hunde sus raíces en la “escritura curativa”, técnica utilizada tradicionalmente en psicoterapia. Desde los años 80 el profesor en psicología de la Universidad de Texas, James Pennebaker, ha desarrollado junto con sus colaboradores una técnica de escritura que se viene utilizando en la investigación clínica y empírica. Es una técnica relativamente sencilla y con interesantes resultados.

En cuanto a la tarea del semáforo, tiene su origen en la revisión de programas y materiales de uso frecuente en la educación de alumnos con TEA (Trastorno del Espectro Autista, según DSM-5), donde es habitual el uso de la actividad “el semáforo de las emociones”. Se trata de un material polivalente y muy visual, familiar para los niños, por lo que podemos verlo cada vez más extendido en el ámbito escolar (el semáforo del ruido de clase, como elemento de autoevaluación...).

La Agenda de las emociones se puede presentar en la primera sesión (sesión 0) y realizar un seguimiento a lo largo del desarrollo de trabajo. El formato físico puede ser diverso (libretas, fotocopias encuadernadas o grapadas, reproducciones en la agenda escolar...): en cualquier caso, se facilita un material que guía la actividad:

- Portada: con el fin de aportar homogeneidad a las tres actividades del programa y lograr una imagen identificable, proponemos utilizar la imagen de presentación de los cuadernillos (Sesión 1) como portada de la agenda. La hoja nº 1 se deja en blanco; el objetivo, tal y como se les explica a los niños, es que utilicen este espacio para personalizar las agendas; así, pueden poner su nombre, hacer algún dibujo que les guste... con la finalidad última de favorecer su implicación.

- Interior (a partir de la página 2): composición que pretende servir de modelo para el registro diario de las emociones experimentadas a lo largo de la jornada. Las tareas a desarrollar son las siguientes:
- Fecha
- Reflexión unos minutos sobre cómo ha transcurrido ese día abstrayendo una sensación general.

Esa sensación general se refleja en el “Semáforo de las Emociones” (ROJO: mayoría de emociones negativas; VERDE: mayoría de emociones positivas; NARANJA: valoraciones similares). Elegir la emoción que hayan sentido con mayor intensidad, dibujar la expresión facial correspondiente, escribir el nombre de la emoción en el espacio y describir qué les ha hecho sentirse de ese modo.

Los formatos diseñados (y utilizados) inicialmente fueron:



Fig. 2.7. Diseño original de la agenda emocional. Portada e interior.

Registro semanal:

Corresponde con la última hoja de la libreta. Su finalidad es la de que los propios alumnos, con la ayuda de sus padres en casa, realicen una revisión de cómo ha transcurrido cada semana. Para ello, deben trasladar los semáforos del registro diario a éste semanal. Posteriormente, en un nuevo ejercicio de síntesis, deben extraer su conclusión general acerca de las emociones que han sentido esa semana y expresarlo en el nuevo semáforo de la parte inferior. En cada sesión se les puede hacer entrega de un nuevo registro para la semana, como forma de motivar esta actividad. Si se reproducen en papel-pegatina resulta muy motivador. Una opción sencilla es facilitar el modelo y que los niños dibujen los siguientes.

Semana: del __ al __ del mes __

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○

En general, esta semana...

En la parte inferior del formulario, se ilustra a un niño con un semáforo y un espacio para escribir una reflexión general.

Fig. 2.8. Diseño original de la agenda emocional. Hoja resumen semanal.

Orientaciones específicas:

- A través de esta actividad, los papás pueden disponer de una buena oportunidad para tratar con sus hijos cuestiones relacionadas con las emociones y las estrategias de afrontamiento (regulación emocional). También se brinda como oportunidad a mediar en este proceso e intervenir al igual que lo hacen en otros ámbitos.

- Resulta de mayor beneficio y satisfacción si se realiza de forma diaria, aunque su aplicación final vendrá condicionada por las circunstancias familiares de cada alumno. En cualquier caso, aún cuando algún alumno no empiece con ésta actividad, se le animará a ello en cualquier momento del programa. Puede coincidir que entre este grupo de alumnos existan las mayores necesidades de implicación por parte de la familia.
- Una vez finalizada la aplicación del programa (de las sesiones de trabajo), puede extenderse esta actividad, aún cuando requiera cierto seguimiento por parte de los maestros.

2.7. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Como ya se ha mencionado, lo más beneficioso es que el aplicador del programa sea el mismo tutor del grupo y/o otros maestros que impartan docencia en dicho grupo-clase (Bisquerra, 2006).

Desde el punto de vista de la metodología de intervención, conviene destacar las aportaciones del developmental counseling, la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. Especial relevancia tiene la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención poner un énfasis en analizar como los modelos (compañeros, personajes de los mass-media, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos.

Otras aportaciones metodológicas a tener presente son, entre otras, el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia; el modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1977, 1979); la teoría del comportamiento problemático y desarrollo social (Jessor y Jessor, 1977), que se ha aplicado en grupos de riesgo; la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), etc.

En cuanto al carácter vivencial de la metodología a utilizar, podemos también recurrir a la “Teoría del Cono del Aprendizaje” de Edgar Dale. En la actualidad la concepción de este autor está cobrando una importante vigencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues señala que aprendemos y recordamos más, acerca de lo que hacemos y decimos. Desarrolló un modelo que explica cuales son los métodos más y menos efectivos para el aprendizaje. El mencionado modelo, llamado “El Cono del Aprendizaje”, está basado en un estudio de campo muy profundo y extenso sobre el tema, tal vez, uno de los más exhaustivos que se hayan realizado, cuyas conclusiones apuntan hacia métodos más activos y que permiten la entrada de información por diversas vías sensoriales y formas de tratamiento como aquellos más efectivos. Esta teoría está siendo recurrentemente utilizada en la justificación de innovaciones educativas de corte metodológico (Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje basado por Proyectos...).



Fig. 2.9. Teoría del Cono del Aprendizaje de Edgar Dale. Tomado de <http://tecedulc.blogspot.com.es/>

Y como resumen de todas aquellas evidencias a favor de las metodologías experienciales y vivenciales, podemos quedarnos de esta frase que Benjamin Franklin aún sin disponer entonces de dicha evidencia:

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.”

2.7.1. Orientaciones Técnicas

Dadas las características evolutivas de estos alumnos y de los objetivos que se persiguen, el programa se desarrolla a través de una metodología lúdica y participativa que favorezca la reflexión y la autoevaluación, a la par que permite el desarrollo de las sesiones por parte de los alumnos de forma efectiva.

Las técnicas que se consideran más adecuadas son:

- Lluvia de ideas, huyendo del debate entre los niños y favoreciendo el pensamiento crítico.
- Reflexión guiada, mediante preguntas pertinentes que reconduzcan pero que no determinen.
- Expresión escrita, en base a sus conclusiones personales. En las primeras sesiones es frecuente que los alumnos pidan al maestro que éste dicte lo que han de escribir; éste valorará esta circunstancia en función del nivel de lecto-escritura del grupo y también de la comprensión de la tarea. En cualquier caso, aún dictando, la idea deberá haber salido de los propios alumnos.
- Ejemplificación, a través situaciones cotidianas del entorno próximo de los niños que el maestro conoce. Se favorece la identificación utilizando una figura infantil como ejemplo (“imaginad que un niño de vuestra edad le pasa.... ¿qué puede sentir?”).
- Modelado, a través de las actitudes y comportamientos que el maestro despliega en el aula durante la aplicación del programa pero también el resto de tiempo que pasa el/los maestro/s en el aula, a fin de que su comportamiento transforme en un modelo de competencia emocional.

2.7.2. Temporalización

Se propone la aplicación semanal de acuerdo con Garaigordobil (2006):

- Constancia intersesional: Sería conveniente llevar a cabo una sesión de intervención semanal de 1 hora de duración a lo largo de todo el curso escolar
- Constancia espacio-temporal: La experiencia se realiza el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula del grupo.

En cuanto a la duración de las sesiones, se propone una duración aproximada de una hora, aunque lo más importante es que el tiempo sea suficiente (aspecto presente en las diversas relaciones de recomendaciones expuestas). En la sesión de presentación será necesario reservar más tiempo.

Es aconsejable que el tiempo de desarrollo del programa no coincida con períodos vacacionales para no interrumpir el mismo. Así, parece que lo más óptimo encuadrarlo hacer coincidir su aplicación con el desarrollo de una evaluación (siendo la segunda evaluación la que mejores condiciones parece tener).

2.7.3. Materiales y Recursos

Los materiales que incluye el programa, así como los que requiere en el aula, son sencillos y acordes a la dinámica escolar; así se facilita su aplicación. Se trata de:

- Sesiones de trabajo: cuadernillos (uno por alumno) y cuadernillo para el profesor.
- Rincón de la Paz: Mural-cartel; Tablón (fichas para cada día o cuaderno A4); Asiento
- Agenda de Emociones: Ficha de registro diario; Ficha de registro semanal

Resultará muy adecuado informar a las familias del proceso y, además de solicitar su autorización, es recomendable sensibilizar acerca de los beneficios del programa para sus hijos así como de su implicación en el mismo, especialmente en la actividad de la Agenda de las Emociones.

Los recursos materiales necesarios para el desarrollo del programa son los siguientes:

- Cuadernillos de actividades a color (o en blanco y negro pero en hojas de color, para evitar que lo asocien con contenidos académicos)
- Material de papelería (cartulinas, tijeras, pegamentos, folios)
- Fotocopias de hojas de respuestas de las distintas pruebas y cuestionarios (pre y post).

En cuanto a los recursos humanos, es aconsejable contar con:

- Presencia del tutor durante el desarrollo de las sesiones, así como su colaboración en otros momentos.
- Colaboración del tutor del grupo control
- Colaboración de las familias de los alumnos
- Colaboración con Jefatura de Estudios para la disposición de espacios y tiempos.
- Dpto. o servicio de Orientación que asiste al centro.


Otros recursos necesarios son:

- Aula escolar donde para desarrollar las sesiones.
- Salón de actos
- Tiempos específicos con el grupo experimental para aplicación del Programa
- Tiempos específicos con todos los grupos para la aplicación de las distintas pruebas y cuestionarios.

2.8. MATERIAL DE SESIÓN DE EJEMPLO



EDUEMO
Laboratorio de Educación Emocional
www.eduemo.com



Programa de Educación Emocional

Programa V.E.R.A.

¡Voy a Emocionarme, Responder y Aprender!



educación emocional
educación emocional
educación emocional

¡Hola! Soy Vera. Vamos a vernos varios días y te contaré algunas cosas que me pasan, a ver qué piensas o qué haces tú. Espero que juntos lo pasemos bien y aprendamos trucos para estar mejor.

Cuaderno del Alumno

Tu nombre: _____
Nombre de tu colegio: _____

Programa VERA_Cuaderno del Alumno_Sesión 1 pág 2

Sesión 1

Programa VERA


**EXPRESIÓN FACIAL DE LAS EMOCIONES,
RECONOCIMIENTO DE LAS CARAS**

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Hoy hace un buen día y como Vera ya ha terminado sus deberes, ha cogido su bici para salir un rato. En casa le dan permiso, así que ella se siente.....



Después de un rato paseando, pasa sobre unos palos y una rueda de la bici se pincha. Vera se siente.....



Cuando está llegando a casa se encuentra a su hermano mayor. Él sabe que Vera no se encuentra bien porque

Por suerte, el hermano de Vera sabe arreglar bicis, así que le ayuda y cuando Vera regresa a casa, se lo cuenta a sus padres y se siente.....

CONCLUSIÓN

Programa VERA_Cuaderno del Alumno_Sesión 1

pág 3

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Para conocer un poco más sobre las emociones y su expresión de la cara, vamos a hacer algunas actividades en pequeños grupos. Cada grupo tendrá una cartulina y un sobre con el nombre de una emoción y algunos materiales para trabajar. Sugerencias del trabajo: letras grandes para escribir el nombre, recortes de periódico, dibujos...

Lo que no puede faltar:

- Nombre de la emoción
- Dibujo o foto de la cara que lo representa
- Situación inventada que puede hacer que nos sintamos así
- Qué podrían hacer los demás

Tiempo de exposición de los trabajos.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Ahora vamos a reflexionar sobre ti y las cosas que te pasan.

-¿Qué emoción has trabajado con tu grupo? _____

-¿Recuerdas alguna situación en que te hayas sentido así?; dibújala o escríbela brevemente en este espacio.

- ¿Qué te hubiera gustado que ocurriera? _____

¿Crees que los demás se dieron cuenta de cómo te sentías?, ¿por qué? _____

Programa VERA_Cuaderno del Alumno_Sesión 1

pág 4

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN: TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Fijarme en las caras de los demás y si alguien tiene cara triste preguntarle si se encuentra bien y si le puedo ayudar.
- Fijarme en las caras de los demás y si alguien está contento, preguntarle el motivo y alegrarme yo también.
- Fijarme en las caras de los demás, y si cuando le diga algo a alguien empieza a poner cara de una emoción negativa, no seguir diciéndole eso.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____

- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____

- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____

¡¡Recuerda dibujar en tu diario de las emociones las caritas según lo que hemos aprendido hoy!

Fig. 2.10. Ejemplo del cuadernillo para las sesiones con los alumnos. Sesión 1. Diseño original.

2.9. PROGRAMA DE EVALUACIÓN

El programa VERA cuenta con un programa de evaluación interno dirigido a los alumnos participantes y también a los aplicadores-maestros. De acuerdo con Bisquerra (2010), la incorporación de la educación emocional en la escuela implica una formación adecuada del profesorado pero también, para favorecer la praxis docente, materiales e instrumentos para evaluar los programas; de forma extensa ya nos hemos ocupado sobre el aspecto de la evaluación de programas de educación emocional pero entendemos que esa valoración se podrá efectuar desde una doble perspectiva:

- Evaluación de programas en base a instrumentos específicos y /o investigaciones evaluativas que puedan testar la efectividad de un programa (tal es el caso de esta Tesis).
- Evaluación que pueda realizar el profesorado que lleva a cabo el desarrollo de un programa emocional (aún previamente validado) de manera que pueda recoger datos sobre la incidencia concreta que ese programa ha podido tener en su grupo de alumnos. En este segundo caso nos parece interesante que el programa cuente con un material que facilite al docente esta evaluación. De esta inquietud nace la necesidad de incluir dentro del Programa VERA una evaluación interna que forma parte del propio material. Este aspecto que recogemos es relativamente infrecuente en los programas revisados.

2.9.1. Evaluación continua por los alumnos:

Se trata de la valoración que solicitamos a los alumnos al término de cada sesión de trabajo en el aula. Para facilitar el acceso a los alumnos se introduce como la última actividad del cuadernillo del Programa, siguiendo el mismo esquema cada vez.

Como podemos observar, los indicadores de evaluación utilizados hacen referencia a la validez social, la satisfacción de los alumnos (¿Te ha gustado realizar esta actividad (la sesión de ese día)?, ¿Qué es lo que más te ha gustado?); y por otro lado a la utilidad (Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?, ¿Por qué?) y por extensión al aprendizaje autopercebido, pues deben reflexionar sobre lo trabajado ese día y la aplicación práctica que le pueden dar. Para ejemplificar más claramente introducimos una reproducción del material que

se facilita a los alumnos, si bien se incluye en el material didáctico de cada sesión y se extrae del mismo de forma que puede ser recogido para su análisis:

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?
- ¿Por qué?

2.9.2. Evaluación continua por los docentes y / o aplicadores:

Será interesante por ello que al menos haya dos personas en el aula, de forma que se pueda triangular la información que habrá de servir de feedback. Las preguntas que incluye:

Datos de referencia: Nº Sesión – Fecha – Objetivo – Título

Preguntas:

- Saludo y bienvenida
- Recordatorio breve del Programa.
- **Actividad 1: Sesión nº __ de trabajo del VERA**
 - Presentación de la sesión:
 - Actividad de Motivación:
 - Conclusión:
 - Actividad de Conocimiento:
 - Actividad de Reflexión:
 - Actividad de Consolidación:
 - Evaluación:
- **Actividad 2: Agenda Semanal:**
- **Actividad 3: el Rincón de la Paz:**
- **Observaciones:**
 - Desarrollo de la sesión:
 - Actitud y participación:
 - Elementos a destacar:

Consecución de objetivos:

PARTE II

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“Curiosidad: Impulso humano que oscila entre lo grosero y lo sublime. Lleva a escuchar detrás de las puertas o a descubrir América.”

José María Eça de Queirós (1845-1900) Novelista portugués.

3.1. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La casa que alberga este trabajo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), describe en su web acerca de la oferta de estudios de doctorado: “La tesis doctoral consistirá en un trabajo original de investigación, elaborado por el candidato en cualquier campo del conocimiento. La tesis debe capacitar al doctorando para el trabajo autónomo en el ámbito de la I+D+I “(Disponible en http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25486040&_dad=portal&_schema=PORTAL).

Luego una tesis doctoral trata acerca de una investigación que realiza una contribución al campo científico. Entonces dos cuestiones habremos debido resolver llegados a este punto: seguir los pasos de una investigación y enmarcar el “campo de conocimiento” del trabajo.

La primera pregunta se responde a través del apego al método científico, si bien aplicado a las ciencias sociales sigue unas particularidades determinadas (Goode, Goode y Hatt, 2000). Así, podemos distinguir las siguientes etapas: Observación de la realidad; formulación de hipótesis; Planteamiento de la investigación: comprobación de hipótesis; Recogida de datos.; Análisis de datos; Preparación del informe: resultados y discusión. En nuestro caso, podemos utilizar la representación utilizada por Coolican (2005) “Métodos de investigación y estadística en psicología”, ya que además representa con gran coincidencia los pasos que hemos seguido en este trabajo:

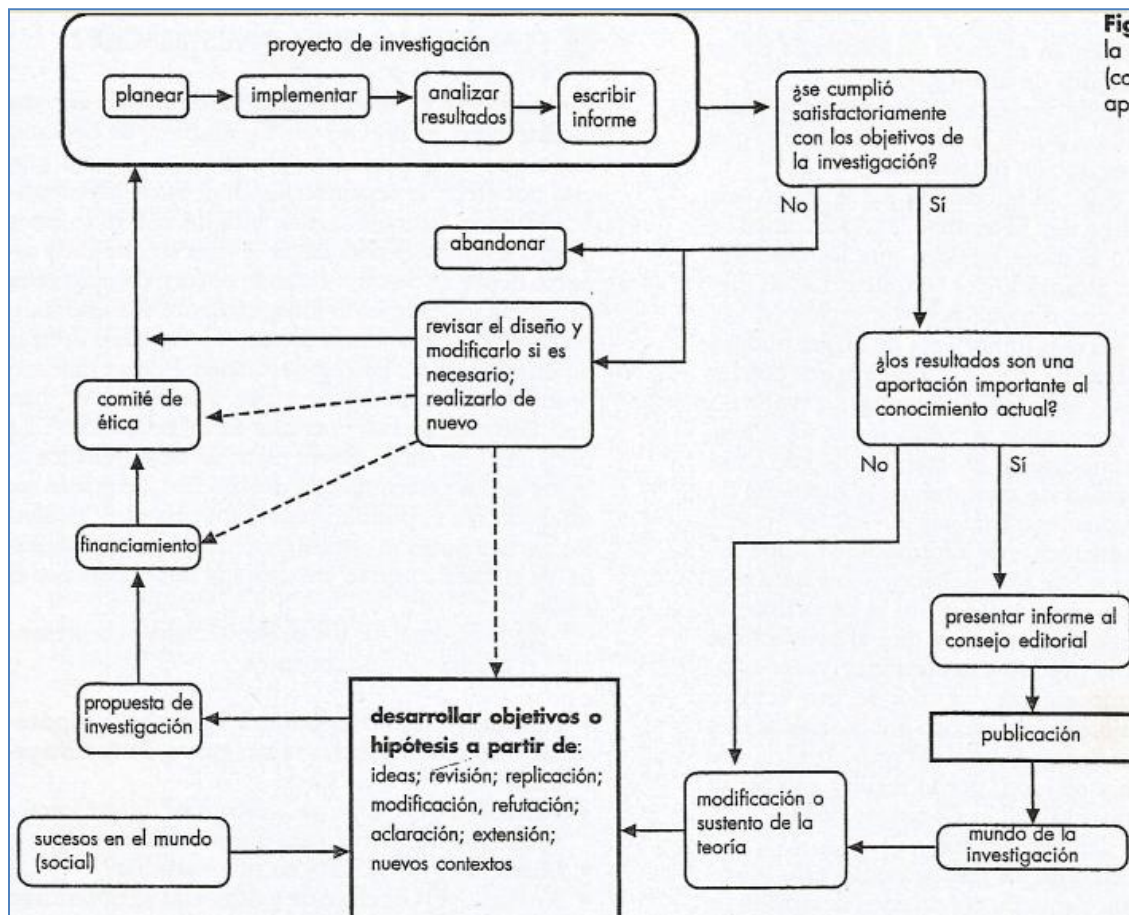


Fig
la i
(co
apc

Fig. 3.1. Ciclo de la Investigación. Tomado de Coolican (2005, p. 13).

En segundo lugar delimitamos el área del campo científico en el que se ubica nuestro trabajo. Así, pues, el campo científico sobre el que trata esta Tesis podemos formularlo de la siguiente manera:

La relevancia del diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación emocional en el ámbito escolar

por su presunta incidencia en el bienestar de los alumnos

Y nuestro problema de investigación queda definido en los siguientes términos:

¿Es posible desarrollar el nivel de competencia emocional de niños escolarizados en Educación Primaria mediante el Programa de Educación emocional “VERA”?

3.2. OBJETIVOS

La finalidad que pretende la presente Tesis Doctoral puede articularse en base a un gran objetivo general y subsiguientes objetivos específicos que formulamos a continuación:

3.2.1. Objetivo general:

- OG: Comprobar la efectividad del VERA como Programa de Educación emocional en alumnos de 2º, 3º y 4º de Educación Primaria.

3.2.2. Objetivos específicos:

- Objetivo Específico 1 (OE1): Valorar el diseño del Programa VERA.
- Objetivo Específico 2 (OE2): Valorar la aplicación del Programa VERA.
- Objetivo Específico 3 (OE3): Valorar los efectos del Programa VERA.
- Objetivo Específico 4 (OE4): Realizar una aportación significativa en el campo de estudio de la evaluación de la efectividad de los Programas de Educación Emocional en Educación Primaria en el contexto español.

3.3. HIPÓTESIS

En base a nuestros objetivos, formulamos las siguientes hipótesis que esperamos comprobar en la fase del análisis de los datos, resultados y discusión. Elegimos el título de la Tesis como forma de organizar las hipótesis ya que descriptivo del proceso seguido y en base a las propuestas de Pérez Juste (2006) y de Pérez-González (2008).

Por tanto, las clasificaremos las hipótesis en función de su relación con los objetivos propuestos de la siguiente forma:

3.3.1. En relación al diseño del Programa

Hipótesis 1: El diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional en sus fases inicial, procesual y final.

Hipótesis 2: Los resultados del Estudios 2 confirman la mejora en la calidad del diseño frente al Estudio 1, tras haber sido modificado.

3.3.2. En relación a la aplicación del Programa

Hipótesis 3: La aplicación del Programa VERA se ha desarrollado bajo las recomendaciones internacionales revisadas en el Capítulo 1.

Hipótesis 4: Los datos recogidos a lo largo de la aplicación del Programa VERA confirman la satisfacción (validez social) de los participantes.

Hipótesis 5: Los datos recogidos a lo largo de la aplicación del Programa VERA confirman la autoeficacia percibida (utilidad) de los participantes.

3.3.3. En relación a los efectos del Programa

- Con respecto a *la equivalencia* de los grupos de comparación *en situación pre-test*:

Hipótesis 6: No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de las tres variables estudiadas (CE, CS y Ajuste)

Hipótesis 7: No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control, en las puntuaciones de la variable moderadora CI.

Hipótesis 8: No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control, con respecto a la variable moderadora sexo.

Hipótesis 9: No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control, en la relación esperada entre las distintas variables.

- Con respecto a *la ganancia* esperada para el GI en las variables dependientes:

Hipótesis 10: Los resultados ofrecen datos que confirman una mejora en el nivel de CE de los grupos de intervención después de la aplicación del programa.

Hipótesis 11: Los resultados ofrecen datos que confirman una mejora en el nivel de CS de los grupos de intervención después de la aplicación del programa.

Hipótesis 12: Los resultados ofrecen datos que confirman una mejora en el nivel de ajuste personal de los grupos de intervención después de la aplicación del programa.

Hipótesis 13. Los efectos del VERA perdurarán en el test de seguimiento en las variables estudiadas.

Hipótesis 14. La variable CI no tiene asociación con las variables socioemocionales estudiadas.

Hipótesis 15. La variable sexo no presenta asociación con las variables socioemocionales estudiadas.

3.4. METODOLOGÍA DEL DISEÑO

La presente tesis doctoral consiste en una investigación evaluativa de un programa de educación emocional, tipo de intervención educativa que consideramos enmarcada en el ámbito de la orientación educativa, y, en concreto, en el ámbito de la denominada orientación psicosocial (Grañeras y Parras, 2008) u orientación personal (Pérez-González, 2010), dado que se dirige prioritariamente a promover el desarrollo personal de sus destinatarios.

3.4.1. Tipo de investigación: investigación evaluativa

Se propone una investigación evaluativa, será de carácter empírico y seguirá una metodología cuasiexperimental, pues los alumnos participantes serán asignados a distintas condiciones (intervención y control) de acuerdo con Montero y León (2007).

Se diseña un ambicioso plan de evaluación siguiendo el modelo de la “Investigación evaluativa” (según la propuesta de Pérez-Juste, 2006). Este plan incluye las fases de evaluación inicial, procesual y final. Los parámetros que pretendemos evaluar son:

1. Calidad y efectividad del programa
2. Desarrollo de las sesiones de trabajo (satisfacción y motivación)

3. Ganancias en la CE y CS de los alumnos y en ajuste personal, escolar, social y de autoimagen.

Este proceso se efectúa mediante dos procedimientos: plan interno de evaluación del programa (que forma parte del mismo) y la aplicación de una batería de instrumentos.

La evaluación del desarrollo de las sesiones se tomarán datos cualitativos por parte de los alumnos en cuanto a satisfacción (validez social del programa) y utilidad (aprendizaje autopercibido), registro del aplicador y del tutor del grupo-clase, una evaluación fina por parte de los alumnos del conjunto de actividades (Escala Likert), registro de los diarios individuales y de los diarios conjuntos de las clases. Los elementos en los que profundizaremos serán la posible disminución de conductas disruptivas (incompatibles con el desarrollo de las competencias y las habilidades emocionales), así como la posible aparición de nuevas actitudes prosociales. Otros parámetros relevantes serán el interés, la actitud y la participación de los alumnos y el nivel de ejecución de las tareas propuestas tanto en autonomía como en abstracción de los elementos nucleares de los contenidos trabajados. A continuación se presenta de forma gráfica el sistema de evaluación interno del Programa:

Informante	Instrumento	Objeto	Respuestas	Toma datos
Alumnos	Cuestionario breve	Satisfacción / Utilidad de cada Sesión	Dicotómicas /enumeración	Semanal/ por sesión
Alumnos	Tablón en Rincón de la Paz	Expresión emocional Regulación emocional	Cualitativas	Semanal/ por sesión
Alumnos	Agenda emocional	Percepción, conciencia y expresión emocional	dibujo/ nombre/ frase	Semanal
Alumnos	Evaluación final	Satisfacción / Utilidad de cada tipo de actividad	Likert 1-10	Final
Aplicador	Cuestionario	Cumplimiento objetivos y registro desarrollo	Cualitativas	Semanal/ por sesión

Tabla 3.1. Instrumentos y objetos de la evaluación interna del Programa VERA.

La valoración de la efectividad del Programa coincide con la valoración de los posibles cambios en el constructo de la IE-Rasgo. Para ello, será necesario establecer el punto de

partida de los alumnos de forma previa al comienzo de las sesiones de trabajo y volver a tomar datos después de la aplicación (Pre-test / Post-test). Por lo tanto, será necesario utilizar una serie de pruebas que arrojen valores al respecto. El principal instrumento de la investigación será el TEIQue (Petrides y Furham, 2003; Mavroveli et al., 2009), para lo cual será necesaria su adaptación a castellano y en versión breve para niños (autoinforme) y padres y profesores (heteroinforme).

Con la intención de dar mayor consistencia a las conclusiones que se deriven de los resultados, se utilizarán otras pruebas teóricamente convergentes con niveles altos con la IE-Rasgo. Así, la batería de pruebas seleccionadas para tal fin se aplica en distintos momentos: de forma previa a la aplicación (pre-test ó tiempo 1) y de forma inmediatamente posterior a la aplicación del programa (post-test ó tiempo 2). Procedemos también a recoger datos a los 6 meses de la aplicación en parte de la muestra con el objeto de comprobar la posible perdurabilidad de los datos (pre-post-seguimiento, post-test o *follow-up* de tiempo 3). Esto permitirá comprobar variaciones significativas en los alumnos asignados a la condición cuasiexperimental que podríamos atribuir a la aplicación del Programa VERA de Educación Emocional.

3.4.2. Muestra. Grupos de Participantes

Presentamos a continuación la muestra total que ha participado en las distintas aplicaciones del Programa Vera. En cada una de las 6 implementaciones que se han sucedido, la muestra se configurará en dos grupos homólogos: a uno de ellos (grupo de intervención) se les aplicará el programa de educación socioemocional y la batería de instrumentos de evaluación (de forma previa y posterior) con el objetivo de verificar la posible incidencia del programa; al segundo grupo (grupo control) se le aplicará la batería de pruebas de forma paralela a los momentos en los que se realice también en el grupo de intervención y esperaremos que no se produzcan mejoras en los resultados de este grupo.

El proceso de muestreo será de tipo no probabilístico incidental, no aleatorio (grupos-clase completos, excepto en un caso que se trataba de un grupo-clase que se

desdoblaba por razones organizativas y pedagógicas del centro). Los alumnos participantes cursan entre 2º y 4º de Educación Primaria.

El total de la muestra es de 245 alumnos (122 en la condición “experimental” y 123 en la condición “control”). Presentamos a continuación la distribución de las submuestras:

Estudio	Implementación Código	CURSO de INTERVENCIÓN	CURSO E. P.	CONDICIÓN	N - muestra	CENTRO EDUCATIVO	
						TITULARIDA	POBLACIÓN
ESTUDIO 1	Nº 1 (N11)	2010 -2011	2º B	Control	24	Concertado	Madrid
		2010 -2011	2º A	Intervención	24	Concertado	Madrid
ESTUDIO 2	Nº 2 (2B14)	2013 -2014	2º A	Control	12	Público	Badajoz
		2013 -2014	2º B	Intervención	12	Público	Badajoz
	Nº 3 (4B14)	2013 -2014	4º	Control	12	Público	Badajoz
		2013 -2014	4º bis	Intervención	11	Público	Badajoz
	Nº 4 (N14)	2013 -2014	2º A	Control	24	Concertado	Madrid
		2013 -2014	2º B	Intervención	24	Concertado	Madrid
	Nº 5 (M16)	2015 -2016	3º A	Control	26	Concertado	Madrid
		2015 -2016	3º B	Intervención	26	Concertado	Madrid
	Nº 6 (S16)	2015 -2016	2º B	Control	25	Público	Madrid
		2015 -2016	2º A	Intervención	25	Público	Madrid

Tabla 3.2. Muestras de cada aplicación y datos.

Se representan a continuación los datos de la muestra total comprendida en la Tesis en cuanto a la participación según curso y género:

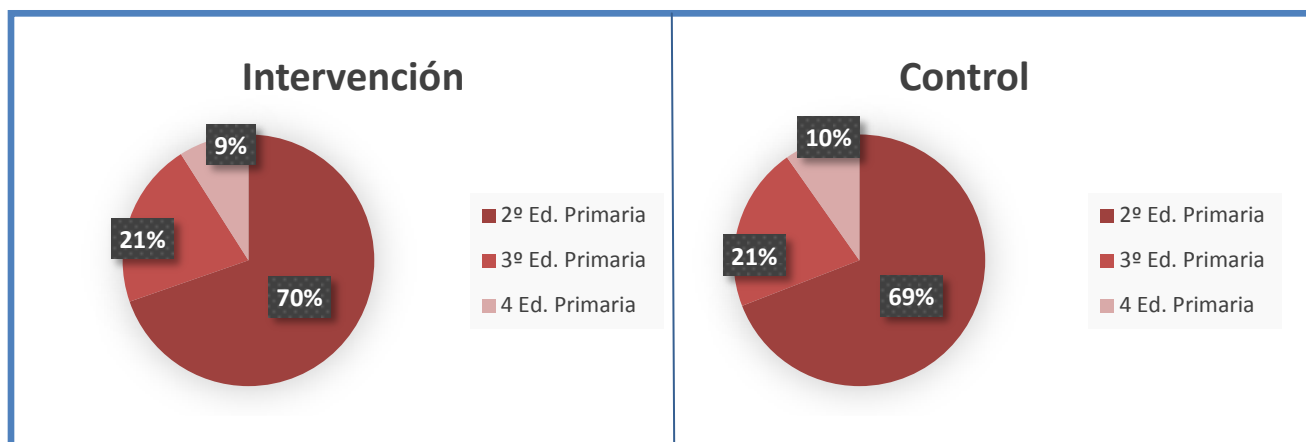
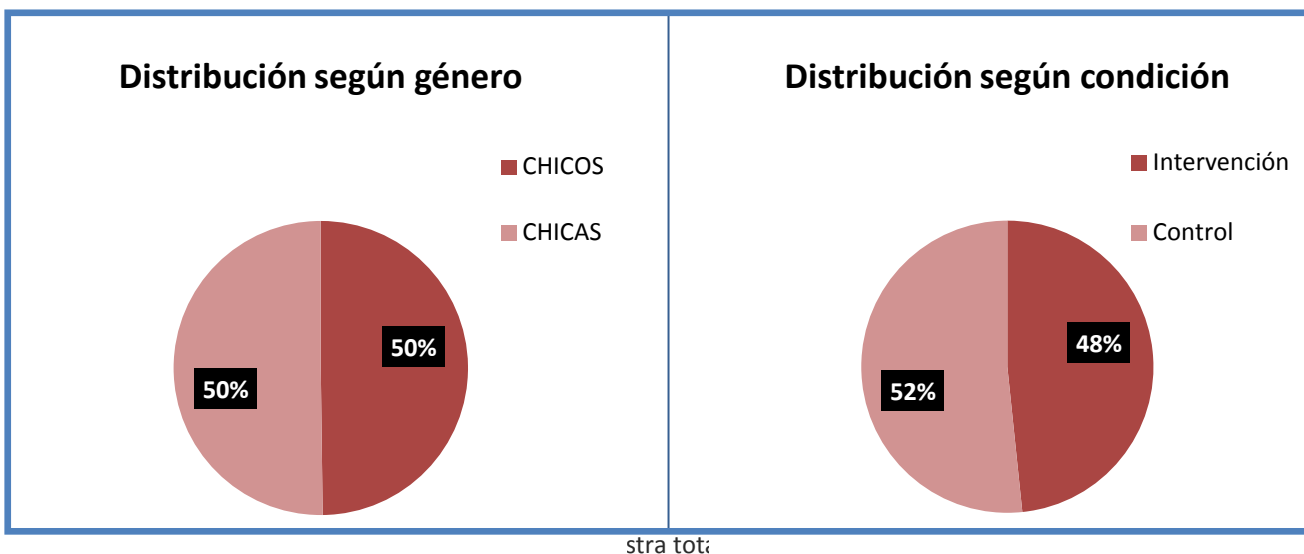


Fig. 3.2. Distribución de la muestra total según curso y grupo de intervención y de control.



3.4.3. Definición de variables

Las variables a considerar:

- Variable Independiente:

V.I. 1: Aplicación del Programa VERA de educación emocional

- Variable Dependiente:

V.D. 1: Puntuación en los instrumentos indicadores de Inteligencia emocional, de adaptación escolar y de desarrollo socioafectivo en las aplicaciones pretest y postest.

V.D. 2: Valoraciones cuantitativas y cualitativas de los participantes (alumnos, profesores y aplicadoras) sobre el diseño, proceso y efectos percibidos del Programa.

- Variable Moderadora:

V.M. 1: Sexo

V. M. 2: CI (Cociente Intelectual)

3.4.4. Instrumentos

A lo largo de la investigación desarrollada se han utilizado diversos instrumentos que describiremos en este apartado. Los Instrumentos se han seleccionado en función de las variables de nuestro interés, aquellas de las que queremos conocer su comportamiento en las diferentes aplicaciones y condiciones; es decir, aquellos instrumentos que nos darán información acerca de la competencia emocional, emocional y ajuste de los sujetos. Puesto que han variado en las distintas aplicaciones creemos conveniente en primer lugar ofrecer de modo gráfico la distribución de los mismos y en el siguiente apartado pasaremos a realizar la descripción de los mismos.

3.4.4.1. Descripción de los instrumentos utilizados en la investigación

4. Los instrumentos utilizados nos aportarán medidas sobre diferentes constructos que agrupamos, a su vez, en tres grandes parámetros de interés relevante para nuestros objetivos: CE, CS y Ajuste (personal, social y escolar). Además se incluyen instrumentos que nos servirán para valorar el efecto de variables moderadoras, en concreto el CI.

VARIABLES GENERALES	INSTRUMENTO	CONSTRUCTO	INFORMANTE
CI	TEST RAVEN	Inteligencia general (CI)	Alumno
Ajuste	TEST TAMAI	Inadaptación: Personal, Escolar, Social; Pro-Imagen	Alumno
Competencia Emocional	SOCIOMÉTRICO	Relaciones en el aula y estatus social	Alumno
Competencia emocional	TEIQue "niños"	Nivel IE-Rasgo autoinformada	Alumno
	TEIQue "padres"	Nivel IE-Rasgo heteroinformada	Padres
	TEIQue "profes"	Nivel IE-Rasgo heteroinformada	Maestros - Tutores
	KAI-BTRS	Nivel IE-Rasgo heteroinformada	Maestros - Tutores
	WLEIS	Nivel IE-Rasgo autoinformada	Maestros - Tutores
	EAG	Autoeficacia General	Maestros - Tutores
Diseño escala	EEIPESSE	Calidad del Programa	Aplicadores y tutores

Tabla 3.3. Instrumentos utilizados en la investigación, constructo que valoran e informante.

Vemos con detalle ahora cada uno:

TEST RAVEN

Constructo: **Inteligencia general (CI)**. Informa: **Alumno**

a) Test de Matrices Progresivas de RAVEN (Escala coloreada); Raven, J. C. (1938).

Test que mide la capacidad intelectual general “no verbal”, entendida como inteligencia “fluida”. Medición de la capacidad intelectual para comparar formas y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos de acuerdo al contexto cultural en que se halle el individuo. Se trata de un test no verbal, donde el sujeto describe piezas faltantes de una serie de láminas pre-impresas. Se pretende que el sujeto utilice habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico para deducir el faltante en la matriz. Se le pide al paciente que analice la serie que se le presenta y que siguiendo la secuencia horizontal y vertical, escoja uno de los ocho trazos: el que encaje perfectamente en ambos sentidos, tanto en el horizontal como en el vertical. Existen tres versiones diferentes de la prueba, la más usual es la Escala General para sujetos de 12 a 65 años, donde la complejidad aumenta cada vez más; además comprende las Matrices Progresivas en Color (A, Ab, B) La 1ª serie (A) y la 3ª (B) son iguales que la escala general pero con color, mientras que la otra está pensada para niños, para ser empleada en sujetos entre 3 y 8 años o en mayores de 12 años con algún tipo de discapacidad a nivel cognitivo.

Nos valemos de la Escala a color para niños y se realiza a través de aplicación individual. La introducción de esta prueba nos permitirá obtener datos para establecer las correlaciones entre los valores indicadores de la IE-rasgo y la inteligencia general. Se utilizó en el Estudio1.

TEST TAMAI. Constructo: Inadaptación: Personal, Escolar, Social; Pro-Imagen

Informa: **Alumno**

b) TAMAI - Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil; P. Hernández Hernández (1990).

El TAMAI supone una autoevaluación de la Inadaptación Personal, Social, Escolar, Familiar y de las Actitudes Educadoras de los Padres, comprendiendo diferentes factores en cada una de estas áreas. Incluye asimismo dos escalas auxiliares de “fiabilidad”, o del estilo de realización de la prueba. Valora la adaptación, pero no solo la adaptación social o escolar, sino la propia adaptación personal. La estructura factorial de la prueba viene

determinada por el nivel (nivel I, II y III); estos niveles se clasifican en subfactores: inadaptación personal, inadaptación escolar, inadaptación social, insatisfacción con el ambiente familiar, insatisfacción con los hermanos, educación adecuada del padre, estilo educativo de la madre, discrepancia educativa, pro-imagen (criterio de fiabilidad basado en la distorsión de los resultados) y contradicciones (criterio de fiabilidad basado en las respuestas contradictorias).

El TAMAI se compone de 172 ítems con respuestas dicotómicas de SI y NO. La edad de inicio de aplicación es los 8 años. Dada esta circunstancia (parte de nuestra muestra tiene una edad de 7 años) y la poca familiaridad con este tipo de pruebas por parte de los alumnos, optamos por una aplicación colectiva en dos sesiones, muy cuidada por parte de los dos adultos en el aula (normalmente aplicador externo y tutor) donde se leen en alto cada frase y se va comprobando que todos los niños lo cumplimentan adecuadamente. Ante dudas de los alumnos, ofrecemos sinónimos de términos que pueden no conocer pero ejemplos. Podemos comprobar cómo en la aplicación del instrumento por segunda vez (evaluación postest) los niños se muestran mucho más ágiles al responder y necesitan menos ayudas.

A pesar de la necesidad de esta adaptación entendemos que la validez y fiabilidad de esta prueba estandarizada así como la potente información que proporciona compensará la desviación de la edad. De hecho, junto con el TEIQue y las pruebas sociométricas se utiliza en todas las aplicaciones.

En nuestro estudio, consideramos que la intervención podrá tener efectos en los índices de inadaptación personal, escolar y social, por lo que se han considerado los datos familiares. El cuarto índice incluido será el de Pro-Imagen. En todos los casos se ha utilizado el Nivel I (de 3º a 5º de Educación Primaria). El conjunto de factores que conforma cada aspecto, según el manual para cada aspecto considerado se incluye en los anexos.

Se presupone la fiabilidad del instrumento en nuestro estudio como la que aparece en el manual original (Hernández, 2004) y que para el Nivel y los aspectos que recogemos es la siguiente según alfa de Cronbach: Inadaptación Personal: .85; Escala E: Inadaptación Escolar: .86; Escala S: Inadaptación Social: .75.

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO.

Constructo: **Relaciones en el aula y estatus social.** Informa: **Alumno**

c) Cuestionario sociométrico

Los procedimientos sociométricos proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre compañeros, permitiendo obtener información tanto del nivel de integración de cada alumno/a como de los contextos en los que se desarrolla. Desde un enfoque *multimétodo* y *multifuentes* deseables en la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico en educación (Anaya, 2003), las técnicas de evaluación procedente de los iguales han resultado ser un buen complemento de otros procedimientos de autoinforme y de heteroinforme.

Consisten en preguntar a todos los miembros de un determinado grupo (por ejemplo de una clase) acerca del resto; y conocer, así, el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad y los atributos perceptivos por los que más destaca. Los métodos sociométricos se basan en un enfoque múltiple que implica los siguientes procedimientos: método de nominaciones, método de asociación de atributos perceptivos, método de las puntuaciones: *ránking*. En nuestro caso, hemos utilizado diferentes versiones que pasamos a detallar:

S-EE-GW4: Sociométrico: expectativa de elección y elección + Cuestionario Sociométrico Guess Who 4 (GW4) (Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009). Se utilizó en el Estudio 1.

- Valora la reputación social de cada alumno en el contexto del grupo-aula, fundamentado en la técnica de evaluación por pares de Coie & Dodge (1988).
- Cada alumno ofrece respuestas acerca de qué compañeros de su clase cumplen con determinadas características, luego se diferencia de las pruebas sociométricas tradicionales en que no se les solicita determinar preferencias y rechazos. Valora esa reputación social en base a los siguientes rasgos o descriptores:
 - Amabilidad
 - Cooperación

- Liderazgo (comportamientos prosociales)
 - Conducta de acoso (comportamiento antisocial)
- Estas 4 escalas nos van a permitir clacular además el IRS = Índice de Reputación Social, que se presenta como un índice global de la posición sociométrica del sujeto en el grupo.
 - Se ha procedido recientemente a la adaptación y validación española para la etapa de Primaria por Losada, Cejudo, Benito-Moreno y Pérez-González (2017). Se relacionan las respuestas con las variables de rendimiento escolar y problemas de conducta.
 - Los resultados avalan la fiabilidad y validez criterial del instrumento para la evaluación breve de la competencia social, con fines de investigación o de aplicación en la práctica de la evaluación psicoeducativa y la orientación psicopedagógica.
 - Por lo tanto, asumimos la fiabilidad del instrumento según este trabajo de adaptación: alfa de Cronbach $\alpha = .78$, considerando toda la muestra ($n=668$).

S-CEN: Sociométrico clásico + expectativa + nominaciones (Benito-Moreno y Pérez-González, 2013). Lo utilizamos en las aplicaciones del Estudio 2: N14, M16 y S16.

- Incluye dos preguntas clásicas (elección y rechazo) con hasta tres posibilidades de respuesta: ¿Quiénes son los tres compañeros/as de tu clase con los que más te gusta relacionarte?; ¿Quiénes son los tres compañeros/as de tu clase con los que menos te gusta relacionarte?.
- Incluye dos preguntas de expectativas, una sobre elección y otra de rechazo: ¿Quiénes son los tres compañeros /as de tu clase a quienes más les gusta relacionarse contigo?; ¿Quiénes crees que son los tres compañeros/as de tu clase a quienes menos les gusta relacionarse contigo?.
- Estos 4 ítems nos permitan hallar el balance entre las creencias del sujeto y lo que verdadera ocurre. Para poder manejar estos cálculos con facilidad lo realizamos de forma que los resultados indiquen el mismo constructo:
 - Balance elección: realidad – expectativa: + subestimación

- Balance rechazo: expectativa – realidad: + subestimación
- Aunque lo deseable será un resultado numérico lo más próximo a 0, entenderemos que es más deseable un resultado de *subestimación* que al contrario.
- Incluye 10 nominaciones de compañeros que cumplan 5 determinadas características; alguna se formula en positivo y en negativo. Los aspectos considerados son (se intercala el orden de elementos positivos y negativos):

Tiene más amigos	El/la más triste	Al que más quiere la profesora	El/la más alegre	El/la que más ayuda a los demás
A+	Tri	P+	A	Ayu
El/la que más sabe	El/la que menos amigos tiene	El/la que más molesta a los demás	El/la que menos sabe	Al que menos quiere la profesora
S+	A-	M+	S-	P-

Tabla 3.4. Códigos ítems de nominaciones en el S-CEN.

- Para la elaboración de este instrumento nos inspiramos en el cuestionario original Guess Guess Who 4 (GW4) (Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009). No obstante incluimos también aspectos como afectos percibidos. Estas preguntas abren la posibilidad de que los alumnos puedan elegirse a ellos mismos si juzgan que cumplen con la característica sobre la que se pregunta.

S-C: Sociométrico clásico. Se utiliza en las aplicaciones 2B14 y 4b14 del Estudio 2.

- Incluye dos preguntas clásicas (elección y rechazo) con hasta tres posibilidades de respuesta: Indica los compañeros de tu clase con quienes más te gusta relacionarte; Indica los compañeros de tu clase con quienes menos te gusta relacionarte.

TEIQue

Constructo: **Nivel IE-Rasgo autoinformada**. Informa: **Alumno**

d) TEIQue-CSF - Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form; S. Mavroveli y K.V. Petrides (2008); Adaptación española de J. C. Pérez-González y S. C. Benito-Moreno (2011).

Cuestionario de Inteligencia emocional para niños. Se trata de una versión breve de 36 ítems del cuestionario original.

Este instrumento se basa en el modelo de la IE-rasgo que postulan los propios autores. Ofrece una puntuación global basada en el dominio muestral infantil de 9 dimensiones de la IE rasgo. Actualmente se encuentra en proceso de validación, por lo que los resultados obtenidos a partir de esta investigación podrían contribuir en este proceso.

Como se ha manifestado en trabajos previos acerca de los instrumentos de medida de la IE, “uno de los campos más fructíferos radica en la adaptación y validación al castellano de cuestionarios de inteligencia emocional... así como la constatación de su validez predictiva” (Pena y Repetto, 2008; pp.406); siguiendo a estos autores, se ha procedido a la elaboración de la adaptación en castellano de este instrumento y, dando un paso más, se ha adaptado también como cuestionario, no ya de autopercepción, como en su versión original, sino de percepción de los padres y de los profesores. De esta forma, esperamos también que los resultados obtenidos en otras pruebas puedan arrojar datos sobre la fiabilidad y validez de nuestras versiones adaptadas al castellano (i.e., versión para profesores y versión para padres).

Actualmente presume de ser el único instrumento con una versión específica para niños que fue elaborada originalmente por Mavroveli y Petrides a partir de la versión para adultos y en base a los postulados de la psicología infantil. El TEIQue no ignora las diferencias que supone la edad en estas etapas (a diferencia de otras pruebas, como ya expusimos), por lo que parece mejor elección que el EQ-i para la evaluación de la IE rasgo en niños. En nuestra tesis la fiabilidad reportada por el instrumento es de un alfa de Cronbach de entre .74 (en T.1) y .69 (T. 3).

Con objeto de esta tesis llevamos a cabo la adaptación para niños y para padres; estas versiones (heteronforme) ya fueron descritas en el Capítulo 1 (apartado 1.3.6.2.). Señalamos alfa de Cronbach alcanzado en nuestro trabajo:

- **TEIQue-CSF-PRS - TEIQue-CSF- Parentes Rating Scale. Adaptación de Pérez-González y Benito-Moreno (2011).**

En nuestra investigación, la consistencia interna ha sido de $\alpha =$ entre .60-.88

- **TEIQue-CSF-BTRS - TEIQue-CSF-Brief Teacher Rating Scale. Adaptación de Pérez-González (2014).**

En nuestra investigación, la consistencia interna ha sido $\alpha =$ entre .74 y .94

KAI-BTRS

Constructo: Nivel IE-Rasgo heteroinformada. Informa: Maestros - Tutores

- e) **Entrevista Afectiva Kusche Revisada -Brief Teacher Rating Scale (KAI-BTRS); Kusche, Greenberg, y Beilke (1988); adaptación de J.C. Pérez González (2013).**

Inicialmente fue un instrumento ideado como medida pre-post en la valoración de un programa para alumnos de 6 – 12 años (i.e., PATHS curriculum) sobre desarrollo afectivo. Abarcaba los cinco dominios de la comprensión emocional y se valía de situaciones afectivas que se presentaban de forma individual en una situación de entrevista. Incluía un protocolo de entrevista formado por 13 ítems, cuya aplicación es individual, requiere formación del aplicador y consume aproximadamente entre 30 y 40 minutos. En nuestra investigación utilizamos la adaptación de Pérez-González KAI-R-CBTF, versión de 6 ítems para su cumplimentación por el profesor, como evaluación aproximada y breve del mismo constructo de comprensión emocional global. En nuestro caso el alfa de Cronbach hallado fue de $\alpha =$.93.

WLEIS

Constructo: Nivel IE-Rasgo informada. Informa: Maestros - Tutores

- f) **WLEIS- Wong and Law Emotional. Intelligence Scale; Wong y Law (2002)**

Adaptación de Vila y Pérez-González (2007). Se trata de un autoinforme breve que evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido; muy utilizado en investigación

en psicología organizacional. Incluye 16 ítems que posibilitan la evaluación de cuatro dimensiones de la IE-rasgo: percepción de las emociones de los demás, percepción de las propias emociones, uso de las emociones y regulación emocional. La versión original cuenta con una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos.

Siendo coherente con lo expuesto sobre los autoinformes como método de medida más adecuado en IE-rasgo, este cuestionario se destina a la aplicadora del programa, quien lo cumplimenta de forma previa a la intervención. Su justificación tiene su origen en la recogida de datos acerca las puntuaciones obtenidas por la aplicadora en las variables mencionadas, lo que podrán condicionar los resultados y la efectividad del programa.

Su justificación tiene su origen en la recogida de datos acerca las puntuaciones obtenidas en las variables mencionadas, por las aplicadoras de las distintas aplicaciones del programa así como de los maestros implicados (a los que progresivamente se les facilita el control de la sesión). Pretendemos comprobar si los niveles informados de IE de las personas que ejecutan la implementación del programa tiene algún efecto sobre los resultados y la efectividad del programa.

EAG

Constructo: Nivel IE-Rasgo informada. Informa: Aplicadores y tutores

g)EAG. Escala Autoeficacia General. Baessler y Schwarcer, 1996

Autoinforme breve de 10 ítems sobre la creencia de los aplicadores, tutores y maestros implicados con las distintas muestras que forman parte de la investigación, acerca de su propia capacidad para gestionar factores cotidianos de estrés. La versión aplicada es la adaptación española de Suárez, García y Moreno (2000). La escala de respuesta se basa en Likert (Likert 1 – 5).

EIPESEConstructo: **Diseño del Programa**. Informa: **Aplicadores y tutores****h)EEIPESE - Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Emocional; J.C. Pérez-González (2008)**

Escala de estimación de 29 indicadores para la evaluación de programas de educación emocional. Consta de 4 subescalas: evaluación inicial, procesual, final y metaevaluación. Cumple el principio de complementaridad metodológica al incluir una escala de respuesta tipo Likert (0 a 4) para evaluación cuantitativa y un espacio para observaciones donde reflejar información cualitativa. Parte de la propuesta de Pérez Juste (2006) de evaluación de programas educativos, con adaptaciones de los ítems originales y también formulaciones nuevas, aunque tiene la ventaja de ser más breve y su principal valor es el estar diseñada específicamente para programas de educación socio-emocional. Según su autor, “puede adoptarse como un referente para comparar la calidad de diversos programas de educación emocional” (2008; pp.532) y a partir de aquí, tomar las oportunas decisiones sobre el programa en cuestión.

3.4.4.2. Distribución de instrumentos por grupo de aplicación y Estudios

Estudio	CÓDIGO	TIEMPO 1 (previo a la aplicación del programa)					
ESTUDIO 1	N11C	Tamai	Sociométrico	TEIQue niños	TEIQue Padres		Raven
	N11E	Tamai	Sociométrico	TEIQue niños	TEIQue Padres		Raven
ESTUDIO 2	2B14C		Sociométrico			TEIQue Profes	
	2B14E		Sociométrico			TEIQue Profes	
	4B14C	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	
	4B14E	Tamai				TEIQue Profes	
	N14C	Tamai	Sociométrico	TEIQue niños	TEIQue Padres	TEIQue Profes	
	N14E	Tamai	Sociométrico	TEIQue niños	TEIQue Padres	TEIQue Profes	
	M16C	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	KAI-BTRS Profes
	M16E	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	KAI-BTRS Profes
	S16C	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	KAI-BTRS Profes
	S16E	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	KAI-BTRS Profes

Tabla 3.5. Instrumentos utilizados en el Tiempo 1 (Pret-test) en el Estudio 1 y Estudio 2.

Estudio	CÓDIGO	TIEMPO 2 (posterior a la aplicación del programa)					
ESTUDIO 1	N11C	Tamai	Sociométrico	TEIQue niños	TEIQue Padres		
	N11E	Tamai	Sociométrico	TEIQue niños	TEIQue Padres		
ESTUDIO 2	2B14C		Sociométrico			TEIQue Profes	
	2B14E		Sociométrico			TEIQue Profes	
	4B14C	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	
	4B14E	Tamai		TEIQue Profes			
	N14C	Tamai	Sociométrico	TEIQue niños	TEIQue Padres	TEIQue Profes	
	N14E	Tamai	Sociométrico	TEIQue niños	TEIQue Padres	TEIQue Profes	
	M16C	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	KAI-BTRS Profes
	M16E	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	KAI-BTRS Profes
	S16C	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	KAI-BTRS Profes
	S16E	Tamai	Sociométrico			TEIQue Profes	KAI-BTRS Profes

Tabla 3.6. Instrumentos utilizados en el Tiempo 2 (Post-test) en el Estudio 1 y Estudio 2.

Estudio	CÓDIGO	TIEMPO 3 (a los 6 meses posteriores a la aplicación del programa)		TIEMPO 4 (+ 2,5 años)	TIEMPO 5 (+ 4 años)
ESTUDIO 1	N11C	Tamai	TEIQue niños	TEIQue Profes	TEIQue Profes
	N11E	Tamai	TEIQue niños	TEIQue Profes	TEIQue Profes
ESTUDIO 2	N14C	Tamai	TEIQue niños	TEIQue Profes	
	N14E	Tamai	TEIQue niños	TEIQue Profes	

Tabla 3.7. Instrumentos utilizados en el Tiempo 3, 3 y 5 en el Estudio 1 y Tiempo 3 en el Estudio 2.

Además, los aplicadores y maestros / tutores de los grupos que participaron cumplieron las siguientes pruebas:

Estudio	CÓDIGO	INFORMACIÓN SOBRE CALIDAD DEL PROGRAMA, NIVEL IE DE ADULTOS IMPLICADOS Y SU EVALUACIÓN DE LAS SESIONES		
ESTUDIO 1	N11C			
	N11E	EEIPESSE	WLEIS / EAG	Cuestionario evaluación sesión semanal
	2B14C		WLEIS / EAG	
	2B14E		WLEIS / EAG	

ESTUDIO 2	4B14C		WLEIS / EAG	
	4B14E		WLEIS / EAG	
	N14C	EEIPESE	WLEIS / EAG	
	N14E			Cuestionario evaluación sesión semanal
	M16C		WLEIS / EAG	
	M16E			Cuestionario evaluación sesión semanal
	S16C		WLEIS / EAG	
	S16E			Cuestionario evaluación sesión semanal

Tabla 3.8. Instrumentos cumplimentados por aplicadores, tutores y colaboradores.

3.4.5. Procedimiento

Llevamos a cabo el diseño del Programa tal y como se ha especificado en el Capítulo 2. Se lleva a cabo una primera implementación en el curso 2010-11 con alumnos de 2º de Educación Primaria y pertenecientes al mismo centro educativo de línea dos. Así, disponemos de dos grupos de alumnos, presumiblemente homólogos, por lo que podemos asignar a uno de ellos la condición de “grupo de intervención” y al otro de “grupo de control”.

A partir de esta experiencia se llevó a cabo un proceso de corrección del diseño del programa en función del *feedback* que proporcionaron tanto las evaluaciones de los alumnos como las de los docentes, así como nuestras propias observaciones. Por lo tanto realizamos modificamos y elaboramos una versión definitiva del diseño. Se suceden entonces 5 nuevas aplicaciones del programa bajo el nuevo diseño “mejorado” y a lo largo de los cursos 2013-14 al 2015-2016, siempre con un grupo de control y otro de intervención (donde se aplicaba el programa). En esta segunda parte la muestra la constituyen alumnos e entre 2º y 4º de Educación Primaria de 4 centros distintos, dos comunidades autónomas diferentes y entornos socioeconómicos particulares.

La primera implementación se considera el “Estudio piloto” (Estudio 1) del que se hace seguimiento recogiendo datos hasta el curso 2014-2015. Posteriormente sucedieron cinco réplicas de aplicación.

Este diseño reportará a la investigación un valor añadido al poseer un carácter longitudinal (Estudio 1) pero también transversal (Estudios 2: implementaciones de N^o 2 a N^o6).

3.5. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Se procederá al tratamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos de las pruebas objetivas y cuestionarios, desde un enfoque descriptivo-correlacional y de evidencias de eficacia. Se realizará un análisis relacional de las versiones adaptadas del TEIQue con otros instrumentos utilizados que rastrean elementos de la competencia socioemocional, lo que podrá también contribuir a los datos sobre la fiabilidad y validez del TEIQue-CSF en niños españoles. Estos datos nos permitirán registrar variaciones en los alumnos en esta variable general de desarrollo emocional.

Por otro lado, realizaremos un análisis de los datos cualitativos y cuantitativos en cuanto al diseño del programa, la satisfacción de los participantes con el mismo la autoeficacia percibida.

Se realizarán ANCOVAs (acrónimo del inglés analysis of covariance) análisis de covarianzas, t de Student y se calculará el tamaño de efecto mediante la η^2 y a través del cálculo del índice «*d*» de Cohen (1992) o «diferencia media tipificada» para el tamaño del efecto de las diferencias de media entre dos grupos (intervención vs. control), dato que se va a interpretar según la categorización de «*d*»: despreciable ($d \leq 0.10$); pequeño ($0.11 \leq d \leq 0.35$); moderado ($0.36 \leq d \leq 0.65$); grande ($0.66 \leq d \leq 1.00$); muy grande ($d > 1.00$).

Además calcularemos correlaciones entre distintas variables significativas para las hipótesis que pretendemos confirmar.

Defendemos la fortaleza del plan de análisis que nos planteamos ya que, como advierte Pérez-González (2008) en la valoración de evaluación de programas de educación es infrecuente encontrar este tipo de análisis (Cejudo, 2015), mientras que las medidas habituales son comparaciones de medias o cálculos de varianzas (Merchán, Bermejo y Juan de Dios González, 2014; Sánchez-Calleja, García-Jiménez y Rodríguez-Gómez.; 2016). La utilización de ANCOVAS nos va a permitir explorar todos los efectos sobre cada variable controlando los valores de inicio.

Pérez-González y Qualter (en prensa) insisten en las recomendaciones acerca del análisis deseable en los casos de evaluación de programas de educación, que incluye un diseño pre-test y post-test con respecto a la intervención (aplicación del programa), la disponibilidad de un grupo sometido a la intervención y otro grupo de comparación (grupo e control) y estadísticos que incluya el ANCOVA (ANOVA = comparación de medias, al que se le añade la Covarianza= consideración de la situación de partida). Defienden que la comparación de pre-test – post-test en función de la equivalencia engloba una potencia y fiabilidad de la que no disponen *análisis de puntuación de ganancia* (postest menos pretest), que comprendería análisis de varianza de medidas repetidas, *t* de Student, entre otros.

En aquellos diseños en los que la equivalencia no es probable, como suele ocurrir en los diseños cuasiexperimentales educativos, de acuerdo con Liu et al (2016), los análisis estadísticos no serían capaces de controlar las variables de partida; teniendo ésto en cuenta se insta a recurrir preferentemente a aquellos procedimientos de mayor exhaustividad y rigurosidad en el control del tratamiento de los datos, y es el ANCOVA la herramienta que mejor responde a este propósito.

Con respecto a la información cualitativa, ofreceremos datos porcentuales que puedan complementar y apoyar los resultados cuantitativos.

Por último, y con el fin de dotar aún de mayor rigurosidad nuestra investigación evaluativa, valoraremos el Programa en base a los criterios recogidos en las recomendaciones internacionales, expuestos en el Capítulo 1 (apartado 1.3.5.2.).

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

“Ver lo que está delante de nuestros ojos requiere un esfuerzo constante”

George Orwell, autor de “Rebelión en la granja” (1945)

4.1. ESTUDIO 1. (Implementación Nº 1)

4.1.1. Población y Muestra

4.1.1.1. Población

La población objeto del estudio son alumnos de un colegio concertado de la ciudad de Madrid. El centro al que pertenecen los alumnos que conforman la muestra de este trabajo es el Colegio Concertado Nuestra Señora del Sagrado Corazón. Tiene una antigüedad de más de 60 años y su titularidad corresponde a la congregación de las Hermanas Franciscanas del Espíritu Santo de Montpellier. La oferta del centro incluye Educación Infantil (2º ciclo), Primaria y Secundaria (aunque el trabajo que aquí presentamos se ha llevado a cabo en la etapa de Primaria). Posee línea dos para todas las etapas educativas.

Durante el curso 2010-11 en que se desarrolló el trabajo, su autora ejercía su labor profesional como Orientadora del centro en las etapas de Educación Infantil y Primaria, en las que se encuentran ubicados un total de más de 450 alumnos, sus familias y aproximadamente una veintena de docentes.

Con respecto a su contexto distinguimos, a nivel de macrosistema:

- El centro escolar ubicado en el barrio del Pº de Extremadura, distrito de Latina, de Madrid. El Pº de Extremadura discurre de forma paralela al recientemente inaugurado boulevard de la Avda de Portugal, construido sobre la plataforma que sotierra la Autovía de Extremadura (A-5).
- Desde sus inicios en los años 50, se construyen edificios de viviendas destinadas a funcionarios de los cuerpos y fuerzas de seguridad de la época. Posteriormente, a partir de los años 70, se forman en los alrededores, varios poblados chabolistas de población gitana, que en la última década son prácticamente desalojados, siendo sus inquilinos realojados en pisos del IVIMA, algunos en la misma zona.
- La llegada en los últimos años, de población inmigrante, al igual que en otros distritos, ha sido notoria. Los inmigrantes que residen en el barrio están impulsados por una motivación económica-laboral y por la situación de cercanía al centro de la capital, además de una buena red de transporte. Como en el resto

la ciudad, el colectivo latinoamericano predomina en la composición de la población inmigrante extranjera.

A nivel de microsistema:

- El alumnado del centro, así como sus familias es heterogéneo; nos encontramos familias compuestas por padres con estudios superiores y niveles adquisitivos medios-altos, familias inmigrantes que desempeñan trabajos de baja cualificación, familias de etnia gitana, familias en situaciones precarias... . No obstante, podemos decir que el grueso de las familias del centro pertenecen a un nivel social, económico y cultural medio y que suelen configurarse bajo una estructura “tradicional”.
- El profesorado está compuesto en gran parte por docentes con amplia relación laboral con el centro; pero también existe renovación en este aspectos y es frecuente que cada curso pueda haber alguna incorporación, en gran parte, motivada por la necesidad de cubrir las plazas de profesores que alcanzan la edad de jubilación.

Las características expuestas son compartidas de forma homogénea por todos los alumnos del curso de 2º de Primaria, por lo que consideramos que los datos del contexto educativo, características de los docentes, situación socioeconómica y familiar... de los niños presenta un alto grado de coincidencia.

4.1.1.2. Muestra

La muestra, finalmente, está constituida por la práctica totalidad de los alumnos de 2º curso de Educación Primaria (N= 48 alumnos). Para lograr nuestros propósitos de validar la eficacia del Programa en cuestión, se opta por considerar dos grupos: grupo de intervención (2ºA, de 24 alumnos) y grupo control (2ºB, de 24 alumnos); en ambos casos algunos sujetos fueron descartados de la muestra final al no permanecer en el centro al final del proceso, resultando, definitivamente, dos conjuntos de 24 sujetos respectivamente. Si bien el tamaño de N en el caso del Estudio 1 no es cuantioso, consideramos que el seguimiento de estos grupos y la toma de datos longitudinal hasta 4 cursos después compensan esta variable.

Su distribución por sexos se representa en las siguientes gráficas:

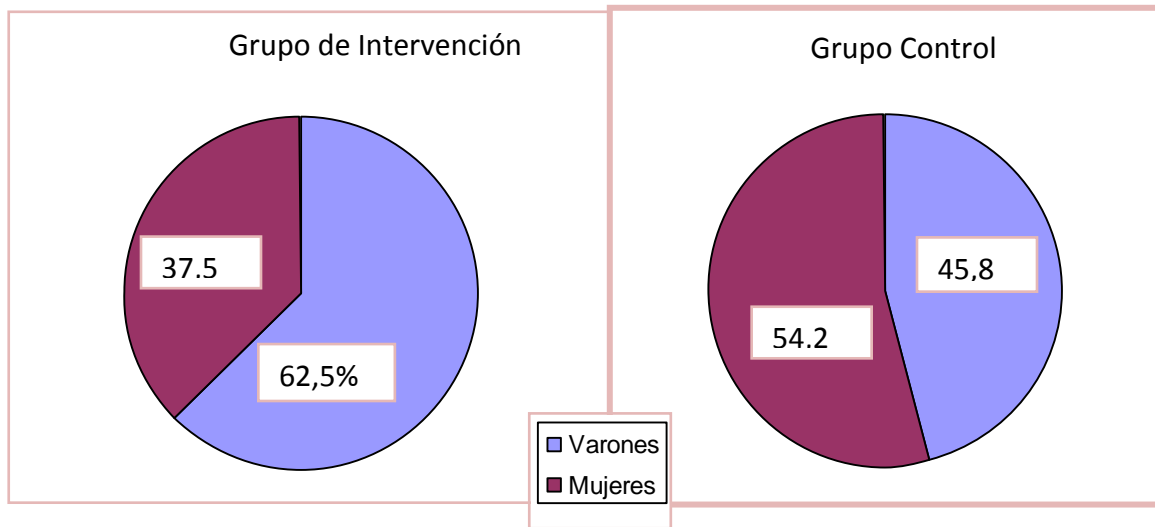


Fig. 4.1. Distribución por género de los grupos de intervención y control del Estudio 1.

Ya que los grupos se encontraban previamente determinados, no fue posible alcanzar la equitatividad deseable en cuanto al género, tal y como se ve en las gráficas. En cuanto a la edad, todos los alumnos habían nacido en el año 2003 (con excepción de un alumno de 2ªA que había repetido un curso anterior); en cualquier caso se han hallado las edades medias de los grupos, resultando:

EDAD MEDIA	
Grupo Intervención	Grupo Control
7 años y 9 meses	8 años y 2 meses

Tabla 4.1. Media de las edades de los grupos participantes en el Estudio 1.

Como vemos en la tabla, el grupo control es ligeramente mayor, en edad, que el grupo experimental, sin embargo la diferencia entre ambos es muy reducida. No obstante, habrá que tener estas cifras en consideración en el momento de atribuir interpretaciones plausibles a los datos obtenidos.

La selección de la muestra vino condicionada por las demandas recibidas en el Departamento de Orientación. Por un lado, en el Capítulo 2 hemos expuesto las razones por las

cuales consideramos este nivel como muy adecuado en cuanto al momento de iniciar la implementación de un programa de educación emocional; por otro lado, contamos con una serie de demandas acerca de las relaciones entre iguales, falta de habilidades socioemocionales... Decidimos dar respuesta a través del diseño, aplicación y evaluación del programa VERA a la demanda concreta de uno de los tutores de 2º.

En este sentido la muestra final se puede considerar intencional pues parte de un interés expresado de antemano; así, la elección vino condicionada por un factor que entendemos resultaba facilitador para el desarrollo del trabajo frente a otros grupos; no obstante, la asignación de la condición de intervención y control no pudo ser aleatoria, ya que la demanda no era compartida por la tutora de 2ºB.

Dicha demanda consistía en los perfiles tan distintos a los que responden los dos grupos; en concreto:

- 2º A: estos alumnos habían generado una dinámica de interacción entre ellos que preocupaba tanto al profesorado como a los padres. El trato entre ellos se caracterizaba por constantes faltas de respeto, insultos, ciertas conductas de ensañamiento...; además, en otro nivel, el desarrollo de las clases resultaba dificultoso para los docentes por el comportamiento generalizado del grupo: se ponían de pie sin permiso en cualquier momento, “deambulaban por la clase”, no respetaban el turno de palabra, ni siquiera el del profesor, intervenían en cualquier momento sobre la cuestión a tratar u otra de cualquier índole.... En momentos menos formales (recreos, fila para salir del aula...) también se producían peleas y otras conductas agresivas. Tras la reunión de evaluación del segundo trimestre con los padres y del claustro correspondiente, el tutor decide tramitar su demanda al Departamento de Orientación.
- 2º B: se trata de un grupo-clase con una dinámica de comunicación tanto inter como intra-grupal caracterizada por un mayor respeto a los demás así como a las normas básicas de convivencia, comunicación y disciplina deseable en una clase de primaria.

Por lo tanto, la asignación al grupo de 2ºA de la condición de intervención no fue realizada al azar, lo que nos va a implicar analizar con riguroso detalle las puntuaciones previas

a la intervención en los dos grupos y elaborar la comparación de los resultados obtenidos en ambos grupos, para la aplicación post, con extrema precaución.

Hay que decir que la creación de tendencias o dinámicas determinadas en los grupos del centro puede resultar frecuente, hecho que se explica por la continuidad de los grupos formados en Educación Infantil; lo que podría dar cuenta de la consolidación de diferencias entre dos clases de segundo con respecto a su dinámica de relación.

4.1.2. Instrumentos

Los instrumentos presentados a continuación suponen una parte esencial de la investigación y han sido ya aplicados a los dos grupos en un momento previo a la aplicación del programa y también de manera posterior.

El proceso de selección de estos instrumentos se desarrolló en línea al marco teórico expuesto así como al constructo que pretendíamos valorar y que servía de base para la elaboración del Programa, es decir, la competencia emocional. Luego pretendemos, con estas herramientas, evaluar la efectividad del Programa en el grupo de aplicación, comprobando la existencia de variabilidad pre y postest y comprobando también lo que ocurre en el grupo de comparación (grupo control) en estas dos aplicaciones, es decir, sin intervención. Por lo tanto, y remitiéndonos a la tabla en la que se expone el proceso de evaluación, estos instrumentos van a situarse en la evaluación inicial y en la final.

Por lo tanto, la selección final que presentamos a continuación consta de un alto porcentaje de autoinformes destinados a la muestra, y también de otros dos cuya destinataria/informante es la propia aplicadora del programa; por otro lado, se elabora un Sociométrico ad hoc. Contamos también con una prueba de capacidad cognitiva manipulativa, libre de influencias socioculturales. En cuanto a la evaluación de la calidad del Programa en sí nos valemos de la propuesta de Pérez-González (2008) para la evaluación de programas de educación emocional. A continuación introducimos una descripción de los instrumentos y posteriormente resaltamos en una tabla los aspectos más relevantes para mayor claridad expositiva.

En el Capítulo 3 se ha detallado la distribución de instrumentos en cada estudio y muestra según momentos de recogida de datos. A pesar de pretender evitar ofrecer datos de forma repetitiva, parece pertinente en este caso retomar la visualización de la batería finalmente aplicada en este estudio, añadiendo datos de comparación entre los tiempos de toma de datos y las fechas en que suceden.

Estudio	Código	Curso	N	Edad	TIEMPO 1 (PRE-TEST) – Abril 2011				
ESTUDIO 1	N11C	2º	24	7	Tamai	Sociométrico S-EE-GW4	TEIQue niños	TEIQue Padres	Raven
	N11E	2º	24	7	Tamai	Sociométrico S-EE-GW4	TEIQue niños	TEIQue Padres	Raven
	Código	Curso	N	Edad	TIEMPO 2 (POST-TEST) – Junio 2011				
	N11C	2º	24	7	Tamai	Sociométrico S-EE-GW4	TEIQue niños	TEIQue Padres	
	N11E	2º	24	7	Tamai	Sociométrico S-EE-GW4	TEIQue niños	TEIQue Padres	
	Código	Curso	N	Edad	TIEMPO 3 (POST-TEST + 6m) – Diciembre 2012				
	N11C	3º	24	8	Tamai		TEIQue niños		
	N11E	3º	23	8	Tamai		TEIQue niños		
	Código	Curso	N	Edad	TIEMPO 4 (POST-TEST + 30 m) – Enero 2014				
	N11C	5º	16	10	TEIQue Profesores				
	N11E	5º	21	10	TEIQue Profesores				
	Código	Curso	N	Edad	TIEMPO 5 (POST-TEST + 45 m) – Abril 2015				
	N11C	6º	16	11	TEIQue Profesores				
	N11E	6º	19	11	TEIQue Profesores				

Tabla 4.2. Relación de instrumentos utilizados en el Estudio 1.

Como puede observarse, el Estudio 1 tiene carácter longitudinal. Las mayores diferencias a través de los distintos tiempos de recogida de datos son los instrumentos (heteroinforme en las últimas dos aplicaciones) y un efecto de muerte muestral que podemos apreciar con mayor significatividad en el grupo control. Las causas principales son o bien la salida del niño del centro o la repetición de curso a lo largo de la escolaridad. Aunque este último hecho podría no haber impedido la toma de datos del tutor del curso en que el niño se encontrara, las dinámicas de los centros y el no ser ya un personal interno al centro no ha facilitado la recogida de estos datos. Anticipándonos, proporcionamos a los tutores de 5º y 6º una copia del cuestionario con

el nombre del niño (muestra original), pero nos encontramos en la devolución anotaciones como: “no le conozco”, “creo que repitió”. Por el contrario lo utilizaban para complimentarlo de alumnos que pertenecían a su aula en ese momento pero no participaron de la muestra original (alumnos nuevo o alumnos repetidores de grupos siguientes). Estas informaciones se desestimaron.

Por otro lado, un factor facilitador para la recogida de datos fue que las agrupaciones (A y B) se mantuvieron estables durante toda la etapa de Primaria, en la que recogimos datos.

Instrumentos autoinformados por la aplicadora: WLEIS y EAG:

La aplicadora cumplimenta el WLEIS -Wong and Law Emotional Intelligence Scale puesto que resultaba conveniente conocer el nivel de ésta en cuanto a sus propias habilidades emocionales y su propio conocimiento al respecto. A continuación se exponen los resultados obtenidos y se valoran en función de los datos normativos de que disponemos según Pena y Extremera (2010):

Factor	Media (*)	D. T. (**)
Evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal	6.5 (5.44)	(.87); 4.57 < 5.44 > 6.31
Evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal	6.25 (5.32)	(.78); 4.54 < 5.32 > 6.1
Uso de las emociones o asimilación	6 (5.20)	(.96); 4.24 < 5.44 > 6.4
Regulación de las emociones	5.5 (4.89)	(1.00); 3.89 < 4.89 > 5.89

Tabla 4.3. Resultados de la aplicadora del Estudio 1 en el WLEIS.

(*) Las puntuaciones en negrita son las obtenidas por la aplicadora, mientras que entre paréntesis se reflejan las medias normativas.

(**) Las puntuaciones que se sitúan entre -1 DT y +1 DT, se localizan en el 68% mayoritario de la población, es decir, supone tener una puntuación dentro de la normalidad.

Como se aprecia en la tabla, se obtienen resultados óptimos para los cuatro factores del cuestionario. Es de señalar que las puntuaciones siguen la progresión decreciente reflejada

también por los datos normativos. En cuanto a las medias, en todos los casos las puntuaciones obtenidas por la aplicadora superan las establecidas de forma general. Otro dato llamativo es que en los dos primeros factores (evaluación de las propias emociones y de las de los demás), la puntuación media obtenida para cada factor supera la media normativa +1 DT, lo que supone valores muy elevados. En el caso de los otros dos factores las puntuaciones dentro de los rangos normativos pero, como decíamos, en niveles superiores a las medias establecidas.

Con respecto al EAG, Escala de Autoeficacia General. Los datos globales hallados para la escala en la adaptación española son, según el análisis de fiabilidad:

- | | | |
|--|-----------|--------------------------|
| ▪ Según Suárez et al (2000): | Media: 62 | Desviación Típica: 12.34 |
| ▪ Puntuación obtenida por la aplicadora Estudio 1: | Media: 86 | |

Vemos que se encuentran por encima de la media en prácticamente dos desviaciones típicas por encima ($62 + 12.34 + 12.34 = 86.6$); en concreto a 0.6 para llegar a las dos desviaciones.

Asociado a los objetivos de fomento de la competencia emocional por parte de los alumnos es deseable que un óptimo nivel de IE de los profesores. En la implementación de un programa de educación emocional sería un prerrequisito mínimo con respecto al responsable del programa (Cejudo et al., 2016; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

Por lo tanto, podemos concluir que las habilidades emocionales de la investigadora son favorables para ejercer como aplicadora del Programa de Educación Emocional.

4.1.3. Procedimiento

Tras recibir la demanda del tutor según los cauces establecidos por el centro, mantenemos una reunión con él para concretar la situación problemática. Tras recabar información de manera informal y, teniendo en cuenta también la solicitud realizan los propios padres acerca de una actuación directa por parte del centro, proponemos una intervención

basada en la aplicación de un Programa de Educación Emocional. Con el propósito de comprobar su efectividad, planteamos que el grupo de 2º B constituya el Grupo Control. Nos reunimos con los tutores de 2º, Jefatura de Estudios y Dirección para exponer nuestra propuesta y de este encuentro obtenemos la autorización y el compromiso de colaboración correspondiente.

A partir de este momento, se llevó a cabo la difusión del programa tanto entre los alumnos como entre sus padres. Este proceso se inició en 2º A (grupo de intervención) en un primer contacto en el aula con la investigadora (y posterior aplicadora del programa). Además de la correspondiente presentación, y de forma conjunta con el tutor, se les propuso la posibilidad de participar en el programa del que se les comentó sus objetivos y lo que pretendíamos conseguir a su finalización, temporalización,..etc. Los alumnos se mostraron muy receptivos y les facilitamos un material donde, además de informar a sus padres, se incluía la autorización para su participación. Este material puede consultarse en el apartado de apéndices. Con respecto al grupo de 2º B (grupo control), se hizo llegar a los padres una circular informativa, también con la correspondiente autorización para la aplicación de las pruebas psicométricas, a través de los niños.

Desde este momento de la puesta en marcha del proceso, mantuvimos estrecho contacto con el tutor, con quien intercambiamos información y establecimos un compromiso de colaboración que se vio hecho realidad durante todo el tiempo que duró la intervención, así como durante la aplicación posterior de las distintas pruebas. Recordamos que en el caso del Estudio 1 utilizamos indistintamente los términos: investigadora, aplicadora del programa y orientadora al tratarse de la misma persona, la autora de esta Tesis.

Una vez recopiladas las autorizaciones de los padres de los alumnos, procedimos a realizar la aplicación pre-test de varias de las pruebas mencionadas, en los dos grupos. En concreto, el Sociométrico, el TEIQue, y el Tamai, así como el la versión para padres del TEIQue (que ya hemos detallamos en el apartado de “Medidas de IE” del Capítulo 2). Durante el mes de mayo y parte de junio se aplicó el Programa de Inteligencia Emocional (diseñado por la investigadora para este propósito) y en los últimos días del curso se procedió a aplicar la fase

post-test; también en estos momentos finales del curso se aplicó a los alumnos el test de Raven, ya que no requeríamos de dos aplicaciones en función del desarrollo del Programa.

Las aplicaciones del Cuestionario Sociométrico en la fase pre-test fueron llevadas a cabo por los tutores, para lo cual se les facilitaron una serie de orientaciones (en anexos) y aclaramos con ellos posibles dudas. El resto de aplicaciones, si bien contaron en la mayoría de las ocasiones con la presencia del tutor del grupo correspondiente, fueron realizadas por la investigadora y en todos los casos se procedió a aplicaciones colectivas. No obstante, el Test de Matrices Progresivas de Raven sí que requiere una dedicación individual para su cumplimentación; para esta tarea pudimos contar con la colaboración de la maestra de Pedagogía Terapéutica del centro, que previamente había presenciado este proceso realizado por la autora del estudio.

Por otro lado, la investigadora cumplimentó, de forma previa al desarrollo del Programa, el WLEIS, la AEG y los ítems correspondientes a la evaluación inicial del EEIPESE, respondiendo, durante el desarrollo del Programa a los referentes a la evaluación continua. Estas dos subescalas del EEIPESE también fueron respondidas por el tutor.

Con la finalidad de alcanzar mayor claridad expositiva, presentamos la secuencia temporal del desarrollo del estudio en el siguiente cronograma:

TEMPORALIZACIÓN		PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN EL ESTUDIO 1
2011	SEMANA	ABRIL
	1ª	- Análisis demanda del tutor - Reunión con el tutor
	2ª	- Reunión con el profesor-director del TFM - Reunión con el tutor, Jefa de estudios y Directora. - Aprobación del proyecto.
	3ª	- Demanda del tutor - Recopilación de Instrumentos de Evaluación - Diseño del Programa - Diseño y elaboración del material de difusión a padres

		- Supervisión por parte del profesor-director del TFM
	4 ^a	- Reunión de coordinación con el tutor - Recogida de autorizaciones - Adaptación de algunos instrumentos - Diseño y elaboración del Programa - Supervisión por parte del profesor-director del TFM

Tabla 4.4. Temporalización Estudio 1. Abril 2011.

TEMPORALIZACIÓN		PROCEDIMIENTO EN EL ESTUDIO 1
2011	SEMANA	MAYO
	1 ^a	- Sesión informativa y de contacto con el grupo de 2 ^º A - Supervisión final de los instrumentos adaptados - Reunión de coordinación con el tutor - Aplicación de la fase de pre-test en 2 ^º A y 2 ^º B - Complimentación por la investigadora del WLEIS - Complimentación del cuestionario del EEIPESE (evaluación inicial) por la investigadora y el tutor. - Sesión 0 del VERA - Adaptación de algunos instrumentos - Diseño y elaboración de las sesiones del Programa - Supervisión por parte del profesor-director de la Tesis
	2 ^a	- Diseño y elaboración de las sesiones del Programa - Reunión de coordinación con el tutor - Sesión nº 1 del VERA - Supervisión por parte del profesor-director del TFM
	3 ^a	- Diseño y elaboración de las sesiones del Programa - Reunión de coordinación con el tutor - Sesión nº 2 del VERA - Supervisión por parte del profesor-director de la Tesis
	4 ^a	- Diseño y elaboración de las sesiones del Programa

		<ul style="list-style-type: none"> - Reunión de coordinación con el tutor - Sesión nº 3 del VERA - Complimentación del cuestionario del EEIPESE (evaluación continua) a realizar <i>durante</i> el Programa por la investigadora y el tutor. - Supervisión por parte del profesor-director de la Tesis
	5ª	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de las sesiones del Programa - Reunión de coordinación con el tutor - Sesión nº 4 del VERA - Supervisión por parte del profesor-director de la Tesis

Tabla 4.5. Temporalización Estudio 1. Mayo 2011.

TEMPORALIZACIÓN		PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN EL ESTUDIO 1
2011	SEMANA	JUNIO
	1ª	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de las sesiones del Programa - Reunión de coordinación con el tutor - Sesión nº 5 del VERA - Supervisión por parte del profesor-director de la Tesis
	2ª	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de las sesiones del Programa - Reunión de coordinación con el tutor - Sesión nº 6 del VERA - Evaluación informal con los alumnos y con el tutor - Recogida de materiales y elementos susceptibles de proporcionarnos información. - Supervisión por parte del profesor-director de la Tesis
	3ª	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del post-test en 2º A y 2º B - Supervisión por parte del profesor-director de la Tesis

Tabla 4.6. Temporalización Estudio 1. Junio 2011.

La recogida de los datos de carácter cualitativo realizó a lo largo del desarrollo del Programa en la Plantilla de registro ya presentada y se llevó a cabo por el tutor y la investigadora según el cronograma presentado.

4.1.4. Resultados y Discusión. Constraste de hipótesis

La exposición de los resultados seguirá el orden presentado a través de los objetivos, de manera que nos permita refutar las distintas hipótesis y, por tanto, valorar finalmente el cumplimiento de objetivos. Así:

4.1.4.1. Valoración del Diseño del Programa VERA

a) EEIPESE

La EEIPESE-Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional es cumplimentada por el tutor y por la aplicadora en los momentos que define el instrumentos: fase previa, procesual y final, luego se irán ofreciendo en cada momento y se acompañarán del cálculo de la fiabilidad interjueces (fiabilidad = nº de acuerdos / total de acuerdos + desacuerdos) que dotarán de mayor fiabilidad los datos obtenidos. Los resultados obtenidos para el diseño del Programa fueron los siguientes:

Índice de evaluación inicial (e_i) = (puntuación total/40) x 100

- (e_i) Tutor: $36/40 \times 100 = 90$

- (e_i) Aplicadora: $38/40 \times 100 = 95$

Índice interjueces: fiabilidad evaluación inicial = $6 / 10 = 0,6$

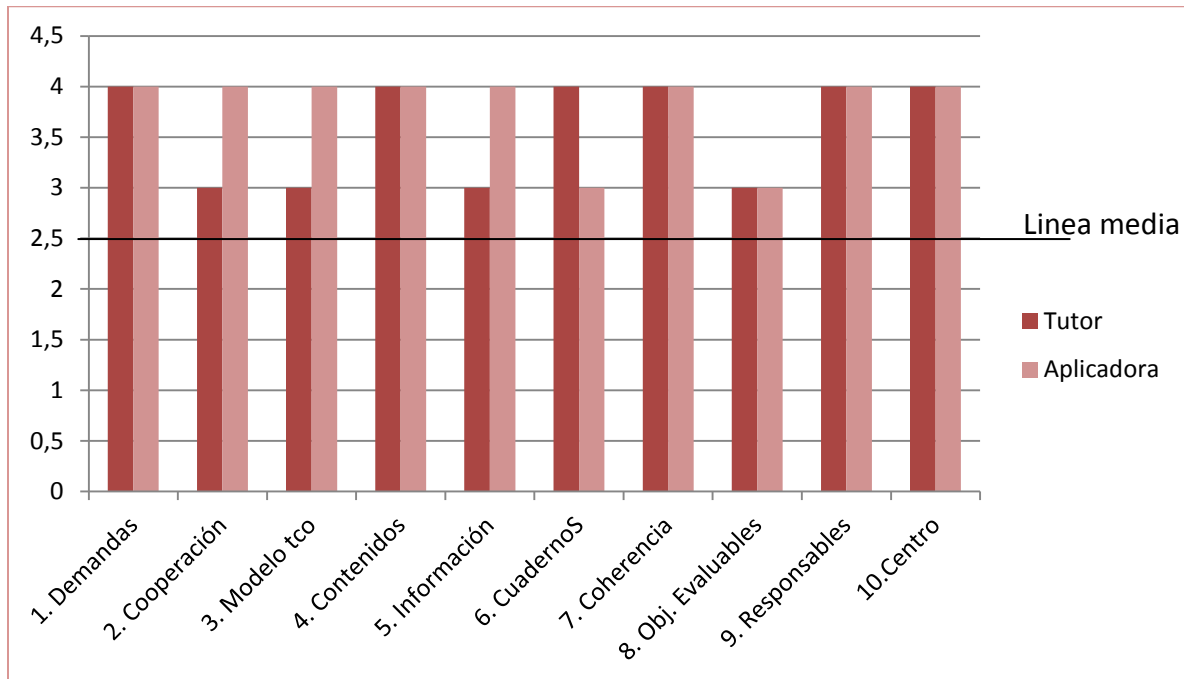


Fig. 4.2. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación inicial. Estudio 1.

En el primer caso, los índices hallados en la Escala EEIPESE para la *evaluación inicial* obtienen valores muy altos cercanos al máximo (100), tanto a través de las puntuaciones asignadas por el tutor como por la aplicadora del Programa, situándose los valores asignados a los diferentes ítems entre 3 y 4. El indicador que obtiene resultados inferiores es el de evaluabilidad (ítems nº 8), aunque hay que precisar que estos datos son comparativos con el resto de ítems, ya que en realidad no son valores negativos (puntuación 3 tanto por el tutor como por la aplicadora). En cuanto a la fiabilidad interjueces se obtiene una puntuación adecuada (0,6). Las observaciones cualitativas justifican los valores asignados y dan pistas que nos pueden ayudar a mejorar el programa.

HIPÓTESIS 1.1: El diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional en su fase inicial para el Estudio 1.

4.1.4.2. Vaaloración de la Aplicación del Programa VERA

a) EEIPESE

Las puntuaciones halladas para la evaluación procesual, según la Escala EEIPESE han sido:

Índice de evaluación procesual (e_p) = (puntuación total/32) x 100

- (e_p) Tutor: $27/32 \times 100 = 84,37$

- (e_p) Aplicadora: $27/32 \times 100 = 84,37$

Indice interjueces: fiabilidad evaluación procesual = $4 / 8 = 0,5$

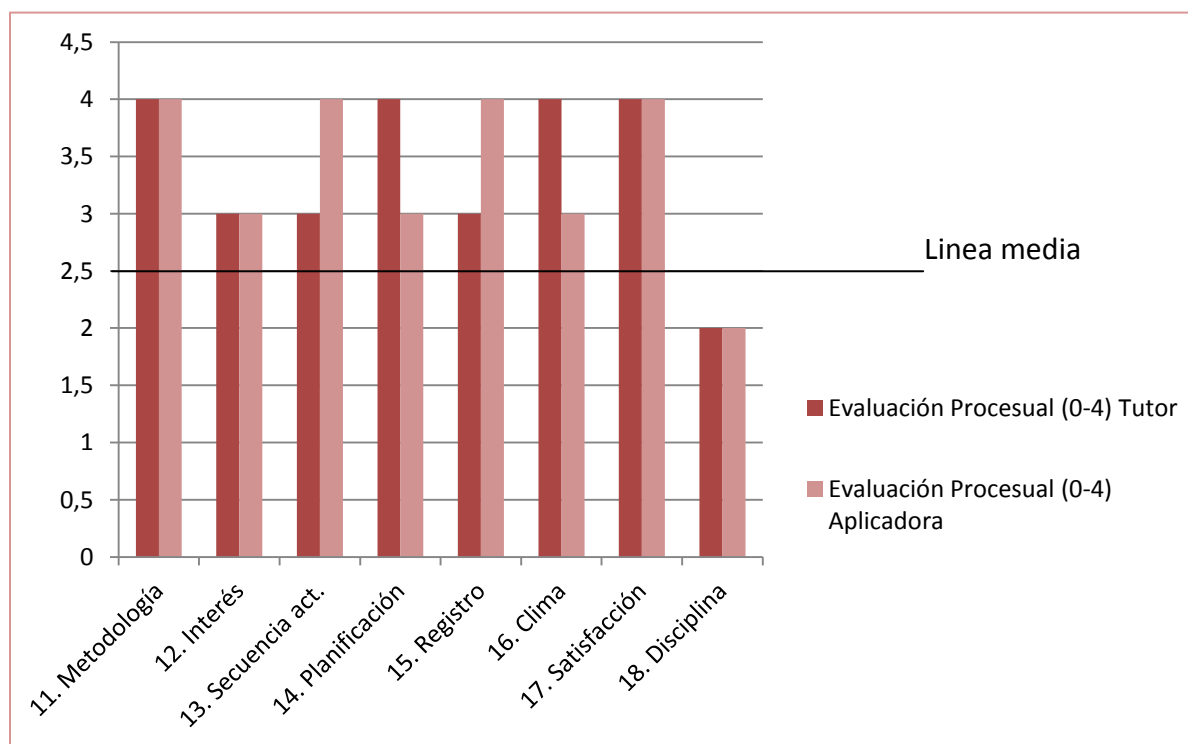


Fig. 4.3. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación procesual. Estudio 1.

En el segundo caso, y en cuanto a la evaluación procesual, los índices hallados en la Escala EEIPESE también alcanzan valores muy altos, aunque ligeramente inferiores a los obtenidos anteriormente; no obstante, podemos considerar que se sitúan en un nivel óptimo de

estimación, coincidiendo además los índices hallados en función de las respuestas del tutor y de la aplicadora.

Los valores más bajos se obtienen para el ítem nº 18, dentro del *Marco o contexto de aplicación del programa*; este ítem hace referencia a la disciplina y el contexto específico del aula donde se desarrolla el Programa. Podríamos encontrar una posible explicación en el hecho de que, precisamente por ser un grupo que presentaba carencias en estos aspectos, se percibe la necesidad de realizar una intervención, por lo tanto, el no haber contado con una asignación aleatoria de la condición experimental, estaría condicionando las respuestas a este aspecto de la escala. En cuanto a la fiabilidad interjueces, podemos considerar que se alcanza un nivel óptimo, aunque no excesivamente elevado.

HIPÓTESIS 1.2: El diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional en su fase procesual para el Estudio 1.

b) EVALUACIÓN CUALITATIVA OBTENIDA A TRAVÉS DE CADA SESIÓN INFORMANTES: ALUMNOS

- Satisfacción informada por los alumnos del grupo de intervención

Las evaluaciones de los alumnos han sido, en general, positivas. En cuanto a la satisfacción y a la validez social, podemos señalar que del total de evaluaciones registradas (24 evaluaciones x 6 sesiones = 144 evaluaciones) sólo en 3 ocasiones registramos un “No” como respuesta a la pregunta: ¿Te ha gustado esta actividad. Por tanto, en el 97,92% de las veces en que se les pregunta acerca de su agrado por las actividades, la respuesta es positiva.

Y en cuanto a la siguiente pregunta sobre qué elemento les ha gustado más, encontramos gran diversidad de respuestas, por lo que entendemos que no se da la circunstancia de haber un elemento que especialmente no es del agrado de los niños. Las respuestas que obtienen una frecuencia mayor son: el cuento de Vera, el Rincón de la Paz y aspectos relacionados con los “aprendizajes y contenidos” (p.e. “aprender que hay que ver la cara a los demás para ayudar”).

4.1: Los datos recogidos a lo largo de la aplicación del Programa VERA confirman la satisfacción de los participantes en el Estudio 1.

- Autoeficacia percibida por los alumnos del grupo de intervención

Con respecto a las preguntas sobre la utilidad de lo aprendido, (que consideramos que evalúa el aprendizaje autopercebido); en torno **el 95% consideran que lo trabajado o aprendido tiene utilidad para ellos**. En cuanto a la pregunta sobre por qué creen que les va a servir, las respuestas ofrecidas son válidas y factibles, haciendo incluso referencia a situaciones determinadas en las que manifiestan no reaccionar adecuadamente; luego en estas afirmaciones, de una u otra forma, encontramos la idea generalizada de mejorar a través de lo aprendido (p.e. para estar mejor con los demás; para controlarme y no pegar; para que los demás sepan que estoy mal y no me molesten).

HIPÓTESIS 5.1: Los datos recogidos a lo largo de la aplicación del Programa VERA confirman la autoeficacia percibida (utilidad) de los participantes en el Estudio 1.

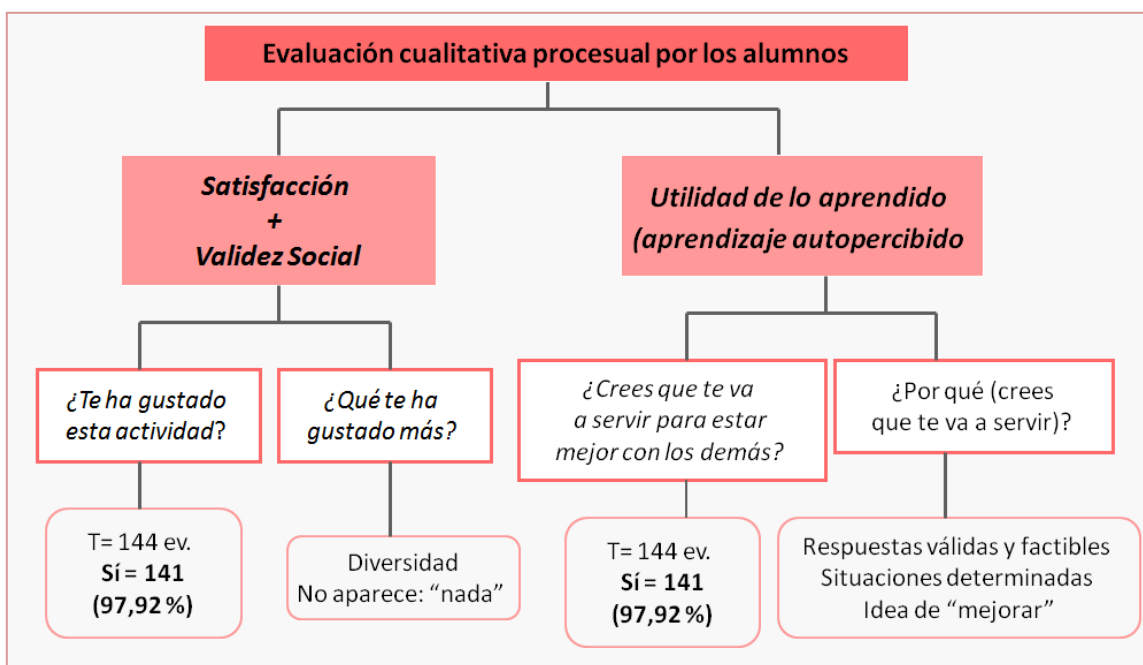


Fig. 4.4. Representación gráfica de los resultados de la evaluación procesual de los alumnos.

c) EVALUACIÓN CUALITATIVA OBTENIDA A TRAVÉS DE CADA SESIÓN INFORMANTES: APLICADORA Y TUTOR

La información recogida es de corte cualitativo y los registros cumplimentados por la aplicadora y tutor (por separado) tras cada sesión. A través de un somero análisis de contenido realizamos la siguiente síntesis de los seis registros realizados por cada uno de la siguiente forma:

ESTUDIO 1: Desarrollo y aplicación del VERA – Síntesis-

- Saludo y bienvenida:

La llegada de la aplicadora siempre era bien recibida por los alumnos y solían solicitar que su presencia fuera de mayor carga horaria durante la semana.

- Recordatorio breve del Programa:

Con frecuencia recordaban aspectos de la sesión anterior, aunque normalmente sus comentarios hacían referencia a aspectos concretos, como una actividad determinada. Entendemos que esto es debido a su propio nivel de madurez cognitivo, que les hace tener un pensamiento concreto. No obstante, en un debate dirigido, eran capaces de extraer los aprendizajes y contenidos fundamentales.

- **Actividad 1: Sesiones de trabajo del VERA**

- Actividades del Cuadernillo:

En ningún caso nos encontramos cuadernillos en los que algún alumno no haya realizado las actividades, aunque sí apreciamos distintos niveles de ejecución y profundización. Además, el diseño de las actividades, salvo alguna excepción, ha permitido que los alumnos comprendieran sin dificultad la tarea para poder centrarnos en el contenido. El grado de autonomía fue progresando a medida de transcurrían las sesiones y también el nivel de abstracción de sus respuestas.

Consideramos que la decisión de mantener un formato de diseño único para los cuadernillos de las diferentes sesiones facilitó el desarrollo e implicación de los alumnos con las tareas, así como la diversidad de actividades y un alto componente visual. Las temáticas elegidas intentaban recrear elementos conocidos por ellos, de su vida cotidiana para facilitar la

identificación y el aprendizaje.

En cuanto a la metodología en el aula resultó acertada a cuenta del interés mostrado por los alumnos. Las dinámicas grupales basadas en debates dirigidos acerca de los contenidos y de las tareas propuestas resultaron efectivos y el interés, participación y profundización que suscitaban aumentaba progresivamente.

▪ **Actividad 2: Agenda Semanal:**

Quizás sea ésta la actividad que menor repercusión ha tenido dentro del Programa. Creemos que la explicación puede radicar, principalmente en estos dos factores:

1º. Implica que los alumnos utilicen la agenda en casa y recuerden traerla a clase todos los martes durante la aplicación del Programa. Esto puede resultar difícil para un grupo de esta edad y con características, ya que el tutor informa que es frecuente que se olviden de traer otros elementos *obligatorios*, como la flauta, el baby o el estuche.

2º. Necesita de la colaboración de los padres y suponemos que, por diversos motivos no siempre habrá resultado posible esa colaboración.

Sin embargo, aquellos alumnos que han sido capaces de realizar esta actividad, se muestran satisfechos y nos entregan agendas cumplimentadas en las que, además, puede observarse una progresión diaria hacia emociones positivas, siendo muy interesante constatar la causa de esta progresión próximamente. A través de preguntas informales, señalan que la necesidad de narrar a sus padres los acontecimientos del día, y las emociones que les han suscitado, para poder realizar la tarea, es el aspecto que más satisfacción les ha causado. Además, las ejecuciones son correctas y se producen identificaciones adecuadas de las propias emociones. En definitiva, valoramos que esta actividad es capaz de posibilitar la consecución de los objetivos propuestos (colaboración de las familias y conocimiento de las propias emociones); sin embargo, sería necesario revisar la metodología de la misma con el fin de potenciar su seguimiento. Incluimos algunas muestras en los apéndices.

▪ **Actividad 3: el Rincón de la Paz:**

Sin duda ha resultado la *actividad estrella* del programa, suscitando un gran interés desde los primeros momentos y con la capacidad para mantenerlo durante el programa, hasta la última sesión, donde los alumnos nos informan que ya no necesitan de este espacio porque se enfadan menos y lo arreglan hablando.

Ya se ha mencionado también la interesante evolución de los comentarios recogidos y el uso transversal que efectivamente los alumnos dan a esta actividad a lo largo de la semana. Teniendo en cuenta estos aspectos y la facilidad de la actividad, sería conveniente el estudio de su inclusión permanente en las aulas como un canal de expresión y reconocimiento de expresiones y e resolución de conflictos. También incluimos ejemplos a modo de anexos.

▪ **Observaciones:**

▪ **Desarrollo de la sesión:**

El desarrollo de las sesiones ha resultado positivo desde el criterio de la realización de lo planificado previamente. Sin embargo, las características del grupo, especialmente en las primeras sesiones, hacían que fuera dificultoso un ritmo fluido.

En cuanto a la efectividad de las sesiones, y teniendo en cuenta los aspectos mencionados, también las valoramos de forma positiva.

▪ **Actitud y participación:**

Ya se ha mencionado que su actitud, tanto hacia el Programa como hacia la aplicadora del mismo, fue siempre receptiva y positiva. Prueba de ello lo son los múltiples comentarios en otros momentos fuera del Programa (pasillos, patios...) en los que los alumnos nos preguntaban si ese día *tocaba programa*.

Con respecto a su participación, decir que fueron alcanzando también un mayor nivel; tanto es así, que en las últimas sesiones los niños más tímidos y reservados, así como aquellos que parecían mostrar menos interés también participaba activamente.

▪ **Elementos a destacar:**

La participación de los alumnos y la observación de cambios actitudinales y comportamentales. La colaboración y apoyo del centro escolar y, de manera particular, del tutor y de la tutora del grupo control.

Tabla 4.7. Síntesis de las evaluaciones cualitativas cumplimentadas por aplicadora y tutor en el Estudio 1.

4.1.4.3. Evaluación de los efectos y resultados del Programa VERA

a) EEIPESE

En este caso, hallamos los siguientes valores:

$$\text{Índice de evaluación final (e}_f\text{)} = (\text{puntuación total}/44) \times 100$$

- (e_f) Tutor: $21/44 \times 100 = 47,72$
- (e_f) Aplicadora: $32/44 \times 100 = 72,72$

Indice interjueces: fiabilidad evaluación final = $4 / 11 = 0,36$

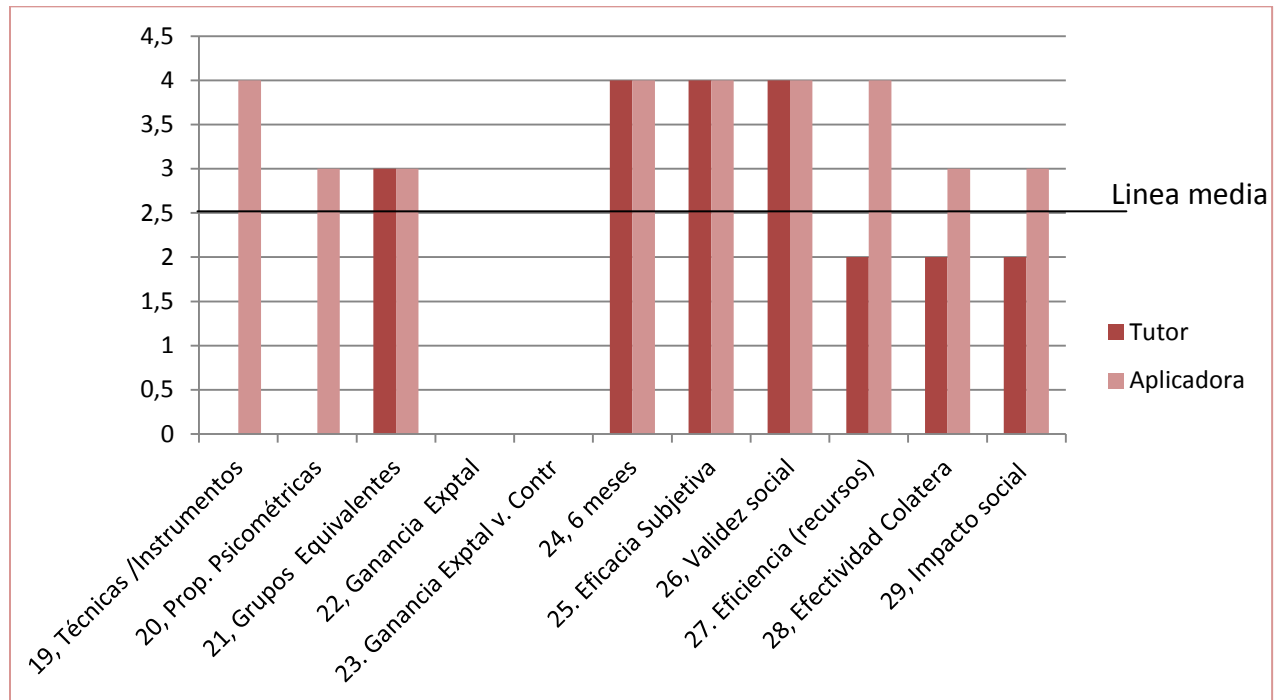


Fig. 4.5. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación final. Estudio 1.

En la aplicación de la escala para la evaluación final es donde se obtienen las mayores diferencias entre las puntuaciones asignadas por el tutor y por la aplicadora (casi 0.40) en términos absolutos. Sin embargo, de la observación detallada de cada factor, vemos cómo el tutor no ha respondido varios ítems (añadiendo un comentario acerca de su desconocimiento sobre el contenido del ítem), mientras que las respuestas que sí facilitan obtienen un índice de acuerdo aceptable con respecto a la aplicadora (índice obtenido de la fiabilidad interjueces ha sido de un 0.36). En cuanto a los ítems en los que este acuerdo no se produce una posible explicación de la diferenciación de percepciones es una diferenciación en las concepciones para el tutor y para la aplicadora.

HIPÓTESIS 1.3: El diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional en su fase final para el Estudio 1.

b) BATERÍA DE INSTRUMENTOS APLICADOS EN PRE-TEST Y POST-TEST (Tiempos 2 – 5)

▪ ANÁLISIS DE CORRELACIONES

Realizamos los cálculos correspondientes para las distintas variables (ver parte 5ª de los apéndices). Destacamos que los datos ofrecidos por el TEIQue para padres no reporta fiabilidad en el Estudio 1. Este resultado nos llevará a adoptar la decisión de eliminarlo del Estudio 2.

▪ EQUIVALENCIA DE LOS GRUPOS:

El primer paso del análisis debe ser el comprobar la equivalencia de los grupos en las variables consideradas con el objetivo de valorar si en efecto, como esperamos, son comparables. De entrada ya sabemos por las composiciones de las muestras que son equivalentes en sexo y edad en cuanto a la proporción en cada uno. Valoraremos ahora el punto de inicio (Linea Base) para los dos grupos en Competencia Emocional, Competencia Social y Ajuste personal, social y escolar.

Valoramos la equivalencia de los grupos en las distintas variables a través de una t de Student para muestras independientes (datos completos incluidos en los apéndices). Como conclusión se consideran equivalentes en los principales indicadores de CE, CS y Ajuste previo al análisis de los posibles efectos diferentes entre grupos.

- **Equivalencia en Competencia Emocional:** lo valoramos según los datos disponibles del Pretest en el TEIQue autoinformado (niños) y en los heteroinformados (Padres). Los resultados obtenidos son:

GRUPO	IE autoinforme	IE Informado padres
-------	----------------	---------------------

Intervención	2,7234	No fiable
Control	2,5833	

Tabla 4.8. Comparación nivel IE en grupo de intervención y grupo control en el Estudio 1.

Los datos conseguidos de las informaciones de los padres no han sido consistentes. Con respecto a las informaciones de los niños acerca de su percepción sobre su nivel de IE rasgo, podemos confiar en que los dos grupos son equivalentes con respecto a su nivel de IE, pues parten de valores muy cercanos.

- **Equivalencia en Competencia Social:** Valoramos la equivalencia entre los grupos a partir de los niveles en las 6 preguntas del cuestionario sociométrico S-EE-GW4 en el momento inicial o pretest y se calcula el IRS (índice de Reputación Social) por lo que puede superar el valor máximo para los 6 ítems (23). Los dos grupos tienen comportamientos muy parejos en cuanto a los distintos ítems. Igualmente ocurre con el IRS Índice de Reputación Social), con una puntuación para el GI de 41.3. y para el GC de 40.94. Por tanto se confirma la equivalencia en Competencia Social y la posibilidad de ser comparados.

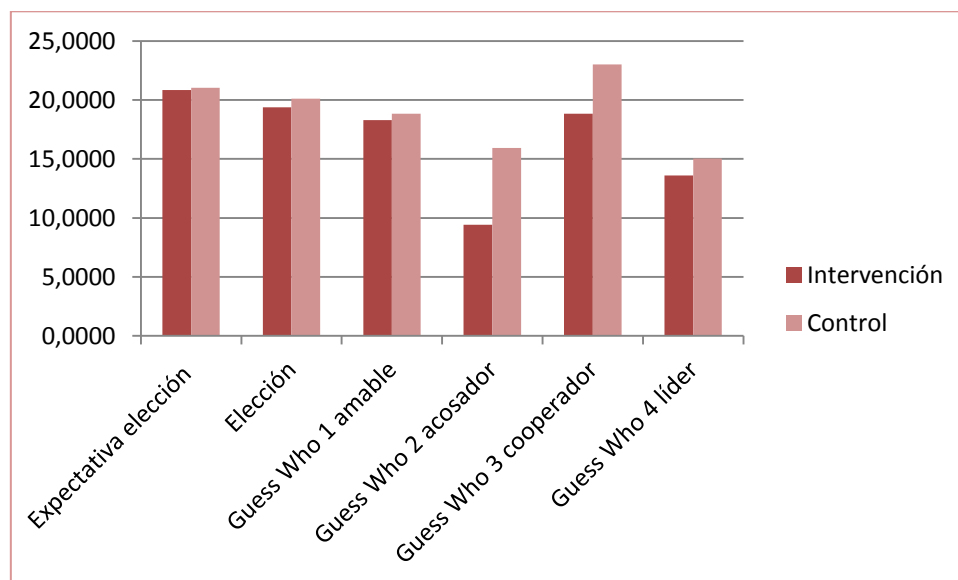


Fig. 4.6. Comparación de los grupos en las variables sociométricas para n=24 según puntuaciones medias.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en la reciete validación al castellano del Gues Who 4 (Losada et al., 2017), nuestras puntuaciones son inferiores en Amabilidad, ligeramente por debajo de la media en Cooperador y Líder y similares en cuanto a la variable Acosador.

- **Equivalencia en Ajuste:** según las puntuaciones obtenidas por los chicos y chicas en el TAMAI para las distintas variables que registra (en términos porcentuales), sabiendo que para las tres primeras variables, por tratarse de Inadaptación, serán deseables puntuaciones cercanos a 0:

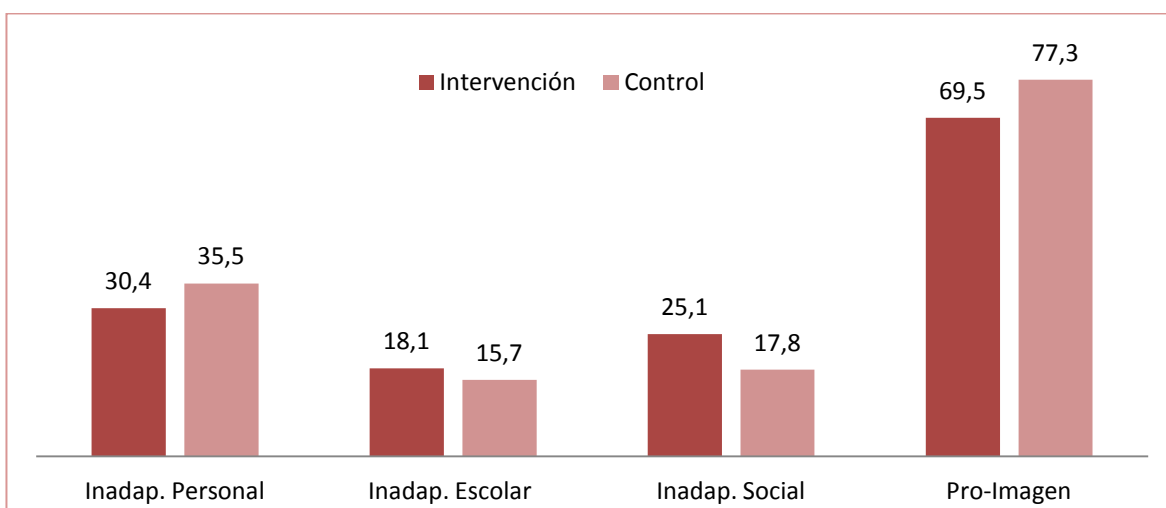


Fig. 4.7. Comparación de grupos en variables del Tamai en pretest. Valores en percentiles (máx. 100).

En principio los dos grupos siguen patrones muy similares y las diferencias en cada aspecto no resulta significativa, por lo que en cuanto a *Ajuste*, los dos grupos resultan equivalentes, y por tanto susceptibles de comparación. Las escasas diferencias muestran mayor ajuste para el grupo de intervención para la Inadaptación personal y ProImagen, y al revés para el grupo control en inadaptación escolar y social.

Merece la pena comentar cómo los tres primeros valores se encuentran, para los dos grupos por debajo de la media (es decir, por debajo de la media normativa, según el manual, en inadaptación), lo que se interpreta como un signo positivo de ajuste. Además, los índices en Pro-Imagen (que podemos identificar con *Autoconcepto*) se consideran positivos cuanto más cercanos a la media.

En principio los dos grupos siguen patrones muy similares y las diferencias en cada aspecto no resulta significativa, por lo que en cuanto a *Ajuste*, los dos grupos resultan equivalentes, y por tanto susceptibles de comparación. Las escasas diferencias muestran mayor ajuste para el grupo de intervención para la Inadaptación personal y Prolmagen, y al revés para el grupo control en inadaptación escolar y social.

En conclusión, a un nivel de confianza del 95% al 99% no hay diferencias significativas de partida entre ambos grupos.

HIPÓTESIS 6.1: Los grupos resultan equivalentes de inicio en la dimensiones estudiadas de competencia emocional y ajuste; la hipótesis se confirma de manera parcial para la dimensión de competencia social para el Estudio 1.

▪ **Equivalencia en C. I.:**

Las puntuaciones medias de los participantes de ambos grupos en el RAVEN son muy próximas: 103,58 para el grupo de intervención y de 102,79 para el grupo control. A priori podríamos darnos por satisfechos con este resultado, sin embargo, con el objetivo de controlar en la medida de lo posible la causalidad de los posibles efectos, realizamos un análisis más exhaustivo que esta comparación de medias y que detallamos a continuación.

Esta variable, tal y como se presentó en el capítulo 3, es una variable moderadora, es es decir, entendemos que sin ser una variable modificable (como el sexo o la edad), puede influir en las variables dependientes (el objeto de la intervención).

El CI es un indicador, entre otros, de facilidad de aprendizaje pues se presupone el funcionamiento de mecanismos cognitivos tales como la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la velocidad de procesamiento o la memoria de trabajo. Parece factible considerar que la posesión de un mayor o menor nivel de estos procesos facilitará también el aprovechamiento de cualquier programa educativo, luego también de un programa de educación emocional. Estos resultados fueron encontrados de forma parcial por Zeidner et al. (2005), quien en un estudio descriptivo halló que los alumnos con más alto CI (“superdotados”) puntuaban más alto que la media a través del MSCEIT (IE capacidad) pero no a través del SSRI, Schutte Scale Emocional Intelligence (IE rasgo). De éste y otros trabajos (Chan, 2003; Swiatek 1995) se desprende que, si bien no hay relación entre CI e IE rasgo, sí parece haberla entre CI e

IE capacidad. En base a esto optamos por dividir a los sujetos según el nivel de CI, no en función de la superdotación, puesto que no se da), pero sí en nivel superior e inferior respecto a la media ponderada para el total de la muestra (N= 48).

El valor medio para la muestra en CI es de 103,1875. Volvemos a valorar la equivalencia de los grupos en cuanto a la distribución de sus alumnos según CI superior – inferior. Obtenemos:

	Grupo Intervención	Grupo Control
CI superior (+ 103.1875)	14	14
CI inferior (- 103.1875)	10	10

Tabla 4.9. Comparación nivel CI superior-inferior en grupo de intervención y grupo control en el Estudio 1.

De la comparación de medias sí podemos considerar que los grupos son equivalentes en cuanto a la pertenencia de sujetos con distinto nivel de CI. Parece pertinente entonces que esta diferenciación natural de los alumnos, incluyamos en los análisis siguientes la variable de pertenecer a los distintos subgrupos en cuanto a los efectos en las variables que pretendemos modificar a través del Programa VERA.

Establecemos el análisis de significación en función de las condiciones determinadas para esta variable moderadora con el objeto de asegurarnos de la equivalencia deseable de partida para los grupos.

No encontramos diferencias entre los alumnos con CI alto frente a los de CI bajo en IE autoinformado, ni en IE heteroinformado por los padres (que no resulta fiable para el grupo de CI alto).

Pero sí lo encontramos para los alumnos del grupo de CI alto en la variable líder según el sociométrico; lo mismo ocurre en la variable inadaptación escolar evaluada a través del TAMAI. Este hallazgo es coherente con los estudios descriptivos que revelan una alta correlación entre CI y liderazgo, por un lado, especialmente en el caso de los varones y de CI y adaptación escolar (Sacristán, 1976). Podemos pensar que aquellos alumnos con un CI más alto tendrán más posibilidad de aprender más, obtener mejores resultados académicos, ser mejor percibidos por los profesores y, en definitiva, disfrutar de una mejor adaptación en la escuela. Del mismo modo, ante un ítem como el que se presenta aquí a los alumnos con el objeto de que nominen a sus compañeros líderes, (“Indica qué compañeros de tu clase podrían ser elegidos por la

mayoría de la clase como un/a líder porque os guste que esta persona sea la que se encargue de dirigiros y de animaros para hacer las cosas”) es probable que coincidan los nombres de aquellos alumnos que muestran una mayor adaptación escolar, en parte, porque poseerán un mayor CI.

Por lo tanto, no podemos considerar que los grupos según CI sean equivalentes para esta variable. Así, en el momento final, una mejora en el grupo de intervención frente al de control en la variable líder podría estar sesgada por uno u otro nivel de CI.

En conclusión, tendremos que descartar el análisis en el estudio de los efectos en el posttest, puesto que se ha comprobado la no equivalencia de los grupos en la variable afectada.

HIPÓTESIS 7.1. Se confirma de manera parcial que los grupos de intervención y control de la muestra son equivalentes con respecto al nivel de CI (puesto que así lo refleja la comparación de medias), pero no lo son si cruzamos la condición *CI alto* con la variable *líder* para el Estudio 1.

- **Equivalencia en sexo:** en la descripción de la muestra se ofrecieron ya los porcentajes relativos a la distribución de chicos y chicas en los dos grupos, con diferencias no significativas entre ambos, si bien el porcentaje en el Estudio 1 del grupo de intervención es ligeramente superior para la presencia de chicos (62.5%) frente a la de chicas (37.5%). Luego será recomendable controlar esta diferencia.

HIPÓTESIS 8.1. Se confirma que los grupos de la muestra son equivalentes con respecto a la distribución de sexo, si bien los porcentajes nos obligan a vigilar dicha variable en los análisis siguientes y en el Estudio 1.

- **Convergencia pretest en las distintas variables:**

Según el análisis de correlaciones

- IE según TEIQue correlaciona con Inadaptación Escolar según TAMAI
- IE según TEIQue correlaciona con Inadaptación Social según TAMAI
- IE según TEIQue correlaciona con IRS según Sociométrico

Se halla entonces validez convergente de los índices. Los datos confirman una correlación positiva de inicio entre los niveles de IE con los de adaptación escolar y social (como se ha recogido en el capítulo 1 según la literatura científica revisada). En conclusión, las correlaciones siguen la dirección esperada (correlación negativa entre puntuaciones entre TEIQue autoinformado y TAMAI, por valorar adaptación; y también negativa entre TEIQue y nivel de CI). Estos y el resto de datos pueden consultarse en los anexos.

HIPÓTESIS 9.1. Una vez considerados los datos, podemos confirmar la hipótesis respecto a la equivalencia de los grupos en cuanto a la relación esperada entre las distintas variables para el Estudio 1

- COMPARACIÓN DE POSTEST CONSIDERANDO PRETEST (T.2 y T.3 considerando T.1)
 - **Efectos en Competencia Emocional:**

Según los valores obtenidos a través de la IE autoinformada, el comportamiento de los grupos no ha sido el esperado, puesto que no se observa ganancia en el grupo de intervención. Ambos grupos tienen tendencias similares, registrando una ligera pérdida en ambos grupos para el Tiempo 2 (momento justo posterior a la aplicación del programa) y un efecto de recuperación en el Tiempo 3. Si bien el grupo de intervención se mantiene en niveles más altos que en el grupo control, no podríamos atribuirlo al programa ya que no existe una tendencia diferente respecto al grupo de comparación.

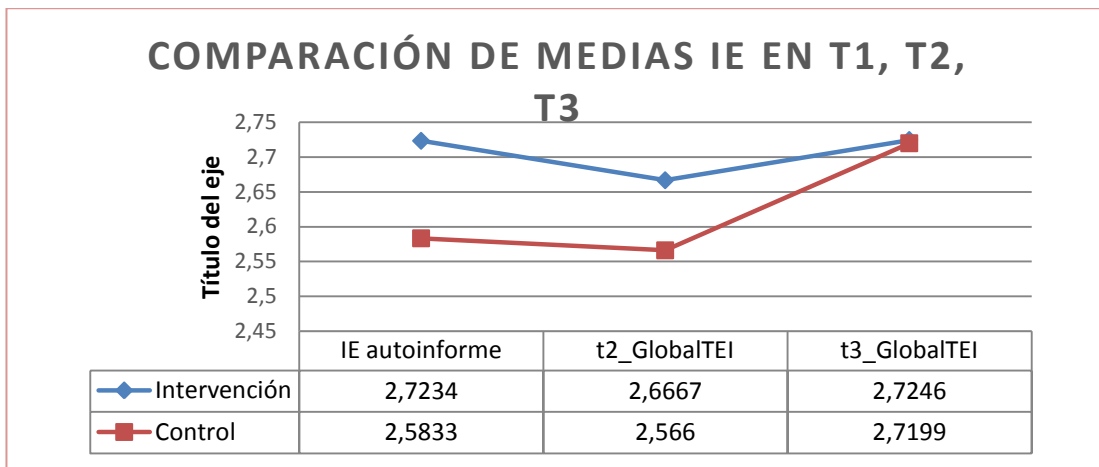


Fig. 4.8. Comparación de Medias en IE (máximo: 4) en pretest, postet y seguimiento.

HIPÓTESIS 10.1. En base al análisis de datos, no podemos confirmar la hipótesis acerca de la mejora esperada en los niveles de IE a través del programa para el Estudio 1.

▪ **Efectos en Competencia Social:**

Según los valores obtenidos a través del cuestionario sociométrico en el postet, controlando las puntuaciones del pretest en el cuestionario sociométrico, no encontramos variaciones significativas entre los grupos. Se trata de una mejora esperada que no se produce de forma significativa y que contradice la expectativa del efecto del programa sobre la competencia social. Sin embargo, creemos relevante analizar la ocurrencia de cambios no significativos pero favorables en cada variable:

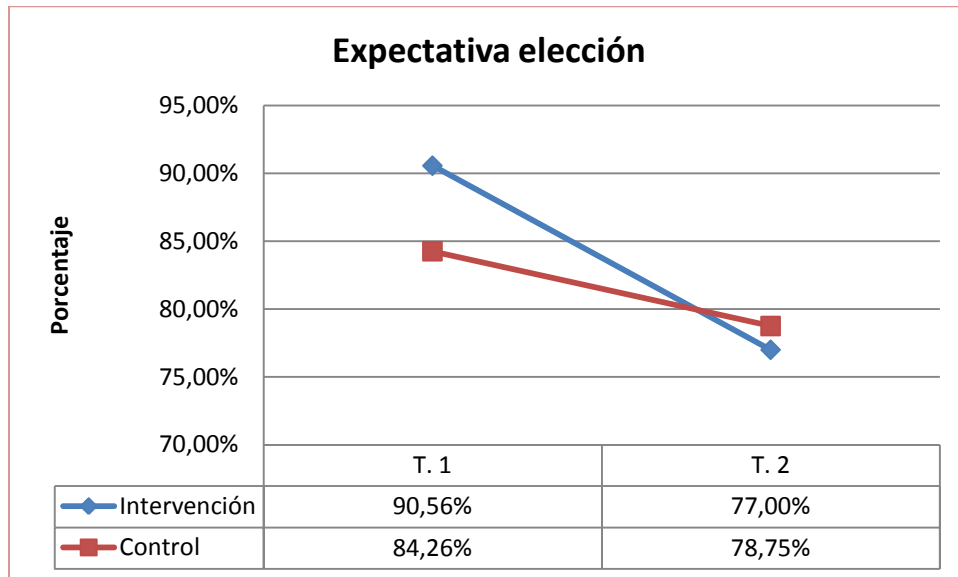


Fig. 4.9. Evolución del comportamiento de la variable Expectativa de elección.

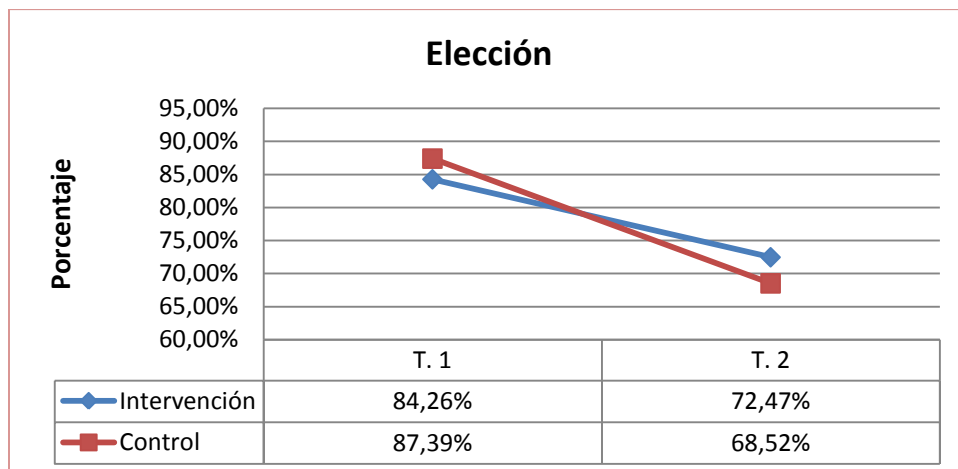


Fig. 4.10. Evolución del comportamiento de la variable Elección.

Siendo variaciones no representativas sí podemos confirmara una tendencia positiva en cuanto al grupo de intervención. De los datos recogidos por estos dos ítems (expectativa de elección y elección), entendemos que lo deseable es que los porcentajes en ambas variables sean los más próximos posibles, lo que revelará una percepción ajustada acerca de las relaciones con los compañeros. De entrada ese ajuste de percepción y realidad para el GI es de 6,30 puntos porcentuales, mayor que para el GC, donde es de 3,13%. En el postest, la diferencia para el GI se reduce claramente a 2,47%, mientras que en GC ha aumentado. En todos los caso los porcentajes de expectatva supera a los de elección.

En conclusión, en el grupo que ha participado del Programa Vera reduce, en un porcentaje no significativo pero apreciable, la diferencia entre su expectativa de ser elegido por sus compañeros y de las elecciones recibidas realmente, lo que supone un mejor ajuste a nivel social.

Para el resto de variables contempladas por el sociométrico, las preguntas tipo Guess Who4:

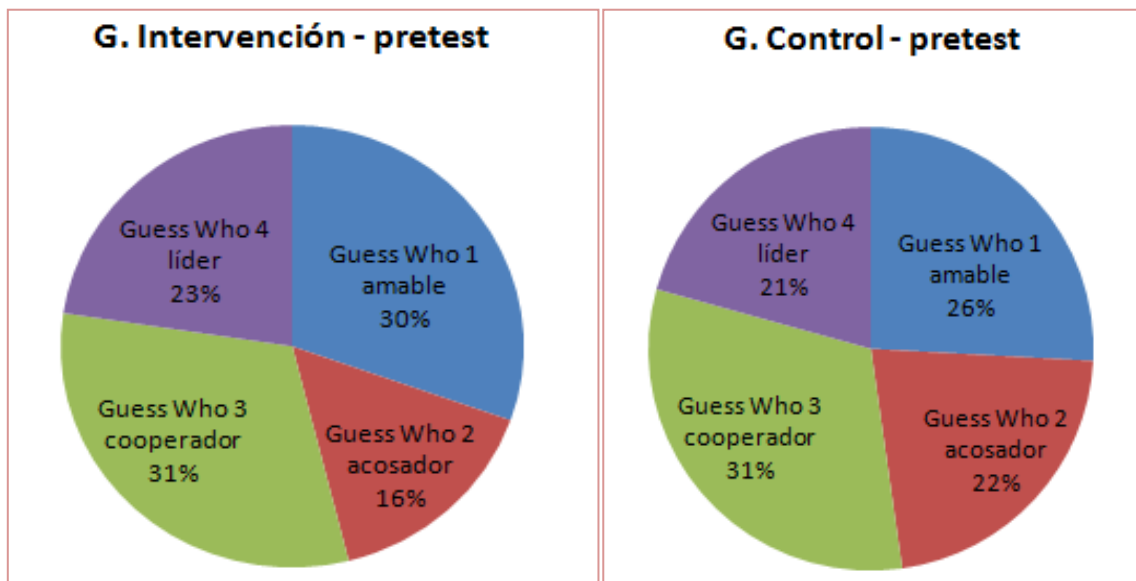


Fig. 4.11. Comparativa entre grupos en el sociométrico tipo GW4 en el pretest.

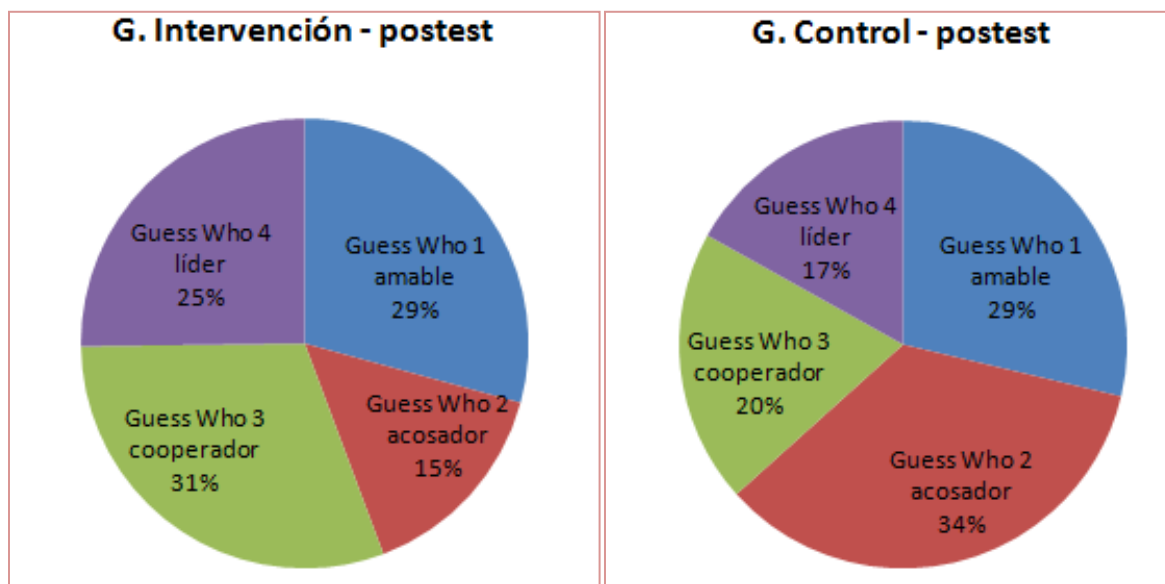


Fig. 4.12. Comparativa entre grupos en el sociométrico tipo GW4 en el postest.

De nuevo comprobamos una tendencia positiva general más positiva para el grupo de intervención que para el grupo de control en el posttest, siendo diferencias no significativas.

Con respecto al IRS, ambos grupos sufren una pérdida en el posttest, si bien ésta es menor en el grupo de intervención. Así, según las medias obtenidas:

IRS	G. INTERVENCIÓN	G. CONTROL
Pretest	41.30	40.94
Posttest	31.16	25.75

Tabla 4.10. Evolución de los grupos en el posttest para el IRS.

HIPÓTESIS 11. No podemos confirmar que la aplicación del Programa VERA tenga efecto en la competencia social de los alumnos, si bien se observan tendencias estadísticamente no significativas a favor de la hipótesis y se registran una incidencia menor en las nominaciones de Acosador (del 8%) en el GI.

En este punto podemos cuestionar si a pesar de las modestias de los resultados, una reducción del 8% a través de la aplicación de un programa a nivel grupal de 6 sesiones no justifica la relevancia de dicha intervención.

▪ **Efectos en Ajuste:**

Al contrario de lo esperado, no se aprecian cambios sustanciales en el grupo de intervención a favor de una ganancia en los índices del TAMAI sobre inadaptación, aspectos que se han rastreado de uno en uno (como podrá comprobarse en los anexos), a través de los ANCOVAs. De un análisis somero en cuanto a las distintas variables:

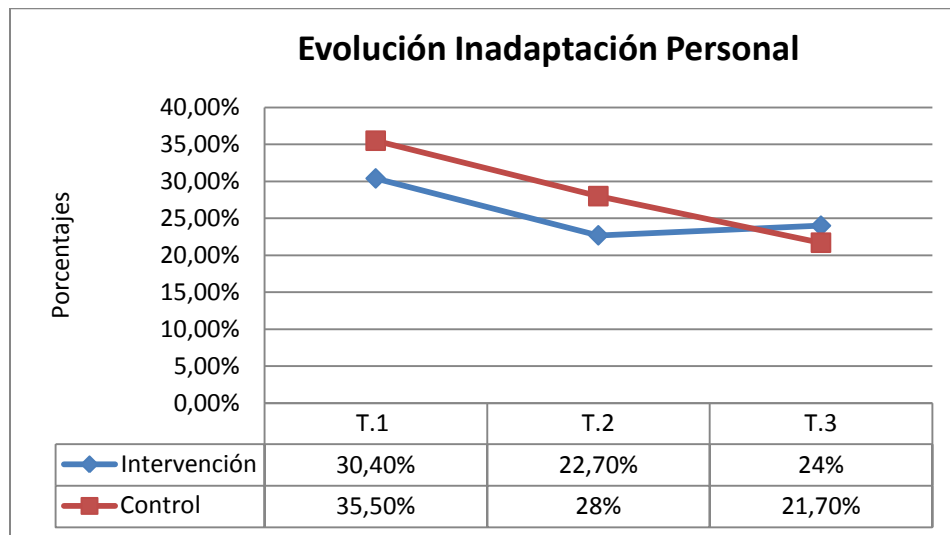


Fig. 4.13. Comportamiento de los dos grupos en la variable Inadaptación Personal según TAMAI en tiempo pretest-postest y seguimiento.

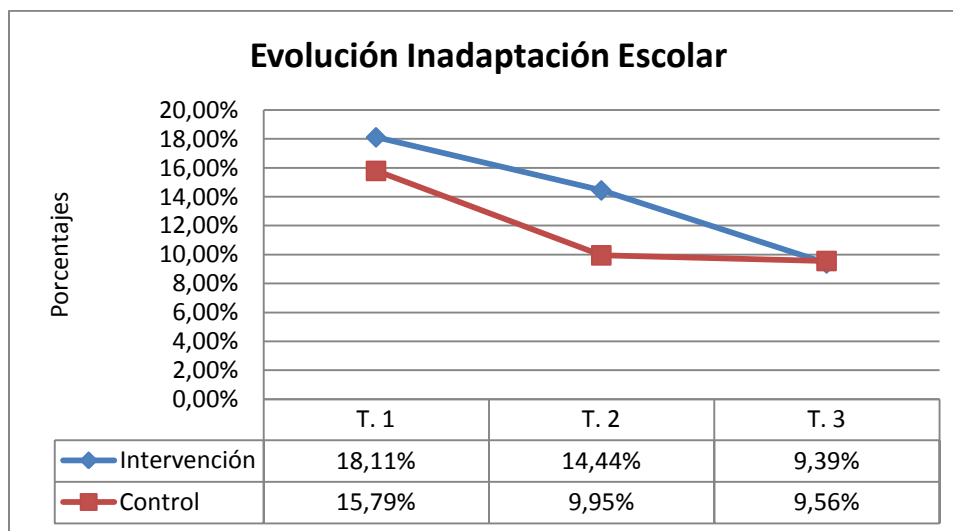


Fig. 4.14. Comportamiento de los dos grupos en la variable Inadaptación Escolar según TAMAI en tiempo pretest-postest y seguimiento.

En estas dos primeras variables observamos un patrón similar en ambos grupos. Partiendo de valores similares los dos grupos registran una mejora pareja en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3, reducen la diferencia entre ambos encontrándose en valores casi idénticos. En este punto, además, no hay consistencia con respecto al mantenimiento de los índices del Tiempo 2. Por lo tanto, debemos concluir que no encontramos aquí efecto alguno. Aún así, la tendencia

registrada es la reducción de los índices de inadaptación que, si bien no podemos atribuir a una causa identificada, valoramos de forma positiva.

HIPÓTESIS 12.1. No podemos confirmar entonces la hipótesis acerca de la mejora esperada en los niveles de ajuste personal y escolar para el grupo de intervención.

En el caso siguiente:

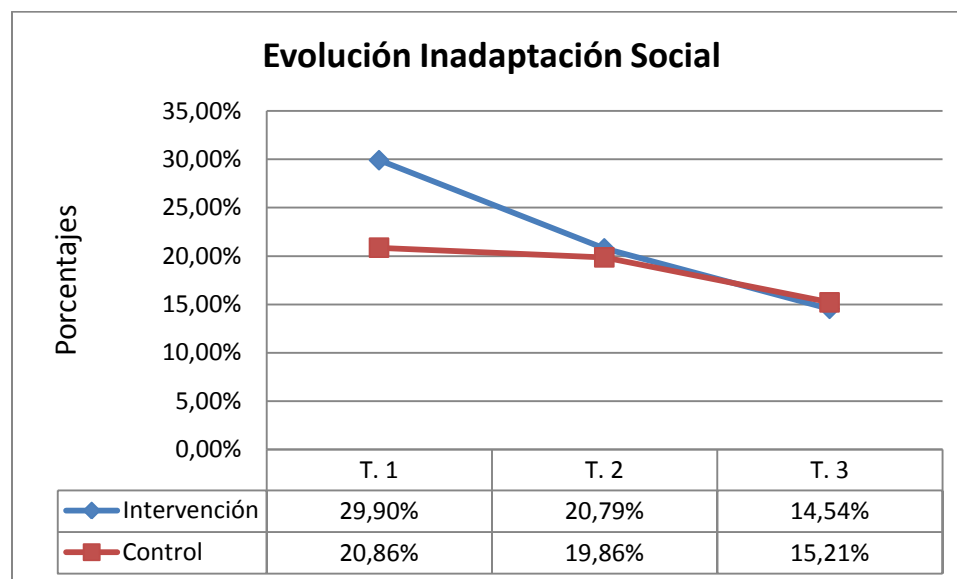


Fig. 4.15. Comportamiento de los dos grupos en la variable Inadaptación Social según TAMAI en tiempo pretest-posttest y seguimiento.

En este caso sí se aprecia un descenso en el grupo de intervención en los niveles de inadaptación social informada frente a la ausencia de cambios en el grupo control. Este tipo de análisis nos permite apreciar que ya existe una diferencia de casi 10 puntos porcentuales entre grupos en la variable al inicio que, si bien no es estadísticamente significativa, sí nos permite ahora apreciar la mejora que describimos y que iguala a ambos grupos; coincidencia que se mantiene para el Tiempo 3, donde siguen una evolución casi idéntica.

HIPÓTESIS 12.2. En base al análisis de datos, podemos confirmar que los datos apoyan parcialmente la hipótesis acerca de la mejora esperada en el ajuste social de los alumnos.

Con respecto a la variable Pro-Imagen:

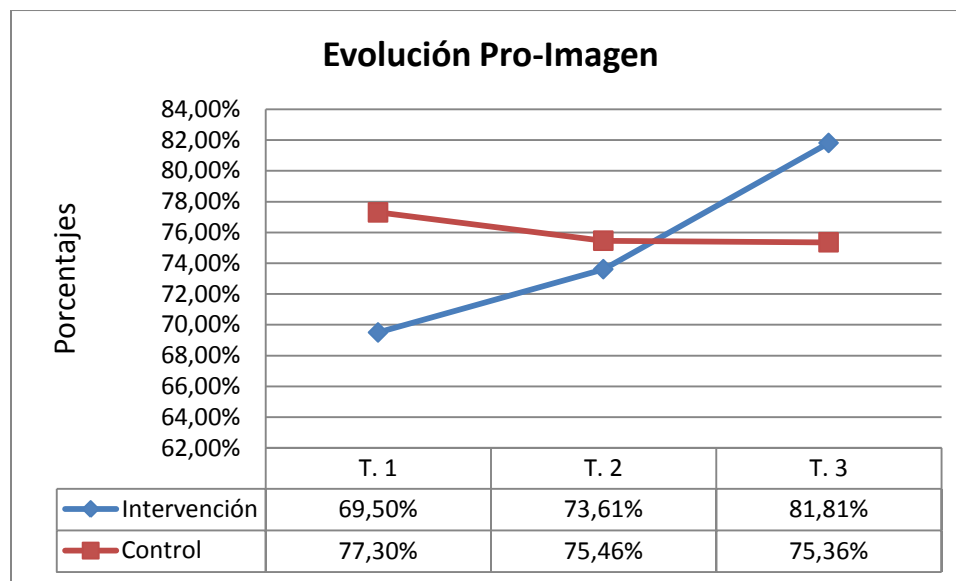


Fig. 4.16. Comportamiento de los dos grupos en la variable Pro-Imagen según TAMAI en tiempo pretest-postest y seguimiento.

Ya habíamos planteando la equivalencia entre ambos grupos en esta variable (7,8 puntos porcentuales). La escasa diferencia de partida posicionaba a los alumnos del grupo control con una mejor autoimagen. En el tiempo 2, postest, el grupo de intervención alcanza la valoración media que mantiene el grupo control, en el que no se encuentran cambios. Y en este caso, en el Tiempo 3 se repiten las mismas tendencias: el grupo de intervención sigue su ascenso de forma más marcada (4,1 puntos de ganancia del pretest al postest y 8,2 del postest al seguimiento a los 6 meses). Mientras tanto, el grupo de control apenas registra variación.

Hemos referenciado en la descripción de los instrumentos que se entiende *Pro-Imagen* en términos de autoconcepto o autoimagen, por tanto serán deseables valores medios-altos; valores extremos informarían de una imagen irreal (o niños con autoimagen pobre, bajo la creencia de que sus características o aptitudes, de forma generalizada, no son adecuadas; o al contrario, niños con su autoimagen inflada, que no correspondería tampoco a un nivel

ajustado). Sacristán (1976) encontró que la correlación entre autoimagen y estatus sociométrico es de 0.50, siendo aún más estrecha para los chicos (0.59) que para las chicas (0.64). En base entonces a la mejora hallada también en ajuste social podemos considerar que ambas variables se encuentran relacionadas y que el hecho de a través del programa haber cristalizado los aspectos relacionados, son los que han podido impulsar la autoimagen de los alumnos, que se habrán visto reconocidos en variables y actitudes prosociales (luego positivas por su deseabilidad), conocimiento de percepción y autopercepción que tendría efectos positivos en esta variables. A pesar de ello, sería conveniente en estos casos controlar la distancia entre la autoimagen informada y la imagen real percibida; un análisis más detallado, bajando a nivel de sujeto, nos ofrecería datos más ajustados, lo que plantearemos para futuros estudios.

HIPÓTESIS 12.3. Los datos obtenidos para la variable Pro-Imagen apoyan parcialmente la hipótesis acerca de la mejora en esta variable a través de la aplicación del Programa.

▪ **Efectos considerando la variable moderadora CI:**

Para valorar la posible incidencia de esta variable en la efectividad del Programa VERA se realizan de nuevo los análisis anteriores (variable por variable) para la submuestra según *CI alto* y para *CI bajo*. Se observó únicamente que había un aparente efecto moderador sobre la variable Inadaptación Escolar (según TAMAI) y sobre la variable Líder (según sociométrico).

Por lo tanto, aunque de forma general se mantiene la conclusión sobre la equivalencia entre los grupos de intervención y control (en los que además la representación de sujetos con CI alto y con CI bajo es idéntica); sin embargo, sí existe una diferencia de partida entre los sujetos de la muestra total de partida en estas dos variables, lo que requeriría estudios más pormenorizados.

HIPÓTESIS 14. Podemos confirmar que el CI no tendrá efecto moderador sobre las variables estudiadas de manera parcial para el Estudio 1. No ha sido posible comprobar esta hipótesis para todas las variables ya que en el análisis hemos encontrados diferencias de inicio no esperadas que no hacen posible la

comparación las variables Líder e Inadaptación Escolar. Para el resto de variables no se encuentran diferencias de partida y en este caso el efecto moderador de la variable CI es nulo.

▪ **Efectos considerando la variable moderadora sexo:**

Todos los análisis previos se vuelven a realizar para cada uno de los sexos. Estos resultados se claculan con el objeto de valorar si se observan patrones diferenciados en función del sexo. Estso análisis pueden consultarse en el apartado de anexos. Las conclusiones se exponen a continuación:

- Para los niveles de Competencia Emocional:

Respecto a la CE el sexo no es una variable moderadora, puesto que no hay efectos diferentes entre chicos y chicas.

- Para los niveles de Ajuste:

Encontramos una diferencia a favor del grupo de chicas que han participado del programa muy próxima a la significación para la variable inadaptación personal.

- Para los niveles de Competencia Social:

Según los datos del sociométrico, encontramos algunas diferencias con respecto a pertenecer a una u otra condición (niño – niña). Las explicamos a continuación:

1. En los resultados obtenidos tras la aplicación del Programa VERA, los chicos del grupo de intervención aumentan en los índices en *cooperador* (= número de veces que son nominados por sus compañeros por cumplir esta condición). Según el análisis, **con un nivel de confianza del 95%, esta mejora se debe a la incidencia del Programa VERA** ($F= 4,64; p= .04$).

2. Los chicos del grupo de intervención aumentan en los índices en líder (= número de veces que son nominados por sus compañeros por cumplir esta condición). Según el análisis, **con un nivel de confianza del 99%, esta mejora se debe a la incidencia del Programa VERA** ($F= 27,41; p= .00$).

3. Los chicos del grupo de intervención aumentan en el Índice de Reputación Social (IRS) frente a los del grupo control y en el momento posttest. Sube en promedio, lo que podemos atribuir a las mejoras en cooperación y liderazgo; en consecuencia **se atribuye a la participación del VERA a un nivel de confianza del 95%** ($F= 27,22; p= .013$).

4. En el caso de las chicas, encontramos un dato en principio adverso, y es que si nos fijamos en la significación, las chicas del grupo de intervención sólo registran un cambio sustancial en la variable *amable* ($F= 30,90; p= .00$), pero en sentido inverso al esperado, ya que se aprecia una pérdida:

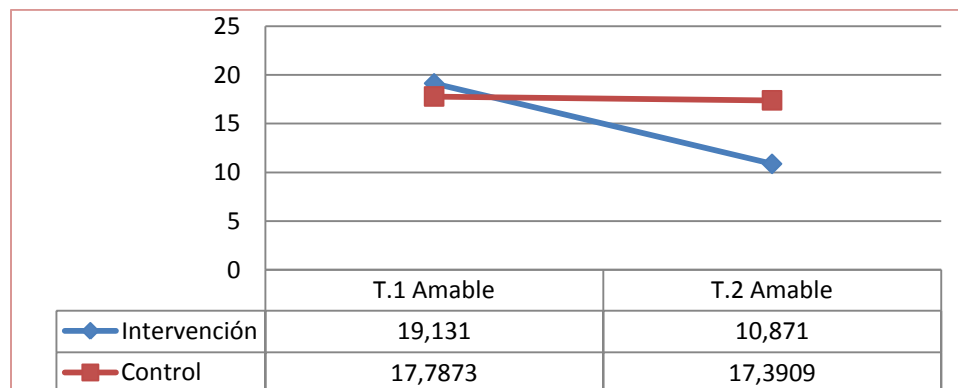


Fig. 4.17. Comparación en la condición *Amable* en pretest y postet para los dos grupos.

Como hipótesis alternativa podemos considerar que el programa VERA haya incidido en la asertividad de estas chicas del grupo de intervención; es probable que actitudes más asertivas hayan sido percibidas por sus compañeros como menos amables (lo que resulta coherente además con lo visto en la parte de fundamentación teórica acerca de la aparición de las emociones sociomorales y cómo, precisamente López et al. (2001) defienden que las niñas ocultan sus emociones como medida de protección hacia los demás).

No obstante, llevamos a cabo un nivel de análisis de mayor profundidad que pudiera ofrecernos más información sobre este dato. Con un análisis de frecuencias (y representación de cajas) encontramos que los percentiles críticos habían variado en el posttest con respecto al pretest:

Lo que hallamos es que en el Tiempo 1, cualquier alumno que hubiera obtenido un 22% de nominaciones ya se situaba en el margen superior de la distribución (Pc 75), lo que resulta una diferencia significativa respecto al resto de la muestra. Sin embargo, después de la aplicación del programa VERA, el criterio para pertenecer a este PC 75 se ha vuelto más exigente. Hay que obtener un 26% de nominaciones ya que hay más población que antes (más alumnos) que también reciben ahora esta nominación.

Si nos centramos en lo que ocurre con el grupo de chicas, vemos que la exigencia del criterio es ha aumentado aún más que para el conjunto del grupo. Así, en el pretest, un 18% de nominaciones las situaba en el PC 75, pero este porcentaje debía llegar al 27% para alcanzar el mismo percentil, debido a que muchas niñas aumentan las nominaciones recibidas en esta variable.

En conclusión, podemos confirmar que hay efecto de la distribución de las puntuaciones en esta variable, por lo que se reduce la variabilidad que de partida pudiera haber en cuanto a las diferencias individuales del alumnado, y es más pronunciada aún para las niñas.

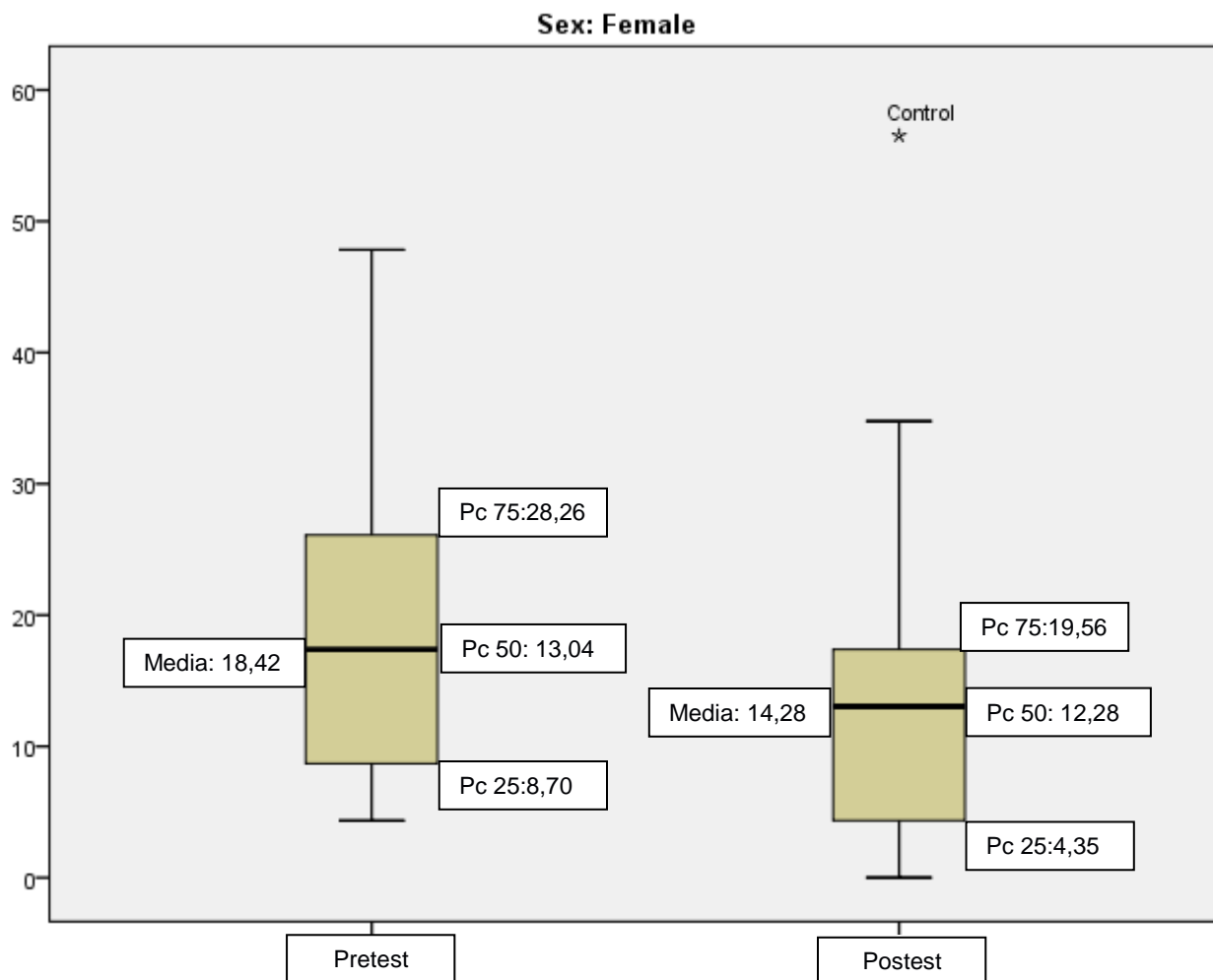


Fig. 4.18. Evolución de la distribución de las nominaciones *Amable* para las niñas del grupo de intervención.

HIPÓTESIS 15.1. Se confirma parcialmente que el sexo es una variable moderadora de los efectos del Programa en las variables: Cooperador y Líder para los chicos y Amable para las chicas en el Estudio 1.

COMPARACIÓN DE SEGUIMIENTOS (T. 4 y T. 5)

Estos datos fueron informados los tutores responsables de los grupos en cada año escolar (cuando cursaban 5º de Ed. Primaria y 6º de Ed. Primaria) la versión del TEIQue adaptada para profesores. La escala de respuesta es de tipo Likert (0 – 4). Como veremos en las representaciones gráficas, no se aprecia un patrón superior en cuanto a la IE heteroinformada,

en la que además podrán diversos factores que no nos es posible controlar, por ejemplo, muerte muestral o nivel de IE de los docentes, entre otros.

Si bien no se aprecian elementos significativos con relación al programa, sí podemos considerar que los datos realizan una modesta contribución a la fiabilidad del instrumentos, pues de la representación gráfica se advierte la consistencia en los patrones a pesar de ser cumplimentado con un curso de diferencia y por 4 docentes distintos (2 tutores en cada curso):

- Tiempo 4: los datos obtenidos para el TEIQue para profesores obtuvo:
 - alfa de Cronbach: .92
 - Para el grupo de Intervención - Media: 2.05 y Desviación Típica: .84
 - Para el grupo de control - Media: 2,87 y Desviación Típica: .38

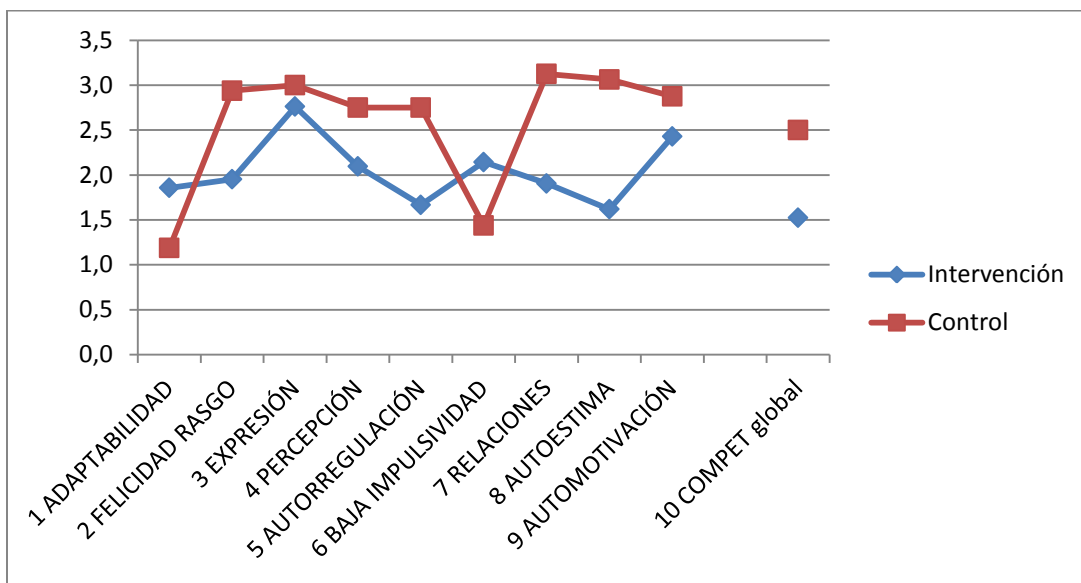


Fig. 4.19. Representación de la IE informada por los tutores en el Tiempo 4.

- Tiempo 5: los datos obtenidos para el TEIQue para profesores obtuvo:
 - alfa de Cronbach: .88
 - Para el grupo de Intervención - Media: 2.05 y Desviación Típica: .84
 - Para el grupo de control - Media: 2.53 y Desviación Típica: .43

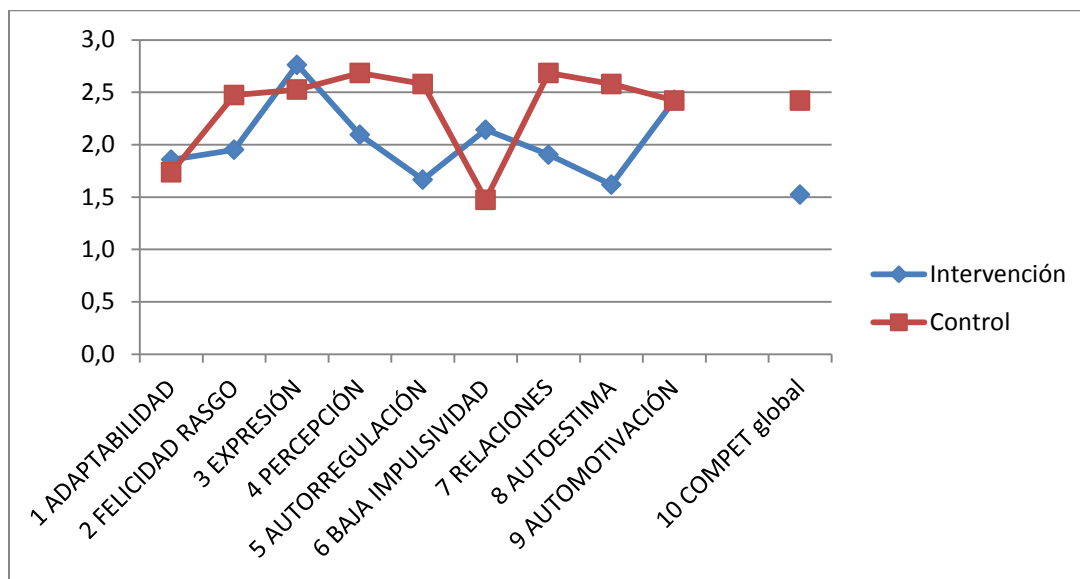


Fig. 4.20. Representación de la IE informada por los tutores en el Tiempo 5.

Como vemos en los datos descriptivos (media y desviación típica) y se percibe en las gráficas las diferencias entre los dos tiempo tienden a reducirse. Podemos plantear como hipótesis alternativa que las diferencias entre los grupos existieran ya de partida para la información que recoge este instrumento, hipótesis que no podemos comprobar ya que no disponemos de esta información. Por otro lado, y puesto que el GI se mantiene y el GC empeora, podríamos pensar que se debe a un efecto retardado del paso del Programa VERA, tal y como se observó en el Programa Dulcinea (Cejudo, 2015).

HIPÓTESIS 13. No se confirma la hipótesis de que se encontrarán datos sobre la perdurabilidad de los efectos del programa para el Estudio 1.

Presentamos a continuación la tabla de estadísticos calculada para el Estudio 1:

Efectos del Programa de Educación Emocional “VERA”

Tabla 4.11. Datos descriptivos. Estudio 1. Medias y desviaciones típicas en las variables objeto de estudio (Competencia Emocional-Nivel IE, Competencia Socioemocional, Ajuste, Variable moderadora: CI) en la condición intervención y control, en la fase pretest y en las diferencias pretest-postest y pretest-seguimiento con un intervalo de confianza del 95% respecto a la *t* de Student.

VARIABLES	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO T3		SEGUIMIENTO T4		SEGUIMIENTO T5	
	G. Interv. M (SD)	G. Control M (SD)	G. Interv. M (SD)	G. Control M (SD)	G. Interv. M (SD)	G. Control M (SD)	G. Interv. M (SD)	G. Control M (SD)	G. Interv. M (SD)	G. Control M (SD)
C.										
EMOCIONAL										
Global	2.7234	2.5833	2.666	2.566	2.7246	2.719				
TEIQue-CSF	(.370)	(.313)	7	0	(.484)	9				
IE-R autoinformado			(.410)	(.343)		(.370)				
TEIQue-CSF	2.446	2.604	2.546	2.881						
IE por padres	3	6	9	5						
	(.421)	(.436)	(.442)	(.431)						
TEIQue-CSF- BTRS IE por profesores							2.05 (.84)	2.87 (.38)	2.05 (.84)	2.53 (.43)
C. SOCIAL										
S-EE-GW4										
Expectativa de elección cumple	20.83 (12.49)	21.01 (12.8 0)	17.75 (12.4 2)	18.12 (11.44)						
Elección Recreo	19.38 (9.93)	20.11 (13.44)	16.67 (9.48)	15.76 (11.8 7)						
Amable	18.30 (8.97)	18.84 (14.6 6)	13.04 (8.41)	13.22 (14.0 7)						
Acosador	9.42 (16.25)	15.94 (25.57)	6.70 (19.69)	9.60 (13.01)						
Cooperador	18.84 (13.61)	23.01 (15.03)	13.59 (9.09)	14.39 (12.92)						
Líder	13.59 (11.56)	15.04 (13.69)	11.23 (7.79)	7.79 (8.69)						
IRS - Índice Reputación Social	41.30 (39.56)	40.94 (53.94)	31.16 (34.46)	25.72 (36.78)						
AJUSTE TAMAI										
Inadap. Personal	10.67 (5.34)	12.43 (5.86)	7.96 (5.34)	9.83 (6.89)	8.41 (5.74)	7.61 (4.78)				
Inadap. Escolar	5.43 (4.46)	4.74 (4.54)	4.33 (3.38)	2.83 (4.00)	2.82 (3.39)	2.87 (2.8				

						0)
Inadap. Social	8.79 (5.16)	4.36 (3.09)	6.24 (4.28)	5.96 (5.29)	4.36 (3.09)	4.57 (3.74)
Pro-Imagen	6.26 (1.68)	6.96 (1.43)	6.62 (1.86)	6.79 (1.69)	7.36 (1.36)	6.78 (1.62)
VARIABLES MODERADORA						
RAVEN	103.5	102.7				
C.I.	8 (15.58)	9 (10.76)				

Nota: *=p<.01; **=p<.05

Categorización de «d»: despreciable ($d \leq 0.10$); pequeño ($0.11 \leq d \leq 0.35$); moderado ($0.36 \leq d \leq 0.65$); grande ($0.66 \leq d \leq 1.00$); muy grande ($d > 1.00$)

Tabla 4.12. Datos estadísticos descriptivos. Estudio 2. Resultados de los análisis de varianza pretest, covarianza pretest-postest, covarianza pretest-seguimiento y tamaño del efecto (eta cuadrado y d de Cohen en las variables objeto de estudio (Competencia Emocional-Nivel IE, Competencia Socioemocional, Ajuste) en la condición de intervención y control, en la fase pretest y en las diferencias pretest-postest y pretest-seguimiento.

		t Student pretest			ANCOVA pretest-postest			ANCOVA pretest-seguimiento				
VARIABLES		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d</i>
COMPETENCIA EMOCIONAL	TEIQUE-SF											
	IE informado	1.41	.16	.40	.11	.75	.00	.26	.19	.67	.00	.01
	TEIQUE-CSF-BPRS											
	IE heteroinformado padres	1.04	.31	.36	2.53	.13	.10	.76				
S-EE-GW4												
	Expectativa elección. Cumple	.05	.96	.47	.01	.92	.00	.03				
	Elección. Recreo	.21	.83	.06	.39	.53	.01	.08				
COMPETENCIA SOCIAL	Amable	.15	.88	.04	.00	.95	.00	.01				
	Acosador	1.05	.30	.30	.23	.63	.00	.17				
	Cooperador	1.01	.32	.29	.71	.40	.02	.03				
	Líder	.40	.69	.11	5.06	.03	.10	.41				
	IRS	.03	.98	.00	1.20	.29	.03	.15				
AJUSTE	TAMAI											
	Inadap. Personal	1.04	.30	.31	.24	.63	.00	.30	.40	.53	.01	.15
	Inadap. Escolar	.52	.60	.15	.52	.47	.01	.40	.30	.86	.00	.20

Inadap. Social	1.85	.07	1.04	.57	.45	.01	.05	.35	.56	.01	.05
Pro-Imagen	1.53	.13	.44	.02	.87	.00	.09	1.52	.22	.03	.38
VARIABLES MODERADORAS											
RAVEN											
C.I.	.20	.84	.05								

Nota: *= $p < .01$; **= $p < .05$

Categorización de «d»: despreciable ($d \leq 0.10$); pequeño ($0.11 \leq d \leq 0.35$); moderado ($0.36 \leq d \leq 0.65$); grande ($0.66 \leq d \leq 1.00$); muy grande ($d > 1.00$)

4.1.4.4. Meta-Evaluación del Programa VERA

Destacamos este apartado por su valor ya que, como recoge Pérez-González (2008) es un aspecto poco recogido en la ya escasa evaluación empírica de los Programas de Educación emocional, por lo que otorga fortaleza a los resultados de nuestro trabajo, así como a los de otros autores que también se hacen eco de esta necesidad (Cejudo, 2015).

a) EEIPESE

Por último, con respecto a los índices que se han obtenido para la escala, encontramos:

Índice de meta-evaluación (me) = (puntuación total/32) x 100

- (me) Tutor: $22/28 \times 100 = 78,57$

- (me) Aplicadora: $23/28 \times 100 = 82,14$

Índice interjueces: fiabilidad evaluación metaevaluación = $6/7 = 0,85$

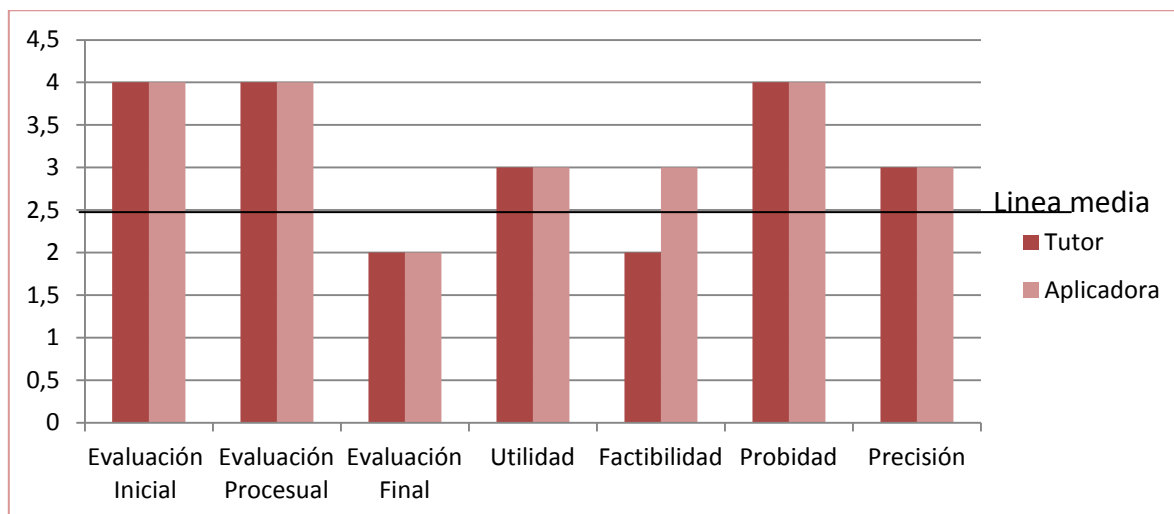


Fig. 4.21. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – meta-evaluación.

En el caso de la meta-evaluación, alcanzamos puntuaciones bastante aceptables y el acuerdo entre ambos informantes es muy alto.

HIPÓTESIS 1.4: El diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional valorado de forma global: fases inicial, procesual y final; utilidad, factibilidad, probidad y Precisión para el Estudio 1.

4.1.5. Consideración final del Estudio 1

Se ha llevado a cabo un exhaustivo análisis de todas variables dependientes en cuanto al momento de partida, estableciendo cuál era la línea base de la que partíamos con respecto a la equivalencia de los grupos en dichas variables más allá de una comparación de porcentajes. Además, hemos valorado estas variables según las variables moderadoras expuestas en el diseño de la investigación (sexo y CI), lo que nos ha permitido apreciar algunas diferencias de base que han posibilitado la no consideración de posibles falsos efectos. La inclusión del CI en el desarrollo y evaluación de los programas de educación emocional apenas cuenta con antecedentes (Garaigordobil, 2010), pero como hemos visto nos ha ofrecido una información relevante para guiar futuros reanálisis de los datos.

El diseño planteado y el análisis realizado siguen todas las recomendaciones más exigentes al respecto del diseño de la evaluación de programas de educación emocional, cumplimiento que, por ejemplo, Vallés (2003) en su revisión de más de 20 programas de educación emocional no se detalla en ninguno de ellos.

Luego podemos considerar probada la fortaleza del estudio desarrollado, con un seguimiento multimétodo y multi-instrumentos.

Si bien es cierto que los resultados en cuanto a los efectos del Programa VERA no han sido los esperados, damos un siguiente paso en nuestro trabajo: identificamos aquellos aspectos más deficitarios (apartado siguiente) y llevamos a cabo un proceso de mejora del programa que aplicamos a una segunda muestra mayor y de mayor heterogeneidad.

4.1.6. Principales limitaciones

De los datos analizados, así como de la información obtenida (ver anexos) detectamos los elementos susceptibles de mejora en este Estudio 1 con respecto al diseño de la intervención, en particularidad con el ajuste de las actividades, la metodología y la temporalización. Enumeramos aquellos aspectos susceptibles de mejorar de la siguiente forma:

1. Desajuste de las sesiones al tiempo efectivo de los 55 minutos
2. Dificultad de comprensión de algunas actividades
3. Necesidad de un aumento de las técnicas activas
4. No se ha alcanzado toda la identificación con el personaje deseada
5. Posibilidad efectiva de utilizar el Rincón de la Paz de forma generalizada en su aula, no sólo en las seiones con el tutor
6. Motivación desigual entre las familias con respecto a la agenda de la Paz
7. Mejorar la factibilidad de la evaluación: que sea prudente, realista y comedida
8. Ausencia de evalación final por parte de los alumnos del programa

Con el objeto de solventar estas y otras características, llevamos a cabo las siguientes modificaciones que pretender mejorar sustancialmente el diseño del programa y, por tanto, los resultados obtenidos de su aplicación.

4.1.7. Modificaciones en el Programa

4.1.7.1. Título del Programa y “Vera”

a) Título del Programa

Siguiendo igualmente el acrónimo VERA como denominación del programa y nombre del personaje inventado que aporta evidente cohesión a los materiales, inicialmente habíamos formulado la siguiente secuencia: ¡Voy a Emocionarme, Responder y Aprender!, pues la idea era que reflejara los distintos componentes de la IE.

Tras un análisis con el director de la Tesis este título cambia a: ¡Vamos a emocionarnos, Reforzarnos y Aprender!. Como vemos se producen diferentes ganancias:

- Se pasa del uso del singular en el tiempo verbal frente al plural, lo que apunta hacia la evidencia de que las habilidades socioemocionales las desarrollamos a partir de nuestra participación en el grupo.
- El cambio de “responder” por “reforzarnos” aboga también por un mayor regulación, pues bien pudiera parecer que una respuesta puede darse de forma automática y refleja ante un determinado estímulo. En este caso se apunta hacia la idea de que las estrategias que nos resultan funcionales (reforzadas) son las que se van a mantener.

Mantenemos el “aprender” ya que pretendemos estimular las habilidades relacionadas con la IE desde una concepción no estática y dinámica del constructo, como he ha expuesto en la primera parte de esta Tesis.

b) Vera: el personaje

La necesidad de introducir un cambio en este aspecto surge del registro de los comentarios espontáneos de los alumnos acerca del personaje. Una vez advertido que ellos llaman la atención algunos aspectos, y tras diversas preguntas explícitas pero en debate informal, concluimos que los alumnos perciben el personaje como una chica mayor que ellos. Esto puede distorsionar los objetivos de algunas actividades, ya que pretendemos lograr un proceso de

identificación, de forma que se pueda tratar la conducta, decisiones... de un tercero pero al que sientan tan cerca como para poder hacer suyas esas conductas o respuestas.

Por lo tanto nos ponemos en contacto con nuestra “dibujante” (Soraya Peña Sánchez) y le pedimos una nueva versión de Vera con estas características: más añorada, que pueda observarse algún elemento también en su vestimenta que lo atestigüe, como una diadema; además consideramos que ya que la población española es, con frecuencia, de cabello oscuro, optamos también por esta alternativa. Se ve reforzada porque de colectivo de alumnos de origen inmigrante, estadísticamente también es más frecuente que el cabello claro.

Así, el personaje del primer estudio quedará así en el diseño definitivo:

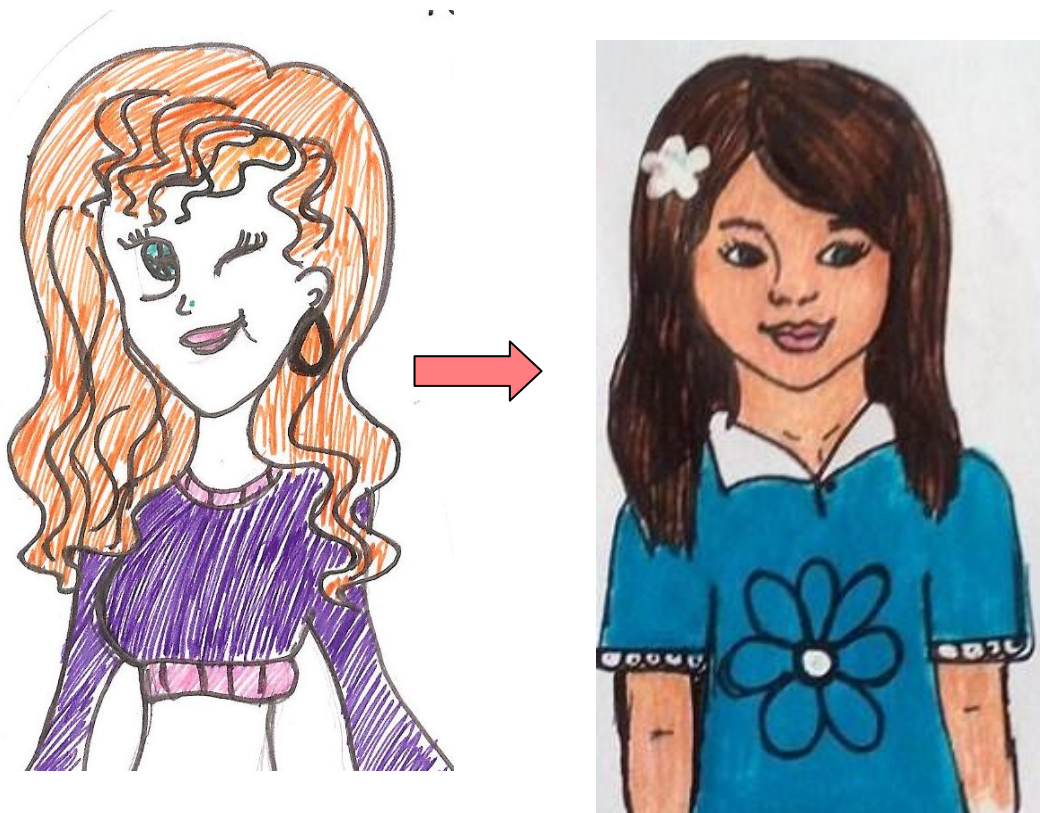


Fig. 4.22. Dibujos comparativos del personaje de VERA según diseño original y diseño definitivo.

4.1.7.2. Nivel de aula: Sesiones de Trabajo

a) Secuencia de sesiones

Explicitamos las modificaciones realizadas en la secuencia final de sesiones:

1. Sesión 0: Presentación del Programa → se amplían contenidos y tiempos
 - En el diseño inicial (Estudio 1), habíamos planteado una primera sesión de presentación que incluía: presentación del programa y de la aplicadora, breve dinámica sobre contenidos básicos y presentación y “montaje” del rincón de la Paz.
 - No obstante, valoramos que en las siguientes sesiones resulta un factor de dificultad el que los alumnos aún no conozcan todos los aspectos y materiales del Programa. Igualmente parece necesario introducir el objetivo general de forma más explícita para los alumnos: “aprenderemos formas y trucos para estar mejor con lo que sentimos” (idea de comprensión, expresión y regulación emocional).
 - Creemos que facilitará la comprensión de estos contenidos poder exponerlos en una misma sesión. Aunque esta decisión obliga a tomar más tiempo, la metodología dinámica y la percepción de los alumnos de “contenidos no académicos” promoverán que puedan seguir una sesión de esta duración.

2. Títulos de las sesiones → facilitación de la comprensión del objetivo
 - Por otro lado, modificamos algunos de los títulos de las sesiones de forma que resulten más comprensibles para los alumnos. Este cambio surge a partir de las preguntas espontáneas de los propios alumnos acerca de los títulos en el momento inicial de presentar la sesión.

Nº SESIÓN	OBJETIVO	TÍTULO en VERA 1.0	TÍTULO en VERA 2.0
Sesión 1	Percepción de emociones	<i>Expresión facial de las emociones;</i> <i>Reconocimiento de las caras</i>	<i>¡Por tu carita lo sé!</i>
Sesión 2	Expresión emocional	<i>Expresando mis emociones,</i> <i>Entendiendo las emociones de los demás</i>	<i>Contando lo que me pasa; entendiendo lo que te ocurre.</i>
Sesión 3	Baja impulsividad	<i>Controlando mi impulsividad</i>	<i>Controlando mi impulsividad</i>
Sesión 4	Regulación emocional	<i>Controlando mis emociones</i>	<i>Controlando mis emociones</i>
Sesión 5	Adaptabilidad	<i>Me siento según cómo me tomo las cosas</i>	<i>Me siento según cómo me tomo las cosas</i>
Sesión 6	Relaciones con iguales	<i>Entendiendo cómo se sienten los demás</i>	<i>Si nos entendemos, nos llevamos mejor</i>

Tabla 4.13. Comparativa de títulos entre el diseño original del Programa VERA y el diseño final.

3. Sesión de Evaluación → se incluye con respecto al diseño inicial

- En el diseño original, habíamos necesitado 2 sesiones para la aplicación de la batería de pruebas con el objeto de valorar la efectividad del Programa. Si bien estas sesiones se desarrollarán igualmente en las aplicaciones comprendidas en el Estudio 2, valoramos necesario la realización de una evaluación específica al término del programa, que incluya: evaluación final de los alumnos en cuanto a satisfacción y autoeficacia mediante una escala tipo Likert, así como una despedida formal de la aplicadora y de VERA.
- Con respecto a la evaluación, y siguiendo a Pérez-Juste (2006) a Pérez-González (2008) resulta coherente con la realización de la evaluación continua que sí habíamos incluido en el primer diseño. Posteriormente se incluye el material que elaboramos para poder desarrollar esta evaluación final.

- Por otro lado, y dada nuestra presencia en el centro escolar de forma posterior a la aplicación del Programa, los tutores nos transmiten que los alumnos no perciben el final del mismo de una manera clara, pues continúan preguntando cuándo volverá la orientadora (aplicadora del Programa) y cuándo volverá VERA.

Así, presentamos la secuencia final de las sesiones del Programa VERA:

Nº Sesión	Dimensión IE rasgo	Título	Objetivos
Sesión 0		<i>Presentación del Programa I</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del programa - Presentar el programa a los alumnos y su estructura - Motivar su participación - Dar a conocer el contenido del programa - Sensibilizar sobre la importancia de conocer y reconocer nuestras emociones - Presentación de la Agenda de las Emociones: configuración - Establecer la dinámica de trabajo de las sesiones de trabajo - Motivar su participación - Conocer contenidos básicos de expresión emocional Conocer el personaje de Vera, que da hilo conductor al programa - Presentación de la Agenda de las Emociones: configuración
Sesión 1	Percepción de emociones	<i>¡Por tu carita lo sé!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar estrategias de percepción y reconocimiento de expresiones emocionales. - Establecer las causas que motivan las diferentes emociones. - Dar a conocer su utilidad en el establecimiento de las interacciones sociales
Sesión 2	Expresión emocional	<i>Contando lo que me pasa; entendiendo lo que te ocurre.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer distintas estrategias de expresión emocional - Reflexionar sobre la importancia de comprender la expresión emocional ajena - Trabajar sobre patrones de respuesta ante la expresión emocional del otro

Sesión 3	Baja impulsividad	<i>Controlando mi impulsividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre los efectos de actuar impulsivamente - Ofrecer alternativas de respuesta adecuadas - Analizar cuáles son las situaciones en las que nos mostramos impulsivos y diseñar estrategias específicas. - Favorecer el debate en torno a respuestas de reflexividad
Sesión 4	Regulación emocional	<i>Controlando mis emociones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el concepto de regulación emocional - Reflexionar sobre las consecuencias de no controlar nuestras emociones - Indagar sobre las estrategias regulatorias que utilizan - Ofrecer posibles estrategias de regulación emocional
Sesión 5	Disposición afectiva	<i>Me siento según cómo me tomo las cosas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender cómo nos afectan las interpretaciones que realizamos de la realidad - Entender que podemos interpretar de forma diferente para sentirnos de forma diferente - Mostrar pasos básicos de realización del proceso. - Conocer los beneficios emocionales de realizar interpretaciones saludables
Sesión 6	Relaciones con iguales	<i>Si nos entendemos, nos llevamos mejor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender cómo el manejo de nuestras emociones mejora nuestras relaciones - Comprender cómo el manejo de las emociones ajenas mejora nuestras emociones - Conocer estrategias de relación
Sesión de Evaluación	Evaluación final		<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación final de los alumnos - Despedida

Tabla 4.14. Actividades que incluyen las sesiones del programa en base a los objetivos.

Nº Sesión	Título	Actividades	Metodología	Tiempo
Sesión 0	<i>Presentación del Programa</i>	Exposición del programa y utilidad	Exposición	1:30h
		La Gran cara	Exposición participativa	
		Caritas entre todos	Trabajo en pequeño grupo y en grupo-clase	
		Evaluación de la sesión	Trabajo personal: cuestionario	

		Conocemos a Vera	Exposición y Trabajo en grupos Trabajo personal	
		Presentación: Rincón de la Paz; montaje del Rincón.	Pequeños grupos	
		Presentación: Agenda de emociones	Exposición participativa y trabajo personal	
		Evaluación de la sesión	Trabajo personal: cuestionario	
Sesión 1	<i>¡Por tu carita lo sé!</i>	Revisión de la agenda semanal	Exposición participativa	55´
		Revisión del Rincón de la Paz	Exposición participativa	
		Historia de Vera: la bicicleta	Lectura compartida	
		Predicción de emociones en la situación	Debate dirigido	
		Descripción de una situación en la que he sentido la misma emoción que Vera	Cuadernillo y trabajo grupo clase	
		Compromiso de la semana	Trabajo personal	
Evaluación de la sesión				
Sesión 2	<i>Contando lo que me pasa; entendiendo lo que te ocurre.</i>	Revisión de la agenda semanal	Exposición participativa	55´
		Revisión del Rincón de la Paz		
		Recordatorio y revisión del compromiso		
		Historia de Vera: el cumpleaños	Lectura compartida Debate dirigido	
		Cómo me siento si me pasa...	Exposición participativa Debate dirigido Trabajo personal	
		Cómo decir las cosas para sentirnos bien		
		Cómo digo las cosas y cómo hacerlo mejor		
		Compromiso de la semana	Trabajo personal	

		Evaluación de la sesión		
Sesión 3	<i>Controlando mi impulsividad</i>	Recordatorio y revisión del compromiso Historia de Vera: el examen de matemáticas Cómo se siento si yo no controlo mi impulsividad Qué puedo hacer para controlar cuando... Compromiso de la semana Evaluación de la sesión Revisión de la agenda semanal Revisión del rincón de la paz	Exposición participativa Lectura compartida y debate + trabajo personal Cuadernillo y trabajo grupo clase + trabajo personal Trabajo personal Trabajo grupo clase	55´
Sesión 4	<i>Controlando mis emociones</i>	Recordatorio y revisión del compromiso Historia de Vera: haciendo trampas Identificar situaciones en las que es necesario el control de mis emociones Autoinstrucciones Compromiso de la semana Evaluación de la sesión Revisión de la agenda semanal Revisión del rincón de la paz	Exposición participativa Lectura compartida y debate + trabajo personal Cuadernillo y trabajo grupo clase + trabajo personal Trabajo personal Trabajo grupo clase	55´
Sesión 5	<i>Me siento según cómo me tomo las cosas</i>	Recordatorio y revisión del compromiso Historia de Vera: el partido de baloncesto Según como pienso, me siento.... Cuando pienso, me siento..., si pienso mejor, me sentiré mejor Compromiso de la semana Evaluación de la sesión Revisión de la agenda semanal Revisión del rincón de la paz	Exposición participativa Lectura compartida y debate + trabajo personal Cuadernillo y trabajo grupo clase + trabajo personal Trabajo personal Trabajo grupo clase	55´
Sesión 6	<i>Si nos entendemos, nos llevamos mejor</i>	Recordatorio y revisión del compromiso Historia de Vera: un pajarito bebé Identificar emociones en los demás según situaciones Cuando los demás se sienten... me	Exposición participativa Lectura compartida y trabajo personal Cuadernillo y trabajo grupo clase + trabajo personal Trabajo personal	55´

		doy cuenta porque... y podría hacer... Compromiso de la semana Evaluación de la sesión Revisión de la agenda semanal Revisión del rincón de la paz	Trabajo grupo clase	
	Evaluación final	Recogida de la agenda semanal Recogida del rincón de la paz Evaluación final del programa	Exposición participativa Exposición participativa Trabajo grupo clase	20

Tabla 4.15. Actividades que incluyen las sesiones del programa en base a la metodología propuesta.

b) Material: cuadernillos

Con respecto a la versión anterior, incluimos varias modificaciones en el diseño general del material.

- Por un lado incluimos un icono (a modo de dibujo) asociado a cada tipo de actividad, con el objeto de que los alumnos realicen una asociación entre ambos elementos y puedan iniciar cada actividad con mayor conocimiento del tipo de tarea que se propone.
- Además incluimos una explicación más detallada en cada elemento con el objetivo de que los potenciales aplicadores (docentes que se han de familiarizar con el material) también pueda elaborar su propia representación de lo que se trata en cada tipo de actividad.
- Presentamos a continuación la secuencia final.

Nº PÁG.	DIBUJO IDENTIFICATIVO	ACTIVIDAD
Página 1		Título de la sesión - Se acompaña de una breve explicación en relación al objetivo general de la sesión. Nos valdremos de ejemplos cotidianos para facilitar la comprensión.


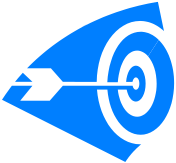

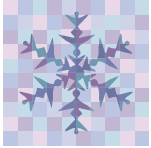

		<p>Actividad de Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consisten en una pequeña historia que siempre tiene de protagonista a Vera, una niña de su edad que, además de dar nombre al programa, sirve de hilo conductor entre las distintas sesiones. Se dejan espacios en blanco en el texto para que los alumnos completen (en su cuadernillo y en común en el grupo) los elementos que faltan, como el nombre el personaje de la historia. - El maestro lee la historia en alto, aunque deja silencios para que los alumnos completen la lectura y se dramatiza. <p><i>* Con estas dos estrategias pretendemos mantener la atención de los niños.</i></p>
		<p>Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza a través de debate dirigido.
<p>Página 2</p>		<p>Actividad de Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suele proponerse una actividad en la que, partiendo de conocimientos que poseen o experiencias cotidianas, se profundiza en los contenidos correspondientes. - Generalmente, han completar una tabla, dibujar caras...
<p>Página 3</p>		<p>Actividad de Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> - La finalidad de las tareas de este apartado es la hacer un ejercicio de autoconocimiento sobre su propia competencia en cuanto al objetivo a trabajar en cada sesión y proporcionar acompaña de una breve explicación en relación al objetivo general de la sesión. Nos valdremos de ejemplos cotidianos para facilitar la comprensión.
<p>Página 4</p>		<p>Actividad de Consolidación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretendemos que los alumnos extrapolen los contenidos trabajados en las sesiones a su vida diaria en el centro; esta actividad va a consistir en la adquisición de un compromiso personal a llevar a cabo durante esa semana. Para facilitar su cumplimiento, incluimos tres opciones posibles relacionadas con los aspectos que se han explorado encada sesión.
		<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - A modo de evaluación continua, los alumnos cumplimentan, en los minutos finales, una evaluación de cada sesión. Esta parte del material se recorta físicamente y se entrega a la aplicadora para su posterior análisis.

Tabla 4.16. Esquema del diseño final de los cuadernillos para las sesiones de trabajo.

c) Metodología

Siguiendo la valoración cualitativa de la primera aplicación (Estudio1), así como de la revisión de las recomendaciones en la metodología de los programas de

Educación emocional recogidos en el Capítulo 1, añadimos explícitamente el uso de metodologías vivenciales, de escenificación y role-playing.

Estas técnicas podrán ser válidas en varias de las actividades propuestas; principalmente en la actividad de motivación como complemento o sustitución de la lectura compartida del cuento de VERA, en la ejemplificación de las tareas a realizar.

4.7.3. Nivel de curso / áreas: Rincón de la Paz

Dada la gran aceptación de esta actividad en la aplicación original, decidimos realizar pocos cambios. Nos parece que parte del éxito ha sido precisamente que fueran los propios niños los que formularan su utilidad y el objetivo, luego mantendremos esta premisa en la versión definitiva.

Sin embargo, y dadas las configuraciones múltiples de las aulas en la actualidad (muy condicionadas por las metodologías de trabajo, como las técnicas de aprendizaje cooperativo, el uso de sistemas informáticos y de pizarra digital...), consideramos que puede ser interesante ofrecer orientaciones con respecto a la composición física del lugar pero siendo flexibles, de modo que pueda adaptarse a las características del aula. Abrimos la posibilidad también de que los propios alumnos puedan realizar propuestas en este sentido.

Por último, las posibilidades físicas de este espacio tendrá relevantes implicaciones en la aplicación de un aula en el que cursan alumnos con necesidades educativas especiales, en cuyo caso deberá cuidarse que realmente sea accesible a todo el alumnado, resultando válido para ello los criterios psicopedagógicos propuestos en la elaboración de las Adaptaciones curriculares y, en concreto, en la adaptación de materiales (según o. 14 febrero 1996), en cuyo caso siempre se tenderá a elegir materiales de uso común que puedan disponer de versatilidad de formas de uso.

Aportamos algunas posibilidades:



Imagen 4.1. Propuesta alternativa al Rincón de la Paz en suelo.

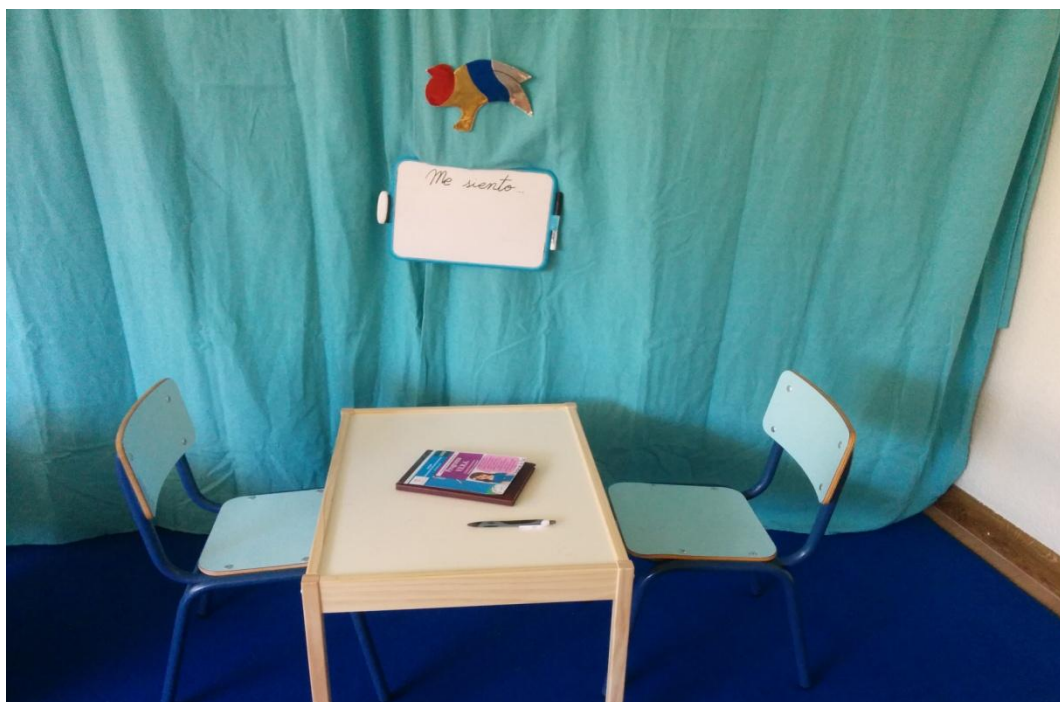


Imagen 4.2. Propuesta alternativa al Rincón de la Paz para dos niños.

4.1.7.4. Nivel de familias: Agenda de las Emociones

La agenda para trabajar con las familias sufre también diversos cambios.

- En primer lugar hay un cambio en cuanto a la iconografía de la portada, que incluye ya la nueva imagen de VERA.
- Actualizamos la imagen de la silueta que configura el diseño interno de la agenda. En el diseño anterior la silueta era más esquemática (entendimos que resultaría más fácil que niños y niñas se pudieran identificar con ella). Sin embargo, a partir del registro de los comentarios de los niños, observamos que la carencia de cabello les confundía, por lo que seleccionamos finalmente una imagen con pelo pero que pudiera ser válida para los dos géneros.

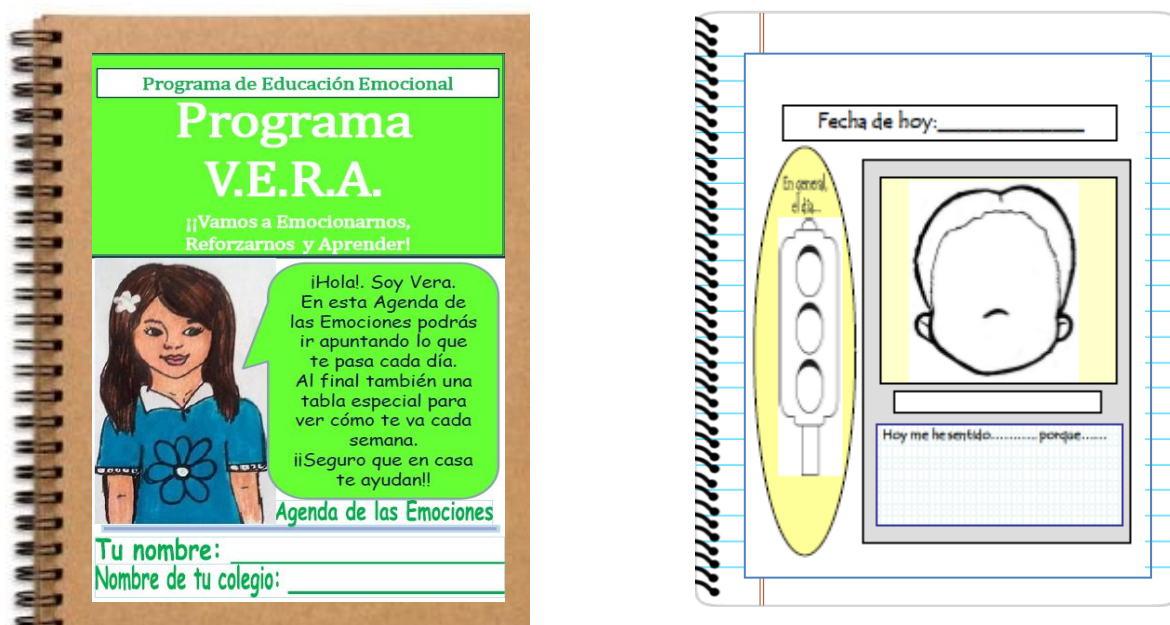



Fig. 4.23. Diseño final de la Agenda de las Emociones. Portada e interior.

4.1.7.5. Programa de Evaluación


Incorporación de una evaluación final del programa:

Consta de una escala likert del 1 al 10 que los niños cumplimentan para cada uno de los ítems: 2 por actividad (una pregunta sobre satisfacción y otra sobre autoeficacia percibida).

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL 

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA (Alumnos) **VERA**

Ahora te pedimos que nos digas tu opinión del 1 al 10:



¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de los cuadernillos de Vera?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de la agenda en casa?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades del Rincón de la Paz (=leer, escribir o sentarte)?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nombre: _____

Fig. 4.24. Evaluación final y meta-evaluación para los alumnos.

4.1.7.6. Guión a modo de ejemplo de una sesión de aula. Diseño final.

A modo de ejemplo exponemos a continuación la secuencia de la “nueva” sesión 0, en concreto los contenidos que se han añadido con respecto a la versión original, por eso añadimos el subtítulo “Parte 1”, y por esta razón también la duración prevista es menor a la del conjunto de esta sesión de presentación (1:30h en total). Seguimos el esquema para la presentación de las sesiones propuesto por Garaigordobil (2005).

SESIÓN 0

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: “Presentación del Programa ” (parte 1)

OBJETIVOS

- Presentar el programa a los alumnos y su estructura
- Sensibilizar sobre la importancia de conocer y reconocer nuestras emociones
 - Pensar y hablar sobre lo que sentimos ante determinadas situaciones y cómo lo demostramos.
 - Pensar y hablar sobre lo que sienten los demás y cómo reconocerlo.
 - y qué hacer ante eso.
 - Utilidad de este conocimiento: estrategias de gestión.
 - Estrategias para sentirnos mejor con os demás.
- Motivar su participación.
- Dar a conocer el contenido del programa: los tres tipos de actividades que incluye.
- Presentación de la Agenda de las Emociones: configuración.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- Presentación del aplicador si no es familiar para ellos.
- Exposición inicial acerca de la diferencia de los contenidos que vamos a trabajar con los más académicos (no dura todo el curso, no habrá exámenes...), puesto que puede resultar extraño para los alumnos.
- Exposición acerca de la importancia de conocer cómo nos sentimos, conocer cómo se sienten los demás y saber qué podemos hacer al respecto. Se abre una sesión de lluvia de ideas en la pizarra para que se inicien a participar y registrar sus conocimientos previos sobre la cuestión. Pueden seguirse los siguientes interrogantes: ¿por qué es importante saber qué les pasa a los demás?; ¿cómo podemos saberlo?; ¿y cómo saben los demás lo que me pasa a mí?; si llegas del cole y estás triste porque no te salido bien una tarea, mamá o papá lo pueden saber sin que se lo digas, ¿cómo?; y entonces, ¿te ayudan?...
- Se trabajan las distintas expresiones faciales y su relación con la emoción. El aplicador puede iniciarse como ejemplo: “Mirad niños mi cara (pone una expresión determinada y fácilmente reconocible); ¿qué emoción creéis que siento?”; o más fácil: “¿Qué siento / qué me pasa?”. Después puede invitarse que niños voluntarios pongan una determinada expresión facial y se pregunta: “¿qué siente....?”. “
- Se introduce el concepto de Emoción: “cuando decimos: le pasa que siente alegría, la alegría es una emoción. Hay distintos tipos de emociones, que es lo que sentimos y por eso ponemos esas caras. Igual que hay diferentes tipos de alimentos o de animales. ¿conocéis otras expresiones?” se pueden escribir o dibujar en la pizarra. Es un momento para conocer cuál es su amplitud de vocabulario emocional y aumentarlo pero priorizando el conocimiento de los elementos básicos.
- Actividad: “La Gran Cara” (ver en anexos)
 - Se utiliza el dibujo de una gran cara impreso en papel o se puede dibujar en la pizarra. La cara no tiene ojos, ni cejas ni boca. Se aporta otro material compuesto por diferentes ojos, bocas cejas que serán móviles y a los que podrá incorporarse velcro o cinta de doble cara; este material también podrían dibujarse o recortarse de revistas Se plantean distintas expresiones realizando combinaciones de “ojos”, “cejas” y “bocas”. Se les pide que nombren la emoción que está sintiendo y ejemplos de situaciones que pueden generar esa emoción. Puede dibujarse en la pizarra una cara grande y a partir de ahí realizar distintas combinaciones (ojos muy abiertos con boca abierta, con boca sonriendo...). Aquí ya puede iniciarse la asociación de acontecimiento – emoción – expresión facial.
 - Si el tutor o maestro lo desean, pueden ampliar esta actividad en el área de plástica, de forma que cada alumno construya su propia carita con ojos y demás elementos móviles; una sugerencia interesante es la ofrecida en el siguiente enlace:<http://www.juguetesdecarton.net/blog/manualidades-infantiles-aprendiendo-emociones/> o a través del código QR.
- Actividad: “Caritas entre todos” (ver en anexos)
 - La actividad consiste en completar el “puzle” por pequeños grupos de trabajo. Deben dibujar diferentes expresiones faciales trabajadas en la sesión anterior y buscar el




<p>cartel correspondiente para pegarlo en el espacio que corresponde. En anexo 0.A-4 está diseñado para seis grupos de trabajo, pero se harán las copias que se necesiten. En el cuadrado en blanco podrán dibujar una situación en la que hay alguien pueda sentir la emoción reflejada en la carita correspondiente (“¿qué le ha podido pasar a alguien que tiene esa cara?”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la Agenda de las Emociones: se les da a conocer su utilidad y se reparten tanto las agendas como las pegatinas (o su impresión y papel para pegar con pegamento); en esta primera sesión se les entrega la portada. Deben recordar tenerla en el aula en la próxima sesión. (Anexo 2.a) • Concluiremos con la evaluación de la satisfacción del alumnado con la sesión realizada (Anexo 5) y se recogen. 	
<p>MATERIALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anexo referidos - Material escolar - Pizarra 	<p>TIEMPO: 55 h minutos.</p>
<p>ORIENTACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar la participación de todo el alumnado en la dinámica de la sesión. • Motivar a los alumnos hacia su participación e interés en el programa. 	


Tabla 4.17. Diseño final del guión de las sesiones. Ejemplo.

4.1.8. Sesión de ejemplo

En el Capítulo 3 en el que describimos el diseño original del Programa incluimos a modo de ejemplo el cuadernillo correspondiente a la sesión nº 1. Para ejemplificar ahora los cambios de manera promenorizada en cuanto a la simplicidad de las actividades, aportamos la misma sesión según el diseño definitivo:



EDUEMO
Laboratorio de Educación Emocional
www.eduomo.com




Programa VERA_Cuaderno del Alumno_Sesión 1 pág. 2

Programa VERA

Programa de Educación Emocional

Programa V.E.R.A.

¡¡Vamos a Emocionarnos, Reforzarnos y Aprender!



Ilustradora: Soraya Peña Sánchez

¡Hola! Soy Vera. Vamos a vernos varios días y te contaré algunas cosas que me pasan, a ver qué piensas o qué haces tú. Espero que juntos lo pasemos bien y aprendamos trucos para estar mejor.

Cuaderno del Alumno

Tu nombre: _____

Nombre de tu colegio: _____

Programa VERA_Cuaderno del Alumno_Sesión 1 pág. 3

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Para conocer un poco más sobre las emociones y su expresión de la cara vamos a jugar a adivinar....

- ¿Qué cara crees que tenía Vera cuando salió de su casa?. Dibújalo. 
- ¿Qué cara crees que tenía cuando se le pinchó la rueda?. Dibújalo. 
- ¿Qué cara crees que tenía cuando llegó a su casa? 

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Ahora vamos a reflexionar sobre ti y las cosas que te pasan.

- Elige una de las emociones que sintió Vera en la historia.
- ¿Recuerdas alguna situación en que te hayas sentido así? dibújala o escríbela brevemente en este espacio.

- ¿Qué te hubiera gustado que ocurriera?
- ¿Crees que los demás se dieron cuenta de cómo te sentías? ¿por qué lo crees?

Programa VERA_Cuaderno del Alumno_Sesión 1 pág. 4

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN: TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase. Marca la que prefieras.

- Fijarme en las caras de los demás y si alguien tiene cara triste, preguntarle si se encuentra bien y si le puedo ayudar.
- Fijarme en las caras de los demás y si alguien está contento, preguntarle el motivo y alegrarme yo también.
- Fijarme en las caras de los demás y si cuando le diga algo a alguien empieza a poner cara de una emoción negativa, no seguir diciéndole eso.

¡¡Recuerda dibujar en tu agenda de las emociones las caritas contando lo que te pase cada día!!

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?

Nombre: _____

Fig. 4.25. Diseño final del material didáctico de ejemplo (sesión nº 1).

4.1.9. Relación entre el Programa VERA y los Modelos fundamentales de la IE

Una vez que contamos con el diseño definitivo del Programa, llevamos a cabo un trabajo de análisis sobre las coincidencias entre el VERA y los modelos principales explicativos de la IE. Así, A pesar de ser el modelo de la IE rasgo nuestra referencia principal y que se han incluido objetivos y contenidos específicos, entendemos que el programa contiene también elementos que coinciden con otros dos modelos que en el momento actual son tenidos también en gran consideración. Esta coincidencia viene de contenidos colaterales o transversales presentes al estar íntimamente ligados a aquellos propuestos de forma explícita, o como asociados a la metodología del programa. Con el objetivo de cristalizar esta relación, realizamos una valoración del Programa (según los objetivos y contenidos de cada sesión) en base a los componentes integrados en los tres modelos de máxima influencia. Lo vemos a continuación:

MODELOS TEÓRICOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL		SESIONES DEL PROGRAMA "VERA"						
Modelo circular de IE rasgo de personalidad de Petrides y Furham (2003)		Nº SESIÓN						
		0	1	2	3	4	5	6
FACTOR BIENESTAR	Autoestima							
	Felicidad rasgo	-						
	Optimismo rasgo.						-	
FACTOR EMOCIONALIDAD	Habilidades de relación		-	+	+	+	+	+
	Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás	+	+	+	-	-	+	+
	Expresión emocional	+	+	+	-		-	
	Empatía rasgo					-		+
FACTOR SOCIABILIDAD	Asertividad.				+	-		
	Competencia social			-	+	+	-	+
	Gestión emocional de los demás		-	-				-
FACTOR AUTOCONTROL	Baja impulsividad				+	-	-	
	Manejo del estrés				-	-	-	
	Regulación emocional	-	-	-	+	+	+	+
FACETAS INDEPENDIENTES	Automotivación							
	Adaptabilidad				-	-		

Modelo jerárquico de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)		0	1	2	3	4	5	6
PERCEPCIÓN, VALORACIÓN, Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES	1.1. Capacidad para identificar emociones en los estados físicos, sentimientos, y pensamientos de uno/a mismo/a.	+	+	+	+	-	-	
	1.2. Capacidad para identificar emociones en otras personas, en diseños, trabajos artísticos, etc., a través del lenguaje, el sonido, la apariencia, y el comportamiento.	-	+	-				+
	1.3. Capacidad para expresar las emociones con exactitud y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.		-	-	-	+	-	
	1.4. Capacidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas e imprecisas, y sinceras vs. Hipócritas.			-			-	
FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	2.1. Las emociones priorizan las ideas dirigiendo la atención hacia la información importante.				-			-
	2.2. Las emociones están suficientemente vívidas y disponibles como para que puedan ser generadas como ayudas para el juicio y la memoria en relación a los sentimientos.							
	2.3. Las variaciones en los estados de ánimo cambian la perspectiva individual de optimista a pesimista, estimulando la consideración de múltiples puntos de vista.						+	-
	2.4. Los estados emocionales estimulan diferentes aproximaciones específicas hacia los problemas, como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.							
COMPREENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES	3.1. Capacidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, como la relación entre gustar y amar.			+		-		
	3.2. Capacidad para interpretar los significados que conllevan las emociones con respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo viene		-					

	acompañada de una pérdida.							
	3.3. Capacidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclas.							
	3.4. Capacidad para reconocer las transiciones probables entre las emociones, como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la culpabilidad o la vergüenza.							
REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES	4.1. Capacidad para permanecer abierto/a a los sentimientos, tanto a los agradables como a los desagradables	-	-			-	+	-
	4.2. Capacidad para aferrarse a una emoción o bien para desligarse de ella en función del juicio hecho acerca de su utilidad o de su valor informativo							
	4.3. Capacidad para supervisar las emociones con relación a uno/a mismo/a y a los demás, como al reconocer cómo de claras, típicas, influyentes o razonables son					+		
	4.4. Capacidad para gestionar las emociones en uno/a mismo/a y en los demás, moderando las emociones negativas y realizando las positivas.				-	+	+	-
Modelo tripartito de competencia emocional de Mikolajczak et al., 2009		0	1	2	3	4	5	6
FACTOR INTRAPERSONAL	Identificación de las emociones propias.	+	-	+	+	+	+	-
	Expresión de las emociones propias.	+	-	+	-	-		
	Comprensión de las emociones propias.	+	+	+	+	+	-	
	Regulación de las emociones propias.	-	-	-	+	+	+	-
	Utilización de las emociones propias.	-	+	-	+	+	+	
FACTOR INTERPERSONAL	Identificación de las emociones de los otros.	+	+		-	-	+	-
	Expresión de las emociones de los otros.		+	-		-	-	+
	Comprensión de las emociones de los otros..	+	+		-		-	+
	Regulación de las emociones de los otros.	-	-			+		+
	Utilización de las emociones de los otros.						-	+

Tabla 4.18. Relación entre los elementos del Programa VERA y los tres principales modelos de IE y CE.

Tal y como podíamos esperar, la coincidencia es mayor para el modelo de la IE-rasgo, también coincide con el modelo de Competencia emocional, el modelo tripartito y en menor proporción ocurre en comparación con el modelo de la IE-capacidad.

4.2. ESTUDIO 2 (Implementaciones de N° 2 a N° 6)

El Estudio 2 comprende 5 implementaciones del Programa VERA de forma posterior a las modificaciones del diseño, por lo que se trata del mismo programa en una nueva versión “mejorada”. Las aplicaciones tuvieron características singulares que se detallarán en los apartados siguientes. Por una cuestión aclaratoria parece pertinente exponer la muestra, instrumentos y procedimiento de cada implementación.

La muestra de este segundo Estudio 2 alcanzó un n total de 197 alumnos de entre 2º y 4º de Educación Primaria. La distribución se presentó en el Capítulo 3 (diseño de la investigación). Especificamos ahora cada implementación:

4.2.1. Estudio 2. Implementación N° 2 y N° 3

En el caso de las dos primeras implementaciones del Estudio 2, éstas se agrupan en el mismo apartado por pertenecer al mismo centro educativo y a la misma experiencia.

4.2.1.1. Muestra de la Implementación Nº 2 y Nº 3

DATOS DE LA SUBMUESTRA Nº 2							TIEMPOS DE DATOS	
Aplicación Código	CURSO DE APLICACIÓN	CURSO E. P.	CONDICIÓN	n-muestra	TITULARIDAD	POBLACIÓN	T1	T2
2 (2B14)	2013 -2014	2º A	Control	12	Público	Badajoz	Abril´14	Junio´14
	2013 -2014	2º B	Intervención	12	Público	Badajoz	Abril´14	Junio´14

Tabla 4.19. Datos de la submuestra Nº 2.

DATOS DE LA SUBMUESTRA Nº 3							TIEMPOS DE DATOS	
Aplicación Código	CURSO DE APLICACIÓN	CURSO E. P.	CONDICIÓN	n-muestra	TITULARIDAD	POBLACIÓN	T1	T2
3 (4B14)	2013 -2014	4º	Control	12	Público	Badajoz	Abril´14	Junio´14
	2013 -2014	4º bis	Experimental	11	Público	Badajoz	Abril´14	Junio´14

Tabla 4.20. Datos de la submuestra Nº 2.

Comentamos a continuación las características de estas dos muestras por proceder del mismo centro educativo de Badajoz. Se trata de un centro de difícil desempeño. Con respecto al entorno, destacamos que el colegio se sitúa en la ciudad de Badajoz, en una barriada del extrarradio. Se caracteriza por viviendas de carácter social, y un gran parque que rodea las dos riberas que lo flanquean. La mayor parte del mismo fue arroyado por una riada en 1997 y se reconstruyó casi por completo. El entorno socioeconómico de la zona es bajo, con escasa formación por parte de la población y con trabajos precarios. En muchos casos las familias han de recurrir a la ayuda de entidades como Cáritas o Cruz Roja. El colegio a su vez tiene el Programa de Grupos Interactivos, que integra a la comunidad social en el centro educativo.

El centro escolar es de carácter público y es de línea 1 o 2 según los cursos; así, integra tres unidades de Educación Infantil (2º ciclo), de tres, cuatro y cinco años, respectivamente; en Educación Primaria, encontramos: 1º de Primaria: 1 unidad; 2º de Primaria: 2 unidades; 3º de Primaria: 2 unidades; 4º de Primaria: 1 unidad; 5º de Primaria: 2 unidades; 6º de Primaria: 2 unidades. Cuenta con Programa de Compensatoria.

La implementación del programa se llevó a cabo el último trimestre del curso 2013-2014. En el primer caso, la muestra se compone de los dos grupos de 2º de Educación Primaria de 12

alumnos cada uno. En el segundo caso, la muestra está formada por la totalidad del único grupo de 4º, que se desdobra en función del alumnado asignado al Programa de Compensatoria. Sin embargo, ese desdoble no determina los dos “subgrupos” que conforman finalmente la condición de grupo de intervención y de grupo control, sino que la distribución es bastante homogénea (de los 11 alumnos de 4º de Compensatoria, en el grupo de intervención hay 5 alumnos y 6 en el grupo control), de manera que controlamos el posible efecto de esta variable sobre los resultados.

La distribución por género es exacta en ambos grupos (50% de chicos y chicas tanto en el grupo de control como en el de intervención).

Con respecto a la equivalencia del nivel de IE de las aplicadoras, se utilizan el WLEIS y la EAG, que son cumplimentadas tanto por estas dos docentes como por las responsables de los grupos de control. Los resultados obtenidos han sido:

A continuación se exponen los resultados obtenidos para las dos aplicadores en cuanto a las habilidades emocionales informadas. Como ya hicimos se valoran en función de los datos normativos de que disponemos según Pena y Extremera (2010):

Factor	Informante	Implementación 2 Grupos de 2º E.P.	Implementación 3 Grupos de 4º E.P.	D. T. (**)
Evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal	Aplicadora	5,6	6,3	4.57 < 5.44 > 6.31
	Tutora	5,95	5,25	
	Media (*)	(5.44)		
Evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal	Aplicadora	5,6	6,3	4.54 < 5.32 > 6.1
	Tutora	4,55	5,25	
	Media (*)	(5.32)		
Uso de las emociones o asimilación	Aplicadora	5,6	5,25	4.24 < 5.44 > 6.4
	Tutora	4,9	5,25	
	Media (*)	(5.20)		
Regulación de las emociones	Aplicadora	5,25	4,55	3.89 < 4.89 > 5.89
	Tutora	4,9	5,25	
	Media (*)	(4.89)		

Tabla 4.21. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones Nº 2 y Nº 3 según WLEIS.

(*) Las puntuaciones en negrita son las obtenidas por las informantes, mientras que entre parénTesis se reflejan las medias normativas.

(**) Las puntuaciones que se sitúan entre $-1 DT$ y $+1 DT$, se localizan en el 68% mayoritario de la población, es decir, supone tener una puntuación dentro de la normalidad.

Según la Escala WLEIS ninguna de las puntuaciones sobrepasa los puntos de corte crítico, por lo que obtendríamos información sobre el nivel adecuado de la IE de los profesionales implicados. En comparación con los datos obtenidos por la aplicadora del Estudio 1 (6,5 – 6,25 – 6 – 5,5) las puntuaciones en este caso son inferiores.

Con respecto a la Escala EAG, obtenemos también valores dentro de parámetros a excepción de la aplicadora del grupo de 2º, si bien por ser en exceso no lo consideramos un perjuicio para el programa, sino al contrario, creemos que lo beneficiará. Las puntuaciones son similares a las obtenidas por la aplicadora del Estudio 1.

EAG Informante	Implementación 2 Grupos de 2º E.P.	Implementación 3 Grupos de 4º E.P.	Desv. Típica
Aplicadora	8,8	6,4	5.279 – 7,725
Tutora	7,2	6,4	
Media (*)	6,502		1,223

Tabla 4.22. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones Nº 2 y Nº 3 según EAG.

4.2.1.2. Instrumentos de Implementación Nº 2 y Nº 3

En los grupos de 2º se opta por no aplicar el TAMAI, aunque sí lo habíamos utilizado en el Estudio 1 con adaptaciones (como ya se justificó por la diferencia de baremo). No obstante, la aplicadora y docente de este grupo considera que en el nivel de comprensión de los niños (muchos de ellos en situación de desventaja social o cultural) no harían posible una aplicación de la prueba con garantías. Por ello se decide finalmente aplicar un cuestionario sociométrico como prueba cumplimentada por los alumnos. En concreto, y de las distintas versiones presentadas anteriormente nos inclinamos por la versión más breve por las características del grupo ya explicadas, el S-C: Sociométrico clásico, que incluía dos preguntas clásicas (elección y rechazo) con hasta tres posibilidades de respuesta.

Con respecto a los niveles de IE de los alumnos, se mide con la versión del TEIQue que cumplimentan los profesores (un cuestionario de 10 ítems por niño). Además se tendrá en

cuenta el nivel de IE de las cuatro docentes implicadas (aplicadoras y docentes de los grupos de intervención en 2º y 4º y tutoras de los grupos control de 2º y 4º), ya que intervendrán, al menos, en la aplicación de la batería de pruebas. Para ello se les administró el WLEIS.

De foma específica para los grupo de 4º se aplicó, además de los mismos instrumentos que en los grupos de 2º, el TAMAI. Como dato distintivo frente a otras aplicaciones, destacamos que puesto que el grupo –clase de origen estab compuesto por los dos subgrupos (intervención-control), en la realización del sociométrico tuvieron en cuenta a todos sus compañeros, por lo que era posible que se eligieran o rechazaran entre ellos alumnos que habían seguido o no el VERA.

Las baterías descritas en cada caso en el Tiempo 1 (Abril 2014) se replicaron exactamente con los mismos instrumentos para el segundo tiempo o pos-test (Junio 2014).

4.2.1.3. Procedimiento de la Implementación Nº 2 y Nº 3

La implementación en el centro surge fruto del Trabajo Final de Máster de una alumna de la UNED, docente del CEIP Centro de Reyes, en concreto del programa de compensatoria con perfil de Primaria. El primer paso a dar fue hablar con el equipo directivo, ya que necesitábamos su aprobación y colaboración en el caso de que fuera necesario. Posteriormente se planteó a la tutora de 4º de Primaria la posibilidad de llevar a cabo el programa VERA en la mitad de su clase (doble de Lengua) y que aplicaríamos la batería de test, tanto en el primer tiempo y en el segundo tiempo, a todo el grupo, tanto el Control como el intervención.

El siguiente paso fue charlar con la tutora de 2º B para comentarle la posibilidad de ser aplicadora del Programa en su clase, accedió porque ella ya había colaborado en varios trabajos de investigación y le resultaba muy interesante participar en este programa. Con la tutora del otro segundo hablamos para comentarle la posibilidad de participar en el programa pero como grupo control y no hubo problema se mostró participativa en todo momento.

Los padres fueron informados y no mostraron objeción.

A partir de este momento se lleva a cabo el procedimiento general tal y como sucedió en el Estudio1 (en este mismo Capítulo 4): autorización de los padres, presentación a los

alumnos, aplicación de la batería previa al programa, implementación del programa y aplicación posterior de la batería en los dos grupos.

Dado que la aplicadora estaba cursando en esos momentos el itinerario de Master y que había realizado un proceso formativo en torno a la temática de la educación de la IE, entendemos que la necesidad de formación previa en este caso se ve en cierta parte solventada. Esta aplicadora es, a su vez, quien tutoriza a la tutora del grupo de 2º asignado como grupo de control.

Siguiendo el Modelo de consulta al que apuntamos en el capítulo 1 con respecto a las condiciones óptimas de la implementación de estos programas, la aplicadora cuenta en todo momento nuestro asesoramiento, como autora y primera aplicadora del Programa VERA, así como del director de esta Tesis, director simultáneo del TFM desarrollado por esta maestra.

4.3.2. Estudio 2. Implementación Nº 4

4.3.2.1. Muestra de la Implementación Nº 4

La muestra de esta aplicación procede del mismo centro escolar que la del Estudio 1. De nuevo volvemos a seleccionar los grupos de 2º. En esta ocasión la asignación de las condiciones de intervención y de control se determinan en función del interés mostrado por las tutoras de estos grupos. Finalmente se toma una decisión conjunta con el equipo directivo y se opta por el grupo en el que la tutora manifiesta claramente su deseo de participar en el programa con su clase, su convencimiento sobre los potenciales beneficios para sus alumnos y su compromiso.

La muestra total fue de 48 alumnos (24 en cada condición). Inicialmente los grupos eran homólogos en las variables más evidentes (género y número). La distribución por género es exacta en ambos grupos (50% de chicos y chicas tanto en el grupo de control como en el de intervención).

Con respecto a la equivalencia del nivel de IE de las aplicadoras, de nuevo presentamos los datos del WLEIS obtenidos para la aplicadora, tutora del grupo de intervención y del grupo experimental:

Factor	Informante	Puntuaciones	D. T. (**)
Evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal	Aplicadora	6,65	4.57 < 5.44 > 6.31
	Tutora GI	7	
	Tutora GC	6,3	
	Media (*)	(5.44)	
Evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal	Aplicadora	5,25	4.54 < 5.32 > 6.1
	Tutora GI	6,65	
	Tutora GC	5,6	
	Media (*)	(5.32)	
Uso de las emociones o asimilación	Aplicadora	5,6	4.24 < 5.44 > 6.4
	Tutora GI	7	
	Tutora GC	5,25	
	Media (*)	(5.20)	
Regulación de las emociones	Aplicadora	5,25	3.89 < 4.89 > 5.89
	Tutora GI	6,3	
	Tutora GC	5,25	
	Media (*)	(4.89)	

Tabla 4.23. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones N° 2 y N° 3 según WLEIS.

(*) Las puntuaciones en negrita son las obtenidas por las informantes, mientras que entre paréntesis se reflejan las medias normativas.

(**) Las puntuaciones que se sitúan entre -1 DT y +1 DT, se localizan en el 68% mayoritario de la población, es decir, supone tener una puntuación dentro de la normalidad.

Según la Escala WLEIS ninguna de las puntuaciones sobrepasa los puntos de corte crítico por defecto y sí volvemos a encontrar puntuaciones por encima de los valores mayoritarios que consideramos positivo. Según la EAG, la aplicadora obtiene una media de 8,8.

4.3.2.2. Instrumentos de Implementación N° 4

Como se adelantó, aplicamos el TAMAI en los dos grupos, de nuevo con necesidad de ayuda en la administración. Como dato particular que se trata de la única ocasión en la que se utilizan las tres versiones del TIEQue que estamos manejando (la escala para niños, su adaptación para padres, y el cuestionario para padres). También nos valemos de cuestionario sociométrico. En esta ocasión, el S-CEN Pérez-González y Benito-Moreno; 2013); recordamos que incorpora las preguntas del sociométrico clásico, preguntas de expectativa sobre elección y rechazo y, tomando el Guess Who 4 como inspiración, las preguntas de nominaciones.

Esta implementación del programa se llevó a cabo el segundo trimestre del curso 2013-2014, de manera que la batería previa (Tiempo 1) se desarrolló en enero de 2014, el segundo tiempo en abril y a los 6 meses, en noviembre de 2014, el Tiempo 3. En este último caso se utilizaron todas las pruebas excepto el cuestionario sociométrico, puesto que al poder variar la composición de las clases y ser una condición condicionada por múltiples variables, sería difícil tres 6 meses atribuir los resultados a la aplicación del programa.

4.3.2.3. Procedimiento de la Implementación Nº 4

A pesar de que la aplicadora del programa es la misma persona que en la intervención anterior en este centro (Estudio 1), una sustancial diferencia es la relación con el centro educativo. Anteriormente formaba parte de la plantilla del mismo como orientadora y, en esta ocasión, actúa como agente externo, por lo que firmamos una carta de colaboración y una carta de información-autorización para los padres de carácter diferente a la ocasión anterior. Puesto que teníamos el propósito de recoger datos también a los 6 meses del programa, nos cercioramos de añadir esta circunstancia en la solicitud de autorización familiar, que incluía la aplicación de las pruebas en ambos grupos y del programa en el grupo de intervención. En los anexos se incluye la documentación comentada.

Por lo demás el procedimiento siguió los mismos pasos que en las ocasiones anteriores. Aunque sí merece destacar cómo se cedió progresivamente el control de la clase a la tutora, quien se responsabilizó de las últimas dos sesiones, aunque seguía contando con el apoyo de la aplicadora original en el aula.

4.3.3. Estudio 2. Implementación Nº 5

4.3.3.1. Muestra de la Implementación Nº 5

En este caso la muestra procedía de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, el colegio Montserrat, perteneciente a la FUHEM. Emplazado en dos edificios cercanos, el Colegio ofrece todas las etapas de escolarización desde los 3 años hasta el Bachillerato, y es bilingüe en Primaria. Se caracteriza por adoptar innovaciones educativas (fue uno de los primeros centros

en trabajar a través de aprendizaje cooperativo) hasta el punto de convertirse en centro formador de otros colegios.

A partir de la oportunidad de colaboración y de conocimiento del programa VERA es el centro educativo el que propone el nivel de 3º de Ed. Primaria como el más idóneo para participar y también sugiere la asignación de las condiciones de control y de intervención en función de las características del aula y del equipo docente. Finalmente la muestra en esta ocasión fue de 52 alumnos, dos grupos de 26 alumnos cada uno. La distribución por género fue la siguiente:

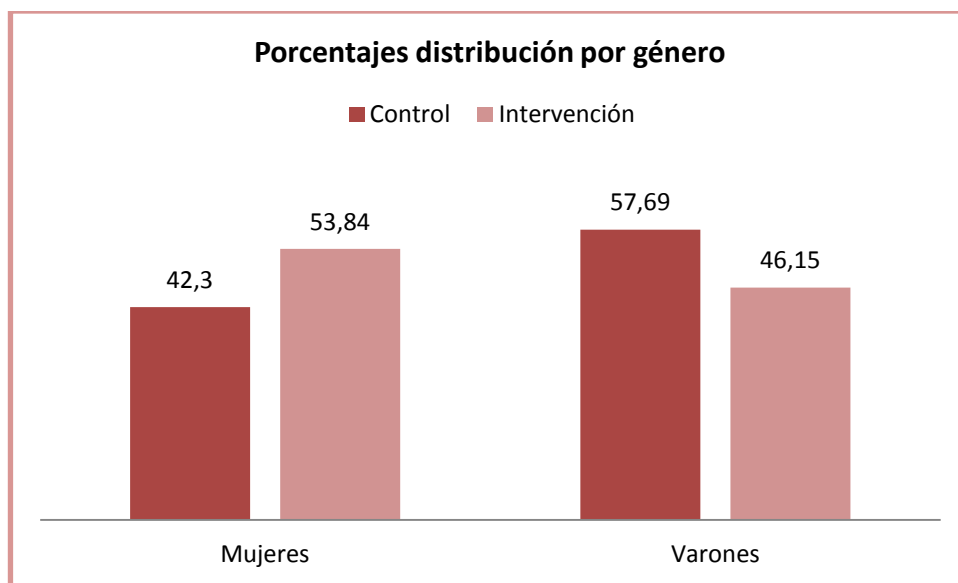


Fig. 4.26. Distribución de los alumnos en los grupos según género en la implementación N°5.

Los niveles de IE de las personas adultas implicadas fueron:

Factor	Informante	Puntuaciones	D. T. (**)
Evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal	Aplicadora	4,9	4.57 < 5.44 > 6.31
	Tutora	4,9	
	Media (*)	(5.44)	
Evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal	Aplicadora	4,9	4.54 < 5.32 > 6.1
	Tutora	5,6	
	Media (*)	(5.32)	
Uso de las emociones o asimilación	Aplicadora	5,6	4.24 < 5.44 > 6.4
	Tutora	5,25	
	Media (*)	(5.20)	
Regulación de las emociones	Aplicadora	4,55	3.89 < 4.89 > 5.89
	Tutora	5,25	

	Media (*)	(4.89)	
--	-----------	--------	--

Tabla 4.24. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones N° 5 según WLEIS.

(*) Las puntuaciones en negrita son las obtenidas por las informantes, mientras que entre paréntesis se reflejan las medias normativas.

(**) Las puntuaciones que se sitúan entre -1 DT y +1 DT, se localizan en el 68% mayoritario de la población, es decir, supone tener una puntuación dentro de la normalidad.

Según la Escala WLEIS todas las puntuaciones se sitúan dentro de los parámetros mayoritarios y ligeramente por debajo de los encontrados para el Estudio 1 (6,5 – 6,25 – 6 – 5,5)

Con respecto a la Escala EAG, obtenemos también valores dentro de parámetros a excepción de la aplicadora del grupo de 2º, si bien por ser en exceso no lo consideramos un perjuicio para el programa, sino al contrario, creemos que lo beneficiará. Los valores son cercanos a los del Estudio 1.

EAG Informante	Puntuaciones	Desv. Típica
Aplicadora	8,6	5.279 – 7,725
Tutora	7,8	
Media (*)	6,502	1,223

Tabla 4.25. Datos de profesionales en implementaciones N° 5 según EAG.

4.3.3.2. Instrumentos de Implementación N° 5

Para estos grupo de 3º se administra el TAMAI con menos dificultad que en los grupos de 2º. En el caso del TEIQue optamos por utilizar la versión para profesores, ya que en otros estudios estaba demostrando alta fiabilidad, la versión de la entrevista KAI a modo de cuestionario de 6 ítems y el mismo cuestionario sociométrico que en la aplicación anterior, el S-CEN.

La implementación en este caso se llevó a cabo durante el curso 2015-2016 y, en concreto, se tomaron datos en los dos tiempos recurrentes: Tiempo 1 en abril de 2015 y Tiempo 2 en mayo de 2015.

4.3.3.3. Procedimiento de la Implementación Nº 5

En este caso contamos con un colaboradora externa (pedagoga) de la UNED (su vinculación con nuestra universidad procede de la docencia compartida por nuestro director de Tesis). Por lo tanto esta persona contaba con una cierta formación en el tema y se mantienen varias sesiones de trabajo en cunato al procedimiento de las baterías de prueba y del programa en sí.

Esta colaboradora contacta por iniciativa propia con centros escolares que pudieran estar interesados en participar de esta experiencia. Una vez que el equipo directivo del Montserrat se encuentra informado y comunican su interés por el programa, se inicia el procedmiento ya planteado anteriormente. De forma previa se firma un acuerdo de colaboración.

En este caso contamos además con el apoyo de la orientadora del centro (que en el caso de este centro sí existe en la etapa de Primaria). De hecho, llega a participar casi en las mismas condiciones que la tutora del grupo de intervención, estando presente en el grupo durante las sesiones, desarrollando ella misma una de las últimas sesiones y cumplimentando los registros de evaluación. Durante todo el proceso contaron con el asesoramiento de la autora del Programa VERA y de esta Tesis.

4.3.4. Estudio 2. Implementación Nº 6

4.3.4.1. Muestra de la Implementación Nº 6

Los alumnos participantes en esta muestra pertenecían al colegio público San Juan Bautista, de Madrid. Se trata de un centro de línea 2 que incluye las etapas de infantil y primaria. Nuevamente son los alumnos de 2º los que participan en el Programa VERA, a propuesta nuestra. Los grupos son homólogos en cuanto al número (25 en cada uno) y en cuanto a la distribución por género observamos la siguiente representación:

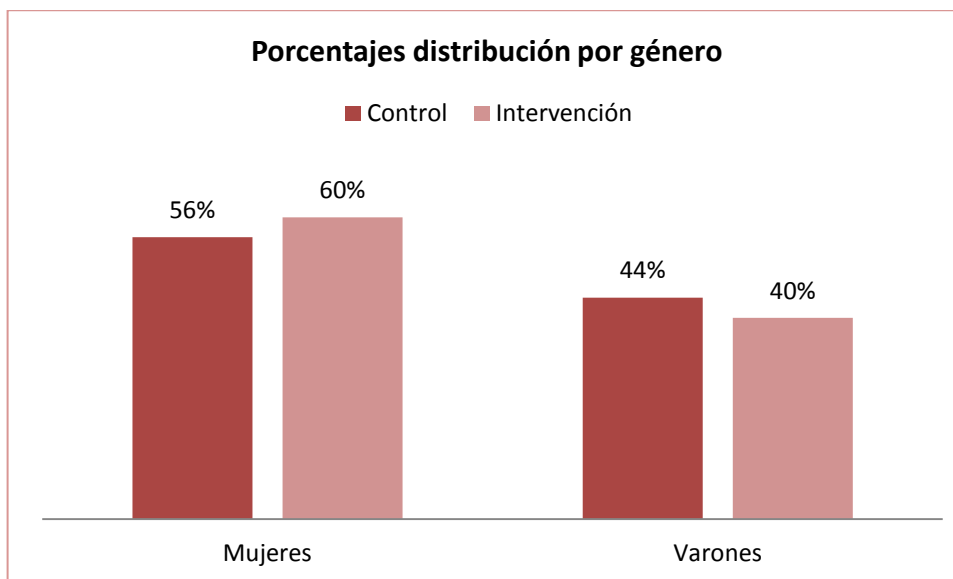


Fig. 4.27. Distribución de los alumnos en los grupos según género en la implementación N°5.

Por último para esta implementación, los niveles de IE de las personas adultas implicadas fueron:

Factor	Informante	Puntuaciones	D. T. (**)
Evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal	Aplicadora	4,9	4.57 < 5.44 > 6.31
	Tutora	7	
	Media (*)	(5.44)	
Evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal	Aplicadora	4,9	4.54 < 5.32 > 6.1
	Tutora	5,6	
	Media (*)	(5.32)	
Uso de las emociones o asimilación	Aplicadora	5,6	4.24 < 5.44 > 6.4
	Tutora	5,25	
	Media (*)	(5.20)	
Regulación de las emociones	Aplicadora	4,55	3.89 < 4.89 > 5.89
	Tutora	7	
	Media (*)	(4.89)	

Tabla 4.26. Datos niveles de IE de profesionales en implementaciones N° 6 según WLEIS.

(*) Las puntuaciones en negrita son las obtenidas por las informantes, mientras que entre paréntesis se reflejan las medias normativas.

(**) Las puntuaciones que se sitúan entre -1 DT y +1 DT, se localizan en el 68% mayoritario de la población, es decir, supone tener una puntuación dentro de la normalidad.

Según la Escala WLEIS de nuevo encontramos valores que superan en positivo las puntuaciones más frecuente. De nuevo se sitúan ligeramente por debajo de los encontrados para el Estudio 1 (6,5 – 6,25 – 6 – 5,5)

Con respecto a la Escala EAG, obtenemos también valores similares.

EAG Informante	Puntuaciones	Desv. Típica
Aplicadora	8,6	5.279 – 7,725
Tutora	7,4	
Media (*)	6,502	1,223

Tabla 4.27. Datos de profesionales en implementaciones N° 5 según EAG.

4.3.4.2. Instrumentos de Implementación N° 6

La secuencia y contenidos de la batería de instrumento también es una réplica de la ocasión anterior. Igualmente los datos se recogen en los dos grupos de forma previa a la puesta en marcha del programa (Tiempo 1: enero 2015) y de forma inmediatamente posterior (Tiempo 2: Marzo 2016).

4.3.4.3. Procedimiento de la Implementación N° 6

El procedimiento llevado a cabo es exactamente el mismo que en la aplicación 5, ya que contamos con la misma colaboradora, que hizo las veces de aplicadora. La asignación de la condición intervención / control es propuesta por el centro educativo en base a las características de los alumnos y del interés de los tutores correspondientes.

4.3.5. Resultados y Discusión. Contraste de hipótesis.

La exposición de los resultados para este Estudio 2 seguirá el mismo que hemos seguido para el Estudio 1, luego analizaremos los datos obtenidos en esta ocasión para el diseño del programa, el proceso de implementación y para los efectos.

4.3.5.1. Evaluación del Diseño del Programa

a) EEIPESE

De nuevo aplicamos la EEIPESE-Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional y, para los momentos iniciales y con respecto al diseño, obtenemos:

Índice de evaluación inicial (e_i) = (puntuación total/40) x 100

- (e_i) Tutor: $36/40 \times 100 = 90$

- (e_i) Aplicadora: $34/40 \times 100 = 85$

Índice de fiabilidad evaluación inicial = $7 / 10 = 0,7$

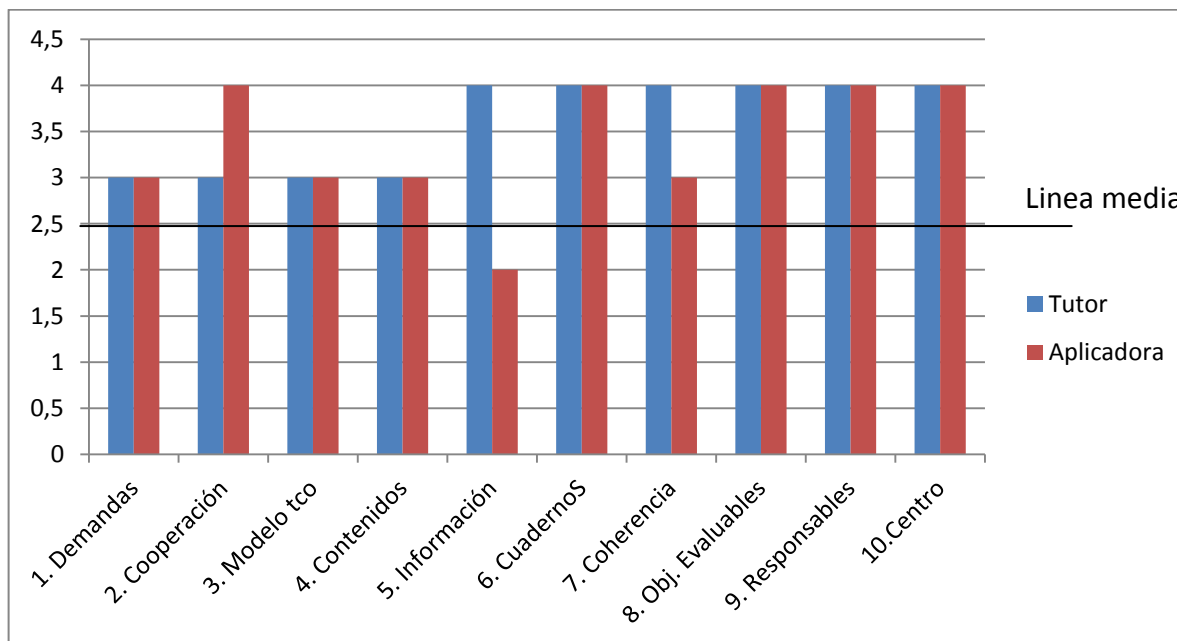


Fig. 4.28. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación inicial. Estudio 2.

Consideramos que los resultados son óptimos, ya que se encuentra por encima de la media en todos los aspectos que comprende la escala a excepción del ítem 5 según la aplicadora. Además el Índice de fiabilidad es alto. En comparación con el Estudio 1 se obtienen valores muy similares. Por tanto, podemos ya concluir acerca del diseño:

HIPÓTESIS 1.1.: El diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional en sus fases inicial también para el estudio 2.

HIPÓTESIS 2: Los resultados del Estudios 2 confirman parcialmente la mejora en la calidad del diseño frente al Estudio 1, tras haber sido corregido y mejorado.

4.3.5.2. Valoración de la Aplicación del Programa

a) EEIPESE

Las puntuaciones halladas para la evaluación procesual, según la Escala EEIPESE han sido:

Índice de evaluación procesual (e_p) = (puntuación total/32) x 100

- (e_p) Tutor: $31/32 \times 100 = 81,57$

- (e_p) Aplicadora: $28/32 \times 100 = 87,5$

Índice fiabilidad evaluación procesual = $5 / 8 = 0,62$

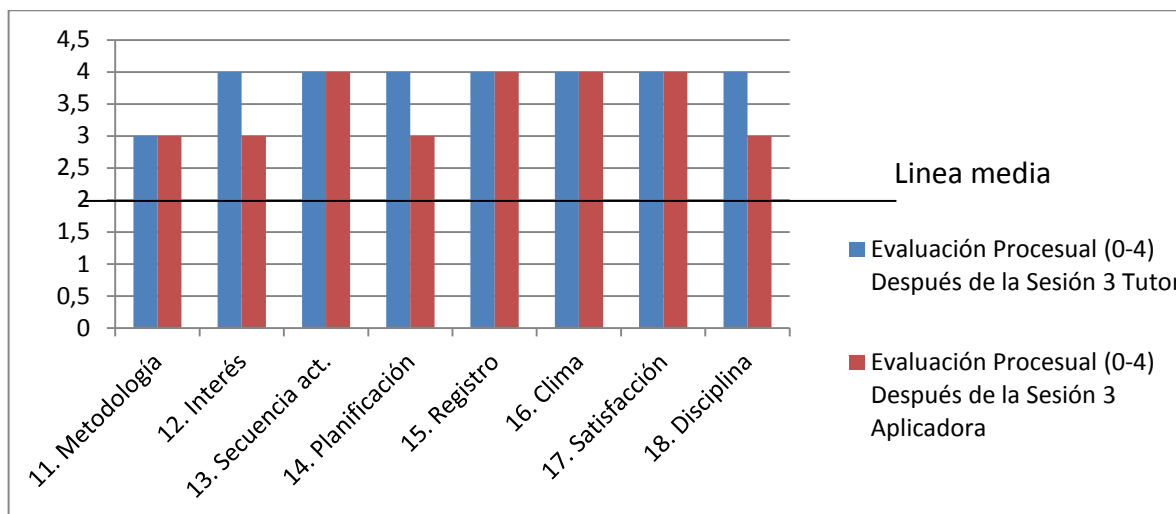


Fig. 4.29. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación procesual. Estudio 2.

De nuevo valoramos positivamente los resultados ya que se encuentran por encima de la media en todos los aspectos que comprende la escala y para ambos informantes, obteniendo una fiabilidad interjueces adecuada.

HIPÓTESIS 1.2.: El diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional en sus fases inicial también para el estudio 2.

b) EVALUACIÓN CUALITATIVA OBTENIDA A TRAVÉS DE CADA SESIÓN INFORMANTES: ALUMNOS

- Satisfacción informada por los alumnos del grupo de intervención

Las evaluaciones de los alumnos han sido, en general, positivas. En esta ocasión, llevamos a cabo un análisis más detallado de forma que podemos comprobar el nivel de agrado obtenido por cada actividad en cada sesión en base al número de respuestas obtenidas a través de las evaluaciones semanales incluidas en el material didáctico. Los resultados totales se representan a continuación en términos porcentuales:

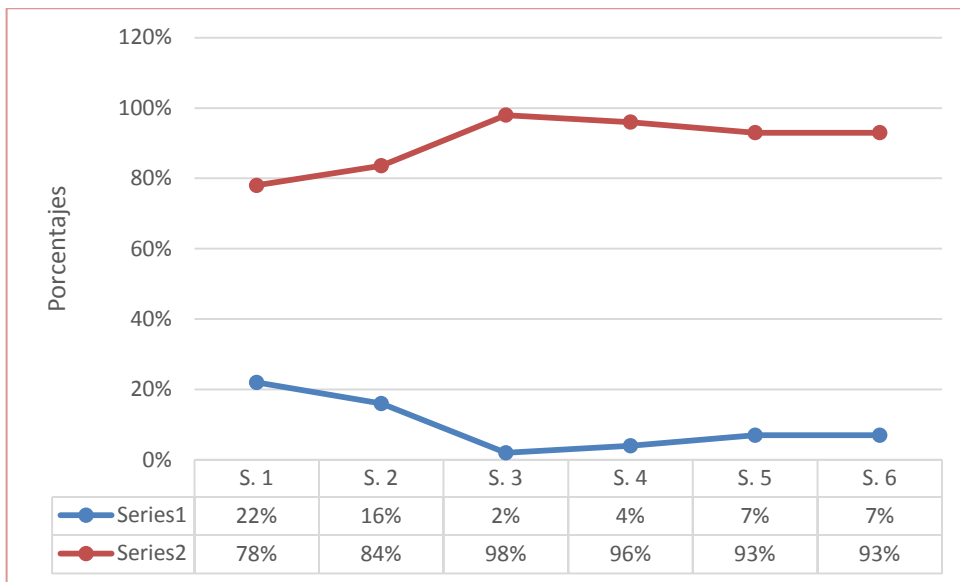


Fig. 4.30. Porcentajes de respuestas obtenidas y no obtenidas en las evaluaciones semanales. Estudio 2.

En primer lugar obtenemos un dato positivo con respecto a la participación en la evaluación: es bastante más alto el volumen de niños que responden en cada ocasión frente al que no lo hace y sufre un aumento desde el inicio del programa.

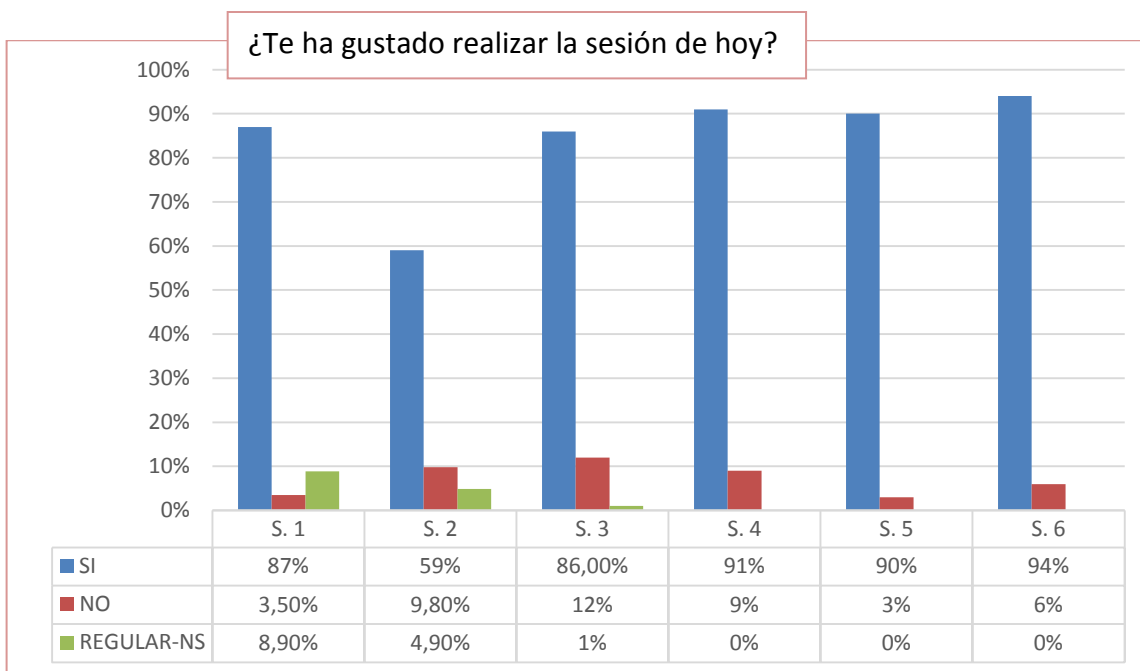


Fig. 4.31. Porcentaje de satisfacción por sesión. Estudio 2.

Teniendo sólo en cuenta las respuestas emitidas, vemos cómo se alcanza un alto grado de satisfacción y agrado por parte de los los alumnos de las distintas implementaciones (en un rango entre 59% y 94%). Luego las actuaciones diseñadas resultan motivantes para el alumnado.

En el estudio obtuvimos un porcentaje total de las 6 sesiones muy elevado con una muestra inferior, del 97,92%; mientras que la suma de los porcentajes de cada sesión en este Estudio 2 se eleva al 84,5%. Si bien hay 15 puntos de porcentaje, entendemos que el dato actual es muy positivo igualmente y, que dada la amplitud y heterogeneidad de la muestra, cuenta con mayor fiabilidad.

En un intento por identificar cuáles son los aspectos que en mayor medida están suponiendo esta satisfacción para el alumnado, realizamos un nuevo análisis descriptivo en base a “aquello que más les gusta”. Si bien se trata de una respuesta abierta (los niños cuentan con un espacio para escribir) hemos realizado un análisis de categorías según las actividades comprendidas y las respuestas más frecuentes de los niños, de forma que hemos podido establecer una categorización de respuestas y los valores alcanzados en cada caso:

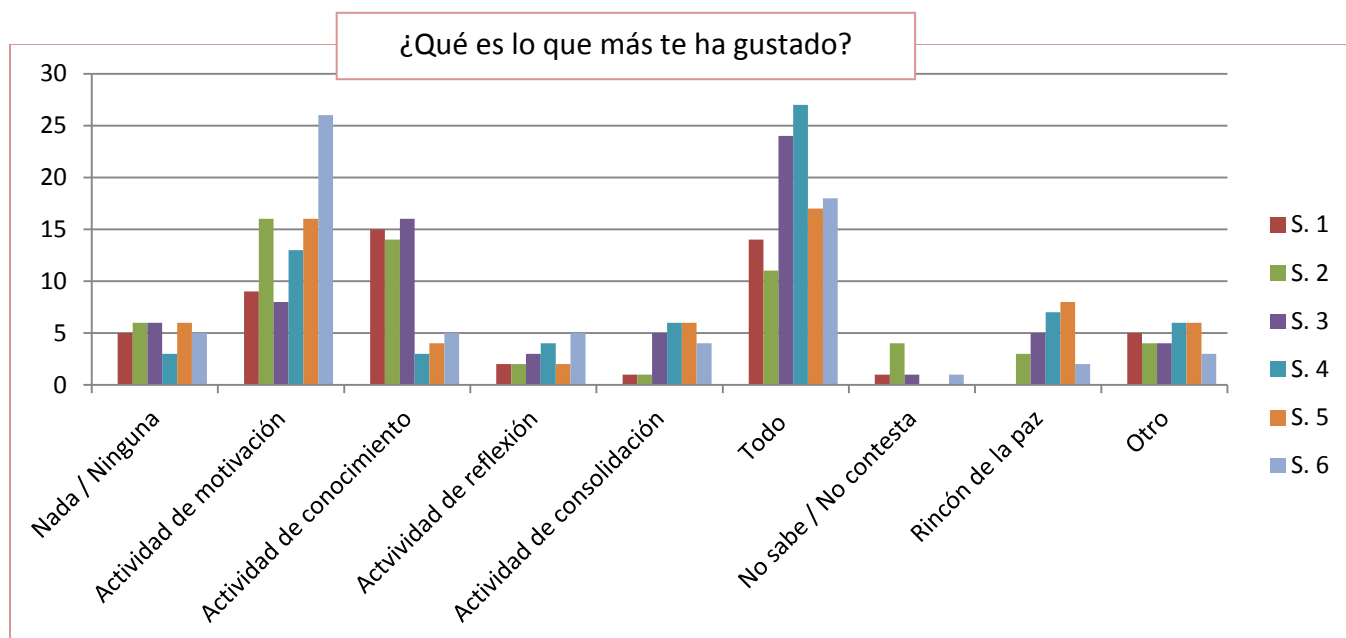


Fig. 4.32. Distribución de preferencias del alumnado sobre las actividades. Estudio 2.

Hemos de valorar el resultado menor de la respuesta “nada / ninguno” respecto conjunto del resto de respuestas que identifican algún elemento como preferido. Vemos que hay un grueso de respuestas agrupadas en el categoría “todo” y también en la actividad de motivación (la historia protagonizada por Vera) seguida de la actividad de conocimiento. El resto de categorías obtiene porcentajes menores. Llama la atención que los niños no mencionan de forma significativa la actividad de la Agenda semanal, aspecto que ya en el Estudio 1 se erigió como muy valioso sólo para un pequeño sector de la muestra que eran ayudados por sus padres a diario.

HIPÓTESIS 4: Los datos recogidos a lo largo de la aplicación del Programa VERA confirman la satisfacción de los participantes para el Estudio 2.

Se confirma parcialmente que las distintas actividades incluidas resultarán satisfactorias de forma equitativa. Los datos confirman claramente el gusto de los niños por el personaje central que pueden visualizar y que sirve de modelo y de eje central del programa.

- Autoeficacia percibida por los alumnos del grupo de intervención

Al preguntar a los niños si creen que la participación en el programa les va a servir, obtenemos que el 91,60% creen que efectivamente será así, frente al 4,90% que opina lo contrario y un 3,50% de indecisos.

Por sesiones los datos en autoeficacia percibida son, en términos de porcentajes:

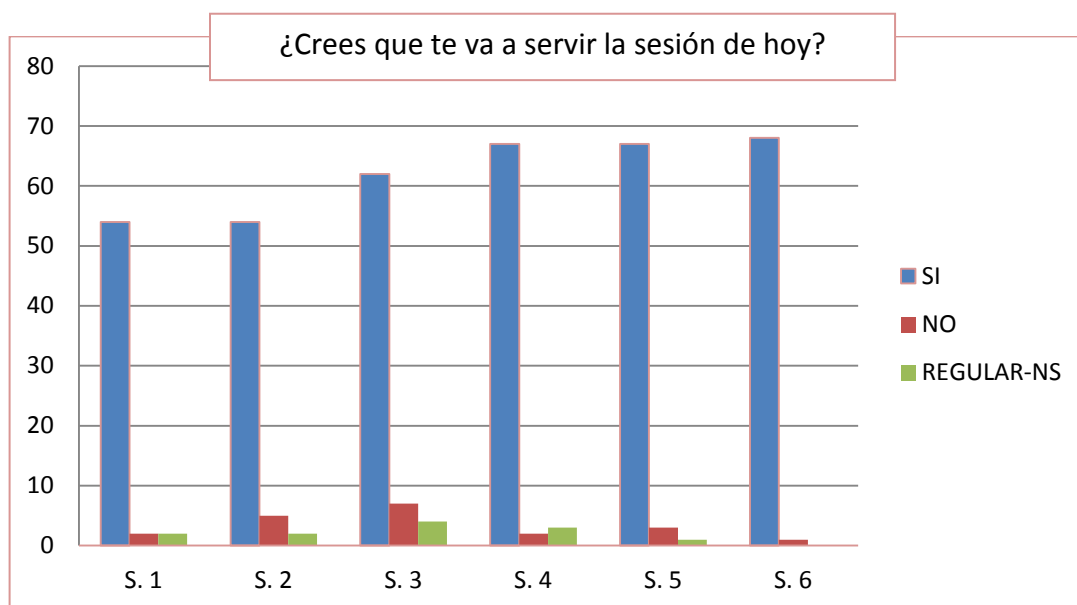


Fig. 4.33. Distribución de preferencias del alumnado sobre las actividades. Estudio 2.

De nuevo se valora de forma global la utilidad de las sesiones con un sutil incremento desde las primeras sesiones. Realizamos un nuevo análisis de categorías de forma que podemos aglutinar sus respuestas en grandes grupos:

¿Para qué crees que te va servir?

CONTENIDO DE LA RESPUESTA	DIRECCIÓN DE LA UTILIDAD / BENEFICIARIO		VARIABLE INVESTIGACIÓN
	YO	LOS DEMÁS	
AYUDA	Ayudarme a mí	Para ayudar a otros	CS
BIENESTAR	Para yo bien/ mejor	Estar todos bien	CE
RELACIÓN	Que me traten bien	Saber tratar bien	CS
EXPRESIÓN Y PERCEPCIÓN EMOCIONAL	Que sepan cómo estoy / qué me pasa	Saber qué les pasa a otros	CE
REGULACIÓN EMOCIONAL	Yo cambiar / saber qué decir o hacer Para estar tranquilo Controlarme Para no enfadarme	Aprendemos a relajarnos Para saber estar con los demás	CE

APRENDIZAJE	Aprendo más	Tenemos que aprender	AJUSTE
EVITAR CONDUCTA NEGATIVA	Para no pegarme No hacer trampas Portarme bien	No tenemos que pelear / No hacernos burla	CS
SUBSANACIÓN	Pedir perdón		CE
EMOCIÓN SENTIMIENTO	No tener envidia Confiar en los demás		CE
SATISFACCIÓN	Me gusta	Nos divertimos	-

Tabla 4.28. Respuestas reportadas con mayor frecuencia sobre utilidad del programa. Estudio 2.

Como vemos en la tabla las respuestas están muy relacionadas con los objetivos que persigue el programa con respecto al fomento de la competencia emocional del alumnado. Además, podemos comprobar cómo abarcan un amplio dominio de habilidades muy relevantes donde se tiene en cuenta los beneficios para ellos mismos y los otros. Dichas habilidades pueden ser encuadradas en cada uno de los tres aspectos claves en nuestro estudio: competencia emocional, social y ajuste personal. Las respuestas incluidas en la tabla han contado además con un amplio consenso.

HIPÓTESIS 5: Los datos recogidos a lo largo de la aplicación del Programa VERA confirman la autoeficacia percibida (utilidad) de los participantes para el Estudio 2 y en las variables estudiadas (CE, CS y Ajuste).

c) EVALUACIÓN CUALITATIVA OBTENIDA A TRAVÉS DE CADA SESIÓN INFORMANTES: APLICADORA Y TUTOR

Al igual que el en Estudio 1 se han tomado registros semanales por parte de aplicadores y tutores (de forma independiente. Estas respuestas se han registrado también según las partes del registro y por sesión, de manera análoga al análisis de las respuestas de los niños. No obstante no hemos analizado los datos dado que entendemos que la información reportada sería redundante con la obtenida a través de la EEIPESE o, por otro lado, nos daría pistas para llevar a cabo un nuevo proceso de mejora del programa, aspecto que excede de los propósitos

de la Tesis. No obstante, sí será una información valiosa en trabajos posteriores. A modo de ejemplo incluimos en los apéndices una muestra de la información registrada.

Sí merece la pena comentar que de la lectura del registro es fácil concluir cómo en cada caso (según implementación: grupo, curso, centro, profesionaes...) ante las mismas actividades los comentarios registrados enfatizan aspectos diferentes. Esto da idea de la necesidad de analizar esta información así como de las posibles implicaciones con el programa-.

4.3.5.3. Valoración de los efectos y resultados del Programa VERA

a) EEIPESE

En este caso, hallamos los siguientes valores:

Índice de evaluación final (e_f) = (puntuación total/44) x 100

- (e_f) Tutor: $31/44 \times 100 = 70,45$

- (e_f) Aplicadora: $32/44 \times 100 = 72,72$

Índice de fiabilidad evaluación inicial = $5 / 10 = 0,5$

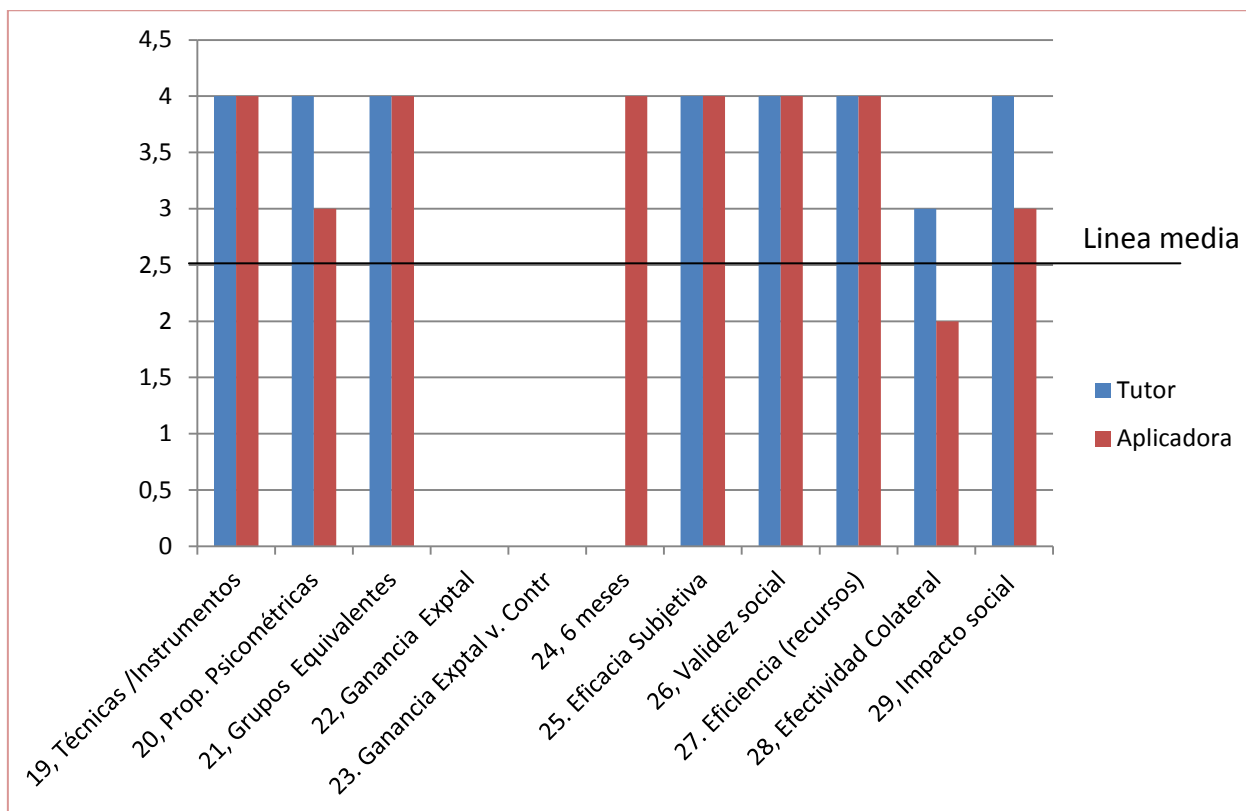


Fig. 4.34. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – evaluación final. Estudio 2.

De nuevo los valores en la escala son positivos, en este caso para la evaluación final. Sólo el ítem 28 según la aplicadora no alcanza el nivel medio deseable. Además hay dos ítems que no pueden ser respondidos al no contar en el momento del registro con los datos suficiente. La fiabilidad interjueces es media.

HIPÓTESIS 1.3: Confirmamos parcialmente que el diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional en su fase final.

**b) EVALUACIÓN CUALITATIVA OBTENIDA A TRAVÉS DE CADA SESIÓN
INFORMANTES: ALUMNOS**

Esta evaluación es uno de los resultados del proceso de mejora del diseño original, donde no se incluía este elemento. De las 5 implementaciones que comprende el Estudio 2 se lleva a cabo en tres de ellas (N total: 76). Los datos (a través de una escala de respuesta tipo Likert 1 – 10) son:

EVALUACIÓN FINAL ALUMNOS TIPO LIKERT (1 – 10)

- ¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de los cuadernillos de Vera?
- ¿Cuánto crees que te va a ayudar a estar mejor contigo mismo y con los demás?
- ¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de la agenda en casa?
- ¿Cuánto crees que te va a ayudar a estar mejor contigo mismo y con los demás?
- ¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades del Rincón de la Paz (=leer, escribir o sentarte)?
- ¿Cuánto crees que te va a ayudar a estar mejor contigo mismo y con los demás?

La evaluación final se aplica a tres implementaciones del Estudio 2. En el anexo se incluye el modelo facilitado a los niños. A continuación se ofrecen las respuestas.

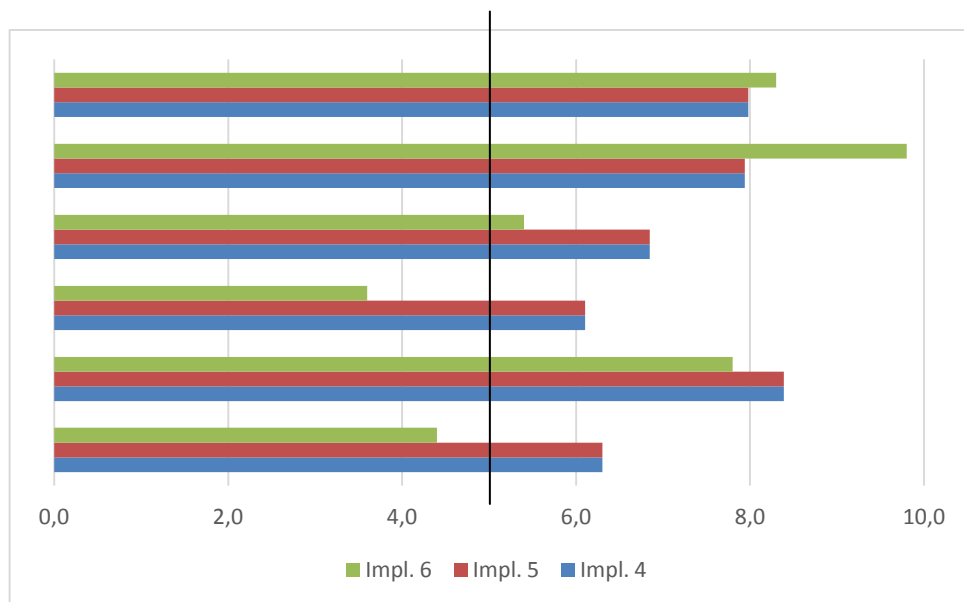


Fig. 4.35. Representación de las medias de cada implementación considerando los 6 aspectos a evaluar.

Evaluación final de alumnos. Estudio 2.

Aunque se aprecian algunas diferencias el programa “aprueba” en su valoración para alumnos de distintos cursos y centros. Luego podemos pensar que las posibilidades del programa para el espectro amplio de la población española en los primeros cursos de la etapa de primaria resultaría factible.

c) BATERÍA DE INSTRUMENTOS APLICADOS EN PRE-TESTS Y POST-TEST (Tiempos 2 – 5)

▪ EQUIVALENCIA DE LOS GRUPOS:

Contrastamos la equivalencia de partida entre los grupos en a través de la t de Student para las distintas variables comprendidas dentro de cada una de las tres grandes dimensiones cobservadas (CE, CS y Ajuste). Referimos además las medias las desviaciones típicas a partir de las cuales podemos calcular el tamaño de las diferencias, de existir, con el cálculo de eta cuadrado y de d de Cohen. El conjunto de estos resultados se ha recogido en la tabla correspondiente al final de esta apartado de resultados del Estudio 2.

▪ **Equivalencia en Competencia Emocional**

Según t de Student, al 95% sí habría diferencias de inicio entre GI y GC en la principal dimensión ca favor del GI y a partir de los datos reportados por los propios alumnos en el TEIQue (IE autoinformado).

Sin embargo, para la IE heteroinformada (tanto del TEIQue para padres como para profesores), se deducen que los grupos son equivalente, luego comparala entre sí.

Del tercer instrumento utilizado para esta variable, la KAI-BTRS global, cumplimentada por los docentes, los resultados de inicio muestra una ventaja a favor del GC en los niveles de IE (al contrario de lo que se desprende de la información proporcionada por los niños).

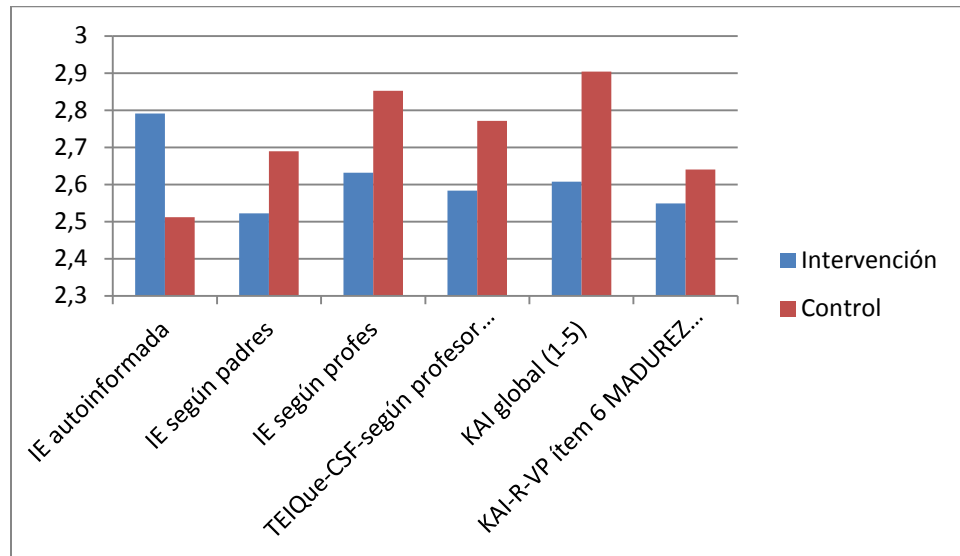


Fig. 4.36. Niveles de IE de partida entre GI y GC según los distintos instrumentos. Estudio 2.

Somos conscientes entonces que estos datos no son favorables en la valoración de la equivalencia entre los grupos y lo tendremos especialmente en cuenta en el comportamiento de la variable CE en el postest. No obstante, este tipo de resultados son probables cuando se trabaja en base a diseños cuasiexperimentales, donde no es posible clasificar de inicio a los sujetos en función de la variable a estudiar y asignarles de forma no aleatoria la pertenencia a un grupo.

Merece la pena destacar el enorme tamaño de la diferencia de partida en nivel de IE rasgo según la *t* de Student calculada ($p = 0.2$ $d = 70$). Quizás esto explique el nulo efecto del programa en esta variable, pues los grupos a comparar no parten de un desarrollo emocional equivalente.

▪ Equivalencia en Competencia Social

Tomamos las múltiples variables incluidas en los cuestionarios sociométricos utilizados en este Estudio 2. Según dichos instrumentos:

- S – C: del sociométrico clásico (pregunta de elección y pregunta de rechazo): en el GI se registra la mitad de tasa de rechazo que en el GC. Este dato resulta coherente con el obtenido en el nivel de IE autoinformado, pues los informantes en ambos casos son los

propios niños y supone una diferencia a favor para el GI en las variables de consideración CE y CS.

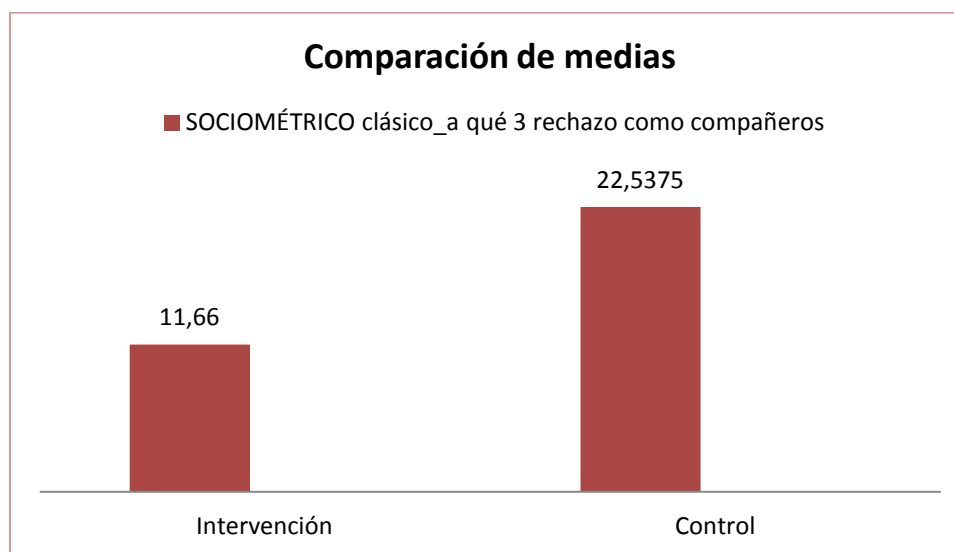


Fig. 4.37. Comparación de medias en datos de inicio entre GI y GC en Rechazo. Estudio 2.

- S-CEN: el segundo cuestionario incluye, como ya expusimos en la descripción de instrumentos del Capítulo 3, 10 ítems de nominaciones (inspirado en el Guess Who 4). En algunos casos también se aprecian diferencias:

Amigos +: existe una diferencia a favor del GC, quienes habían reportado más rechazo inicialmente. Podemos encontrar una explicación fruto del propio diseño, ya que pudiera ocurrir que los datos tengan su origen en submuestras distintas. Otras hipótesis explicativas para el conjunto total de la muestra del Estudio 2 es que tanto los rechazos como las nominaciones de niños a los que se les presupone mayor éxito social (“que tienen más amigos”), se encuentran concentradas en unos sujetos en particular que aglutinen uno u otro tipo de nominación por sus compañeros. Por último, y de acuerdo con los hallazgos de Losada et al. (2017), los niños con menor nivel de desarrollo sociomecional muestran también un peor desajuste, realizando previsiones más alejadas de la realidad.

Profesor +: los niños perciben que hay un mayor número de niños que cumplen al condición “a quién quiere más el profesor” en el GI. Este grupo había obtenido mayor nivel de IE informada por los profesores. Por tanto consideramos un datos confirmatorio

sobre la relación entre expectativas del profesor y autoimagen (en esta ocasión a nivel grupal) encontrada en diversos estudios (De La Torre y Godoy, 2004; Pichardo, García Berbén, De la Fuente y Justicia, 2007).

Alegre +: en coherencia con lo anterior, se observa una diferencia a favor del GI en cuanto a la condición “el niño más alegre”.

En conclusión, podemos confirmar que, de partida existe diferencia a favor de un ligero desarrollo social y emocional para el GI en algunas variables (4); puesto que se trata de diferencias nos significativas y no son extensivas al conjunto de las 18 variables que valoramos para la CS, en términos generales consideramos la equivalencia de los grupos para esta dimensión, si bien vigilaremos las variables destacadas.

▪ Equivalencia en Ajuste

Los datos reportados a partir del TAMAI confirman la equivalencia entre los grupos para las variables de Ajuste Personal, Escolar, Social y Pro-Imagen.

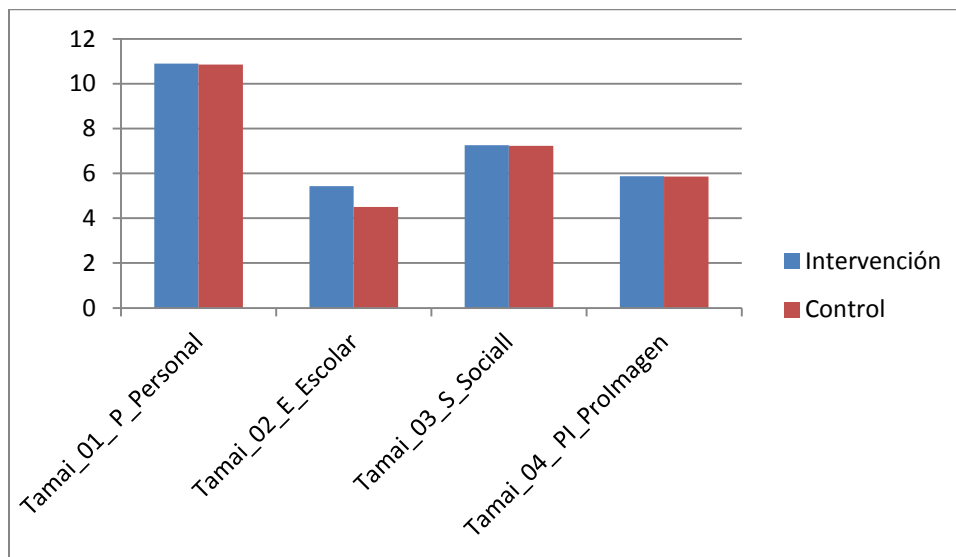


Fig. 4.38. Comparación de medias en datos de inicio entre GI y GC en Ajuste. Estudio 2.

▪ **Equivalencia en sexo:**

Dado que la representación de niños y niñas en el GI y GC del total de la muestra del Estudio 2 y también para cada una de las submuestras (detalladas en el apartado sobre cada implementación), suponemos la equivalencia de inicio entre los grupos.

▪ **Consideración final:**

Como conclusión de este apartado sobre la equivalencia entre los grupos que forman parte del Estudio 2, formulamos:

HIPÓTESIS 6: Se confirma parcialmente que los grupos de intervención y el grupo control son equivalentes en las puntuaciones de las tres dimensiones estudiadas (CE, CS y Ajuste) para el Estudio 2.

CONVERGENCIA PRETEST EN LAS DISTINTAS VARIABLES

Hallamos las distintas correlaciones entre las variables:

- a) IE según TEIQue autoinformado del GI correlaciona positivamente el TEIQue autoinformado del GC.
- b) IE según TEIQue autoinformado correlaciona positivamente con IE según TEIQue heteroinformado por profesores.
- c) Entre IE según TEIQue autoinformado e IE según TEIQue heteroinformado por padres existen correlación nula.
- d) Entre IE según TEIQue heteroinformado por profesores e IE según TEIQue heteroinformado por padres existen correlación nula.
- e) IE según TEIQue heteroinformado (ítems 1 al 9) por profesores correlaciona positivamente con KAI heretoroinformado por profesores ($rr= .69$). La correlación positiva entre el ítem 10 del TEIQue para profes (IE global heteroinformada) y la KAI es aún más alta que en el caso anterior ($rr= .86$).
- f) IE según KAI (ítem 6 global) heteroinformado por profesores correlaciona negativamente con los niveles de Inadaptación según TAMAI.
- g) IE según TEIQue heteroinformado por profesores correlaciona negativamente con Inadaptación Personal según TAMAI.

- h) IE según TEIQue heteroinformado por profesores correlaciona negativamente con Inadaptación Social según TAMAI.
- i) IE según TEIQue heteroinformado por profesores correlaciona negativamente con Pro-Imagen según TAMAI.

Realizamos la siguiente valoración de estos resultados:

- a) Los datos apoyan el TEIQue autoinformado como un instrumento válido.
- b) El TEIQue para profesores se erige como un instrumento potente, luego sus 10 ítems ofrecerían la misma información que la obtenida de presentar los 36 ítems del TEIQue a los niños.
- c) Como ya vimos en el Estudio 1, el TEIQue para padres no obtiene validez convergente con la información que ofrecen los niños, luego parece recoger obtener datos sobre otra variable o que la percepción sobre la IE de sus hijos es muy diferentes a la que tienen de sí mismos los propios niños.
- d) El TEIQue para padres no obtiene validez convergente con la información que ofrecen los profesores sobre los niños (que sí correlaciona con la IE autoinformada). En conclusión, decidimos no utilizar posteriormente este instrumento en el tiempo de seguimiento.
- e) Aunque el TEIQue para profesores (ítem del 1 al 9) valora el nivel de IE y la KAI el nivel de comprensión y conocimiento emocional, pareciera que los profesores consideran que se les pregunta por la misma cuestión.
- f) El ítem 6 de la KAI parece ser capaz de predecir los valores obtenidos por los niños en el TAMAI, lo que supone un fuerte espaldarazo al instrumento.
- g) De cara a la valoración de los datos del TAMAI parece que resultaría más rentable que los docentes cumplimenten los 10 ítems del TEIQue frente a los 156 del TAMAI que cumplimentan los niños, habida que cuenta que parecen ofrecer la misma información (validez convergente). Concluimos entonces que el instrumento elaborado para padres es muy potente.

Una de las principales conclusiones acerca de la CE que realiza el docente es que el juicio sobre madurez emocional y sobre comprensión emocional se parecen mucho. Además

converge con la información que proporciona el niño sobre su nivel de IE y de adaptación, mientras que los datos recogidos por los padres no proporcionan información coincidente.

En el apartado de anexos puede consultarse a matriz de correlaciones calculada para todas las variables.

HIPÓTESIS 9: Se confirma parcialmente que no hay diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control en la relación esperada entre las distintas variables para el Estudio 2.

COMPARACIÓN DE POSTEST CONSIDERANDO PRETEST (T.2 y T.3 considerando T.1)

Realizamos un análisis de ANCOVA para el posttest (T.2) y el seguimiento (T. 3), lo que nos permite valorar los posibles cambios en los momentos posteriores al programa pero controlando los valores de inicio. También se calculan el tamaño del efecto para todas las variables (habiendo confirmado o no ese efecto). El cómputo de los datos se recoge en la tabla al final de este apartado y se comentan a continuación aquellos más significativos.

- **Efectos en Competencia Emocional:**

Según los datos obtenidos del IE autoinformado a través del TEIQue para niños, encontramos que, en promedio, el comportamiento del GC es mejor en el posttest, lo que supone un resultado no esperado. Una posible explicación es que en el GI son más conscientes de su nivel de IE y CE, que ha podido cristalizar a través del Programa VERA, por lo que sus criterios de cumplimiento de los ítems, a la hora de responder, se hayan endurecido.

Aún así, siendo un dato no esperado, comprobamos qué ocurre en el seguimiento, y aquí sí podemos observar que el GI aventaja al de control. Lo vemos a continuación en la representación gráfica:

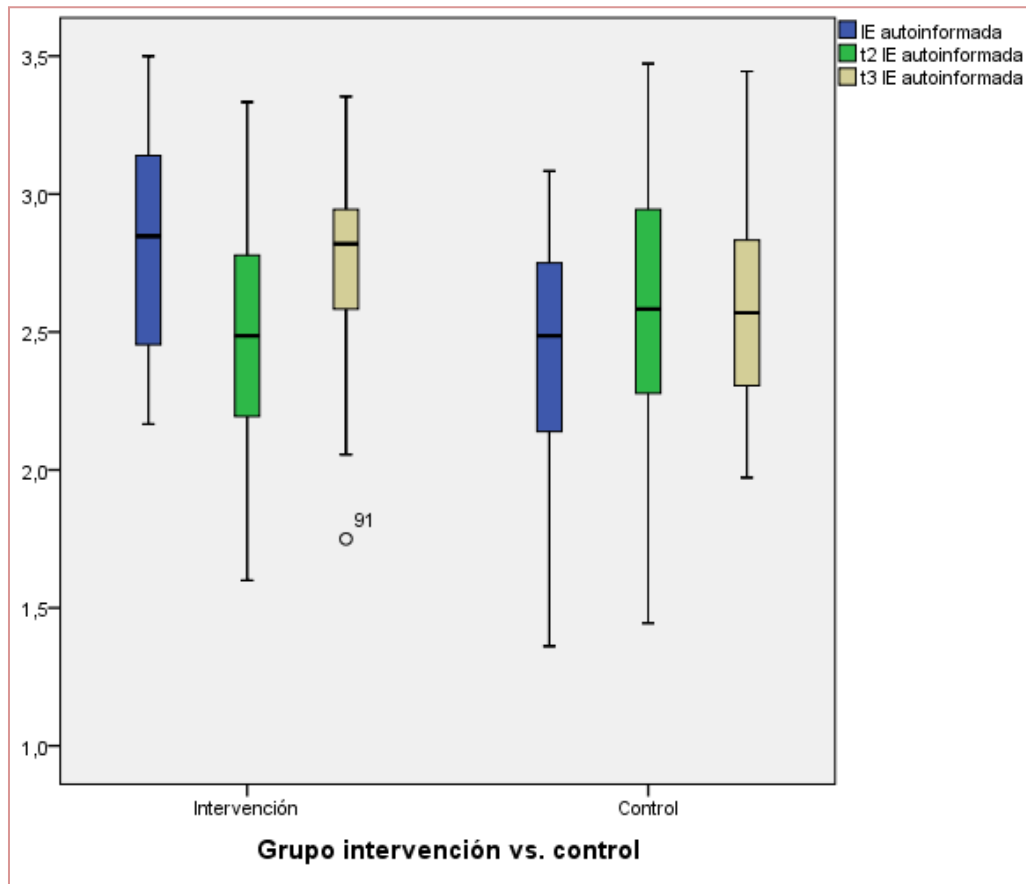


Fig. 4.39. Evolución de GI y GC para la IE autoinformada. Estudio 2.

Recordamos que ya habíamos encontrado diferencias en esta variable al inicio, así que, a pesar de haber realizado un ANCOVA, estadístico que controla las diferencias de partida, es posible que los resultados se encuentren sesgados por esta línea base en cada grupo.

Por otro lado, valoramos positivamente el comportamiento final que muestra el GI, lo que pudiera a un efecto retardado, como ya mencionamos que encontró Cejudo (2015) en el Programa Dulcinea y fortalece la recomendación de CASEL acerca de la conveniencia de establecer un seguimiento prolongado de los grupos posterior a la intervención en CE.

Valoramos positivamente la media en el nivel de IE del GI en T.3 sea superior a la del T.2 y también que se produzca una proximidad entre los distintos alumnos que lo forman, ya se reduce considerablemente la distancia entre Pc 25 y Pc 75 ambos momentos, lo que supone una homogenización del grupo en este aspecto. Este cambio se aprecia también en la reducción de la desviación típica para los dos momentos:

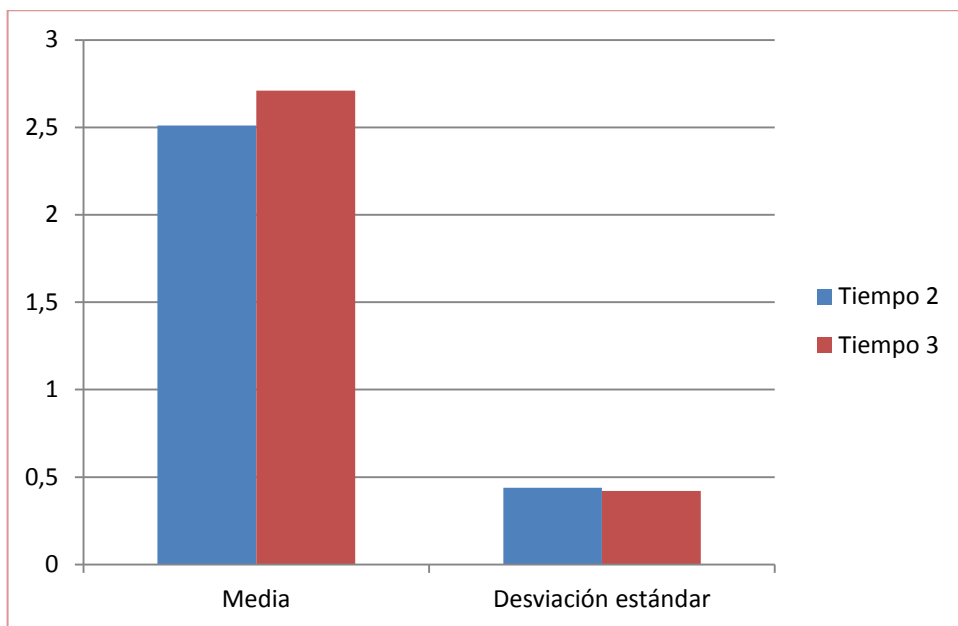


Fig. 4.40. Evolución del GI en nivel IE en T.2 y T.3 para IE autoinformada.

No podemos confirmar entonces que el Programa VERA suponga una mejora en los niveles de IE autoinformada en el posttest ni en el seguimiento (ya que en el T.3 retorna a los valores iniciales del T.1 pero no los supera).

No encontramos diferencias en los datos posteriores al programa reportados por los docentes y las familias respecto al nivel de IE y de CE. Una vez analizados los datos anteriores, este resultado es coherente, ya que vimos que existía correlación entre los ítems instrumentales utilizados en esta dimensión, a excepción del cuestionario para padres que no aporta información fiable.

HIPÓTESIS 10: No podemos confirmar que el Programa VERA suponga una mejora en los niveles de competencia emocional según los datos del Estudio 2.

Los resultados ofrecen datos que confirman una mejora en el nivel de competencia emocional de los grupos de intervención después de la aplicación del programa.

- **Efectos en Competencia Social:**

No encontramos diferencias significativas entre el compormiento del GI en el postest y el pretest y en comparación con el grupo de control.

El dato que sí hallamos y que merece la pena resaltar es la relación hallada entre los ítems “el niño al que más quiere la profe” y en negativo “el niño al que menos quiere la profe”. Vemos que la percepción de los compañeros acerca de los afectos o desafectos del profesor coincide tanto con los niveles de IE informada por los profesores y también con los niveles de adaptación / inadaptación informada por el sujeto en cuestión. En definitiva, la relación afectiva del profesor (que éste informa como nivel de CE del niño) con el alumno condiciona, en nuestro estudio, su adaptación y es percibido por el resto de los niños. Estos datos son consistentes con la revisión de la literatura científica respecto a la importancia del vínculo de apego entre docente y discente, particularmente en esta etapa.

HIPÓTESIS 11: No podemos confirmar que el Programa VERA suponga una mejora en los niveles de competencia emocional según los datos del Estudio 2.

- **Efectos en Competencia Ajuste:**

No encontramos diferencias significativas entre el compormiento del GI en el postest y el pretest y n comparación con el grupo de control.

HIPÓTESIS 12: No podemos confirmar que el Programa VERA suponga una mejora en los niveles de ajuste según el TAMAI y para el Estudio 2.

- **Efectos considerando la variable moderadora sexo:**

Siguiendo a algunos de los autores de referencia en nuestra Tesis (Cejudo Cejudo y Latorre, 2015; Sarrionandía y Garaigordobil, 2016) vemos que inicialmente llevan a cabo la confirmación sobre la eficacia del programa y es entonces cuando examinan esta variable y su posible influencia moderadora. En nuestro caso, y dado que no hemos podido llegar a tal confirmación, no procedemos a realizar este análisis.

HIPÓTESIS 15. Los resultados no nos permiten comprobar la hipótesis sobre los efectos de la variable sexo sobre las variables estudiadas para el Estudio 2.

RESULTADOS NO ESPERADOS DEL PROGRAMA VERA

Como resultado no esperado, observamos inicialmente la presencia de Autonominaciones como respuesta al cuestionario sociométrico S-CEN. No se da a los alumnos la instrucción explícita de que no puedan escribir su propio nombre en respuesta a los 10 ítems tipo “¿Quién es el niño de tu clase que...”, aunque tampoco se verbaliza que puedan hacerlo. Sencillamente se trata de una cuestión que no controlamos anticipando que no era necesario.

Al analizar los datos pudimos comprobar cómo existían autonominaciones en las diferentes submuestras (los datos reportados por el SPSS han incluido en los anexo, ya que inicialmente no se consideró una variable a estudiar). Una vez detectada la presencia de esta variable, introducida de forma espontánea por los propios alumnos, pasamos a considerar su comportamiento con la intención de valorar si el Programa VERA podía haber tenido algún efecto en su comportamiento.

Se trata de una variable dicotómica: al alumno se autonoma o no, luego no tenemos niveles. En un análisis inicial y somero ya podemos comprobar una tendencia positiva en el GI en el momento posterior a la aplicación del Programa VERA, consistente, en términos generales, en una reducción de las autonominaciones negativas y aumento de las positivas. Las variaciones más significativas son:



Fig. 4.41. Evolución de las Autonomiaciones en Amigos + del GI tras el Programa. Estudio 2.



Fig. 4.42. Evolución de las Autonomiaciones en Amigos - del GI tras el Programa. Estudio 2.

Luego de los datos anteriormente representados vemos que hay una mejora en la percepción de los niños de su éxito social, que es especialmente significativa en el caso de la mejora de la variable en positivo (25 puntos porcentuales). Si además lo ponemos en comparación con lo que ocurre para esta variable (en positivo y en negativo) en el GC, observamos:

AMIGOS +	T.1	T.2
GI	1.3%	26%
GC	20%	21%
AMIGOS -	T.1	T.2
GI	6,7%	4,0 %
GC	5,3%	5,3%

Tabla 4.29. Evolución de la variable Amigos +/- en GI y GC en T.1 y T.2. Estudio 2.

Del análisis de porcentajes concluimos que en el GC no hay cambios, por lo que podemos considerar que el Programa VERA tiene un efecto positivo en las relaciones de amistad de los alumnos o, al menos, en la percepción sobre el propio éxito social. Además, entendemos que estos resultados pueden estar influidos por una mejora en las comoetencias socioemocionales de los alumnos que, si bien no son detectadas por los instrumentos, sí lo son cuando los alumnos exponen su percepción subjetiva sobre su estatus en el grupo.

Hemos de reconocer en cualquier caso la dificultad en el tratamiento estadístico de las variables, ya que no podemos utilizar medidas de índices paramétricos por no ser posible disponer de una graduación. Luego nos veríamos obligados a utilizar pruebas no paramétricas; en este punto del análisis optamos entonces por posponer el análisis a futuros trabajos.

Se confirma, como resultado no esperado, que el Programa VERA mejora las relaciones de amistad en el grupo de intervención según informan los propios niños de forma espontánea.

Tal y como hicimos para el Estudio 1 incluimos las tablas con los principales análisis de este Estudio 2:

Efectos del Programa de Educación Emocional “VERA”.

Tabla 4.30. Estadísticos descriptivos. Estudio 2. Medias y desviaciones típicas en las variables objeto de estudio (Competencia Emocional-Nivel IE, Competencia Socioemocional, Ajuste, en la condición intervención y control, en la fase pretest y en las diferencias pretest-posttest y pretest-seguimiento con un intervalo de confianza del 95% respecto a la *t* de Student. Estudio 2.

VARIABLES	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO T3	
	G. Interv.	G. Control	G. Interv.	G. Control	G. Interv.	G. Control
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
C. EMOCIONAL						
Global TEIQue-CSF	2.79	2.51	2.49	2.61	2.69	2.57
IE-R autoinformado	(.39)	(.41)	(.44)	(.50)	(.42)	(.41)
TEIQue-CSF-BPRS	2.52	2.69	2.50	2.64		
IE por padres	(.45)	(.44)	(.38)	(.40)		
TEIQue-CSF-BTRS	2.63	2.85	2.68	2.96	2.42	2.94
IE por profesores	(.77)	(.69)	(.82)	(.47)	(.86)	(1.12)
TEIQue-CSF-BTRS	2.58	2.77	2.47	2.70	2.42	2.86
Global Item 10	(.93)	(.66)	(.99)	(.70)	(1.35)	(1.17)
KAI – BTRS	2.61	2.90				
(ítems 1 al 5)	(.85)	(.13)				
KAI – BTRS (ítems 6)	2.55	2.64	2.56	2.80		
	(1.01)	(.57)	(.80)	(.66)		
C. SOCIAL						
CUESTIONARIO S-C						
Elección	17.39	20.26	17.99	19.50		
	(12.83)	(14.62)	(11.99)	(22.92)		
Rechazo	11.66	22.54	12.45	19.89		
	(16.55)	(17.45)	(16.63)	(20.19)		
CUESTIONARIO S-CEN						
Elección	19.24	20.63	20.15	20.84		
	(12.66)	(12.34)	(13.48)	(12.86)		
Expectativa de elección	11.46	11.70	12.05	12.18		
	(6.85)	(7.32)	(7.87)	(7.08)		
Balance elección	7.77	8.93	8.09	8.65		
	(8.90)	(11.09)	(9.65)	(11.02)		
Rechazo	19.11	20.24	19.55	20.66		
	(24.55)	(19.98)	(23.70)	(19.34)		

Expectativa Rechazo	11.12 (11.45)	11.35 (9.79)	10.62 (11.66)	10.73 (8.79)		
Balance Rechazo	8.00 (15.87)	8.89 (15.68)	8.93 (15.45)	9.93 (15.10)		
CUESTIONARIO NOMINACIONES						
Amigos +	3.95 (8.48)	4.08 (6.02)	3.95 (8.49)	4.17 (5.93)		
Triste +	3.76 (7.12)	3.77 (7.67)	3.99 (7.10)	3.81 (7.06)		
Profesor quiere +	3.85 (8.99)	3.38 (7.19)	3.45 (7.93)	3.80 (7.53)		
Alegre +	4.61 (5.82)	3.93 (6.44)	5.17 (7.37)	4.17 (6.33)		
Ayuda +	4.64 (8.53)	3.83 (6.27)	5.11 (8.85)	3.99 (6.31)		
Sabe +	3.90 (9.17)	3.94 (13.82)	4.05 (9.82)	4.06 (15.22)		
Amigos -	5.23 (13.05)	3.99 (10.21)	5.34 (13.98)	4.17 (10.09)		
Molesta +	4.06 (13.35)	4.05 (10.02)	4.11 (13.04)	4.17 (10.21)		
Sabe -	4.07 (8.31)	3.94 (12.22)	4.00 (7.98)	4.17 (14.49)		
Profesor quiere -	4.91 (12.95)	3.87 (9.66)	4.81 (3.69)	3.68 (9.31)		
AJUSTE						
TAMAI						
Inadap. Personal	10.90 (4.79)	10.85 (4.54)	9.65 (5.81)	8.94 (5.70)	10.05 (6.25)	9.72 (6.00)
Inadap. Escolar	5.42 (4.85)	4.50 (3.88)	4.83 (4.60)	5.01 (4.96)	4.60 (3.83)	5.54 (6.51)
Inadap. Social	7.25 (4.40)	7.23 (4.30)	7.15 (4.93)	7.52 (5.01)	7.05 (4.44)	8.64 (5.74)
Pro-Imagen	5.87 (1.80)	5.86 (1.72)	6.04 (1.81)	5.65 (1.76)	6.00 (1.52)	5.72 (1.83)

Nota: *= $p < .01$; **= $p < .05$

Categorización de «d»: despreciable ($d \leq 0.10$); pequeño ($0.11 \leq d \leq 0.35$); moderado ($0.36 \leq d \leq 0.65$); grande ($0.66 \leq d \leq 1.00$); muy grande ($d > 1.00$)

Tabla 4.31. Análisis estadísticos. Estudio 2. Resultados de los análisis de varianza pretest, covarianza pretest-postest, covarianza pretest-seguimiento y tamaño del efecto (eta cuadrado y d de Cohen en las variables objeto de estudio (Competencia Emocional-Nivel IE, Competencia Socioemocional, Ajuste) en la condición de intervención y control, en la fase pretest y en las diferencias pretest-postest y pretest-seguimiento.

VARIABLES	t Student pretest			ANCOVA pretest-postest				ANCOVA pretest-seguimiento			
	t	p	d	F	p	η^2	d	F	p	η^2	d

COMPETENCIA EMOCIONAL

Global TEIQue-CSF IE-R autoinformado	2.38	.02	.70	5.02	.30	.10	.25	.94	.76	.00
TEIQue-CSF-BPRS IE por padres	1.21	.23	.38	2.91	.97	.08	.36			
TEIQue-CSF-BTRS IE por profesores	1.90	.06	.30	.53	.82	.00	.42	3.39	.74	.09
TEIQue-CSF-BTRS Global Item 10	1.45	.15	.24				.27			
KAI – BTRS (ítems 1 al 5)	1.72	.09	.48	.25	.61	.00				
KAI – BTRS (ítems 6)	.42	.62	.11				.33			

COMPETENCIA SOCIAL**CUESTIONARIO S-C**

Elección	.71	.48	.21	.24	.62	.00	.08
Rechazo	2.19	.03	.64	.02	.90	.00	.40

CUESTIONARIO S-CEN

Elección	.68	.50	.11	.14	.91	.00	.05
Expectativa de elección	.20	.84	.03	.00	.97	.00	.02
Balance elección	.70	.49	.11	.00	.94	.00	.05
Rechazo	.31	.76	.05	.03	.86	.00	.05
Expectativa Rechazo	.13	.89	.02	.00	.99	.00	.01
Balance Rechazo	.35	.73	.06	.07	.78	.00	.06

CUESTIONARIO NOMINACIONES

Amigos +	.11	.91	.02	.02	.88	.00	.03
Triste +	.01	.99	.00	.04	.84	.00	.02
Profesor quiere +	.35	.72	.06	.45	.50	.00	.04
Alegre +	.68	.49	.11	.49	.50	.00	.14
Ayuda +	.66	.51	.11	.36	.55	.00	.14
Sabe +	.21	.98	.00	.00	.99	.00	.00

Amigos -	.64	.52	.11	.00	.94	.00	.10
Molesta +	.00	.99	.00	.00	.97	.00	.00
Sabe -	.08	.93	.01	.05	.82	.00	.01
Profesor quiere -	.56	.57	.09	.28	.60	.00	.16

AJUSTE**TAMAI**

Inadap. Personal	.07	.94	.01	.58	.44	.00	.12	.18	.90	.00	.05
Inadap. Escolar	1.33	.18	.21	1.80	.18	.01	.04	1.68	.20	.05	.18
Inadap. Social	.02	.98	.00	.33	.56	.00	.07	1.85	.18	.05	.31
Pro-Imagen	.04	.97	.00	1.60	.21	.10	.22	.35	.56	.00	.17

Nota: *= $p < .01$; **= $p < .05$

Categorización de «d»: despreciable ($d \leq 0.10$); pequeño ($0.11 \leq d \leq 0.35$); moderado ($0.36 \leq d \leq 0.65$); grande ($0.66 \leq d \leq 1.00$); muy grande ($d > 1.00$)

4.3.5.4. Metaevaluación**a) EEIPESE**

Por último, con respecto a los índices que se han obtenido para la escala EEIPESE, encontramos:

Índice de meta-evaluación (me) = (puntuación total/32) x 100

- (me) Aplicadora: $25/28 \times 100 = 89$

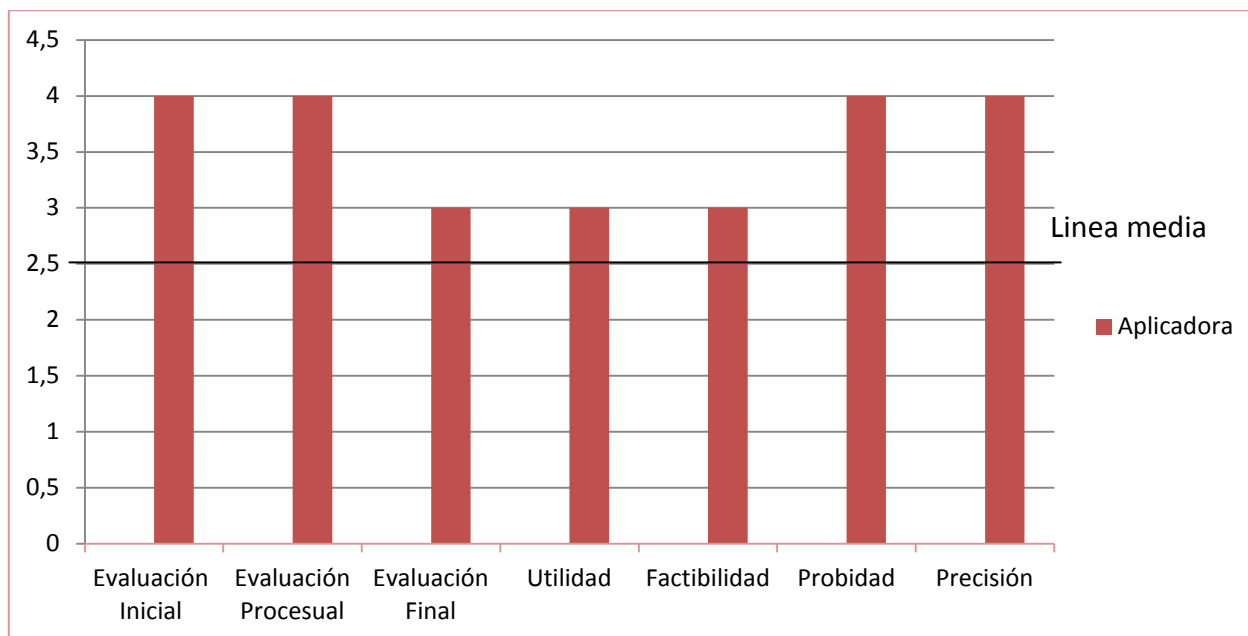


Fig. 4.43. Representación de las puntuaciones obtenidas en la EEIPESE – meta-evaluación. Estudio 2.

HIPÓTESIS 1.4: El diseño del Programa VERA cumple las exigencias recogidas internacionales en el capítulo sobre diseños de programas de educación emocional valorado de forma global: fases inicial, procesual y final; utilidad, factibilidad, probidad y Precisión para el Estudio 2.

Si bien no contamos aquí con la información triangulada por no disponer de la información de un segundo informante, vemos que los datos ofrecidos por la aplicadora se sitúan, para todos los ítems, muy por encima de la media y por encima de la valoración alcanzada en el Estudio 1 (82,14) según aplicadora y tutor.

Así que, con los datos disponibles, el Programa cuenta con una valoración positiva respecto a los elementos propuestos por Pérez-González (2008) para la meta-evaluación.

4.3.6. Valoración del Programa VERA según recomendaciones internacionales y mejoras necesarias

Valoramos el Prrogama VERA en base a nuestra investigación (Estudio 1 y 2) y, puesto que se trata aspectos tratados a lo largo del trabajo, optamos por confirmar la consecución del requisito en cuestión de forma total, parcial o no conseguido. Así:

4.3.6.1. Criterios de Excelencia. CASEL:

- Instrucción socioemocional sobresaliente: CONSEGUIDO
- Evidencia de efectividad: CONSEGUIDO PARCIALMENTE
- Desarrollo profesional sobresaliente: CONSEGUIDO

4.3.6.2. Meta-análisis. Durlak et al.,(2011)

- Que los programas los lleven a cabo los propios docentes: CONSEGUIDO PARCIALMENTE
- Que cumplan los criterios S.A.F.E.: CONSEGUIDO
- Reportar la ausencia de problemas en la implementación, a través de una evaluación de proceso: CONSEGUIDO
- Que el programa incluya a todo el universo del centro escolar (a todos los alumnos y profesores): CONSEGUIDO

4.3.6.3. Revisión. Pérez-González y Pena (2011)

- El programa debe estar basado en un marco conceptual sólido, según un modelo de inteligencia emocional determinado y explicitado: CONSEGUIDO
- Presentar unos objetivos evaluables y comprensibles para que los alumnos puedan comprometerse a conseguirlos: CONSEGUIDO
- Implicar a toda la comunidad educativa (familias, docentes y alumnos) para crear así una comunidad de aprendizaje: CONSEGUIDO
- Todo el centro debe comprometerse con el programa (dirección, docentes, alumnos y familias): CONSEGUIDO PARCIALMENTE

- Impulsar una implantación sistemática de varios años: NO CONSEGUIDO
- Utilizar técnicas de enseñanza-aprendizaje participativas y activas: CONSEGUIDO
- Practicar todas las facetas de la inteligencia emocional para favorecer su generalización a otras situaciones de la vida cotidiana: CONSEGUIDO PARCIALMENTE
- Incluir planes de formación y asesoramiento del personal responsable del programa: CONSEGUIDO PARCIALMENTE
- Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante y después de la finalización del mismo: CONSEGUIDO
- Utilizar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos con grupo experimental y control, donde se utilicen pruebas de evaluación sólidas y fiables para evaluar la eficacia del programa (logro de los objetivos de aprendizaje): CONSEGUIDO

4.3.6.4. SAFE. Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg (2017)

- Sequenced (Secuenciado): CONSEGUIDO
- Active (Activo): CONSEGUIDO
- Focused (Enfocado): CONSEGUIDO
- Explicit (Explícito): CONSEGUIDO

4.3.6.5. DAPHne. Pérez—González y *Qualte (in press)*

- D – Debate: CONSEGUIDO
- A – Análisis: CONSEGUIDO
- P – Play (juego): CONSEGUIDO
- H – Home work: CONSEGUIDO PARCIALMENTE

4.3.6.6. Según las propuestas de mejora detectadas en el Estudio 1:

De los aspectos que se habían identificado tras analizar la diferente información derivada de la aplicación N° 1 (Estudio 1), recordamos y valoramos también los elementos susceptibles de mejoras:

1. Desajuste de las sesiones al tiempo efectivo de los 55 minutos:
CONSEGUIDO
2. Dificultad de comprensión de algunas actividades: CONSEGUIDO
3. Necesidad de un aumento de las técnicas activas: CONSEGUIDO
4. No se ha alcanzado toda la identificación con el personaje deseada:
CONSEGUIDO
5. Posibilidad efectiva de utilizar el Rincón de la Paz de forma generalizada en su aula, no sólo en las sesiones con el tutor: CONSEGUIDO
PARCIALMENTE
6. Motivación desigual entre las familias con respecto a la agenda de la Paz:
CONSEGUIDO PARCIALMENTE
7. Mejorar la factibilidad de la evaluación: que sea prudente, realista y
comedida: CONSEGUIDO PARCIALMENTE
8. Ausencia de evaluación final por parte de los alumnos del programa:
CONSEGUIDO

4.3.7. Consideración final acerca de los resultados:

El programa obtiene buenos resultados en cuanto al diseño y cumple mayoritariamente las recomendaciones internacionales sobre los programas de educación emocional y los resultados han apoyan de forma parcial la efectividad del programa de forma contundente.

La presente Tesis Doctoral cumple los requisitos de incluir datos multimétodo y multifuente que, de acuerdo con Anaya (2002), son fundamentales en la investigación educativa. Hemos triangulado las fuentes de la información, tanto en cuanto a los agentes como a la diversidad de instrumentación cualitativa y cuantitativa, adoptando un enfoque mixto y holístico. Finalmente hemos analizado los datos de forma global, sin embargo, hemos registrado también que el programa VERA sí ha demostrado un impacto parcial a nivel de sujeto en algunas variables.

Puesto que la incidencia identificada se ha encontrado fundamentalmente en el Estudio 1 (contrario a lo que esperábamos), cabe pensar que el efecto favorable del VERA es constatable en niveles inferiores de análisis; es decir, es posible que en función de las características del grupo concreto de aplicación (entre las que se considera también la variable “aplicador”), el programa sea utilizado para enfatizar distintos aspectos cuyos aspectos se diluyen en una muestra de tamaño intermedio, como ha sido la utilizada en el Estudio 2. Esta hipótesis cobra fuerza si, como habíamos mencionado, comparamos la información cualitativa de los profesionales: a pesar de haberse registrado de forma categórica (por sesión y por actividad) es llamativo cómo los comentarios parecen hacer referencia a cuestiones distintas. Aún así, sería interesante contar en el futuro con el análisis de esta información.

Por tanto, planteamos la conveniencia de realizar un análisis pormenorizado de los datos presentados en esta Tesis bajando a “nivel de ítem” y a “nivel de sujeto”, lo que podría dar cuenta de efectos no detectados debido a su menor significación estadística pero no menor relevancia para un grupo o para un sujeto.

Ciertamente excede ya de nuestro trabajo incluir este análisis a continuación, sin embargo, de una nueva revisión de nuestros datos encontramos efectivamente dos ejemplos que apuntan favorablemente hacia la argumentación que estamos defendiendo y que, de modo ejemplificativo, exponemos a continuación:

4.3.7.1. Análisis a nivel de ítem

Considerando la submuestra nº 2 del Estudio 2, y estudiando el comportamiento de cada ítem en el caso del TEIQue para niños antes y después del Programa VERA y en comparación con el grupo control, se concluye:

**Se obtiene un efecto estadísticamente significativo para el ítem 6 (impulsividad)
en el GI después de realizar el Programa y que no se registra para el GC.
Este efecto es atribuible al Programa VERA según ANCOVA
a un nivel de confianza del 95%.**

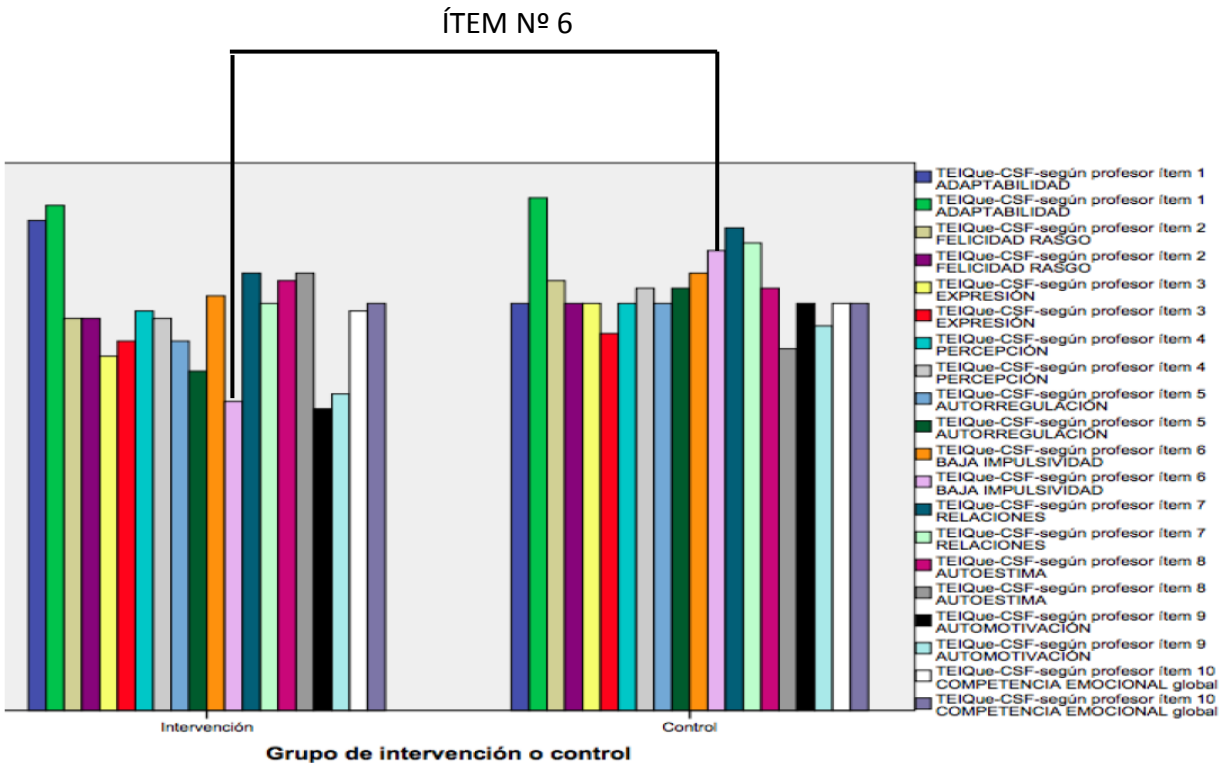


Fig. 4.44. Efecto en el ítem 6 del TEIQue-CSF en la submuestra N° 2. Estudio 2.

4.3.7.2. Análisis a nivel de sujeto

Considerando ahora la submuestra nº 4 del Estudio 2, y estudiando el comportamiento de los datos del sociométrico antes y después de la aplicación del Programa para el GI y según los rechazos recibidos. Cada sujeto se representa por un número, los triángulos representan a los niños y los círculos a las niñas. Los números dispuestos en la línea marcan el número de rechazos en cada círculo concéntrico, de forma que cuando más próximo se está del centro, más rechazos aglutina el sujeto. En el centro y en color amarillo se han dispuesto el número máximo de rechazos recibidos por un sujeto que supone el límite para ese grupo.

Lo primero que podemos observar es que ese máximo de rechazos se ha reducido de 17 a 13 para un grupo de 24 alumnos. Vamos a fijarnos ahora el niño nº22 que recibe 17 rechazos (el 70% de su clase declara explícitamente su rechazo hacia él). Sin embargo en el tiempo posterior al programa recibe sólo el 54% de los rechazos. La tendencia general en este grupo fue que los rechazos que inicialmente se concentraban en éste y otros niños (aunque no con números tan altos) mientras que en el postest se homogeneizaron.

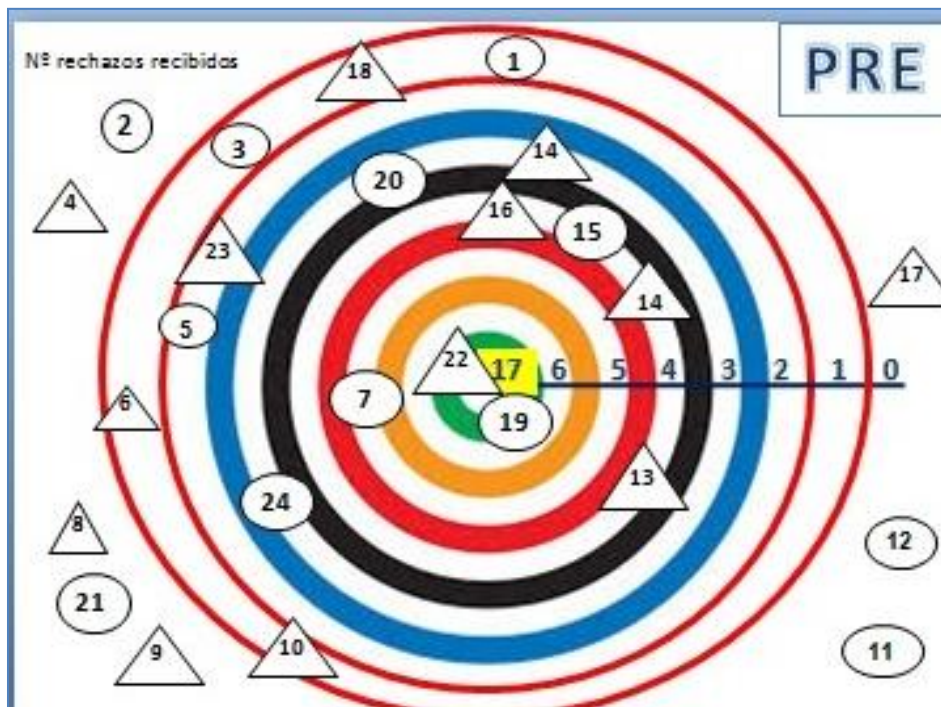


Fig. 4.45. Sociométrico en submuestra N° 4. Ítem Rechazo en T.1. Estudio 2.

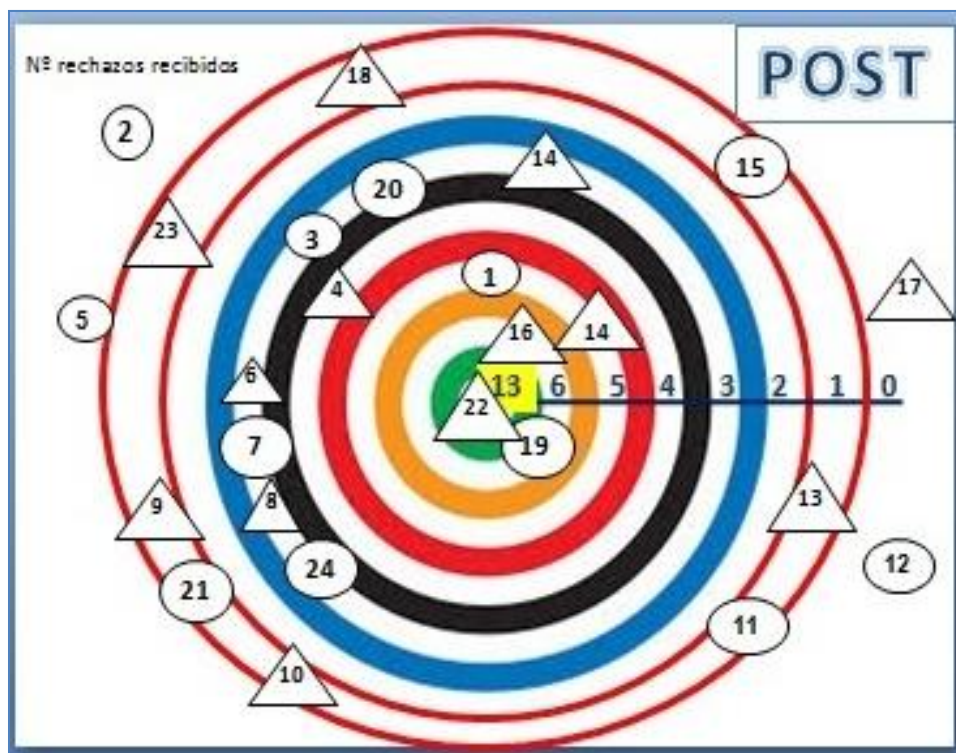


Fig. 4.46. Sociométrico en submuestra N° 4. Ítem Rechazo en T.2. Estudio 2.

Con respecto a las nominaciones que recibe vemos que descienden las negativas, incluyendo la percepción que tiene el grupo sobre el afecto del profesor a este niño.

	A+:	Tri:	P+:	Ale:	Ayu:	S+:	A-:	Mol:	S-:	P-:
T.1	0	3	0	0	0	0	9	15	5	16
T.2	0	3	0	0	0	0	11	12	3	10

Tabla 4.32. Datos de nominaciones respecto a un mismo alumno según T.1 y T.2. Estudio 2.

Por último, en esta misma muestra resulta indicativo ver qué ocurre las autonominaciones antes y después del programa VERA. En la tabla siguiente se representa a color la presencia de autonominación (la letra es la identificación del sujeto); el color verde marca autonominación en aspectos positivos y el rojo en aspectos negativos:

AUTONOMINACIONES										
A+:	Tri:	P+:	Ale:	Ayu:	S+:	A-:	Mol:	S-:	P-:	
			A							
			B			B		B		
		C	C	C	C					
			E	E						
						G		G	G	
		I	I	I	I					
				K	K					
			M							
	O					O				
			Q	Q						
			R							
		S	S	S	S					
		T	T							
				U						
	W									
				X						

Tabla 4.33. Registro de autonominaciones en submuestra Nº 4 en T.1. Estudio 2.

AUTONOMINACIONES									
A+:	Tri:	P+:	Ale:	Avu:	S+:	A-:	Mol:	S-:	P-:
		B	B					B	A
C		C	C	C	C				
F									
I				I	I				
K									
M									
O			O		O				
P			P		P				
Q									
R									
		S		S					
			T						
				X					

Tabla 4.34. Registro de autonominaciones en submuestra Nº 4 en T.2. Estudio 2.

Como primer dato significativo a nivel de sujeto vemos cómo la niña “G” sea autonominada por 3 veces en categorías negativas (lo que suponemos estará causando un gran daño a esta alumna). En el postest desaparecen todas las autonominaciones tras las 6 horas de intervención en aula que implica el Programa VERA. El sujeto “B” pasa también de 2 a 1 y, desaparecen muchas otras.

4.3.7.3. Conclusión

La efectividad del VERA parece hacerse patente en niveles de análisis de mayor concreción, a la vista de los ejemplos que hemos visto, lo que fortalece nuestra hipótesis alternativa y nos empuja a plantear futuros trabajos en esta línea.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Es porque reconocemos que el otro existe que sentimos el deseo de compartir con él la belleza de un crepúsculo, la gracia de una sonrisa, el ritmo de un poema, un recuerdo, un bien, una idea, un descubrimiento, un ideal, una decepción, una esperanza.

Elie Wiesel (1928-?) Escritor húngaro.

5.1. VALORACIÓN CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

A lo largo del capítulo 4 se ha detallado la manera en que los datos nos permitían comprobar las diferentes hipótesis y para cada uno de los estudios realizados. Desde una perspectiva más general recorreremos ahora cada uno de los diferentes objetivos del presente trabajo que habíamos expuesto en el diseño de la investigación en el capítulo 3 de la presente Tesis Doctoral. Exponemos a continuación las conclusiones específicas y generales ligadas a los objetivos específicos y al objetivo general de nuestra Tesis.

Con respecto a los Objetivos específicos:

- [Objetivo Específico 1 (OE1): Valorar el diseño del Programa VERA].

PRIMERA En el proceso del diseño y elaboración del Programa VERA se han seguido las recomendaciones internacionales acerca de los programas de educación emocional. La inclusión de distintas taxonomías de recomendaciones específicas (e.g., CASEL, SAFE, DAPHne, decálogo) garantiza una exigencia mayor en el diseño del programa que se ha visto refrendado por los datos de la EEIPESE para las dos versiones del programa (Estudio 1 y 2).

SEGUNDA Como se ha visto en la revisión de programas de educación emocional, del espectro total de programas disponibles (en el caso de la etapa de Primaria) es sólo una proporción la que ha sido validada empíricamente. Concluimos que el Programa VERA, dentro de tal espectro, ha sido testado mediante un proceso de validación y análisis empírico riguroso, contribuyendo así a ampliar el campo de la investigación evaluativa de programas de educación emocional en el contexto español.

TERCERA De los programas revisados, no hemos encontrado referencias a la validación de un diseño cuyos resultados se utilizan para rectificarlo, aplicar el nuevo diseño mejorado y de nuevo evaluar su efectividad. Consideramos que el planteamiento seguido en esta Tesis aporta calidad a nuestro diseño de investigación evaluativa y abre una nueva línea metodológica para futuras investigaciones.

CUARTA El diseño del VERA incluye todas las actividades planificadas dentro del mismo programa, lo que consideramos que facilita su inserción en las aulas al constituir

una unidad coherente psicológica y pedagógicamente. Las exigencias que deben cumplir centros escolares y docentes, ya expuestas en la Tesis, nos hacen entender que los programas deben ser diseñados teniendo en cuenta esta realidad. Concluimos entonces que si el profesor dispone de todo el material como parte del diseño será más fácil su incorporación práctica en la escuela, tanto en cuanto a su implementación como en cuanto a su análisis crítico por el claustro y la comunidad educativa.

QUINTA El Programa VERA se basa en un diseño original donde las distintas actividades son inéditas y se han ideado y elaborado *ad hoc*. Este hecho constituye una contribución pedagógica al terreno de la educación emocional en español dirigida a la etapa de Educación Primaria.

[Objetivo Específico 2 (OE2): Valorar la aplicación del Programa VERA].

SEXTA El Programa VERA cumple de forma amplia los índices de calidad relativos a la aplicación de programas de educación emocional según la EEIPESE (Pérez-González, 2008) para distintos informantes y distintas aplicaciones.

SÉPTIMA En la implementación del programa se ha tenido en cuenta la participación e implicación de la comunidad educativa tanto en el diseño, en la aplicación como en la valoración de los efectos o resultados. Se han diseñado actividades que garantizan esa participación y se han adaptado instrumentos de recogida de información dirigidos a tres tipos de informantes: alumnos, padres y docentes.

OCTAVA Los alumnos que han participado en el programa del total de la muestra (unos 120 alumnos) informan de porcentajes muy altos (en torno al 95% de media) en satisfacción y agrado con la experiencia de participación en la implementación del VERA. El anecdotario recogido de experiencias incluso indica que alumnos con mayores desventajas socioeconómicoculturales vivieron su implicación en las sesiones del VERA con un entusiasmo inusitado en su historial escolar, “deseando que llegara la hora del VERA”, según informó su tutora.

- NOVENA Los alumnos que han participado en el programa del total de la muestra (unos 120 alumnos) informan de porcentajes muy altos (en torno al 95% de media) en los niveles de autoeficacia percibida (utilidad) en términos, de aprendizaje percibido en competencia emocional y en competencia social.
- DÉCIMA Se concluye la gran aceptación de un personaje infantil (i.e., VERA, la chica protagonista del Programa de Educación Emocional) como referente para el alumnado y, así, como hilo conductor de las actividades didácticas del programa. Esto lo avala la información procedente de las distintas valoraciones cualitativas, así como la observación continua del transcurso de las sesiones.
- UNDÉCIMA La inclusión de un personaje (i.e., VERA) con el que poder identificarse los alumnos (habiendo además rectificado sus características para favorecer esa identificación tras la experiencia del Estudio 1) brinda la oportunidad de estimular la motivación y así potencialmente favorecer el aprendizaje a través de la experiencia de un tercero (aprendizaje *vicario*).
- DUODÉCIMA Los profesionales implicados en el programa reportan una consideración general positiva (alta *validez social*) del programa VERA través de los registros cualitativos.
- DÉCIMO TERCERA Concluimos que el total de los 4 centros educativos en los que se han desarrollado las implementaciones dispondrá de una mayor sensibilidad acerca de la presencia de la educación emocional en la escuela, lo que supone un elemento de satisfacción y un efecto colateral (*impacto social*) de esta Tesis Doctoral.
- DÉCIMO CUARTA De las 6 implementaciones realizadas, 4 de ellas han sido desarrolladas por profesionales distintos a la autora el programa. Concluimos que supone un valor añadido a la investigación, ya que se ha reproducido la situación real para la cual está diseñado el programa: aplicación por docentes que no han participado en su diseño. La responsabilidad de aprender y comprender el VERA constituyó un enriquecimiento formativo de estos docentes, si bien queda la duda acerca de si esta formación en educación emocional fue suficiente para optimizar los efectos positivos del VERA en el alumnado destinatario.

DÉCIMO QUINTA En nuestro caso la validación se ha llevado a cabo en distintos centros educativos, cursos, contextos socioeconómicos y en dos comunidades autónomas. Concluimos que esta circunstancia aumenta la validez *ecológica* del trabajo.

[Objetivo Específico 3 (OE3): Valorar los efectos del Programa VERA].

DÉCIMO SEXTA Concluimos que el diseño de la investigación sobre los resultados cumple los criterios de complementariedad metodológica deseables, tanto desde una perspectiva mixta de la investigación educativa (i.e., cualitativa y cuantitativa) como desde una perspectiva mixta de la evaluación psicopedagógica (i.e., utilización de evaluación multimétodo y multifuente).

DÉCIMO OCTAVA Concluimos la fortaleza del diseño de investigación evaluativa en cuanto al proceso comprensivo de recogida de datos. Se ha seguido un diseño transversal (varias implementaciones en varias muestras y recogida de datos pretest y postest) y longitudinal (seguimiento de los grupos tras la aplicación del VERA en ambos estudios empíricos).

DÉCIMO NOVENA Los resultados del estudio confirman sólo parcialmente la ganancia esperada del grupo de intervención en los niveles de competencia emocional, social y ajuste, encontrando ganancias significativas en variables específicas y relevantes.

VIGÉSIMA La variable *sexo* ha incidido en los efectos el programa en algunas variables sociométricas (i.e., percepción de condición de “Amable” para chicas y de “Líder” y “Cooperador” para chicos). Concluimos entonces sobre la necesidad de explorar en el futuro la incidencia de esta variable en los efectos de la intervención educativa por programas de educación emocional, procurando un nivel mayor de control sobre la misma.

VIGÉSIMO PRIMERA La variable *CI* ha incidido en los efectos el programa en algunas variables sociométricas (i.e., percepción de condición de “líder” en chicos). Concluimos entonces en la necesidad de explorar esta variable con un nivel mayor de control

experimental sobre la misma a la hora de valorar su incidencia en la eficacia de programas de educación emocional.

VIGÉSIMO SEGUNDA Las autonominaciones (no esperadas) derivadas de los cuestionarios sociométricos se reducen si son negativas tras el Programa VERA y aumentan en variables prosociales, lo que sugiere un novedoso y prometedor camino de exploración en futuras investigaciones evaluativas de programas de educación emocional.

VIGÉSIMO TERCERA Los efectos encontrados a nivel de grupo de clase y de sujeto parecen producirse, con mayor frecuencia, para aquellos grupos de alumnos o individuos con mayores necesidades de desarrollo socioemocional, lo que sugiere el carácter *inclusivo* y de *atención a la diversidad* del programa VERA, y además estimula la exploración futura de los efectos diferenciales (i.e., según para qué grupos de alumnos o para qué individuos) de los programas de educación emocional.

[Objetivo Específico 4 (OE4): Realizar una aportación significativa en el campo de estudio de la evaluación de la efectividad de los Programas de Educación Emocional en Educación Primaria en el contexto español].

VIGÉSIMO CUARTA El diseño, aplicación y resultados del programa VERA han sido evaluados de forma empírica y tras un exhaustivo proceso de análisis estadístico mediante análisis de covarianzas (ANCOVA), que supone un modelo metodológico deseable para considerarse su contribución significativa en este campo de investigación emergente.

VIGÉSIMO QUINTA El programa VERA ha sido evaluado en base a las recomendaciones fundamentales de la prestigiosa asociación CASEL, cuyo proceso pudiera servir de guía a cualquier investigador interesado en la evaluación de programas de educación emocional.

VIGÉSIMO SEXTA El VERA cuenta con un proceso interno propio de evaluación con el que los potenciales usuarios del programa han sido capaces de valorar la satisfacción y

autoeficacia del programa. Estos datos podrán seguir nutriendo los análisis presentados en esta Tesis Doctoral, en especial mediante un más profundo examen cualitativo a nivel de subgrupos y de sujeto.

VIGÉSIMO SÉPTIMA El programa supone una contribución relevante al espectro de programas de educación emocional en los primeros cursos de Primaria validados en el contexto español.

VIGÉSIMO OCTAVA El Programa VERA se considera un recurso útil a disposición de los centros, familias y alumnos.

VIGÉSIMO NOVENA El Programa VERA se considera un recurso útil para aquellos orientadores, y maestros, que deseen promover acciones de educación emocional con potencial incidencia en la mejora de la IE, de la CE, CS y Ajuste personal.

Objetivo general:

OG: Comprobar la efectividad del VERA como Programa de Educación Emocional en alumnos de 2º, 3º y 4º de Educación Primaria.

TRIGÉSIMA La efectividad del programa VERA ha sido comprobada únicamente de forma parcial, para algunas variables y para algunas submuestras.

TRIGÉSIMA PRIMERA Los resultados aportan distintas evidencias puntuales, a nivel cuantitativo y cualitativo, a nivel objetivo y a nivel subjetivo, de efectividad (efectos deseables) del VERA, pero, por el contrario, aportan insuficientes evidencias de eficacia (logro de mejora de la CE, de la CS y del ajuste).

TRIGÉSIMA SEGUNDA Los resultados avalan parcialmente la “eficiencia” del VERA si consideramos que dado el diseño y factibilidad de aplicación del VERA, el esfuerzo de su implementación es relativamente escaso frente a las ligeras y puntuales mejoras individuales o grupales que se han constatado como consecuencia del programa. Si observamos los efectos puntuales del VERA que han podido ser confirmados, concluimos que, no suponiendo una ganancia global y generalizada para todo el grupo de intervención, no es despreciable, ya que las seis horas de

intervención en aula parecen una inversión mínima frente a efectos cuantificables observados como han sido una mejora en el control de la impulsividad en un subgrupo de chicos en riesgo de exclusión social o como el hecho objetivo de que una alumna particular pase de considerarse a sí misma como la niña que tiene menos amigos, la que menos sabe y a la que menos quiere la profe antes del VERA, y tras esta experiencia educativa modifique sus autopercepciones hacia mejores niveles de autoestima e integración social.

TRIGÉSIMA TERCERA Dado que la última versión del VERA ha sido explorada únicamente en un estudio cuasiexperimental (Estudio 2) a partir de una muestra integrada por submuestras procedentes de cinco aplicaciones distintas, un reanálisis futuro de los datos mediante análisis estadísticos multinivel podría constituir una nueva vía de profundización en la comprensión de la efectividad del programa, dadas las variaciones detectadas a nivel de subgrupo y de sujeto en ciertas variables de desarrollo socioemocional. Como respuesta a la pregunta de investigación:

TRIGÉSIMA CUARTA Es posible, aunque no una tarea sencilla, MEJORAR ASPECTOS DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL, SOCIAL Y DE AJUSTE SOCIOESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE 2º A 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA mediante un programa de educación emocional de tan sólo 6 horas de duración. Nuestra experiencia es congruente con el análisis crítico aunque esperanzador avanzado por Bisquerra, Pérez-González y García (2015) acerca de la eficacia de los programas de educación emocional.

TRIGÉSIMA QUINTA Es presumible que la mejora de constructos generales como la IE, la CE, la CS o el ajuste general socioescolar constituye un objetivo educativo más ambicioso y complejo de lograr que la mejora de componentes moleculares o específicos de tales constructos o variables molares.

5.2. IMPLICACIONES

5.2.1. Implicaciones para la práctica educativa

Desde la perspectiva del día a día de los centros exponemos a continuación algunas implicaciones derivadas de la investigación presentada en esta Tesis Doctoral en la *praxis* educativa. Son las siguientes:

1. El programa VERA ofrece un material factible y validado en las variables destacadas a aquellos centros y docentes interesados en la implementación de los programas de educación emocional. Resulta de fácil aplicación e incluye todos los requisitos para ser puesto en marcha ya en el diseño final presentado aquí.
2. El VERA supone una propuesta para los cursos de 2º a 4º de Educación Primaria, niveles donde se observó en la revisión que el número de programas disponibles en la actualidad es sustanciosamente menor que en los niveles educativos inmediatamente superiores o inferiores.
3. El Programa VERA puede incluirse dentro del conjunto amplio de actuaciones a favor del aprendizaje social y emocional (ASE), lo que supone una aportación a la educación integral del alumnado y un factor protector frente a situaciones de riesgo como el acoso escolar, riesgo de consumo de sustancias tóxicas, abuso sexual, como ejemplo de peligros que se minimizan ante las fortalezas personales en asertividad, manejo de emociones propias y ajenas o de habilidades de relación.
4. El Programa VERA puede ser incluido dentro de los Planes de convivencia de los centros como una actuación vertical en sustitución de actividades inconexas.
5. La valoración de las distintas sesiones por separado y actividades permiten que puedan utilizarse de forma puntual algunas de ellas con el fin de cubrir necesidades específicas detectadas por un profesor o equipo docente o incluso como complemento a otras iniciativas misceláneas de educación emocional, siendo, en definitiva, muy factible incorporar el programa a la programación didáctica del docente y a su programación de aula.
6. Los objetivos de desarrollo competencial pueden ser valorados a través de la evaluación interna del programa, por lo que el docente dispondrá de elementos para realizar la

evaluación por competencias que exige la LOMCE, pudiendo realizar una aportación a las diferentes Competencias Claves.

7. El programa de evaluación interna que incluye el VERA dará cuenta de la valoración de la implementación que se pueda desarrollar en un centro, cumpliendo la máxima de que las intervenciones educativas deben poder ser evaluadas.
8. El planteamiento del programa, gracias a su sistema de evaluación procesual (informado por alumnos y profesionales), dará lugar a la adaptación del mismo al contexto particular de un centro y redundará en el enfoque de la docencia, defendido por el actual sistema educativo, desde la Investigación-Acción de la práctica docente.
9. Se refuerza la potencia del modelo “colaborativo”, que enlaza las actuaciones cotidianas en un centro escolar con el asesoramiento de un experto ajeno. Se trata de un modelo no muy habitual pero enriquecedor y, como se ha comprobado, productivo. Desde el punto de vista del balance de esfuerzos y recursos, el programa dispone de eficiencia en los casos de niños rechazados por sus compañeros y en los casos de niños considerados acosadores por el resto.
10. El programa VERA ha demostrado su capacidad de reducir la impulsividad a nivel grupal con un balance rentable de esfuerzos y recursos.
11. En el caso de alumnos con baja autoestima y que se adjudican a sí mismos características negativas, el programa VERA ha demostrado ser capaz de reducir dicha autoimagen negativa.
12. La aplicación del programa influye en una mayor dispersión de características y negativas entre los alumnos de un aula, evitando la concentración de dichas atribuciones en algunos sujetos.
13. Dadas las características que cumple el programa VERA (en cuanto al material visual, dinámicas, etc...) parece adecuado para alumnos con necesidades educativas especiales o para alumnos mayores en los centros de educación especial.
14. El Programa VERA puede tratarse como un recurso a disposición de los orientadores y E.O.E.Ps (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica) que trabajan en la etapa

de Educación Primaria. En muchas ocasiones la intervención debe realizarse de forma indirecta a través del asesoramiento a docentes y familias.

5.2.2. Implicación en el área de la investigación de la educación emocional

- 1.** La adaptación de la escala TEIQue-CSF al castellano en su versión breve para niños y la validación de la versión para profesores suponen en sí mismas, actuaciones que suponen una objetiva contribución al campo de la evaluación psicopedagógica, dada la escasez actual de herramientas fiables y válidas para la valoración del desarrollo emocional de los alumnos de Educación Primaria. Los datos reportados en la presente Tesis Doctoral a partir de la aplicación del TEIQue-CSF suponen la primera aportación de validación del instrumento adaptado al castellano. Pensamos que este reporte de datos abrirá las puertas a nuevas vías de investigación.
- 2.** Los datos hallados para el TEIQue en su versión para profesores confirman la correlación alta y positiva (validez convergente) con los instrumentos autoinformados por los alumnos (TEIQue para niños y TAMAI), lo que supone un respaldo relevante a esta adaptación. Estos datos son también la primera aportación en castellano de esta escala y apoya su uso en el ámbito educativo por su poder predictivo.
- 3.** Los hallazgos plantean la cuestión, tradicionalmente ignorada en la investigación evaluativa de programas, de la relevancia del nivel de CI (alto o bajo) como moderador del aprendizaje o potencial de aprovechamiento del programa en contenidos específicos.
- 4.** Los hallazgos sugieren la necesidad de controlar en futuras investigaciones las diferencias de partida por cuestiones de género en base a variables que puedan explicar mejor después los resultados.
- 5.** El diseño que hemos desarrollado (diseño – aplicación - resultados – rediseño – aplicación – resultados), no siendo frecuente, puede resultar un elemento de inspiración a otros investigadores de cara al planteamiento de sus trabajos.

6. La exposición detallada, sistemática y rigurosa del trabajo permite la replicabilidad en futuras investigaciones que pretendan estudiar la efectividad del VERA en otras muestras de escolares de Educación Primaria.

5.3. LIMITACIONES ENCONTRADAS

Las limitaciones detectadas en nuestro estudio con respecto al diseño del mismo:

1. De las 9 facetas de la IE rasgo identificadas por Mavroveli et al. (2008) como las presentes en la etapa infantil, hemos incluido 6 como ejes de contenidos del programa VERA, por lo tanto el programa VERA sólo abarca parcialmente el dominio muestral de la IE rasgo en la infancia.
2. Con respecto a la formación de las aplicadoras, en los casos presentados, tres de las cuatro personas que ha aplicado el programa tenían formación previa específica, aunque de distinta índole, siendo ésta una variable *extraña* (no controlada).

Con respecto a la aplicación del Programa:

3. Si bien se ha realizado una exhaustiva labor de recopilar datos cualitativos de cada sesión y cada profesional en cada una de las muestras (ver anexos), no hemos podido analizar estos datos en profundidad por limitaciones de espacio y tiempo.

Con respecto a los resultados del Programa:

4. La batería de instrumentos referidos a la competencia social ha sido variada en las distintas submuestras, por lo que la comparación entre ellas no resulta plenamente confiable, lo cual podría constituir un sesgo en los resultados.

5.4. PROPUESTAS DE FUTURO

Con respecto al diseño del Programa:

1. Será beneficioso ampliar los objetivos y contenidos del programa VERA de forma que abarque el espectro muestral de la IE en sus 9 facetas, según Rasgo (Pérez-González, Petrides, y Furnham, 2007) y siguiendo la recomendación de CASEL (2003).
2. Proponemos la elaboración de un dossier u otro tipo de acción informativa-formativa que dote a los potenciales aplicadores de los requisitos formativos mínimos homogéneos de cara a la implementación futura del VERA.
3. Proponemos la adaptación del programa VERA a una versión para pizarra digital y a una versión APP para dispositivos móviles, que se adecúe al contexto tecnológico actual de las aulas y resulte aún más atractivo, motivante, accesible y cómodo para los alumnos.

Con respecto a la aplicación del Programa:

4. Creemos posible y positivo que las dos actividades complementarias a las sesiones de trabajo, la *Agenda Emocional* y el *Rincón de la Paz* puedan permanecer activas una vez terminado el programa como medio ordinario y transversal de expresión, de percepción y de regulación emocional compartida en el aula.
5. Será conveniente, para facilitar la implementación en centros, un plan de introducción a medio plazo partiendo del modelo de consulta (e.g., Bisquerra, 2004) y con el objetivo de prolongarse en el tiempo e implicar a toda la comunidad educativa.

Con respecto a los resultados del Programa:

6. Proponemos la consistencia de instrumentos cuyo objetivo sea valorar la misma variable, dotando de mayor validez convergente al total de resultados. Nuestros resultados sugieren la recomendación de continuar usando el TEIQue-CSF y el

TEIQue-BTRS en futuras evaluaciones de programas de educación emocional, en línea con las recomendaciones de Pérez-González y Qualter (en prensa).

7. Planteamos la necesidad de analizar el volumen de información cualitativa. Algunas posibilidades podrán ser un análisis de categorías o análisis de Cluster, apoyado en diagramas visuales.
8. Sería necesario un reanálisis de los datos a nivel de ítem y de sujeto que pudiera precisar con mayor detalle los efectos del VERA sobre las distintas variables y qué elementos en común se encuentran, en línea con recomendaciones de otros autores en el campo (e.g., Cejudo, 2015; Pérez-González y Qualter, en prensa).
9. Se sugiere en el futuro integrar un análisis multivariable teniendo en cuenta de forma previa a una nueva aplicación del VERA, el nivel de CI de los alumnos (alto vs. bajo).
10. De forma conjunta a la aplicación del cuestionario sociométrico Gues Who 4 (Losada et al., en prensa), y en concreto con respecto a la variable *Amable*, resulta deseable aplicar de forma pareja un instrumento que valore la asertividad (que no incluye el TEIQue-CSF) en particular del grupo de alumnas, de forma que podamos confirmar la hipótesis explicativa de que el desarrollo de la asertividad en niñas puede tener un efecto colateral de mayor rechazo por parte de los compañeros del sexo opuesto, acostumbrados quizás a prototipos más sumisos del comportamiento femenino en el aula.
11. Los datos acerca del rendimiento académico de los alumnos podrán incorporarse de manera que puedan constatarse los efectos del programa a este nivel.
12. Serán necesarios nuevos estudios que extiendan las evidencias de validez y fiabilidad de la escala TEIQue-CSF para niños y de la escala TEIQue-BTRS para profesores.

*El estudio no se mide por el número de
páginas leídas en una noche, ni por la
cantidad de libros leídos en un semestre.
Estudiar no es un acto de consumir ideas,
sino de crearlas y recrearlas
Paulo Freire*

BIBLIOGRAFÍA

- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3-4).
- Acosta, F. P., & Clavero, F. H. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 29-39.
- Agulló Morera, M., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., & Ribes Castells, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria.
- Agulló, Filella, Ribes y Soldevilla (2010). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354.pp765-783.
- Alart I Guasch (2010). Una mirada a la educación desde las competencias básicas y las inteligencias múltiples. *Aula de innovación educativa*, Nº 188, 2010, pp. 61-65
- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Plaza y Valdes. Impresor México.
- Alvarez Rojo, V. (2002). *Diseño y evaluación de programas* (No. 370.15 D611d). Madrid, ES: Edit. EOS, 2002.
- Álvarez Sandonís, M^a del Pilar; Infante Madrid, Nuria. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos – Santiago de Compostela, Diciembre 2001 Comunicaciones: La práctica de las emociones en el currículo de la educación infantil: su expresión y comunicación.
- Álvarez y Bisquerra (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Ed. Wolters Kluwer. Barcelona.
- Amalio Blanco y Darío Díaz (2005). El bienestar social: su concepto y medición. Universidad Autónoma de Madrid. *Psicothema* 2005. Vol. 17, nº 4, pp. 582-589.
- Ambroña, T., López Pérez, B., & Márquez González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Anaya, D. (2003). *Diagnóstico en Educación. Guía Didáctica*. Madrid. Sanz y Torres.
- Anguera Argilaga, M.T., Chacón Moscoso, S., Holgado Tello, F.P. y Pérez-Gil, J.A (2008). Instrumentos en evaluación de programas. (En M. T.Anguera, S. Chacón, y A.

- Blanco (Eds.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios: Un abordaje metodológico*. (173-224). Madrid: Síntesis.
- Angulo, L. M. V. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada.
- Antunes, C. (2005). *Educación en las emociones. Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires. Ed. SB.
- Aragón Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. (2014). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de Educación Primaria: revisado según Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Gobierno de Aragón, Departamento de Universidad, Cultura y Deporte.
- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2).
- Avilés, R. M. H. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- Aznar, F. C. (1993). Imputabilidad y responsabilidad: los niños como actores desde la mirada de los adultos. *Anuario de psicología jurídica*, (3), 55-72.
- Barchard, K. A., Brackett, M. A., & Mestre, J. M. (2016). Taking Stock and Moving Forward: 25 Years of Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 1754073916650562.
- Barón, M. O., Zapiain, J. G., & Apodaca, P. (2002). Apego y satisfacción afectivo-sexual en la pareja. *Psicothema*, 14(2), 469-475.
- Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual. *Toronto, Canada: Multi-Health Systems*.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18 (Suplemento), 13-25.
- Barr, M.J. y Cuyjet, MJ. (1991) Program development and implementation. En Miller, T.K .. y Otros (Eds.): *Administration and leadership in student affairs*. Muncie, IN.: Accelerated Development Inc.

- Bates, J. E. (1989). Concepts and measures of temperament. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, y M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 3-26). Oxford, England: John Wiley y Sons.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y Creatividad: Factores predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Benet, A. S. (2009). *Emociónate: programa de educación emocional*. Pirámide. Madrid.
- Benito Moreno, S.C. (2014) Educación emocional en Educación Primaria.
- Benito Moreno, S.C. y Castañeda López, E. (2017). Guía de mediación para el profesorado. Gestión del conflicto en la escuela. Madrid. Tagus.
- Benito-Moreno, S.C., Las ideas de los adolescentes sobre algunos conflictos sociales: el papel mediador de la administración entre agentes privados e individuos. UNED. TFM sin publicar, curso 2009/10.
- Bermejo, B. G. (2010). *Habilidades sociosexuales en personas con discapacidad intelectual*. Pirámide.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (54), 63-94.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*.
- Bisquerra Alzina, R., & Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* (No. Sirsi) i9788497566261 LB1073).
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10, 2007, pp. 61-82.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2003), Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2007, *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2009, *Psicopedagogía de las emociones*, España, Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Ice-Horsori
- Bisquerra, A. y Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº 10, 2007, págs. 61-82.

- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 54, págs. 95-114.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114.
- Bisquerra, R., & Fernández, M. Á. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona. Ed. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Editorial FAROS, Hospital Sant Joan de Déu.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Borges, O. (2003). Investigación en educación aplicada a la interdisciplinariedad en la universidad. Enfoques cuantitativo y cualitativo en ciencias humanas y sociales. S. Castillo Arredondo, & AM Medina Rivilla, *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas, SA, 75-90.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* v. 3 (Vol. 1). Random House.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós ibérica. Barcelona.

- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Cinta Aguaded, M., Fondon, M., Monescillo, M. y Mendez, J.M. (2000). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Herguer Editorial.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(Suplemento), 34-41.
- Brackett, Mayer, J.D. y Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387- 1402.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS One*, 8(5), e62635.
- Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. *Gender and emotion: Social psychological perspectives*, 24-47.
- Buck, R. (1990). Rapport, emotional education, and emotional competence. *Psychological Inquiry*, 1(4), 301-302.
- Buck, R. (2014). *Emotion: A biosocial synthesis*. Cambridge University Press.
- Buey, M. L. D. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77.
- Buxarrais, M^a. R. (1995). Bibliografía de consulta. LECTURAS SOBRE ÉTICA Y EDUCACIÓN MORAL. Biblioteca Virtual de la Organización de Estados Iberoamericanos para la

- Educación, la Ciencia y la Cultura. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 8 - Educación y Democracia (y 2) Mayo-Agosto 1995. España
- Cabrera-Rodríguez, F.A. (2011) Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 4, núm. 2, 112- 124. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE> Consultado el 22 de octubre de 2016
- Campos López, Omar Federico, (2003), Principales falacias en la educación moral, Revista Iberoamericana de Educación. España.
- Cantero, N. y Páez, A. (2005). *Había una vez... una abeja*. Cuentos para ayudar a mejorar la conducta en los niños: el autocontrol. Madrid. CEPE.
- Cantón Duarte, J. y Cortés Arboleda, M. R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza Editorial .
- Casabán Azorín, O. y Xicoy I Arnalot, S. (2008). Cómo trabajar en el aula: Entusiasmat. *Cuadernos de pedagogía: Barcelona*, n.376, febrero; p. 55-58.
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A parte Rei. Revista de filosofía*, 47, 1-10.
- Casanova, María Antonia (1998), *Manual de evaluación educativa*. Escuela básica, Madrid, SEP/ Muralla.
- Cassà, È. L. (2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. WK Educación.
- Cast (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. <http://www.cast.org/udl/index.html> (Consultado, 4/11/2016).
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castillo, S., Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2011): La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del educador social. Madrid, Pearson.
- Cejudo Prado, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "Dulcinea" de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia

- (España). Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II.
- Cejudo Prado, M. J. (2016). Relación entre Inteligencia Emocional y salud mental en Orientadores Educativos. Universidad de Almería; EBT " *Education & Psychology I+ D+ i*", Almería (España); El Ilustre Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Oriental. (España).
- Cejudo, J., & Latorre, S. (2015). Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 319-342.
- Chávez Escobedo, J. M., Arizpe Gutiérrez M. T., y Oyervidez Rodríguez, A. (2016). Emociones y temperamento como elementos trascendentes en la enseñanza –aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Consultado el 24 de febrero de 2017 en <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/12/temperamento.html>
- Chess, S. y Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders*. New York: Brunner/Mazel. Harvard University Press.
- Chess, S. y Thomas, A. (1996). *Temperament. Theory and practice*. New York: Brunner/Mazel.
- Chóliz, M. (1995) La expresión de las emociones en la obra de Darwin. *Prácticas de la Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro.
- Chóliz, M. (1995). *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. Valencia.
- Chong, M., Elias, H., Mahyuddin, R. y Uli, J. (2004). Emotional Intelligence and academia achievement among malaysian secondary students. *Pakistan Journal of psychological Research*, 19 (3-4), 105-121.
- Clemente, R., & Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electronica de motivación y emoción*, 7(17-18).
- Clemente, R., y Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electronica de motivación y emoción*, 7(17-18).
- Cobos Nuñez, M. (2006) *Emociónate. Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales*. Madrid. ICCE

- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Coll, C., & Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación Presentation. The Analysis of the Pupil-Teacher Interaction: Researching Lines. *Revista de educación*, 346, 15-32.
- Collado Fernández, D., y Cadenas Sánchez, C. (2013). Educación de las emociones¿ un reto?. E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación 2013*, nº 1, pp. 196-211
- Colom, A. (1994). El currículum escolar. *Castillejo. JL et al.: Teoría de la Educación. Madrid Taurus*, 83-1.
- Comas, R., Moreno, G. y Moreno, J. (2002) *Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*. Madrid. Asociación Deporte y Vida. Consultado el 8 de marzo de 2017 en <http://www.educaweb.com/noticia/2014/06/25/educacion-emocional-educacion-primaria-8297/#row-comment>
- Conyne, R. K. (1984). Primary prevention through a campus alcohol education project. *Journal of Counseling & Development*, 62(9), 524-528.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México D.F. Manual Moderno.
- Cooper, John Madison (1996), "An aristotelian theory of the emotions", en Amelie Oksenberg Rorty (ed.), *Aristotle's Rhetoric*, Berkeley, Estados Unidos, University of California Press, pp. 238–257.
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2008). The revised neo personality inventory (neo-pi-r). *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, 2, 179-198.
- Costa, P. T., Jr., y McCrae, R. R. (1992). Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources Inc.*

- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental psychology, 40*(6), 1123.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. (1984). *Essentials of psychological testing*. 4ª Edic. Nueva York: Harper & Row.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., y Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation* (p. 3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darwin, C., (1873) *The expressions in animals and man*. New York: Appleton
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press. Madison, Wis.: Brown & Benchmark Publishers, c1994. Includes bibliographical references (p. 222-246) and index. Boulder (colo).
- de la Torre, C., & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista interamericana de Psicología, 38*(2), 217-224.
- de Prada Belascoaín, C. V. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela* (Doctoral dissertation, Universidade da Coruña).
- del Barrio Gándara, M. V. (2004). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Ediciones Piramide.
- del Castillo Rodríguez, J. A. G., del Castillo López, Á. G., Pertusa, M. G., & Campos, J. C. M. (2013). La inteligencia emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Health and Addictions/Salud y Drogas, 13*(2), 89-97.
- Delgado, A. O., & Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4*(1), 65-81.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Ed. Siglo XXI de España, Madrid.

- DeMulder, E; Denham, S., Schmidt, M. y Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274-282.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denzin NK (2009 [1984]) *On Understanding Emotion* New Brunswick, NJ: Transaction Publishers
- DeSeCo, P. (2015). La definición y selección de competencias clave. *Resumen ejecutivo*. París: OCDE.
- Diekstra, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín*, 268-329.
- Dionisio F. Zaldívar Pérez; ¿Tiene usted ya su propio proyecto de vida?. Consecuencias de llevar una vida improvisada. Diseño de un proyecto de vida: sus pasos. La misión personal. Guía para el proyecto de vida.
- Dirección del CTIF Madrid –Norte (2016) Actividades formativas aprobadas 2016/2017 e inscripción individual de los participantes. Consultado el 10 de diciembre de 2016 en http://ctif.madridnorte.educa.madrid.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3640:actividades-formativas-aprobadas-20162017-e-inscripcion-individual-de-los-participantes&catid=1:novedades&Itemid=90
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- Duarte, J. C., & Cortés, D. C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Duarte, S. R., Vasconcelos, P. V., Asencio, E. N., & Martínez, A. M. M. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación.
- Ekman, P., & Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de psicología*, 2(7), 115-144.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

- Enríquez, A., Padilla, P., y Montilla, I. (2009). Desde la emoción hacia la mente: Fundamentación del protocolo de exploración neuropsicológica del aprendizaje relacional-infantojuvenil (Segunda parte). *Informaciones psiquiátricas: Publicación científica de los Centros de la Congregación de Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús*, (197), 195-216. Sant Boi de Llobregat
- Escamilla González, Amparo (2007). Concepto y funciones de las competencias Básicas. Bases para su desarrollo en los centros. ED. SM.
- Escribano González, A. (coord.); (2010). Programa de metodología didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Nº. 20 (Nº 10 versión digital), 2010 , págs. 271-305
- Estrada, M. R. B. (1995). Bibliografía de consulta: lecturas sobre ética y educación moral.
- Europea, U. (2005). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Extremera, N. y Fdez BerrocaL, P. (2004) El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, Nº. 80, 59-78. Valencia.
- 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. Madrid
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- Fabes, R.; Eisenberg, N.; Jones, S.; Smith, M.; Guthrie, I.; Poulin, R.; Shepard, S. y Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer. *Child Development* 70(2):432-442. Online ISSN 1467-8624
- Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2004) Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud: Revista de*

- psicología clínica y salud*, Vol.15, Nº 2, 2004, pp.117-137. Colegio Internacional de Psicólogos de Madrid. Madrid, España.
- Fernández, D. C., & Sánchez, C. C. (2013). Educación de las emociones¿ Un reto?. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 196-211.
- Fernández-Abascal, E. G., & Sánchez, F. M. (2003). *¿Lloramos porque estamos tristes o estamos tristes porque lloramos?*.
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fierro, A., Jiménez, J. A., y Fierro-Hernández, C. (2003). Bienestar personal y adaptación social: correlatos en variables de personalidad, cognitivas y clínicas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 281-295.
- Fierro-Hernández, C., Rodríguez, J. A. J., & Bardají, A. F. (2003). Bienestar personal y adaptación social: correlatos en variables de personalidad, cognitivas y clínicas. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(3), 281-295.
- Filella Guiu, G., Ribes, R., Agulló Morera, M. J., & Soldevila Benet, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 2002, núm. 30, p. 159-167.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Morera, M. J. A., & Granada, X. O. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria/Results of an Emotional Education Program in Primary School. *Estudios sobre educación*, 26, 125.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 44. 329-344. American Psychological Association. New York.

- Garaigordobil Landazabal, M (2008). *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid. Pirámide.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. Universidad del País Vasco (España). *Psicología Conductual*, Vol. 9, Nº 2, 2001, pp. 221-246
- Garaigordobil, M. (2005). Programa Juego 6-8 años. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6, 6-8*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. G. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 357-376.
- Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in psychology*, 6, 743.
- García Moriyón, F. (2000). Una buena persona. *Diálogo Filosófico*, 47, 221-240, ISSN 0213-1196 Ediciones Encuentro, Madrid.
- García Moriyón, F. (coord.), (2002): *Proyecto Didáctico Quirón. Programa Filosofía para Niños*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- García, P. S., & Arroyo, J. M. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención Attachment and Preeschool: Keys to Detection and Intervention. *Psicología educativa*, 18(2). España.
- García-Rodríguez, B., Fusari, A., & Ellgring, H. (2008). Procesamiento emocional de las expresiones faciales en el envejecimiento normal y patológico. *Rev Neurol*, 46(609), 17.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic-Books.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. Nueva York. Basic Books (trad. cast: *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1993).
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona. Paidós
- Garrido, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 401-420.

- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Garvey, B. (2004). The mentoring/counseling/coaching debate: call a rose by any other name and perhaps it's a bramble?. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 18(2), 6-8.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Graó.
- Gene V. Glass, Julian C. Stanley (1974) *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. Barcelona. Prentice-Hall Internacional.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Ministerio de Educación.
- Glass, G. V., & Ellett Jr, F. S. (1980). Evaluation research. *Annual review of psychology*, 31(1), 211-228. USA (California sede central)
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. *Emotional intelligence: An international handbook*, 233-253.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49. Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (12 de enero de 2017)
- Goode, W. J. H., Goode, P. K. W. J., & Hatt, P. K. (2000). *Métodos de investigación social*. Trillas,
- Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD; Colección Estudios e Informes.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Griffiths, S. (Ed.). (2000). *Predicciones: 31 grandes figuras pronostican el futuro*. Taurus.
- Grinker, R. R., & TIMBERLAKE, J. (1962). Mentally healthy young males (homoclités): A study. *Archives of General Psychiatry*, 6(6), 405-453.

- Grolnick, W. S., & Kurowski, C. O. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist, 34*(1), 3-14.
- Gronlund, E.N. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza*. México: Pax.México
- Guitart, R.; Paris, E. (2012): *La competencia de autonomía e iniciativa personal: Propuesta de desarrollo curricular en primaria y secundaria*. Barcelona. Graó.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American psychologist, 13*(12), 673.
- Hernández, P. (1990). TAMAI. *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Herreras, E. B. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 3*(2), 199-213.
- Hervás Avilés, R.M^a (2006). Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio. Granada: Grupo Editorial Universitario
- i Maset, P. P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo* (Vol. 8). Grao.
- Ibañez Brambila, B. B. I. B. (1995). *Manual para la elaboración de tesis*. México D.F. Trillas.
- Jiménez, P. M. G., Abdalá, A. L., Cantú, N. V. C., & Martínez, A. P. (2005). Apego: estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México, 26*(6), 325-330.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). *Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model*.
- Juste, R. P. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Editorial La Muralla.
- Juste, R. P., & Ramos, J. M. G. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid
- Kaufman, R. A., & English, F. W. (1979). *Needs assessment: Concept and application*. Educational Technology. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kemmis s. (1986). Seven priciples for program evaluation in curriculum. En House. E. R. *New directions in educational evaluation*. London. The Falmer Press.

- Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there? Wedding the social and the autonomic components. *American journal of Sociology*, 93(2), 263-289.
- Kennell, J. H., Trause, M. A., & Klaus, M. H. (1975). Evidence for a sensitive period in the human mother. *Parent-infant interaction*, 33, 87.
- Kettner, P. M., Moroney, R. M., y Martin, L. L. (2012). *Designing and managing programs: An effectiveness-based approach*. Sage Publications.
- Keys, A., Henschel, A., & Taylor, H. L. (1947). The size and function of the human heart at rest in semi-starvation and in subsequent rehabilitation. *American Journal of Physiology-- Legacy Content*, 150(1), 153-169.
- Kohlberg, L., y Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Köhler, D. (1991). *The development of empathy in infants*.
- Kumar, R., & Robson, K. M. (1984). A prospective study of emotional disorders in childbearing women. *The British Journal of Psychiatry*, 144(1), 35-47.
- Kusche, C., y Greenberg, M. (1994). PATHS: promoting alternative thinking strategies. South Deerfield, MA: *Developmental Research Programs Inc. J Appl Psychol*, 2010 Jan;95(1):54-78. Washington, USA.
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400-413.
- Landazabal, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual*, 9(2), 221-246.
- Lawler, E. J., & Thye, S. R. (1999). Bringing emotions into social exchange theory. *Annual review of sociology*, 25(1), 217-244.
- Lázaro, A. (1993) *Evaluación de proyectos de orientación y formación profesional*. (SEPIR. Sistema de Evaluación de Programas de Integración y Rehabilitación para Personas con Discapacidad). Madrid: INSERSO (Inédito)

- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women. *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE.
- Liau, A. K., Liaw, A. W., Teoh, G. B., & Liaw, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Liu, S., Lebeau, J. C., & Tenenbaum, G. (2016). Does Exercise Improve Cognitive Performance? A Conservative Message from Lord's Paradox. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Lombana, J. H. (1979). A program-planning approach to teacher consultation. *The School Counselor*, 26(3), 163-170.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 76-93.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18(Suplemento), 132-138.
- Lòpes, P.N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Lopes, P.N., Côté, S. Grewal, D., Salovey, P., Kadis, J. y Gall, M. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, supl. 132-138
- López Cassá, E. (coord.) - GROU (2007) *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona. Walters Kluwer.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- López-Sánchez, M., Jiménez-Torres, M. G., & Ramos, D. G. (2013). Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica. *Educar 2013, vol. 49/2* 303-320
- Lorenz, K. (1950). *El todo y la parte en las sociedades animal y humana, un examen metodológico. Sobre las conductas animal y humano*. Barcelona: Plaza y Janés, 1976
- Losada, L., Cejudo Prado, M. J., Benito-Moreno, S. C. y Pérez González, J. C. (2017) El cuestionario sociométrico Guess Who 4 como screening de la competencia social en educación primaria. *Revista Universitas psychologica javeriana*. Vol. 16, Núm. 5
- Losada, L., Pérez González, J. C., Cejudo Prado, M. J., y Díaz, M. V. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *RUIdeRA*
- Lozano, E. A., & Conesa, M. D. G. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de psicología, 23(1)*, 33.
- Lozano, E. A., Salinas, C. G., & Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología, 20(1)*, 69-79.
- Lozano, E. A., y Conesa, M. D. G. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de psicología, 23(1)*, 33.
- Maccario, B. (1989). *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Lidiun. Buenos Aires.
- Maicas, G. S., Costa, J. L. C., & Martínez, L. N. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Alianza Editorial.
- Maillard, C. (2000). Emociones estéticas. *Thémata, 25*, 49-53.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention, 1*, 121-160.
- Marañón, R. C. (2014). *Psicología de las diferencias individuales*. Ediciones Pirámide.
- Marin, M., y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa, 19(2)*, 315-362.

- Márquez-González, M., De Trocóniz, M. I. F., Cerrato, I. M., & Baltar, A. L. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, *20*(4), 616-622.
- Martín Babarro, J., Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Steglich, C. (2016). Power Structure in the Peer Group: The Role of Classroom Cohesion and Hierarchy in Peer Acceptance and Rejection of Victimized and Aggressive Students. *The Journal of Early Adolescence*, 0272431616648451.
- Martin, C. T., Serra, M. M., Anzano, A. P., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del deporte*, *20*(2), 401-412.
- Martínez González, M. C., y García Mediavilla, L. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid: Dykinson
- Martínez López, M. (1999) *HH.SS.-1. Las habilidades sociales en la escuela*. Valencia. Promolibro.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, *49*(6), 554-564.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(2), 259-272.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European child & adolescent psychiatry*, *17*(8), 516-526.
- Maxwell, J. A. (2004). Using qualitative methods for causal explanation. *Field methods*, *16*(3), 243-264.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. . *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* , (pp. 320-342). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, xv, 528 pp.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: MSCEIT. *Item booklet*. MHS.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 1-11. San Diego, USA
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mayer, Jonh (2001), "A field guide to emotional intelligence", en *Emotional Intelligence in Every Day Life*, Filadelfia, *Psychology Press*, pp. 3-14.
- McWhirter, E. H. (1998). An empowerment model of counsellor education. *Canadian Journal of Counselling*, 32(1), 12-26.
- MEC (1992): Orientación y tutoría. Madrid: MEC.
- MEC (2006): Acción tutorial: su concepción y su práctica.
- Mediano, C. M. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XX1*, 1, 73.
- Mediavilla, L. G., & González, M. D. C. M. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela: casos resueltos*. Dykinson.
- Mercer, J. (2006). *Understanding attachment: Parenting, child care, and emotional development*. Greenwood Publishing Group.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & de Dios González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria | Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in Elementary Education. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.

- Mestré, J., Guil, R., & Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., Van Broeck, N., & Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653-667.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., y Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and emotion*, 27(2), 77-102.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 mayo 2006 BOE núm. 106
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación. 10 diciembre 2013 BOE núm. 295
- Mirabile, R.J. (1988) Using action research to design career-development programs. *Personnel*, November, 4-11.
- Montanero Fernández, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, (5), 152-167.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *international Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales Ibáñez, M. M., y Bisquerra, R. (2006). EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DEL ESTRÉS PSICOSOCIAL EN EL CONTEXTO DEL AULA. *Ansiedad y estrés*, 12.
- Morales, M. I. J., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Morales, M. S., & Cuenca, M. A. (2003). Educar las emociones y los sentimientos: introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos (Vol. 165). Narcea Ediciones.

- Morales, P. (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones).
- Mower, O. (1960) *Learning and behavior*. New York:Miley
- Moya Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 21, 2008 , págs. 57-78
- Muñoz, N. C., & López, Á. P. (2005). *Había una vez--una abeja: cuentos para ayudar a mejorar la conducta en los niños," el autocontrol"*. CEPE.
- Navarro, J; Fernández, M^a.T^a; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) (2012) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo
- Navas, J. M. M., & Berrocal, P. F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Ediciones Pirámide.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354.
- Nieto López, E., Callejas Albiñana, A. I. y Jerez García, O. (coord.) (2014) *Las competencias básicas. La competencia emocional*. Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Nubiola, J. (1999). *El taller de la filosofía: una introducción a la escritura filosófica*. Universidad de Navarra.
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 54, 2005.
- O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual differences*, 35(8), 1893-1902.
- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager: A study of normal adolescent boys*. Basic Books.

Oliva Delgado, Alfredo (2004) Estado actual de la teoría del apego universidad de Sevilla.

Otero, J. M. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Qurrriculum*, 57-78.

Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.

Palmero, F., Sánchez, F. M., & Martínez, J. A. H. (2008). Motivación y emoción. McGraw-Hill, España.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15(6), 437-454.

Parke, R. D. (1985). *El papel del padre* (Vol. 14). Ediciones Morata.

Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Taylor, R. N., Kloosterman, P. H., & Keefer, K. V. (2013). Problem gambling, gaming and Internet use in adolescents: Relationships with emotional intelligence in clinical and special needs samples. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 288-293.

Parodi Úbeda, A. I. (2015). *Inteligencia emocional y personalidad: factores predictores del rendimiento académico*. Universidad de Murcia. Tesis doctoral

Payne, W.L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, p. 203A

Pelechano, V (1996). *Habilidades Interpersonales* (3 vols.). Valencia. Promolibro

Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., & Muller-Ackerman, B. (Eds.). (2006). *Emotionally intelligent school counseling*. Routledge.

Pena Garrido, M., & Extremera Pacheco, N. (2012). *Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)*. Ministerio de Educación.

Pena Garrido, M., y Extremera Pacheco, N. (2012). *Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)*: Ministerio de Educación.

- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, Vol. 6 (2), 400-420
- Pérez García, F. M. (2014) El legado en Córdoba del obispo don Marcelino Siuri Navarro. Iglesia de San Andrés, TFM sin publicar, Curso 2011/12.
- Pérez Juste, R (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid. La Muralla.
- Pérez Juste, R. (1994). La investigación evaluativa. En García Llamas, J.L.; González Galán, M.Á. y Ballesteros Velázquez, B., *Introducción a la investigación en educación* (pp. 433-438). Madrid. UNED.
- Pérez Juste, R. (1997) La Educación en valores en el marco curricular. *La Educación en valores*; Varios. Madrid. PPC.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. *Emotional intelligence: An international handbook*, 181-201.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.
- Pérez, M. A. F. (1988). *La profesionalización del docente*. Editorial Escuela Española.
- Pérez, N., Bisquerra Alzina, R., Martínez, F., Fita, E., & Alvarez, M. (2000) Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa Vol. 18, n.º 2*, págs. 587-599.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16.1, 233-254.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal= Review of the sense and contents of personal counseling. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434-442.
- Pérez-González, J. C. (2013). KAI-R-CBTF. Trabajo de investigación sin publicar. UNED.

- Pérez-González, J. C. (2013). TEIQue-CBTF: Una versión de 10 items del TEIQue-Child Form para su cumplimentación por el profesor. Trabajo de investigación sin publicar. UNED.
- Pérez-González, J. C. (2017). Comunicación emocional como esencia de la emoción y de la inteligencia emocional. Canal Uned. Video descargado el 27 de marzo de 2017 en <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/55522>.
- Pérez-González, J. C. y Benito-Moreno (2011). Cuestionario sociométrico. Trabajo de investigación sin publicar. UNED.
- Pérez-González, J. C., Cejudo, J., y Benito-Moreno, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid. Síntesis.
- Pérez-González, J.C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2).
- Pérez-González, J. C., y Sanchez-Ruiz, M^a J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58
- Pérez-González, J. C. y Qualter, P. (in press). Emotional intelligence and emotional education in school years. In L. Dacree Pool & P. Qualter (Eds.), *An Introduction to Emotional Intelligence*. Chichester, West Sussex: Wiley.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V., Niven, L., & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18(Suplemento), 101-107.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 151-166.
- Petrides, K. V. (2009). Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). URL: <http://www.eiconsortium.org/measures/teique.html> [accessed on 1st October 2011].

- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.
- Pichardo Martínez, M. D. C., García Berbén, A. B., De la Fuente Arias, J., & Justicia Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-16.
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., & Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Artículos en PDF disponibles desde 1994 hasta 2013. A partir de 2014 visítenos en www.elsevier.es/sumapsicol*, 16(2), 85-112.
- Plana, A. R. (Ed.). (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. WK Educación.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American scientist*, 89(4), 344-350.
- Pophan (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(04), 515-526.
- Pujolás Maset, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona. Ed. Grao
- Quoidbach, J. (2009). La régulation des émotions positives [Positive emotion regulation]. *Les compétences émotionnelles [Emotional competences]*, 193-219.
- Ramos Martín, J.M., Sancho García, M.J., Cachero Sanz, P., Vara Arias, M.T., e Iturria Matamala, B. (2009) El Temperamento Infantil en el Ámbito de la Prevención Primaria: Relación con el Cociente de Desarrollo y su Modificabilidad. *Clínica y Salud*, 20(1), 67-78. Consultado el 19 de marzo de 2017 en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742009000100006&lng=es&tlng=es
- Raven, J. C. (1938). *Progressive Matrices: Sets A, B, C, D, and E*. University Press, published by HK Lewis.

- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Madrid, España: Autor y en línea así: Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reeve, J. (2003) *Motivación y Emoción*. Tercera Edición. Mexico, Mc Graw Hill.
- Rego, A., & Fernández, C. (2005). *www.redalyc.org. Interamerican Journal of Psychology, 39(1), 23-38.*
- Rego, Armenio y Claudia Fernández (2005), "Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida", en *Revista Interamericana de Psicología, vol. 39, núm. 1, Brasil, Sociedad Interamericana de Psicología, pp. 23-38*
- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas, 3(2), 349-363.*
- Renom, A. (Coord.), Bisquerra, R. et al. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. WK Educación.
- Repetto Talavera, E. y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional No 40 – 2007/1*
- Repetto Talavera, E., & Peña Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of adolescence, 37(4), 461-472.*
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años). *Cultura y Educación, 17(1), 5-17.*
- Rivas, A. M. R. (2009). Pluriparentalidades y parentescos electivos. Presentación del volumen monográfico/Multiples Parenting and Kinship by choice. Presentation of the monographic issue. *Revista de antropología social, 18, 7.*

- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science, 14*(1), 77-87.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980) *Técnicas de evaluación educativa*. Valencia: ICE: Universidad de Valencia.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. *Ponencia presentada en el Seminario: Los educadores en la sociedad del siglo XXI, organizado por el Consejo General del Estado, Madrid, España*.
- Rosales, C., & López, C. R. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (Vol. 55). Narcea Ediciones.
- Rotger, Bartolome (1990), *Evaluación formativa*, Madrid, Cincel.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in Childhood: A Framework. In G. Kohnstamm, J. Bates, y M. K. Rothbart, (Eds.), *Temperament in childhood*. Chichester. England: Wiley.
- Rothbart, M. K., y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. *Advances in developmental psychology*. Vol.1 pp 33-86.
- Rovira, D. P., Martínez, A. P., Martínez, F., Landa, S. U., Guiu, G. F., y Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 676-689). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Royo Montané, A. (2016). *Beneficios de la inteligencia emocional en orientadores y estudiantes de la comunidad autónoma de Aragón*. Universidad de Zaragoza. Tesis doctoral sin publicar
- Ruiz, L. M., Roca, J. S., y Castillo, M. A. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón. Revista de pedagogía, 54*(4), 505-518.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health, 51*(5), 462-467.
- Ruthman, L. (1977) *Evaluation Research Methods: a Basic Guide*, Sage.

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 35-66.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). The continuity dilemma in emotional competence. *Psychological Inquiry*, 12(2), 94-96.
- Salinas, Dino (2002), *!Mañana examen!*, Barcelona, Grao.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, and health*, 125, 154.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza
- Sánchez Núñez, María Trinidad y Miriam Hume Figueroa (2004), "Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo", en *Docencia e Investigación: Revista de la de la Escuela Universitaria del Magisterio de Toledo*, núm. 4
- Sánchez, F. L., Bilbao, I. E., Rebollo, M. J. F., & Barón, M. J. O. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AEdEm de Educación Emocional para Educación Secundaria. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2).

- Santiago, R. (2015) Comparativa entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Consultado el 12 de febrero de 2017 en www.theflippedclassroom.es/diferencias-entre-evaluacion-formativa-y-sumativa/
- Santomé, J. T. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1993). Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor. *Rev. Kikiriki* N°30. Sevilla, España.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Ausation of Individual Differences*, 25 (2), 167-178.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness Ca.: Edgepress.
- Shaffer, D. R., & del Barrio Martínez, C. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Sierra García, P., Moya Arroyo, J. (El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención Attachment and Preeschool: Keys to Detection and Intervention Universidad Nacional de Educación a Distancia, España Colegio Solynieve - C.E.S, España.
- Sierra García, P., & Moya Arroyo, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Psicología educativa*, 18(2).
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.

- Soldevila, A. (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid. Psicología Pirámide.
- Soldevila, A., Filella, G., & Agulló, M. J. (2007). Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado. In *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfiko.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59.
- Soler, M. O. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 137-152.
- Soler, M. O. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 137-152.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 67-74.
- Stake, R.E. (1975b) To Evaluate an Arts Program. In R.E. Stake (Ed.). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach* (pp.13-31). Columbus, OH:Merrill.
- Stone, F. (2007). Coaching, counseling y mentoring. How to choose y use the right technique to boost employee performance. New York. Amacom.
- Stone, F. M. (2007). *Coaching, counseling & mentoring: How to choose & use the right technique to boost employee performance*. AMACOM Div American Mgmt Assn.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. *Advances in experimental social psychology*, 4, 271-314.
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

- Suárez, P. S., García, A. M. P., & Moreno, J. B. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Suplemento), 509-513.
- Talavera, E. R., & Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 92-112.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search for definition. En N, Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3, serial N° 240), 25-52.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences*, 32(1), 95-105.
- Trueba Atienza, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11(22), 147-170.
- Trujillo Flores, Mara Maricela, y Rivas Tovar, Luis Arturo. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. Consultado el 20 de diciembre de 2016 en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100001&lng=en&nylng=es.
- UNIÓN EUROPEA (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.
- Vallés A y Vallés C. (1999) *DIE- Desarrollando la inteligencia Emocional*. Madrid. EOS.

- Vallés Arándiga, A. (1999) *Aprendo a ser reflexivo/2. Programa para el control de la impulsividad y la falta de atención*. Valencia. Promolibro.
- Vallés Arándiga, A., Vallés Tortosa, C., & Antonio Valdés Arándiga, C. V. T. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid. Ed. EOS
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). La autorregulación para el afrontamiento emocional. *Vallés, A. y Vallés, C.(2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Promolibro.*
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000): *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid, Editorial EOS.
- van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2016). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis.
- van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., y Petrides, K. V. (2016). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis.
- Vázquez de Prada Belascoáin, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. Tesis doctoral sin publicar. Facultad de Psicología. Universidad de A Coruña.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Velaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Editores: Archidona (Málaga) : Aljibe, 1998
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de habilidades sociales: programas conductuales alternativos*. Amarú.
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Schermer, J. A., & Petrides, K. V. (2008). Phenotypic and genetic associations between the Big Five and trait emotional intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, 11(05), 524-530.
- Vila, E., & Pérez-González, J.C. (2007). *Madurez para la carrera e inteligencia emocional en alumnado de secundaria: una aproximación correlacional*. En F. Etxeberría, L. Sarasola,

- J.F. Lukas, J. Etxeberria, & A. Martxueta (coords.), *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 712-717). Donostia: Erein/AIDIPE. Libro en CD-ROM; ISBN: 978-84-9746-382-9.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101.
- Wohlwill, J. F. (2016). *The study of behavioral development*. Academic Press.
- Wukmir, V. J. (1967). *Emoción y sufrimiento: endoantropología elemental*. Labor.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Consultado el 20 de febrero de 2017 en <http://www.sagepub.com/booksProdDesc.nav?prodId=Book230597&>
- Yárnoz Yaben, S. (2006). ¿Seguimos descuidando a los padres?: El papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de sus componentes. *Anales de psicología*.
- Zarco Resa, J.A. (2012) Competencia emocional y orientación escolar. www.educaweb.com. Consultado el 17 de marzo de 2017 en <http://www.educaweb.com/noticia/2012/06/11/competencia-emocional-orientacion-escolar-5568/>
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46(2-3), 69-96.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (Eds.)(2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente ANEXO comprende varias partes. La primera de ellas hace referencia al diseño original del programa de educación emocional “VERA”, donde se incluyen los materiales y materiales didácticos para alumnos y profesores. La segunda recoge la versión definitiva de los materiales anteriores. En la parte tercera se presentarán los materiales para las actividades adicionales (Agenda Emocional y Rincón de la Paz), así como muestras recogidas en las distintas aplicaciones del programa y del registro cualitativo elaborado a partir del conjunto de la información.

La cuarta parte comprende los documentos realizados para la puesta en marcha del programa en los distintos centros.

La quinta parte incluye los instrumentos de medida utilizados en la evaluación del impacto del programa. Por último, la sexta parte comprende las matrices de correlaciones de las variables analizadas en el presente trabajo diferenciando entre el Estudio 1 y el Estudio 2.

PARTE PRIMERA:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL "VERA". DISEÑO ORIGINAL.

ANEXO I.

Sesión 0. Materiales complementarios.

ANEXO II.

Sesión 1. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

Programa VERA

Sesión 1

EXPRESIÓN FACIAL DE LAS EMOCIONES,
RECONOCIMIENTO DE LAS CARAS



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Hoy hace un buen día y como Vera ya ha terminado sus deberes, ha cogido su bici para salir un rato. En casa le dan permiso, así que ella se siente.....



Después de un rato paseando, pasa sobre unos palos y una rueda de la bici se pincha. Vera se siente.....



Cuando está llegando a casa se encuentra a su hermano mayor. El sabe que Vera no se encuentra bien porque.....

Por suerte, el hermano de Vera sabe arreglar bicis, así que le ayuda y cuando Vera regresa a casa, se lo cuenta a sus padres y se siente.....

CONCLUSIÓN

Grid area for writing conclusions



EDUEMO
Laboratorio de Educación Emocional
www.eduemo.com

UNED

Programa de Educación Emocional

Programa V.E.R.A.

¡Voy a Emocionarme, Responder y Aprender!

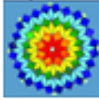
¡Hola! Soy Vera.
Vamos a vernos varios días y te contaré algunas cosas que me pasan, a ver qué piensas o qué haces tú.
Espero que juntos lo pasemos bien y aprendamos trucos para estar mejor.



Cuaderno del Alumno

Tu nombre: _____

Nombre de tu colegio: _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN: TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Fijame en las caras de los demás y si alguien tiene cara triste preguntarle si se encuentra bien y si le puedo ayudar.
- Fijame en las caras de los demás y si alguien está contento, preguntarle el motivo y alegrarme yo también.
- Fijame en las caras de los demás, y si cuando le diga algo a alguien empieza a poner cara de una emoción negativa, no seguir diciéndole eso.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____

¡Recuerda dibujar en tu diario de las emociones las caritas según lo que hemos aprendido hoy!



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Para conocer un poco más sobre las emociones y su expresión de la cara, vamos a hacer algunas actividades en pequeños grupos.

Cada grupo tendrá una cartulina y un sobre con el nombre de una emoción y algunos materiales para trabajar. Sugerencias del trabajo: letras grandes para escribir el nombre, recortes de periódico, dibujos...

Lo que no puede faltar:

- Nombre de la emoción
- Dibujo o foto de la cara que lo representa
- Situación inventada que puede hacer que nos sintamos así
- Qué podrían hacer los demás

Tiempo de exposición de los trabajos.



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Ahora vamos a reflexionar sobre ti y las cosas que te pasan.

- ¿Qué emoción has trabajado con tu grupo? _____
- ¿Recuerdas alguna situación en que te hayas sentido así?; dibújala o escríbela brevemente en este espacio.
- ¿Qué te hubiera gustado que ocurriera?

¿Crees que los demás se dieron cuenta de cómo te sentías?, ¿por qué? _____

Sesión 1

4. CONCLUSIÓN (tienen un espacio para escribirlo)

Si les digo a los demás algo que me pasa, pueden ayudarme o compartir mi alegría, o darme un consejo... por eso ponemos diferentes caras cuando nos pasan cosas. De esta forma, los demás pueden saber cómo me siento para saber ellos cómo actuar.

Yo también puedo estar muy atento a lo que significan las expresiones de los demás para saber qué tengo que hacer para que todos nos sintamos mejor.

Así que las expresiones que ponemos con la cara son una especie de mensaje secreto que, sin decir palabras, nos sirve para saber qué le pasa a otra persona.

1. MOTIVACIÓN: La importancia de conocer e identificar nuestras emociones y las de los demás. La expresión facial de las emociones nos ayuda a conseguirlas.

5. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO:

Se propone que trabajen por grupos. A cada uno de le asigna una emoción que deberán representar en un mural. Entre otros materiales, se les facilitan dibujos de ojos y bocas que expresan distintas emociones que deben seleccionar adecuadamente.

Programa VERA
DIRECCIÓN FACIAL DE LAS EMOCIONES. RECONOCIMIENTO DE LAS CARAS.

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN:
Necesito un lápiz como VERA y un lápiz para dibujar ojos. En caso de falta pediré a mi profesor.

Depende de cómo nos sentimos, así cambian una parte de la cara: los ojos, la boca, las cejas, etc.

Cuando está feliz y cuando está triste se encuentran en la misma parte del cuerpo: los ojos y la boca.

Por ejemplo, el hermano de VERA está triste porque se cayó de la bicicleta y se golpeó la cabeza.

CONCLUSIÓN

6. EXPOSICIÓN: Se dedica un tiempo a hacer el trabajo en grupo. Luego se exponen y cada grupo comenta su trabajo. Se van colgando en la pizarra. Al terminar las exposiciones, les proponemos colocarlas en el aula de forma que queden juntas las que pondríamos en color rojo en el semáforo y por otro lado las que pondríamos en verde.

3. PEQUEÑO DEBATE: hacia la idea de que cuando los demás tienen información sobre lo que nos pasan, pueden actuar en consecuencia. La expresión es una forma principal de transmitir a los demás nuestras emociones y también de conocer las de los demás. Para ello, es importante conocer qué expresiones se corresponden con cada emoción.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Para conocer un poco más sobre las emociones y su expresión de la cara, vamos a hacer algunas actividades en pequeños grupos.

Cada grupo tendrá una cartulina y un abanico con el nombre de una emoción y algunas materiales para trabajar. Significativas del trabajo: tener grandes para escribir el nombre, recortes de periódicos, dibujos.

Lo que no puede faltar:

- Nombre de la emoción
- Dibujo o foto de la cara que la representa
- Si hacen inventarios que puedan hacer que nos sintamos así
- Qué podrían hacer las demás

Tiempo de exposición de los trabajos

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN: ¿QUÉ HE MOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Crees que te vas a sentir más afortunado/a mejor con las demás?

¡Recuerda dibujar en tu diario de las emociones las caritas según lo que hemos aprendido hoy!

7. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Se trata de que cada niño haga una reflexión personal; para ello, se le facilitan una serie de tareas.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Una vez más reflexionar sobre tí y las cosas que te pasan

- ¿Qué emoción has trabajado con tu grupo?
- ¿Recuerdas alguna situación en que te hayas sentido así?; dibújla e descríbala brevemente en esta espacio.
- ¿Qué te hubiera gustado que ocurriera?

¿Crees que las demás se sienten mejor de cómo te sientas? ¿por qué?

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Recordatorio del diario de las emociones
- 3- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

8. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido. Tras nos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.

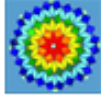
ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN: TRABAJAMOS LO QUE HE MOS APRENDIDO

Elige una de estas opciones y pásala en público a tu clase

- 1) Juega en la casa de la salud y elige un tipo de fruta para jugar a de encontrar bary a la postre con. Propón a tu grupo de la salud y elige un tipo de fruta para jugar a de encontrar bary a la postre con.
- 2) Juega en la casa de la salud y elige un tipo de fruta para jugar a de encontrar bary a la postre con.

ANEXO III.

Sesión 2. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN.

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Cuando me enfadé con un compañero se lo diñé sin gritar y sin meterme con él. Aunque yo tenga razón tengo que decir las cosas bien.
- Cuando un compañero diga algo con lo que no estoy de acuerdo o que me parece una tontería, lo respetaré y le hablaré con buenas formas.
- Del ejercicio de la tabla, voy a elegir una frase de las que no están bien expresadas y cambiarla por la que he pensado que es mejor.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____
- ¿Por qué? _____

¡¡recuerda seguir tu diario de las emociones!



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Ahora vamos a reflexionar sobre ti y las cosas que te pasan.

- ¿Crees que sueles expresar adecuadamente lo que sientes? _____
¿por qué crees eso? _____
- Vamos a ver... piensa una situación que te haga sentir según las emociones que están en mayúscula. Escribe la situación (cuando...), lo que sueles decir y lo que podrías decir mejor.

Quando...	Me pongo... ... triste	Suelo decir:	Mejor:
		...enfadado	
		...nervioso	

5. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

1. Todos los días nos pasan cosas que nos hacen sentir de una u otra forma: podemos tener emociones positivas, otras negativas y otras cosas no nos hacen sentir de ninguna manera. Por ejemplo, eso pasa con estas situaciones: (TABLA): DICEN LA EMOCIÓN EN ALTO Y DIBUJAN LA CARITA CORRESPONDIENTE.
2. Ya sabemos que es importante conocer las propias emociones y las de los demás, pero hay que expresarse de forma correcta y así todos podemos hacer y decir las cosas más adecuadas y sentirnos todos bien. ¡Vamos practicar! SE PIDE QUE PROPONGAN POSIBLES FRASES: ALTERNATIVAS ADECUADAS Y LAS QUE NO LO SON, PARA IDENTIFICAR LAS QUE NO SE DEBEN REPETIR.

6. EXPOSICIÓN. Se eligen algunas de esas frases y se escribe a modo de grandes bocadillos que se colgarán en el Rincón de la Paz.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO
 Todos los días nos pasan cosas que nos hacen sentir de una u otra forma: podemos tener emociones positivas, otras negativas y otras cosas no nos hacen sentir de ninguna manera. Por ejemplo, eso pasa con estas situaciones:

<p>✓ Aprender un examen con buenas notas</p> <p>Que me dejen jugar en el recreo los compañeros</p> <p>Que otro niño me pida la goma por favor y cuando me la dé me diga gracias</p> <p>Que me sonrías</p>	<p>✗ Que me dejen jugar en el recreo los compañeros</p> <p>Que otro niño me pida la goma por favor y cuando me la dé me diga gracias</p> <p>Que me sonrías</p>
--	---

Ya sabemos que es importante conocer las propias emociones y las de los demás, pero hay que expresarse de forma correcta y así todos podemos hacer y decir las cosas más adecuadas y sentirnos todos bien. ¡Vamos practicar!

Programa: EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Sesión 2

EXPRESANDO MIS EMOCIONES, ENTENDIENDO LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS (Profesor)

1. MOTIVACIÓN. La importancia de expresar adecuadamente nuestras emociones, así como esforzarnos para entender qué sienten los demás. La forma en que me expreso influye en cómo se sienten los demás.

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN. Analizar una situación cotidiana favoreciendo la empatía y la identificación.

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL
VERA
 Programa VERA, Cuaderno del Profesor, Sesión 2

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN
EXPRESANDO MIS EMOCIONES, ENTENDIENDO LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS (ALUMNO)

Hay es el cumpleaños de Vero. Está muy emocionado porque está siendo la celebrada y se le premia "2 por 1". Katherine siempre le lleva algún regalo y se lo pegan bien juntos. Cuando sus primos llegan, "1 por 1" le entrega un paquete anónimo en un papel precioso, un día perfectly un forjador que debe:

"¡Cuando primo Vero, le das muchas felicidades. Te suena, lo primo "2 por 1". Después, Katherine le entrega el ave. Es una especie de bote de papel con un trozo de celo adentro y se lo hay forjados. Cuando se lo da le dice "¡Te amo Vero!"

¡Al final los dos se regalan los mismos pendientes!

PIENSA: Aunque le han regalado lo mismo, ¿crees que Vero se ha sentido igual con los dos regalos? ¿Por qué?
 ¿Hay un caso al recibir cada regalo?
 El papel que envuelve el regalo es como las frases que decimos y que expresan lo que pensamos y que la sentimos. ¿Qué idea se le queda al final de esta lección?

3. PEQUEÑO DEBATE. hacia la idea de que podemos expresar lo mismo, la misma emoción de formas diferentes, positivas o negativas; dependiendo de la forma en que lo exprese, hané que los demás se expresen de una u otra forma.

DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN



6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido.

Tras nos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN:
TRASLADAMOS LO QUE HEAMOS APRENDIDO HOY.
 Elige una de estas opciones y pásala en peditos entre semana con los compañeros de tu clase:

- ☐ Cuando me enfado con un compañero se lo digo sin gritar y sin maliciar con él. Aunque ya tengo mucho tiempo que decir las cosas bien.
- ☐ Cuando un compañero diga algo con lo que no estoy de acuerdo a que me parezca una tontería, lo respaldaré y le hablaré con buenas formas.
- ☐ Del ejercicio de la tabla, voy a elegir una frase de las que me están bien expresadas y combiarla por la que he pensado que es mejor.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:
¿QUÉ HEAMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- Otro qué?
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

7. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Se trata de que cada niño haga una reflexión personal; para ello, se le facilita la siguiente tarea: deben centrarse en las emociones propuestas en la tabla y escribir una situación en la que se suelen sentir de este modo (Cuando); después se les pide que traten de recordar lo que suelen exclamara (Suelo decir); por último, se les pide un ejercicio de imaginación y evocar una posible solución diferente que podrían poner en práctica en estas situaciones con mejores resultados. Se comenta le conveniencia de recordar estas soluciones e intentar aplicarlas en su vida cotidiana.



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
 Ahora vamos a reflexionar sobre ti y las cosas que te pasan.
 - ¿Crees que puedes expresar adecuadamente lo que sientes?
 - ¿Por qué crees eso?
 - Vamos a ver... piensa una situación que te haga sentir según las emociones que están en movimiento. Escribe la situación (cuando...), lo que sueles decir y lo que podrías decir mejor.

Quando...	Me pongo... - Triste	Suelo decir...	Mejor:
		-enfadado	
		-nervioso	

¡RECUERDA SEGUIR TU DIARIO DE LAS EMOCIONES!

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal del diario de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.





ANEXO IV.

Sesión 3. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Todos los días vivimos situaciones en las que me pongo nervioso y me cuesta controlarme; me dan ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa. Pero luego normalmente las cosas van mal o yo me siento mal. Vamos a ver cuáles son esas situaciones, así cuando me vuelvan a ocurrir ya estaré avisado para intentar controlarme. Dibujamos después la carita que expresa la carita de los demás cuando no controla mi impulsividad en estas situaciones.

Voy con mi familia en el coche. Me bajo y tengo que esperar a que mi padre se ponga a mi lado. Pero he visto a un amigo y como hacia él y cruzo solo. <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> A VECES	 Mi padre
Es el cumpleaños de mi amigo. Hay mucha comida y no puedo evitar comer de todo y muy deprisa. Cuando llega la tarta estoy lleno y le digo a mi amigo que no quiero tarta. <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> A VECES	 Mi amigo
Una niña tina una pelota en el patio, se pincha con una rama y se cae desinflada. Yo lo cojo para dársela, pero viene enfadada. Creo que es conmigo y antes de que diga nada la insulto y me peleo. <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> A VECES	 La niña
Tengo mucha prisa por el salir el primero de clase porque hoy viene mi tío favorito a buscarme. AL correr a la puerta empujo a los compañeros y el profe me castiga a ser el último. <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> A VECES	 Mi tío

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 3

CONTROLANDO MI IMPULSIVIDAD (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

A Vera se le dan regular las matemáticas pero ha estudiado mucho y lo sabe todo; hace el examen muy deprisa. Pero al corregirlo, la profe le enseña que se ha quedado dos preguntas sin responder y otras dos las ha leído mal. En vez de tener un 10 tiene un 6.



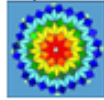
¿Por qué crees que ha ocurrido esto? _____

¿Qué crees que pasará ahora? _____

¿Qué puede hacer mejor otra vez? _____

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a Vera en una examen, al hacer fila en el cole, en un juego...? _____

¿Qué podemos aprender de la historia? _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN:

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

Cuando note que me pongo nervioso y me dan ganas de hacer o decir algo muy deprisa, para intentar controlarme

Y q no hacer las cosas mal:

- Me iré al Rincón de la Paz y contaré desde 100 a 70 hacia atrás intentando respirar despacio.
- Saco una hoja y escribo lo que siento, pero también por qué es mejor controlarme en ese momento.
- Me sujeto con mucha a la silla; me imagino que estoy pegado y que también tengo pegados los labios. Miro hacia un sitio donde vea a nadie y me digo a mí misma: "Voy a controlarme, puedo hacerlo, quiero hacerlo".



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____
- ¿Por qué? _____

¡Recuerda seguir tu diario de las emociones!



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Crees que si a veces fueras menos impulsivo estarías mejor y los demás también?. Podemos pensar algunos trucos que nos ayuden a conseguirlos. Vamos a ver cuáles se nos ocurren.

Cuando...	Me pongo...	Lo que puedo hacer
* Un niño hace trampas mientras jugamos en el recreo	Nervioso y me dan ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
* Tengo deberes de mates. Lo entiendo pero tengo que estar concentrado..		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
* Estamos haciendo una maqueta. Hay que tener mucha paciencia para que salga bien.		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

4. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO
 Identificar en qué situaciones les resulta más difícil controlar su impulsividad y asociarlo a las emociones que producimos en las demás cuando no somos capaces de hacerlo.

1.8. Desde 3.º de primaria, 2.º ciclo de primaria que cubren los contenidos 1.010-011

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Toda a las días vivimos situaciones en las que me pongo nervioso y me cuesta controlarlas, me da ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa. Pero luego normalmente las cosas van mal y yo me siento mal. Vamos a ver cuáles son esas situaciones, al fondo me voy haciendo cuenta y cuando me acordé para relatarlas con palabras. Después de eso voy a contar lo que expresé la cuenta de las ideas cuando me acordé de la importancia de la calma.

1. ¿En qué situaciones me pongo nervioso y me cuesta controlarlas? ¿Qué me da ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa? ¿Qué me siento mal? ¿Qué me acordé para relatarlas con palabras?	2. ¿En qué situaciones me acordé de la importancia de la calma?	3. ¿En qué situaciones me acordé de la importancia de la calma?	4. ¿En qué situaciones me acordé de la importancia de la calma?
MI RESPUESTA	MI RESPUESTA	MI RESPUESTA	MI RESPUESTA

5. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
 Se trata de que cada niño haga una reflexión personal; para ello, se le facilitan una serie de tareas. Se motiva a que utilicen esos trucos en cada una de las situaciones trabajadas.

1.8. Desde 3.º de primaria, 2.º ciclo de primaria que cubren los contenidos 1.010-011

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Qué cosas que al momento me da ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa me acordé de la importancia de la calma?

Cuando...	Me pongo nervioso y me cuesta controlarlas...	La que puedo hacer...
• Un niño hace preguntas mientras jugamos en el recreo.	Nervioso y me da ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa.	
• Tengo deberes de matemáticas haciendo un trabajo que entiendo poco.		
• Entiendo palabras que no sé leer.		
• Entiendo palabras que no sé leer.		
• Entiendo palabras que no sé leer.		
• Entiendo palabras que no sé leer.		
• Entiendo palabras que no sé leer.		
• Entiendo palabras que no sé leer.		
• Entiendo palabras que no sé leer.		
• Entiendo palabras que no sé leer.		

Sesión 3

CONTROLANDO MI IMPULSIVIDAD (Profesor)

1. MOTIVACIÓN: La importancia de controlar nuestra impulsividad es el primer paso para poder introducir conductas alternativas adecuadas.

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN: Analizar una situación cotidiana con un sencillo esquema= causa, consecuencia, solución alternativa.

Programa VERA Cuaderno del Profesor

Programa: EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Sesión 3

CONTROLANDO MI IMPULSIVIDAD (Alumno)

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

A. Vero se le dan reglas de comportamiento para la actividad de matemáticas y le da todo: hace el examen muy deprisa. Pero al corregirlo, la profesora le dice que se ha quedado dos preguntas sin responder y otras dos las ha hecho mal. En vez de tener un 6, tiene un 6.

¿Por qué crees que ha ocurrido esto?

¿Qué crees que pasó después?

¿Qué podía hacer mejor (o mejor)?

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a Vero en una examen, al hacer física o el cole, a un juego...? ¿Qué podemos aprender de la historia?

3. PEQUEÑO DEBATE: hacia la idea de que si hacemos las cosas sin pensar podemos conseguir precisamente lo contrario de lo que queremos.

Puede pasarnos en muchas situaciones, por ejemplo...

DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN

6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido.

Tras nos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN:

TRABAJAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

Cuando te ve que me ponga nervioso y me dan ganas de llorar o decir algo muy deprimido, para intentar controlarme y no hacer las cosas mal:

o Me iré al Rincón de la Paz y contaré cosas 100 a 70 hasta entraré intentando respirar despacio.

o Si eso me sigue y escribo lo que siento, pero también por qué es mejor controlarme en ese momento.

o El sujeto con mucha a la isla, me imagino que estoy pagado y que también tengo pegados los ojos. El ro hace un sonido que sea más y me digo a mí mismo: "Voy a controlarme, puedo hacerlo, quiero hacerlo".

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

¿CÓMO HA PARTIDO REALIZAR ESTA ACTIVIDAD?

¿CÓMO ESTO QUE MÁS TE HA GUSTADO?

¿CÓMO QUE TE HAS SENTIDO PARA MEJORAR CON LAS DEMÁS?

¿POR QUÉ?

¡RECUERDA SEGUIR TU DIARIO DE LAS EMOCIONES!

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal del diario de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

ANEXO V.

Sesión 4. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces pasa que sientes una emoción o un sentimiento que te resulta muy difícil controlar. Por ejemplo, tu hermano pequeño te rompe algo tuyo muy importante, te dan ganas de pegarle, pero sabes que debes controlarte porque tú eres mucho más fuerte y porque no sabe lo que ha hecho. Vamos a ver en qué situaciones nos cuesta controlarnos..



Quando ...	Me pongo...	Me cuesta mucho controlarme porque...

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 4

CONTROLANDO MIS EMOCIONES (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Vera está jugando en el recreo con su amigo Amador. Ella ha perdido varias veces y en la siguiente partida hace trampa.

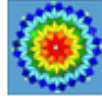


¿Por qué crees que ha ocurrido esto? _____

¿Qué crees que pasará ahora? _____

¿Qué puede hacer mejor otra vez? _____

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a Vera?
¿Qué podemos aprender de la historia de Vera?;



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN.

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Estaré más pendiente de lo que siento que de lo que hacen los demás; podré ir apuntando las veces que soy capaz de controlarme.
- Cuando esté enfadado y pueda hacer o decir algo que sienta mal a otros, mejor me voy un rato solo.
- Ante una situación que me enfada mucho, lo hablo tranquilamente sin discutir.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____
- ¿Por qué? _____

¡¡recuerda seguir tu diario de las emociones!



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Crees que si a veces controlarlas más y mejor lo que sientes estarías mejor y los demás también?. Podemos pensar algunos trucos que nos ayuden a conseguirlos. Vamos a ver cuáles se nos ocurren.

A veces, cuando estás jugando con tus compañeros de clase en el recreo, pierdes todo el tiempo y eso te hace enfadar; pero sabes que no debes hacer trampas. ¿Qué te dices a ti mismo para seguir jugando y estar mejor?



Cuando me voy de excursión tengo que escuchar, respetar la fila y portarme bien. ¿Qué te dices a ti mismo para hacerlo bien?

4. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO.
 Identificar en qué situaciones les resulta más difícil controlar sus emociones (según el contexto, el tipo de emoción...).

Si saben en qué momentos les es más difícil podrán enfrentarse mejor a estos momentos.

Dr. P. Saiz y A. Irujo, C. C. los libros de la Gran Enciclopedia (2013) 11

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces pasa que sientes una emoción o un sentimiento que te resulta muy difícil controlar. Por ejemplo, tu hermano pequeño te rompió algo muy importante, te dio ganas de llorar, pero sabes que debes controlarte porque tú eres mucho más fuerte y porque te sabe lo que lo hecho. Vamos a ver en qué situaciones nos cuesta controlarnos.

Cuando...	Me cuesta mucho controlarme porque...

5- ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN.
 Se trata de que cada niño haga una reflexión personal que le sirva posteriormente.

Se pretende facilitar el uso de "autoinstrucciones" como medio de control de sus emociones. Para ello, se plantean dos situaciones cotidianas a modo de tareas.

Dr. P. Saiz y A. Irujo, C. C. los libros de la Gran Enciclopedia (2013) 11

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Crees que si a veces controlas más y mejor lo que sientes, actúas mejor y los demás también? Responde a partir alguna frase que nos ayude a controlarnos. Vamos a ver cuáles se nos ocurren.

A veces, cuando estás jugando con tus compañeros de clase en el recreo, pierdes todo el juego y eres el culpable de que no puedas hacer trampa. ¿Qué te dices a ti mismo para seguir jugando y estar mejor?

Cuando me voy de excursión tengo que escuchar, respetar la fila y portarme bien. ¿Qué te dices a ti mismo para hacerlo bien?



Programa: EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Sesión 4

CONTROLANDO MIS EMOCIONES (Profesor)

1. MOTIVACIÓN. Cuando somos capaces de reconocer nuestras emociones debemos trabajar para poder canalizarlas del mejor modo posible. Es necesario el autocontrol pensando en las consecuencias de no hacerlo así y también previniendo respuestas alternativas.

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN. Analizar una situación cotidiana con un sencillo esquema= causa, consecuencia, solución alternativa.

Dr. P. Saiz y A. Irujo, C. C. los libros de la Gran Enciclopedia (2013) 11

Programa: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Sesión 4

CONTROLANDO MIS EMOCIONES (Alumno)

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Maris está jugando en el recreo con sus compañeros. Ella ha perdido varias veces y en el siguiente partido hace trampa. ¿A qué puede ser debido? (CAUSA)

¿Qué puede pasar? (CONSECUENCIA)

¿Qué podría haber hecho? (SOLUCIÓN)

PENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a Maris? ¿Qué podría hacer para estar de la forma de Maris?

3. PEQUEÑO DEBATE.

Preguntamos si en alguna ocasión les ha pasado algo parecido, si suelen reaccionar como el personaje y qué podemos aprender. **DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN**

6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido.

Tras unos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.



El Estado es la norma, el C.O.E. es la ley que garantiza el aprendizaje a todos

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

TRABAJANDO LO QUE MEJOR APRENDIÓ HOY.
Elige una de estas opciones y pégala en público esta semana con las compañeros de tu clase.

○ Escríbe los parámetros de lo que es lo que de lo que has en tu día: qué aprendiste y qué te gusta que aprendas en tu día.

○ Cuando estés enfadado y puedas hablar o decir algo que a este me a otros, mejor me voy un rato solo.

○ Ante una situación que me enfada mucho, lo hablo tranquilamente en silencio.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

¿Qué me ha enseñado hoy?

¿Qué he aprendido hoy?

¿Qué he aprendido hoy?

¿Qué he aprendido hoy?

¿Qué he aprendido hoy?

¿Qué he aprendido hoy?

¿Qué he aprendido hoy?

¡Recuerda seguir tu diario de las emociones!

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal del diario de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

ANEXO VI.

Sesión 5. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

Programa: EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 5

ME SIENTO SEGÚN CÓMO ME TOMO LAS COSAS (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Son las olimpiadas que se celebran todos los años en el cole. César y Vera forman parte del equipo de baloncesto de su clase, 2º A. Juegan la final contra 3º B y aunque lo hacen muy bien pierden por 98 a 94. Vera no parece enfadada y felicita a los ganadores. César está muy enfadado y empuja a un rival.



¿Qué crees que está pensando César? _____

¿Qué crees que está pensando Vera? _____

¿Crees que si César pensara igual que Vera se sentiría mejor? _____ ¿Por qué? _____

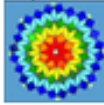
PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a César? _____
 ¿Y lo mismo que a Vera? _____ ¿Qué podemos aprender de esta historia? _____

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces creemos que es normal sentirnos de una forma siempre que nos pasa lo mismo. Pero esto no es cierto, piensa cuando otros niños se han enfadado o se han puesto nerviosos en una situación y tú no. ¿Sabes la razón?. Pues depende de lo que pensamos de esa situación. Vamos a ver un ejemplo y luego piensa una situación que te haya ocurrido.

Quando..	Pienso...	Y entonces me siento..
... pierdo a un juego, o un partido..	No es justo; yo soy mejor	
	No pasa nada; hay que saber perder.	
... tengo un examen muy difícil	¡Aunque estudié, fijo que suspendo!	
	Por muy difícil que sea me lo sé; apruebo fijo	





ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN:

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Estaré más atento a lo que pienso de una situación cuando no me sienta bien.
- Cuando esté muy enfadado, triste o nervioso intentaré solucionarlo y darme cuenta de qué me he hecho sentir así: la situación o lo que he pensado.
- Cuando me pase algo que me afecte intentaré pensar de una forma positiva para tener sentimientos positivos.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____

- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____

- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____






- ¿Por qué? _____

¡¡recuerda seguir tu diario de las emociones!



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Crees que si a veces tuvieras otro tipo de pensamientos conseguirías tener emociones negativas?. Puedes conseguirlo si te fijas mucho en lo que estás pensando en esas situaciones que normalmente te hacen sentir mal. ¡Vamos a verlo!

Situación (lo que pasa)	Qué pienso	Cómo me siento	Qué podría pensar mejor	Cómo me sentía
				



Programa: EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 5

ME SIENTO SEGÚN CÓMO ME TOMO LAS COSAS (Profesor)

1. MOTIVACIÓN ante un mismo hecho dos personas pueden sentirse de forma distinta. Estos es debido a diversas causas. Una de las más importante es la importancia que le damos, cómo nos lo tomamos... es decir, "lo que pensamos" sobre lo que ha ocurrido.

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN Analizar una situación cotidiana con un sencillo esquema= causa, consecuencia, solución alternativa.

4. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO
Se propone una tarea para aumentar su conocimiento y toma de conciencia de los pensamientos que les surgen antes determinados acontecimientos, y que derivan en una u otra emoción. Se trata de que se den cuenta de la secuencia: hecho - pensamiento - emoción.

5. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
Se trata de que cada niño haga una reflexión personal que le sirva posteriormente.
Pretendemos una reflexión más profunda sobre la secuencia ya trabajada. Los dibujos pueden ayudar a su comprensión.

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO
A veces creemos que se trata de cosas sencillas de una forma sencilla que nos pasan los días. Pero esto no es cierto, porque cuando otros niños se hacen enfadados o se han puesto nerviosos en una situación y tú no sabes la razón. Para depender de lo que pensamos de esta situación. Vamos a ver un ejemplo y luego piensa una situación que te haya ocurrido.

Cuando...	Pienso...	Y entonces me siento...
...juego a un juego a un partido...	No es justo ya soy mejor	
... tengo un examen muy difícil	No está nada. No que saber nada.	
	Aunque estudié, dije que estudié!	
	Por muy difícil que sea me lo sé, aprendo. ¡Eh!	

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
¿Crees que si a veces "sueles" tener una idea de pensamiento que imaginas "ser" emociones apropiadas? ¿Puedes compartir a tu hijo/a mucho en lo que estás pensando en esas situaciones que normalmente lo hacen sentir mal, triste o enfadado?

Situación (o que pasa)	Qué pienso	Cómo me siento	Qué puedo hacer para mejorar	Como me sentiría

Programa: INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA

Sesión 3

ME SIENTO SEGÚN CÓMO ME TOMO LAS COSAS (Alumno)

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN
Son los olvidados que se celebran todos los años en el cole. César y Vero forman parte del equipo de baloncesto de su clase. 2ºA. Juegan la final contra 3ºB y aunque lo hacen muy bien pierden por 28 a 34. Vero no parece enfadado y felicita a los ganadores. César está muy enfadado y empieza a un rival.
¿Cual crees que está pensando César?

¿Cual crees que está pensando Vero?

¿Crees que si César pensara igual que Vero se sentiría mejor? ¿Por qué?

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a César? ¿Y lo mismo que a Vero? ¿Qué podemos aprender de esta historia?

3. PEQUEÑO DEBATE
A partir de la historia facilitamos la reflexión.
DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN

6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido.

Tras unos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

TRAS LEER LAS Opciones que hemos analizado hoy, Elige una de estas opciones y ponla en práctica este semana con los compañeros de tu clase.

- Entrené más a mis compañeros que a mí mismo de una actividad cuando me siento bien.
- Cuando me siento mal, me voy a caminar, me voy a jugar al fútbol, me voy a jugar al videojuego, me voy a jugar al videojuego y me voy a jugar al videojuego.
- Cuando me siento mal, me voy a jugar al videojuego y me voy a jugar al videojuego.
- Cuando me siento mal, me voy a jugar al videojuego y me voy a jugar al videojuego.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

¿QUÉ HECHOS ANTECEDENTES?

¿QUÉ HECHOS CONCOMITANTES?

¿QUÉ HECHOS CONSECUENTES?

¿CÓMO SE SIENTE AHORA?

¿CÓMO SE SIENTE AHORA?

¿CÓMO SE SIENTE AHORA?

¿CÓMO SE SIENTE AHORA?

¿CÓMO SE SIENTE AHORA?

¿CÓMO SE SIENTE AHORA?

¡RECUERDA SEGUIR TU DIARIO DE LAS EMOCIONES!

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal del diario de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

ANEXO VII.

Sesión 6. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 6

ENTENDIENDO CÓMO SE
SIENTEN LOS DEMÁS (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Vera y Jordan han visto cómo un pajarito bebé se ha caído de un árbol y pía desconsolado llamando a su madre; Vera lo coge y Jordan le sube en brazos para que lo ponga en el nido. Pero Jordan tropieza y Vera a se cae. Kathy y Manuel lo ven. Kathy se ríe y Manuel se agacha y les ayuda.



¿Qué crees que sintieron Jordany Vera al ver al pajarito?

- ¿Cómo crees que se siente ahora Vera? _____
- ¿Cómo crees que se siente ahora Jordan? _____
- ¿Cómo crees que se siente Kathy? _____
- ¿Cómo crees que se siente ahora Manuel? _____

PIENSA: ¿A veces te has dado cuenta que un amigo suyo se ha sentido como Vera? _____ ¿Cómo lo supiste? _____
¿Y como Manuel? _____ ¿Cómo lo supiste? _____

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 6

ENTENDIENDO CÓMO SE
SIENTEN LOS DEMÁS (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

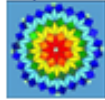
Vera y Jordan han visto cómo un pajarito bebé se ha caído de un árbol y pía desconsolado llamando a su madre; Vera lo coge y Jordan le sube en brazos para que lo ponga en el nido. Pero Jordan tropieza y Vera a se cae. Kathy y Manuel lo ven. Kathy se ríe y Manuel se agacha y les ayuda.



¿Qué crees que sintieron Jordany Vera al ver al pajarito?

- ¿Cómo crees que se siente ahora Vera? _____
- ¿Cómo crees que se siente ahora Jordan? _____
- ¿Cómo crees que se siente Kathy? _____
- ¿Cómo crees que se siente ahora Manuel? _____

PIENSA: ¿A veces te has dado cuenta que un amigo suyo se ha sentido como Vera? _____ ¿Cómo lo supiste? _____
¿Y como Manuel? _____ ¿Cómo lo supiste? _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Voy a fijarme más para entender mejor cómo se sienten los demás.
- Para entender cómo se sienten los demás me voy a fijar en sus caras y en lo que digan.
- Cuando entienda cómo se sienta alguien voy a intentar actuar de forma positiva.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____
- ¿Por qué? _____

¡¡Recuerda seguir tu diario de las emociones!



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Cuando yo me fijo en cómo se sienten los demás, aprendo algo muy importante para saber relacionarme bien con ellos. Entonces, no sólo es importante entender lo que les pasa sino también saber qué hacer. Aquí hay una tabla, es un poco difícil, pero a ver si sabes resolverla. Sólo hay que pensar..

Situación	Esa persona se siente	Puede decir...	Me doy cuenta por...	Lo que yo puedo hacer
La madre de Ester está muy enferma.	Preocupada	¿Cuándo se pondrán bien?		
Alexander espera a que llegue su padre a España.				
	Enfadada Triste Nerviosa	¡No es justo!		

6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN
Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido.
Tras unos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN
TRABAJAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Voy a fijarme más para entender mejor cómo se abordan las demandas.
- Para entender cómo se abordan las demandas voy a fijar en sus caras y en lo que dicen.
- Cuando entiendo cómo se sienten siguen voy a intentar actuar de forma positiva.



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Cómo que te va a servir para estar mejor con las demandas?
- ¿Por qué?

¡¡RECUERDA SEGUIR TU DIARIO DE LAS EMOCIONES!

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal del diario de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

PARTE SEGUNDA:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL "VERA". DISEÑO FINAL.

ANEXO VIII.

Sesión 0. Presentación y materiales complementarios.

Objetivos:

- Presentación del programa
- Presentación de los elementos que se van a trabajar:
 - Pensar y hablar sobre lo que sentimos ante determinadas situaciones
 - Pensar y hablar sobre lo que sienten los demás y qué hacer ante eso.
 - Estrategias ante emociones negativas
 - Estrategias para sentirnos mejor con nosotros mismos
 - Estrategias para sentirnos mejor con los demás
- Presentación de la Agenda de las Emociones: configuración
- Presentación del Rincón de la Paz: ubicación y criterios de uso

Contenidos:

- Una niña de su edad (Vera), nos va a contar cosas que le ocurren; vamos a ver cuáles son, cómo siente y cómo nos pasaría a nosotros.
- Importancia de trabajar estos elementos (utilidad).
- Expresión emocional.

Actividad de la sesión:

Los materiales o dibujos:

- Contorno de una cara
- Ojos y bocas con distintas expresiones

Se plantean distintas expresiones realizando combinaciones de “ojos” y “bocas”. Se les piden que nombren la emoción que está sintiendo y ejemplos de situaciones que pueden generar esa emoción. Puede dibujarse en la pizarra una cara grande y a partir de ahí realizar distintas combinaciones (ojos muy abiertos con boca abierta, con boca sonriendo...).

El material que se adjunta puede utilizarse de la siguiente forma:

- Recortar y pegar los cartelitos
- Dibujar en cada caso la expresión correspondiente
- Dibujar o escribir una situación en la que alguien se pueda sentir de ese modo (“¿qué le ha podido pasar a alguien que tiene esa cara?”).

Parece más adecuado realizar la actividad en pequeños grupos.

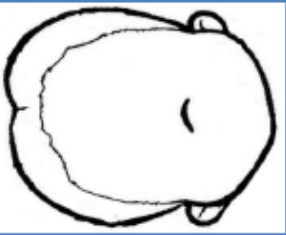


"LA GRAN CARA"

Las Emociones

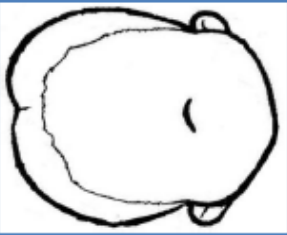
VERA_Sesión 0

Son..... y sirven para.....

	<input type="text"/>	Me siento así cuando...
---	----------------------	-------------------------

	<input type="text"/>	Me siento así cuando...
---	----------------------	-------------------------

	<input type="text"/>	Me siento así cuando...
---	----------------------	-------------------------

	<input type="text"/>	Me siento así cuando...
---	----------------------	-------------------------

	<input type="text"/>	Me siento así cuando...
---	----------------------	-------------------------

	<input type="text"/>	Me siento así cuando...
---	----------------------	-------------------------

MIEDO

SORPRESA

ASCO

ENFADO

TRISTEZA

ALEGRÍA

MIEDO

SORPRESA

ASCO

ENFADO

TRISTEZA

ALEGRÍA

MIEDO

SORPRESA

ASCO

ENFADO

TRISTEZA

ALEGRÍA

MIEDO

SORPRESA

ASCO

ENFADO

TRISTEZA

ALEGRÍA

MIEDO

SORPRESA

ASCO

ENFADO

TRISTEZA

ALEGRÍA

MIEDO

SORPRESA

ASCO

ENFADO

TRISTEZA

ALEGRÍA

ANEXO IX.

Sesión 1. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.

Programa VERA

Sesión 1

EXPRESIÓN FACIAL DE LAS EMOCIONES,
RECONOCIMIENTO DE LAS CARAS



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN



Hoy hace un buen día y como Vera ya ha terminado sus deberes, ha cogido su bici para salir un rato. En casa le dan permiso, así que ella se siente.....

Después de un rato paseando, pasa sobre unos palos y una rueda de la bici se pincha. Vera se siente.....



Cuando está llegando a casa se encuentra a su hermano mayor. Él sabe que Vera no se encuentra bien porque

Por suerte, el hermano de Vera sabe arreglar bicis, así que le ayuda y cuando Vera regresa a casa, se lo cuenta a sus padres y se siente.....

PIENSA: La bici de Vera está arreglada gracias a que su hermano supo que algo había pasado por la cara de Vera.

CONCLUSIÓN: ¿qué podemos aprender de esta historia?



EDUEMO
Laboratorio de Educación Emocional
www.eduomo.com

UNED

Programa de Educación Emocional

Programa V.E.R.A.

¡¡Vamos a Emocionarnos,
Reforzarnos y Aprender!



¡Hola! Soy Vera.
Vamos a vernos
varios días y te
contaré algunas
cosas que me pasan,
a ver qué piensas o
qué haces tú.
Espero que juntos lo
paseemos bien y
aprendamos trucos
para estar mejor.

Cuaderno del Alumno

Tu nombre: _____
Nombre de tu colegio: _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN: TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase. Marca la que prefieras.

- Fijarme en las caras de los demás y si alguien tiene cara triste, preguntarle si se encuentra bien y si le puedo ayudar.
- Fijarme en las caras de los demás y si alguien está contento, preguntarle el motivo y alegrarme yo también.
- Fijarme en las caras de los demás y si cuando le diga algo a alguien empieza a poner cara de una emoción negativa, no seguir diciéndole eso.

¡Recuerda dibujar en tu agenda de las emociones las caritas contando lo que te pase cada día!!



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____

Nombre: _____



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Para conocer un poco más sobre las emociones y su expresión de la cara vamos a jugar a adivinar.....

1. ¿Qué cara crees que tenía Vera cuando salió de su casa?. Dibújalo.
2. ¿Qué cara crees que tenía cuando se le pinchó la rueda?. Dibújalo.
3. ¿Qué cara crees que tenía cuando llegó a su casa? _____



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Ahora vamos a reflexionar sobre ti y las cosas que te pasan.

- Elige una de las emociones que sintió Vera en la historia.
- ¿Recuerdas alguna situación en que te hayas sentido así? dibújalo o escríbela brevemente en este espacio.
- ¿Qué te hubiera gustado que ocurriera?

¿Crees que los demás se dieron cuenta de cómo te sentías? _____
 ¿por qué lo crees? _____

Programa VERA

Sesión 1

**EXPRESIÓN FACIAL DE LAS EMOCIONES,
RECONOCIMIENTO DE LAS CARAS**

OBJETIVO:

"PERCEPCIÓN DE EMOCIONES"

1. MOTIVACIÓN: La importancia de conocer e identificar nuestras emociones y las de los demás. La expresión facial de las emociones nos ayuda a conseguirlas.

Programa VERA
LABORATORIO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL
RECONOCIMIENTO DE LAS CARAS

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

¿Has hecho un buen día o una mala? ¿Te has sentido feliz o triste? ¿Has estado contento o enfadado? ¿Has estado preocupado o asustado? ¿Has estado sorprendido o curioso? ¿Has estado aburrido o cansado? ¿Has estado tranquilo o inquieto? ¿Has estado seguro o inseguro? ¿Has estado orgulloso o humillado? ¿Has estado enamorado o decepcionado? ¿Has estado esperanzado o desanimado? ¿Has estado satisfecho o insatisfecho? ¿Has estado tranquilo o inquieto? ¿Has estado seguro o inseguro? ¿Has estado orgulloso o humillado? ¿Has estado enamorado o decepcionado? ¿Has estado esperanzado o desanimado? ¿Has estado satisfecho o insatisfecho?

OBJETIVO: Reconocer y expresar las emociones que sentimos en cada momento de la vida.

CONCLUSIONES: Las emociones nos ayudan a comprender mejor a nosotros mismos y a los demás.

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN:

Analizar una situación cotidiana en la que se encuentran implicado el proceso de reconocimiento de emociones. Al igual que en la historia, si no somos capaces de expresar lo que nos pasa, los demás no podrán reaccionar adecuadamente.

3. PEQUEÑO DEBATE: el objetivo es reconducir el debate para que comprendan que cuando los demás tienen información sobre lo que nos pasan, pueden actuar en consecuencia. La expresión es una forma principal de transmitir a los demás nuestras emociones y también de conocer las de los demás. Para ello, es importante conocer qué expresiones se corresponden con cada emoción.



EDUEMO
Laboratorio de Educación Emocional
www.eduemo.com

UNED

Programa de Educación Emocional

Programa

V.E.R.A.

¡¡Vamos a Emocionarnos,
Reforzarnos y Aprender!!



¡Hola! Soy Vera.
Vamos a vernos
varios días y te
contaré algunas
cosas que me pasan,
a ver qué piensas o
qué haces tú.
Espero que juntos lo
paseamos bien y
aprendamos trucos
para estar mejor.

Cuaderno del Profesor

Tu nombre: _____

Nombre de tu colegio: _____

7. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN
 Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido. Tras unos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana. Así se operativizan los contenidos trabajados.

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN: TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.
 Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase. Marca la que prefieras.

- Fijame en las caras de los demás y si alguien tiene cara triste, preguntarle si se encuentra bien y si le puedo ayudar.
- Fijame en las caras de los demás y si alguien está contento, preguntarle el motivo y alegrarme yo también.
- Fijame en las caras de los demás y al cuando le digas algo a alguien empieza poner cara de una emoción negativa, no seguir diciéndole eso.

8. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.
 En términos de satisfacción y de autoeficacia (utilidad que creen que le danán). Se desprende del material para su recogida y análisis.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.
¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?
 - ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
 - ¿Qué es lo que más te ha gustado?
 - ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?
 Nombre: _____

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Recordatorio de la Agenda de las Emociones
- 3- Seguimiento del "El Rincón de la Paz"
- 4- Feed-back del tutor.

4. CONCLUSIÓN (tienen un espacio para escribirlo)
 Si les digo a los demás algo que me pasa, pueden ayudarme o compartir mi alegría, o darme un consejo... por eso ponemos diferentes caras cuando nos pasan cosas. De esta forma, los demás pueden saber cómo me siento para saber ellos cómo actuar.
 Yo también puedo estar muy atento a lo que significan las expresiones de los demás para saber qué tengo que hacer para que todos nos sintamos mejor.
 Así que las expresiones que ponemos con la cara son una especie de mensaje secreto que, sin decir palabras, nos sirve para saber qué le pasa a otra persona.

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO
 Para conocer más sobre las emociones se expresan de forma verbal y se representan.

1. ¿Qué cara crees que tendrás cuando...
 - cuando estás feliz? ¿Triste?
 - cuando estás enojado? ¿Triste?

2. ¿Qué cara crees que tendrás cuando...
 - te pones la maleta? ¿Triste?
 - llegas a tu casa?

5. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO.
 Anticipando la expresión facial ante una situación aprendemos a asociar significados, aunque posteriormente, tendremos que entender que la emoción final no depende totalmente de la situación, sino de la valoración que hagamos de la misma...

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
 Se trata de que cada niño haga una reflexión personal; para ello, se le facilitan una serie de tareas.

ACTIVIDAD DE BERDÓN
 Antes vamos a reflexionar sobre lo y las cosas que le pasan.
 - Elige una de las emociones que estás viendo la historia.
 - Cuenta alguna situación en que te haya sentido así?
 dibujala y escríbela brevemente en este espacio.
 - ¿Qué te hubieras gustado que ocurriera?
 - ¿Crees que los demás se dieron cuenta de cómo te sentías?
 ¿por qué lo crees?

ANEXO X.

Sesión 2. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Todos los días nos pasan cosas que nos hacen sentir de diferentes maneras. ¿Cómo crees que te sentiría un niño en estas situaciones?

Aprobar un examen con buena nota	Que no me dejen jugar en el recreo los compañeros		
Que sea miércoles	Que otro niño me pida la goma por favor y cuando me la dé me diga gracias		

Ya sabemos que es importante conocer las propias emociones y las de los demás, pero hay que expresarlas de forma correcta; así todos podemos hacer y decir las cosas más adecuadas y sentirnos todos bien. ¡Vamos practicar!

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 2

EXPRESANDO MIS EMOCIONES, ENTENDIENDO LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Hoy es el cumpleaños de Vera. Está muy emocionada porque esta tarde lo celebrará y sus primos Igor y Katherine siempre le llevan algún regalito y se lo pasan bien juntos. Cuando sus primos llegan, Igor le entrega un paquetito envuelto en un papel precioso, un lazo perfecto y una tarjeta que decía:

"Querida prima Vera, te deseo muchas felicidades. Te quiere, tu primo Igor".

Después, Katherine le entrega el suyo. Es una especie de bola de papel con un trozo de celo mal puesto y no hay tarjeta. Cuando se lo da le dice:

"Toma ésto"



¡Al final los dos le regalan los mismos pendientes!

PIENSA: Aunque le han regalado lo mismo, ¿crees que Vera se ha sentido igual con los dos regalos? ____; ¿Por qué? _____

Dibuja su cara al recibir cada regalo.

El papel que envuelve un regalo es como las frases que decimos y que envuelven lo que pensamos y que lo sentimos. ¿Qué idea se te queda al final de esta historia? _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN.

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Cuando me enfado con un compañero, se lo diné sin gritar y sin meterme con él. Aunque yo tenga razón tengo que decir las cosas bien.
- Cuando un compañero diga algo con lo que no estoy de acuerdo o que me parece una tontería, lo respetaré y le hablaré con buenas formas.
- Del ejercicio de la tabla, voy a elegir una frase de las que pensado que es mejor para practicarla esta semana.

¡¡Recuerda dibujar en tu agenda de las emociones las caritas cantando lo que te pase cada día!!



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?

Nombre: _____



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Ahora vamos a reflexionar sobre ti y las cosas que te pasan. ¿Crees que sueles expresar adecuadamente lo que sientes? _____ ¿por qué crees eso? _____

- ¿Cuándo te sientes así?, ¿qué sueles decir?, ¿qué podrías decir mejor?. Escribe en los cuadros.



1 Me siento **triste**

2 cuando _____

3 suelo decir _____

4 mejor podría decir _____



1 Me siento **enfadado**

2 cuando _____

3 suelo decir _____

4 mejor podría decir _____

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 2

EXPRESANDO MIS EMOCIONES, ENTENDIENDO LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS (Profesor)

OBJETIVO:
EXPRESIÓN EMOCIONAL

1. MOTIVACIÓN: La importancia de expresar adecuadamente nuestras emociones, así como esforzarnos para entender qué sienten los demás. La forma en que me expreso influye en cómo se sienten los demás.

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN: Analizar una situación cotidiana favoreciendo la empatía y la identificación.

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Hay es el cumpleaños de Vera. Está muy emocionado porque está a punto de cumplir un año y sus amigos y su familia le van a regalar algo. Él quiere un juguete nuevo. Después, Katherine le entrega el regalo. Es un especie de bola de papel con un trozo de celo azul puesto y no hay tarjetas. Cuando se lo da le dice "¡Te gusta?".

Cuando Vera ve la cara de Katherine dice: "¡Qué bonito regalo!". Katherine le dice: "¡Te gusta?".

Después, Katherine le entrega el regalo. Es un especie de bola de papel con un trozo de celo azul puesto y no hay tarjetas. Cuando se lo da le dice "¡Te gusta?".

Al final los dos se ríen los amigos pendientes!

BIENSA: Aunque le han regalado lo mismo, ¿cómo se sienten de la emoción igual con los dos regalos? ¿Por qué?

Dibuja la cara al recibir cada regalo. El papel que envuelve un regalo es como las frases que decimos y que envuelven lo que pensamos y que lo sentimos. ¿Qué idea se te queda al final de esta historia?

3. PEQUEÑO DEBATE: hacia la idea de que podemos expresar la misma emoción de formas diferentes, positivas o negativas; dependiendo de la forma en que lo exprese, haré que los demás se expresen de una u otra forma.

DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN

4. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Todos los días nos pasan cosas que nos hacen sentir de una u otra forma: podemos tener emociones positivas, otras negativas y otras situaciones no nos hacen sentir de ninguna manera. Por ejemplo, eso pasa con estas situaciones: (cuadros): **DICEN LA EMOCIÓN EN ALTO Y DIBUJAN LA CARITA CORRESPONDIENTE.**

Ya sabemos que es importante conocer las propias emociones y las de los demás, pero hay que expresarlas de forma correcta y así todos podemos hacer y decir las cosas más adecuadas y sentirnos todos bien. ¡Vamos a practicar!

SE PIDE QUE PROPONGAN POSIBLES FRASES ALTERNATIVAS ADECUADAS Y LAS QUE NO LO SON, PARA IDENTIFICAR LAS QUE NO SE DEBEN REPETIR.

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Todos los días nos pasan cosas que nos hacen sentir de una u otra forma: podemos tener emociones positivas, otras negativas y otras situaciones no nos hacen sentir de ninguna manera. Por ejemplo, eso pasa con estas situaciones: (cuadros): **DICEN LA EMOCIÓN EN ALTO Y DIBUJAN LA CARITA CORRESPONDIENTE.**

¡Me encanta cuando me llaman por mi nombre!	¡Me encanta cuando me llaman por mi nombre!
¡Me encanta cuando me llaman por mi nombre!	¡Me encanta cuando me llaman por mi nombre!

Ya sabemos que es importante conocer las propias emociones y las de los demás, pero hay que expresarlas de forma correcta y así todos podemos hacer y decir las cosas más adecuadas y sentirnos todos bien. ¡Vamos a practicar!

5. EXPOSICIÓN



Sugencia: se eligen algunas de esas frases y se escribe a modo de grandes bocadillos que se colgarán en el Rincón de la Paz como ejemplo de lo que nos gustaría que nos dijeran, y modelo que podemos decir cada uno.



6. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN*

Se trata de que cada niño haga una reflexión personal inicial para centrar el tema de la actividad y también facilitar su autoconocimiento. A partir de las emociones propuestas y escribir una situación en la que se suelen sentir de este modo (cuando); después se les pide que traten de recordar lo que suelen exclamar (suelo decir); por último, se les pide un ejercicio de imaginación y evocar una posible solución diferente que podrían poner en práctica en estas situaciones con mejores resultados. Se comenta la conveniencia de recordar estas soluciones e intentar aplicarlas en su vida cotidiana.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
 Ahora vamos a reflexionar sobre ti y las cosas que te pasan. ¿Crees que sales expresando adecuadamente lo que sientes? ¿Por qué crees eso?
 -¿Cuándo te sientes así? ¿Qué sales decir? ¿Qué podrías decir mejor? Escríbelo en los cuadros.

	1 Me siento triste	2 cuando _____
3 suelo decir _____	4 mejor podría decir _____	
	1 Me siento enfadado	2 cuando _____
3 suelo decir _____	4 mejor podría decir _____	

7. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido. Tras unos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana. Revisión del cumplimiento del compromiso de la semana anterior.

**ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN-
 TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.**
 Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Cuando me enfadé con un compañero, se lo dije sin gritar y sin meterme con él. Aunque ya tengo razón tengo que decir las cosas bien.
- Cuando un compañero dijo algo con lo que no estoy de acuerdo o que me parece una tontería, lo respetaré y le hablaré con buenas formas.
- Del ejercicio de la tábala, voy a elegir una frase de las que pensaba que es mejor para practicarla esta semana.

8. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.
 ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?
 -¿Te ha gustado realizar esta actividad?
 -¿Qué es lo que más te ha gustado?
 -¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?
 Nombre: _____

1- Evaluación de la sesión según alumnos
 2- Recordatorio de la Agenda de las emociones
 3- Seguimiento del "El Rincón de la Paz"
 4- Feed-back del tutor.

ANEXO XI.





Sesión 3. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Muchas veces pasan situaciones en las que me pongo nervioso y me cuesta controlarme; me dan ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa. Normalmente luego las cosas van mal o yo me siento mal.

Veamos esas situaciones, así cuando me vuelvan a ocurrir ya estaré avisado para intentar controlarme. Dibujamos después la carita que pondrían los demás según lo que yo haría.

Estoy en un semáforo en rojo junto a mi padre. Sé que tengo que esperar con él, pero he visto a un amigo y corro hacia él y cruzo solo. ¿Esto te pasa? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> A VECES	 Mi padre
Una niña tira una pelota en el patio, se pincha con una rama y se cae desinflada. Yo lo cojo para dársela, pero viene enfadada. Creo que es conmigo y antes de que diga nada la insulto y me peleo. <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> A VECES	 La niña
Es el cumpleaños de mi amigo. Hay mucha comida y no puedo evitar comer de todo y muy deprisa. Cuando llega la tarta estoy lleno, me duele la tripa y me tengo que ir en medio de la fiesta. ¿Esto te pasa? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> A VECES	 Mi amigo
Tengo mucha prisa por el salir el primero de clase porque hoy viene mi tío favorito a buscarme. Al comer a la puerta empujo a los compañeros y la profe me castiga a ser el último. <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> A VECES	 La profe

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 3

CONTROLANDO MI IMPULSIVIDAD (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Vera ha estudiado mucho para el examen y se lo sabe todo. El día del examen lo hace muy deprisa, sin leer bien las preguntas. Cuando la profe le devuelve el examen corregido le enseña que se había quedado dos preguntas sin responder y otras dos las había leído mal. En vez de tener un 10 tiene un 6.



¿Por qué crees que ha ocurrido esto? _____

¿Qué crees que pasará ahora? _____

¿Qué puede hacer mejor otra vez? _____

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a Vera en una examen, al hacer fila en el cole, en un juego....?

¿Qué podemos aprender de la historia? _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN:

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana. Cuando note que me pongo nervioso y me dan ganas de hacer o decir algo muy deprisa, para intentar controlarme voy a:

- Me iré al Rincón de la Paz y contaré desde 10 hacia atrás intentando respirar despacio y tranquilizándome.
- Saco una hoja y escribo lo que siento, y también pondré que es mejor controlarme en ese momento y por qué.
- Me sujeto con mucha fuerza a la silla; me imagino que estoy pegado y que también tengo pegadas las labias. Miro hacia un sitio donde vea a nadie y me digo a mí mismo: "Voy a controlarme, puedo hacerlo, quiero hacerlo".

¡¡Recuerda dibujar en tu agenda de las emociones las caritas contando lo que te pase cada día!!



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____

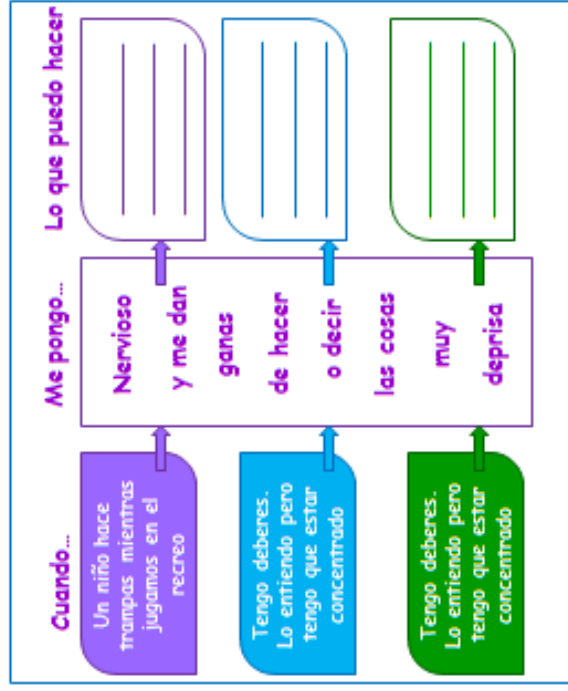
Nombre: _____



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Crees que si a veces fueras menos impulsivo y nervioso estarías mejor y los demás también? Podemos pensar algunos trucos que nos ayuden a conseguirlos. Vamos a ver cuáles se nos ocurren.

Ahora piensa qué podrías hacer mejor cuando te pones nervioso y quieres hacer las cosas muy deprisa y sin pensar.



Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 3

CONTROLANDO MI IMPULSIVIDAD (Profesor)

OBJETIVO:
"BAJA IMPULSIVIDAD"

1. **MOTIVACIÓN:** La importancia de controlar nuestra impulsividad es el primer paso para poder introducir conductas alternativas adecuadas.

2. **ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN:** Analizar una situación cotidiana con un sencillo esquema: causa, consecuencia, solución alternativa.

3. **PEQUEÑO DEBATE:** hacia la idea de que si hacemos las cosas sin pensar podemos conseguir precisamente lo contrario de lo que queremos.
 Puede pasarnos en muchas situaciones, por ejemplo....
DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN

Programa VERA_Cuaderno del Profesor_Sesión 3

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 3

CONTROLANDO MI IMPULSIVIDAD (Alumno)

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN
 Ves lo estudioso mucho para el examen y de lo sabe todo. El día del examen lo hace muy deprisa, sin leer bien las preguntas. Cuando lo profie le devuelven el examen corrigido le enoja que se había equivocado de preguntas sin responder y piensa así: lo hablo sólo así. En vez de leer un 10, tiene un 6.

¿Por qué crees que lo comete esto? _____
 ¿Qué crees que pasó ahí? _____
 ¿Qué puede hacer mejor este vez? _____

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que sí tiene en un examen?
 ¿Qué podemos aprender de la historia?

4. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Identificar en qué situaciones les resulta más difícil controlar su impulsividad y asociarlo a las emociones que producimos en los demás cuando no somos capaces de hacerlo. En la actividad deben marcar si suelen actuar del modo propuesto (si / no / a veces) y dibujar la expresión emocional de la otra persona en función de su comportamiento.

Hay un doble objetivo:

- Toma de conciencia de reacciones en situaciones en las que no nos da tiempo a pensar; "ensayar" una respuesta más adecuada.
- Toma de conciencia de que producimos emociones en los demás y de qué tipo son.

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

Muchas veces pasan situaciones en las que me pongo nervioso y me cuesta controlarme; me dan ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa. Normalmente, luego las cosas van mal o yo me siento mal.

Veamos estas situaciones, así cuando me vuelvan a ocurrir yo estaré avisado para intentar controlarme. Dibujamos después lo creto que podrían los demás según lo que yo haría.

Estoy en un momento en el que me siento nervioso y me da ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa. Normalmente, luego las cosas van mal o yo me siento mal.		¿A VECEs
Una vez que me pongo nervioso, me da ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa. Normalmente, luego las cosas van mal o yo me siento mal.		¿A VECEs
Estoy en un momento en el que me siento nervioso y me da ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa. Normalmente, luego las cosas van mal o yo me siento mal.		¿A VECEs
Estoy en un momento en el que me siento nervioso y me da ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa. Normalmente, luego las cosas van mal o yo me siento mal.		¿A VECEs

6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido. Tras nos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN:
TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.
 Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana.
 Cuando este que me pongo nervioso y me dan ganas de hacer o decir algo muy deprisa, para intentar controlarme voy a:
 Me iré al rincón de la Paz y contaré desde 30 hacia atrás
 Intentando respirar despacio y tranquilizarme.
 Saco una hoja y escribo lo que siento, y también pondré que es mejor controlarme en ese momento y por qué.
 Me sujeto con mucha fuerza a la silla me imagino que estoy pegado y que también tengo pegados los labios. Miro hacia un sitio donde veo a nadie y me digo a mí mismo: "¡Yo a controlarme, puedo hacerlo, quiero hacerlo!"

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:
¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?
 - ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
 - ¿Qué es lo que más te ha gustado?
 - ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?
 Nombre: _____

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal de la agenda de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
 ¿Crees que si a veces fueras menos impulsivo y nervioso estarías mejor y los demás también? Podemos pensar algunos trucos que nos ayuden a conseguirlos. Vamos a ver cuáles se nos ocurren.
 Ahora piensa qué podrías hacer mejor cuando te pones nervioso y quieres hacer las cosas muy deprisa y sin pensar.

Quando...	Me pongo...	Lo que puedo hacer
Un niño hace truenos mientras jugamos en el recreo.	Nervioso y me dan ganas de hacer o decir las cosas muy deprisa	
Tengo deberes. La entrada pero tengo que estar concentrado		
Tengo deberes. La entrada pero tengo que estar concentrado		

5. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN:
 Se trata de que cada niño haga una reflexión personal planteando respuestas alternativas "en frío" que les ayude a controlar mejor estas situaciones cuando ocurran "para hacerlo mejor". Inicialmente se fomentará el trabajo personal. Si se precisara, se les ayudará solicitando propuestas en un pequeño debate y reconduciendo las respuestas; no obstante el objetivo es que sean ellos quienes finalmente elijan la respuesta, así será más fácil su interiorización.
 Se motiva a que utilicen esos trucos en cada una de las situaciones trabajadas.

ANEXO XII.

Sesión 4. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces pasa que sientes una emoción o un sentimiento que te resulta muy difícil controlar. Por ejemplo, tu hermano pequeño o tu primo te rompe algo tuyo muy importante, te dan ganas de pegarle, pero sabes que no está bien; debes controlarte porque tú eres mucho más fuerte y porque no sabe lo que ha hecho.

Vamos a ver en qué situaciones nos cuesta controlarnos.. Piensa cuándo te pasa a ti.

Me cuesta mucho controlarme cuando.. _____



Y entonces me siento..._____

porque..._____

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 4

CONTROLANDO MIS EMOCIONES (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Vera está jugando en el recreo con su amigo Amador a la pelota. Ella pierde varias veces e intenta hacer trampa. Al final dejan de jugar juntos.



¿Por qué crees que ha ocurrido esto? _____

¿Qué crees que pasará ahora? _____

¿Qué puede hacer mejor otra vez?) _____

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a Vera?
¿Qué podemos aprender de la historia de Vera?:



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Crees que si a veces controlarlas más estarías mejor y los demás también?. Podemos pensar algunos trucos que nos ayuden a conseguirlos. Vamos a ver cuáles se nos ocurren.

A veces, cuando estás en clase, otro niño te pisa algo tuyo. Eso te hace enfadar, pero sabes que no debes gritar o empujarle. ¿Qué te dices a ti mismo para controlarte y estar mejor? _____



Quando me voy de excursión tengo que escuchar, respetar la fila y portarme bien. ¿Qué te dices a ti mismo para hacerlo bien? _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN:

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Estaré más atento a lo que siento yo que a lo que hacen los demás; podré apuntar las veces que soy capaz de controlarme.
- Cuando esté enfadado y pueda hacer o decir algo que sienta mal a otros, mejor me voy un rato solo.
- Ante una situación que me enfada mucho, lo hablo tranquilamente sin discutir.

¡Recuerda dibujar en tu agenda de las emociones las caritas contando lo que te pase cada día!



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____

- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____

- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____

Nombre: _____

4. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO.

Identificar en qué situaciones les resulta más difícil controlar sus emociones (según el contexto, el tipo de emoción...).

Si saben en qué momentos les es más difícil podrán enfrentarse mejor a estos momentos.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces pasa que sientes una emoción o un sentimiento que te resulta muy difícil controlar. Por ejemplo, tu hermano pequeño o tu primo te rompe algo tuyo muy importante, te dan ganas de pegarle, pero sabes que no está bien; debes controlarte porque tú eres mucho más fuerte y porque no sabe lo que ha hecho.

Vamos a ver en qué situaciones nos cuesta controlarnos... Piensa cuándo te pasa a ti.

Me cuesta mucho controlarme cuando...

Y entonces me siento...

porque...



Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA



Sesión 4

CONTROLANDO MIS EMOCIONES (Profesor)

OBJETIVO:
REGULACIÓN EMOCIONAL

1. MOTIVACIÓN: Cuando somos capaces de reconocer nuestras emociones debemos trabajar para poder canalizarlas del mejor modo posible. Es necesario el autocontrol pensando en las consecuencias de no hacerlo así y también previniendo respuestas alternativas.

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN: Analizar una situación cotidiana con un sencillo esquema: causa, consecuencia, solución alternativa.



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Vera está jugando en el recreo con su amigo Anador a la pelota. Ella patea varias veces e intenta hacer trampa. Al final dejan de jugar juntos.

¿Por qué crees que le sucede esto?

¿Qué crees que pasó ahora?

¿Qué puede hacer mejor ella así?

PENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a Vera?
¿Qué puedes aprender de la historia de Vera?


3. PEQUEÑO DEBATE:

Preguntamos si en alguna ocasión les ha pasado algo parecido, si suelen reaccionar como el personaje y qué podemos aprender.

DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN

5. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN*
 Se trata de que cada niño haga una reflexión personal que le sirva posteriormente.
 Se pretende facilitar el uso de "autoinstrucciones" como medio de control de sus emociones. Para ello, se plantean dos situaciones cotidianas a modo de tareas.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
 ¿Crees que si a veces controlamos más estorías mejor y los demás también? Podemos pensar algunos trucos que nos ayuden a conseguirlos. Vamos a ver cuáles se nos ocurren.



A veces, cuando estás en clase, otro niño te pisa algo tuyo. Eso te hace enfadar, pero sabes que no debes gritar o empujarlo. ¿Qué te dices a ti mismo para controlarte y estar mejor?

Cuando me voy de excursión tengo que escuchar, respetar la fila y portarme bien. ¿Qué te dices a ti mismo para hacerlo bien?

6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN
 Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido. Tras unos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.

**ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN-
 TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.**
 Elige una de estas opciones y pégalas en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

Estaré más atento a lo que siento yo que a lo que hacen los demás; podré apuntar las veces que soy copaz de controlarme.

Cuando esté enfadado y pueda hacer o decir algo que siento mal a otros, mejor me voy un rato solo.

Ante una situación que me enfada mucho, lo hablo tranquilamente sin discutir.

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
 ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?
 - ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
 - ¿Qué es lo que más te ha gustado?
 - ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?

Nombre: _____

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal de la agenda de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

ANEXO XIII.

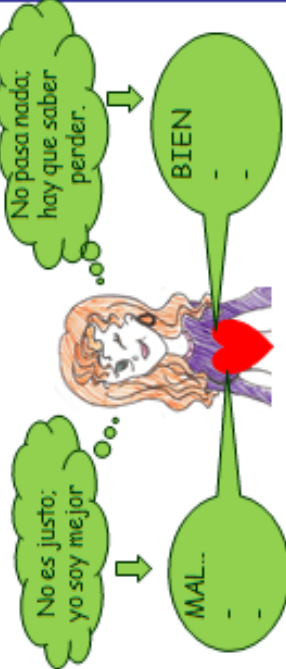
Sesión 5. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.



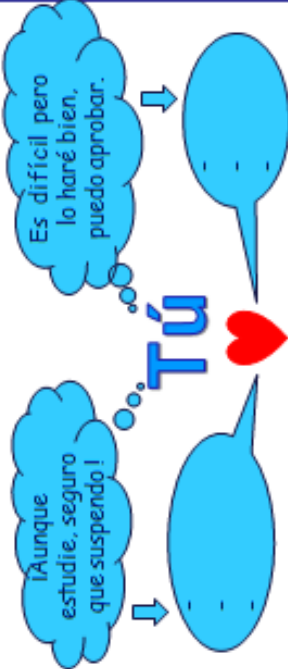
ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces pasa algo y un niño se enfada y otro no. ¿Sabes la razón?. Pues depende de lo que pensamos: si pensamos bien nos sentimos bien. Vamos a ver un ejemplo y luego piensa una situación que te haya ocurrido.

Cuando pierdo a un juego, puedo pensar..



Cuando tengo un examen muy difícil, puedo pensar..



Programa: INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA

Sesión 5

ME SIENTO SEGÚN CÓMO ME TOMO LAS COSAS (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Son las olimpiadas que se celebran todos los años en el cole. César y Vera forman parte del equipo de baloncesto de su clase, 2º A. Juegan la final contra 3º B y aunque lo hacen muy bien pierden por 98 a 94. Vera no parece enfadada y felicita a los ganadores. César está muy enfadado y empuja a un rival.



¿Qué crees que está pensando César? _____

¿Qué crees que está pensando Vera? _____

¿Crees que si César pensara igual que Vera se sentiría mejor? _____ ¿Por qué? _____

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a César? _____
 ¿Y lo mismo que a Vera? _____ ¿Qué podemos aprender de esta historia? _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN:

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Intentaré fijarme en la idea que he tenido cuando me ha pasado algo y luego me he encontrado mal.
- Cuando esté muy enfadado, triste o nervioso intentaré pensar algo más positivo y alegre.
- Cuando me siento muy contento y alegre diré en alto lo que pienso.

¡¡Recuerda dibujar en tu agenda de las emociones las caritas contando lo que te pase cada día!!



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?

Nombre: _____



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Crees que si tienes pensamientos positivos alegres te puedes sentir bien y alegre?. Pues fíjate mucho en lo que piensas y si es negativo intenta cambiarlo. ¡Vamos a ver!

Imagina una situación en la que normalmente te encuentras mal; escríbela:



Entonces suelo pensar:

Pero si mejor pienso...



TÚ

Y entonces me siento...

Y entonces me sentiré...

3. PEQUEÑO DEBATE:

A partir de la historia facilitamos la reflexión acerca de la diferencia de emociones que experimentan Vena y César debido a los diferentes pensamientos que han tenido cada uno.

DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN

PIENSA: ¿A veces te pasa lo mismo que a César? _____
¿Y lo mismo que a Vena? _____ ¿Qué podemos aprender de esta historia? _____

4. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO:

Se propone una tarea para aumentar su conocimiento y toma de conciencia de los pensamientos que les surgen antes determinados acontecimientos, y que derivan en una u otra emoción.

En el ejemplo pueden nombrar emociones equivalentes a sentirse MAL y BIEN.

Luego deben intentar expresar sus propias emociones ante la situación propuesta y pensamientos posibles.

Se trata de que se den cuenta de la secuencia:
hecho - pensamiento - emoción.

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces pasa algo y un niño se enfada y otro no. ¿Sabes lo razón? Pues depende de lo que pensamos: si pensamos bien nos sentimos bien. Vamos a ver un ejemplo y luego piensa una situación que te haya ocurrido.

Cuando pierdo a un juego, puedo pensar...

Nos es justo, ¡yo soy mejor!

MAL

¡No tiene nada, hoy que está jugando!

BIEN

Cuando tengo un examen muy difícil, puedo pensar...

¡Siempre estudio mejor que siempre!

TÚ

Es difícil pero lo haré bien, ¡puedo aprobar!

Programa:

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA



Sesión 5

ME SIENTO SEGÚN CÓMO ME TOMO LAS COSAS (Alumno)

OBJETIVO:

ADAPTABILIDAD

1. MOTIVACIÓN: ante un mismo hecho dos personas pueden sentirse de forma distinta. Estos es debido a diversas causas. Una de las más importante es la importancia que le damos, cómo nos lo tomamos... es decir, "lo que pensamos" sobre lo que ha ocurrido.

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN

Son los olímpicos que se celebran todos los años en el col. César y Vena forman parte del equipo de baloncesto de su clase. 2º A. Juegan la final contra 3º B y aunque lo hacen muy bien pierden por 98 a 94. Vena no parece enfadado y felicita a los ganadores. César está muy enfadado y empuja a un rival.



¿Qué crees que estás pensando César? _____

¿Qué crees que estás pensando Vena? _____

¿Crees que si César pensara igual que Vena se sentiría mejor? _____ ¿Por qué? _____

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN: Analizar una situación cotidiana con un sencillo esquema: causa, consecuencia, solución alternativa.

6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido.

Tras nos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN-

TRASLADAMOS LO QUE HEAMOS APRENDIDO HOY.

Elige una de estas opciones y ponla en práctica este semana con los compañeros de tu clase.

- Intentaré fijarme en la idea que he tenido cuando me ha pasado algo y luego me he encontrado mal.
- Cuando esté muy enfadado, triste o nervioso intentaré pensar algo más positivo y alegre.
- Cuando me siento muy contento y alegre diré en alto lo que pienso.

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

- ¿Qué hemos aprendido hoy?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Cómo que te va a servir para estar mejor con los demás?

Nombre: _____

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal de la agenda de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

5. ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Se trata de que cada niño haga una reflexión personal que le sirva posteriormente.

Pretendemos una reflexión más profunda sobre la secuencia ya trabajada. Los dibujos pueden ayudar a su comprensión.

El objetivo es que sean capaces de generar una alternativa de pensamiento diferente. Esto ya significa que pueden cambiar ese pensamiento, esa interpretación y, en consecuencia, cambia también su emoción.



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

¿Crees que si haces pensamientos positivos algunas te puedes sentir bien y alegres? Pasa fíjate mucho en lo que piensas y si es negativo intenta cambiarlo. ¡Vamos a ver!

Imagina una situación en la que normalmente te encuentras mal, escribe:

Entonces suelo pensar...

Y entonces me siento...

TÚ

Para el mejor pensamiento...

Y entonces me siento...

Lo que hacen normalmente: pensamiento negativo que les hace sentirse mal.

Alternativa de pensamiento que les hará sentirse mejor

ANEXO XIV.

Sesión 6. Cuaderno del alumno. Cuaderno del profesor.



ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces hay que estar un poco atentos para darnos cuenta de cómo se sienten los demás; esto es importante porque así podemos ayudarles y saber cómo comportarnos. Pero ¡cuidado! No siempre es fácil; Ahora responde del 1 al 10 ¿qué tal se da a ti entender lo que sienten los demás?.

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
¡¡Vamos a comprobarlo!!

¿Cómo crees que se siente un niño que...?	Se siente...
está castigado sin hacer el festival de fin de curso	
ha tenido un hermanito nuevo	
va por la calle distraído y casi le pilla un coche	
ha estado malito y lleva mucho tiempo sin venir al cole	
sus papás llegan muy tarde a buscarle al cole	
tiene a la mayoría de su familia viviendo muy lejos	

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL
VERA

Sesión 6

ENTENDIENDO CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS (Alumno)



ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN



Vera y Jordan han visto cómo un pajarito bebé se ha caído de un árbol y pía desconsolado llamando a su madre. Vera lo coge y Jordan le sube en brazos para que lo ponga en el nido.

Pero Jordan tropieza y Vera a se cae. Kathy y Manuel lo ven. Kathy se ríe y Manuel se agacha y les ayuda.

¿Qué crees que sintieron Jordan y Vera al ver al pajarito?

¿Cómo crees que se siente ahora Vera?

¿Cómo crees que se siente ahora Jordan?

¿Cómo crees que se siente Kathy?

¿Cómo crees que se siente ahora Manuel?

PIENSA: ¿A veces te has dado cuenta que un amigo suyo se ha sentido como Vera? _____ ¿Cómo lo supiste? _____
¿Y como Manuel? _____ ¿Cómo lo supiste? _____



ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

TRASLADAMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO HOY

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Voy a fijarme más en las cosas que dicen los demás sobre cómo se sienten para entenderles mejor.
- Para entender cómo se sienten los demás me voy a fijar en sus caras y en lo que digan.
- Cuando entienda cómo se sienta alguien voy a intentar actuar de forma positiva.

¡¡Recuerda dibujar en tu agenda de las emociones las caritas cantando lo que te pase cada día!!



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?





- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? _____
- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás? _____

Nombre: _____



ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Cuando yo me fijo en cómo se sienten los demás, aprendo algo muy importante para saber relacionarme bien con ellos. Entonces, no sólo es importante entender lo que les pasa sino también saber qué hacer. Adivina entonces lo que falta en los cuadros vacíos y escríbelo tú.

SITUACIÓN	SE SIENTE	PUEDE DECIR...	LO QUE YO PUEDO HACER
 La madre de Ester está muy enferma. Xiao espera a que llegue a su padre a España. La madre de Ester está muy enferma.	 Mal Triste Preocupada	 ¿Cuándo estará bien? ¡Tengo muchas ganas de ver a mi padre!	

3. PEQUEÑO DEBATE.

A partir de la historia facilitamos la reflexión.

DEBEN ESCRIBIR EN EL ESPACIO SU CONCLUSIÓN

PIENSA. ¿A veces te has dado cuenta que un amigo suyo se ha sentido como Vero? ¿Cómo lo supiste? ¿Y como Manuel? ¿Cómo lo supiste?

4. ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO:

Se propone una tarea para aumentar su conocimiento acerca de cómo se puede sentir otra persona en una serie de situaciones.

Previamente se les pide que puntúen del 1 al 10 esa "capacidad" para entender cómo se sienten los demás. Puede ser necesario explicar el modo de puntuar.

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO

A veces hoy que estar un poco atentos para darnos cuenta de cómo se sienten los demás, esto es importante porque así podemos ayudarlos y saber cómo comportarnos. Pero ¡la verdad! No siempre es fácil. Ahora responde del 1 al 10 (qué tal se da a ti) entenderlo que sienten los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
¡fíjate a comprobarlo!

¿Cómo crees que se siente un niño que?	Se siente.
está castigado sin hacer el festival de fin de curso	
ha tenido un hermano nuevo	
va por la calle distraído y casi le pillan un coche	
ha estado mucho y lleno mucho tiempo sin venir al cole	
ha jugado a los juegos de mesa	
ha jugado a los juegos de mesa	

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA

Sesión 6

ENTENDIENDO CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS (Profesor)

OBJETIVO:
"RELACIÓN CON IGUALES"

1. MOTIVACIÓN: Hasta ahora hemos trabajado las emociones en una misma (reconocerlas, expresarlas, manejarlas...). En esta última sesión nos ocupamos de las emociones en los demás y la importancia de entenderlas para reaccionar adecuadamente.

2. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN:

Analizar una situación cotidiana en las que diversos personajes adoptan diferentes posturas. Una serie de preguntas que se plantean al grupo-clase facilitan la iniciación en el tema a tratar.

ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN



Vero y Zorba han visto cómo un pequeño bebé se ha caído de un árbol y está desconsolado llorando a su madre. Vero lo cogió y Zorba le subió en brazos para que lo parara en el nido.

Para Zorba, tropieza y Vero se cae. ¿Cómo se sienten Zorba y Vero al ver al pequeño?

¿Qué crees que sintiese Zorba y Vero al ver al pequeño?

¿Cómo crees que se siente ahora Vero?

¿Cómo crees que se siente ahora Zorba?

¿Cómo crees que se siente Kithy?

¿Cómo crees que se siente ahora Manuel?

S: ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN:
 Se trata de que cada niño haga una reflexión personal que le sirva posteriormente para saber actuar ante la emoción del otro.
 Pretendemos una reflexión más profunda sobre la secuencia ya trabajada. Los dibujos pueden ayudar a su comprensión.
 Planteamos situaciones diversas que puedan reflejar la realidad de su entorno.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN
 Cuando yo me fijo en cómo se sienten los demás, aprendo algo muy importante para saber relacionarme bien con ellos. Entonces, no sólo es importante entender lo que les pasa sino también saber qué hacer. Así que entonces lo que falta en los cuadros vacíos y escríbelo tú.

SITUACIÓN ???	SE SIENTE Mal Triste Preocupado	PUEDE DECIR... ¿Cuándo estaré bien?	LO QUE YO PUEDO HACER
La madre de Ester está muy enferma		¡Tengo muchos ganas de ver a mi papá!	
Xiao espera a que llegue su padre a España.			
La madre de Ester está muy enferma			

6. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN
 Se leen en alto las distintas opciones para asegurarnos que todos las han entendido.
 Tras unos minutos de reflexión, cada alumno ha de adquirir un compromiso con sus compañeros de clase para esa semana.

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN
TRABAJAMOS LO QUE HEAMOS APRENDIDO HOY

Elige una de estas opciones y ponla en práctica esta semana con los compañeros de tu clase.

- Voy a fijarme más en las cosas que dicen los demás sobre cómo se sienten para entenderles mejor.
- Para entender cómo se sienten los demás me voy a fijar en sus caras y en lo que digan.
- Cuando entiendo cómo se sienten alguien voy a intentar actuar de forma positiva.

7. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
 ¿QUÉ HEAMOS APRENDIDO HOY?
 - ¿Qué he aprendido mejor?
 - ¿Qué he aprendido peor?
 - ¿Cómo que he es a servir para entender mejor con los demás?
 Nombre: _____

¡¡ PARA FINALIZAR !!

- 1- Evaluación de la sesión según alumnos
- 2- Revisión del compromiso de la semana pasada
- 3- Revisión semanal de la agenda de las emociones
- 5- Repartir pegatinas para el registro semanal
- 4- "El Rincón de la Paz"
- 5- Feed-back del tutor.

ANEXO XV.

Proceso de evaluación interno.

EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS SESIONES

(ALUMNOS)



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?

- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?

- ¿Por qué? _____



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?

- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?

- ¿Por qué? _____



ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?

- ¿Te ha gustado realizar esta actividad? _____
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?

- ¿Crees que te va a servir para estar mejor con los demás?


- ¿Por qué? _____

EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS SESIONES
(DOCENTES)

Nº Sesión	Fecha	Objetivo	Título
<ul style="list-style-type: none">▪ Saludo y bienvenida▪ Recordatorio breve del Programa.▪ Actividad 1: Sesión nº __ de trabajo del P.I.E.<ul style="list-style-type: none">- <u>Presentación de la sesión:</u>- <u>Actividad de Motivación:</u>- <u>Conclusión:</u>- <u>Actividad de Conocimiento:</u>- <u>Actividad de Reflexión:</u>- <u>Actividad de Consolidación:</u>- <u>Evaluación:</u>▪ Actividad 2: Agenda Semanal: ▪ Actividad 3: el Rincón de la Paz: ▪ Observaciones:<ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de la sesión:- Actitud y participación:- Elementos a destacar:- Consecución de objetivos:			


EVALUACIÓN FINAL DE LAS SESIONES

(ALUMNOS)

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL 

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA (Alumnos) **VERA**

Ahora te pedimos que nos digas tu opinión del 1 al 10:

 ¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de los cuadernillos de Vera?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de la agendita en casa?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades del Rincón de la Paz (=leer, escribir o sentarte)?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nombre: _____

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL 

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA (Alumnos) **VERA**

Ahora te pedimos que nos digas tu opinión del 1 al 10:

 ¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de los cuadernillos de Vera?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de la agendita en casa?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades del Rincón de la Paz (=leer, escribir o sentarte)?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10


¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nombre: _____

Programa : EDUCACIÓN EMOCIONAL 

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA (Alumnos) **VERA**

Ahora te pedimos que nos digas tu opinión del 1 al 10:

 ¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de los cuadernillos de Vera?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades de la agendita en casa?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto te ha gustado realizar las actividades del Rincón de la Paz (=leer, escribir o sentarte)?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cuánto crees que te va ayudar para estar mejor contigo mismo y con los demás?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nombre: _____

ANEXO XVI.

Ejemplo de registro de evaluación por profesionales. Sesión 1.

SESION 1

PERCEPCIÓN DE EMOCIONES	M14			M16		516	
	UNED	TUTOR	UNED	ORIENTADORA	UNED	TUTOR	
PREGUNTAS CUESTIONARIO Salud y bienvenida	Bien	Muy buena aceptación.					
Recordatorio breve del Programa.	Recuerdan lo trabajado en la sesión 0; a los que no visitaron se lo cuentan los demás y sirve de resumen.	Todos están muy emocionados y expectantes.					
Actividad 1: CUADERNILLO							
Presentación de la sesión:	Vamos a empezar conociendo a Vera y los results de interés.	Muy positiva. Están muy receptivos.					
Actividad Motivación	Lectura conjunta. En búscos en la historia: piensan posibilidades pero con la misma idea. Algunos niños explican a los demás.	Todos se sienten identificados con Vera.	No todos llegan a entender el mensaje.		Gusta mucho presta mucha atención y hay mucha participación abajo		
Conclusión	Muy dirigida pero finalmente llegan a ella. Tengo que dictar.	Positiva.	Se dan cuenta de que la emoción, además de la cara, se nota en el tono de voz.		buena colaboración y comprensión de la conclusión		
Actividad Conocimiento	Recuerda lo visto en la sesión 0	Identifican sus caras con las emociones, al cantar de casa les ayuda.			actividad conocimiento buena participación y comprensión		

Actividad de Reflexión:	Todos piensan: necesitan ayuda con las preguntas	Poner en palabras y sobre papel sus emociones les sirve para ser conscientes de ello. Muy positivo.	Algun niño se siente mal al hacer esto.		reflexión muy buena comprensión y muy involucrados	
Actividad Consolidación	Animados para hacerlo.	Muy bien y positivo.	Dicen que es muy "fácil"; veamos la próxima semana.		actividad de consolidación bien entendida	el compromiso de la semana es un concepto muy a plazo para ellos si fuera algo diario y sencillo le resultaría más sencillo
Evaluación:	En general parece positivo.	La evaluación igualmente es muy positiva.			Positiva	
Actividad 2: Agenda Semanal	Explico y reparto material para hacer 2ª hoja en la pizarra.	A algunos se les olvida. Necesitan coger la rutina.	Pendiente de revisar la próxima semana cuantos niños la utilizan. En general no quieren leer nada en alta, les parece "personal"		alta participación pero no total. Repetimos motivación	lo ven como deberes porque hay que escribir
Actividad 3: Rincón de la Paz.	Falta material para colocar el "tablón-cuaderno". Están deseando empezar.	Les emociona y lo usan mucho. Casi by que dar turnos.	El cuaderno no está funcionando bien porque lo usan para "cotillear", no para escribir. Ya ninguno se atreve a firmar, aunque algunos si escriben de forma anónima.		altísima motivación y participación	hay cola para escribir y utilizar el rincón
Observaciones:						

o de la sesión	En general muy positivo. No muy dinámica porque exige explicar cada actividad.	Muy emocionante y motivador, sobre todo ver sus reacciones.	Tunora y orientadora muy motivada, receptiva y muy formada en equidad "hago-pienso-siento"	Muy bien las actividades llevadas a la sesión.		
Actitud y participación	Muy positivas. Casos puntuales de niños "pasotas"	Muy participativos, ansiosos por hablar.	Niños receptivos y buenos grupo.		actitud y participación muy buena	
Elementos a destacar:	Se trata de la 1ª sesión, no conocen aun la dinámica de las sesiones. Les gusta la agenda.	Me encantan estas sesiones, deberían ser una sesión más. El desarrollo de la sesión o ha ayudado muchísimo a que entendieran y supieran explicar sus emociones.	Se divierten,		Buen desarrollo	creo que es más útil e importante dedicar el tiempo a contarles historias y hablar con ellos el hecho de escribir no asegura que el niño haya pensado por si mismo al hablar y comentar lo entre todos da más tiempo para debatir o preguntarles individualmente
Consecución de objetivos	Consideramos que conseguidos.	Buena.	Sacamos estas conclusiones pero muy dirigidas: "si observo a los demás puedo saber cómo se sientan" y "Si muestro cómo me siento, me ayudan"		Satisfactorio	

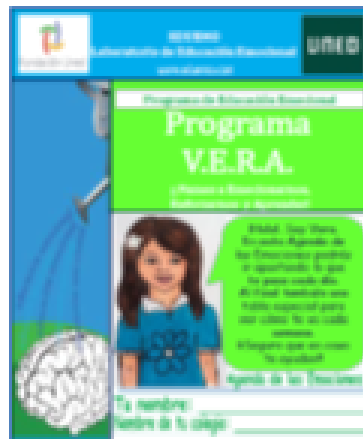
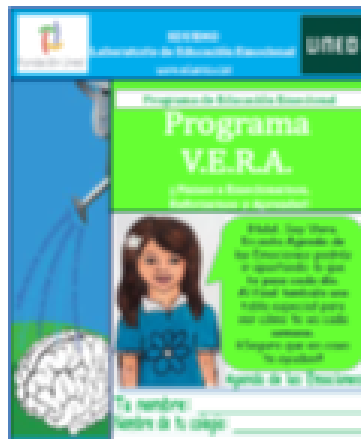
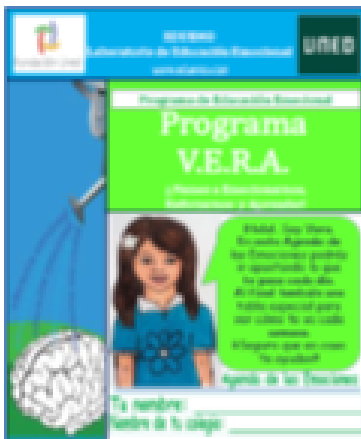
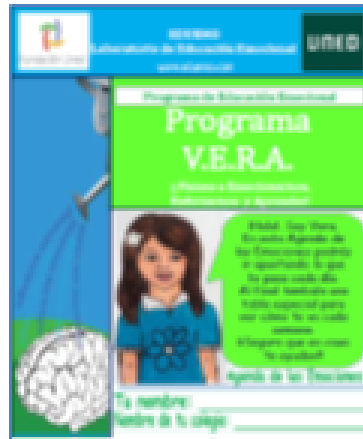
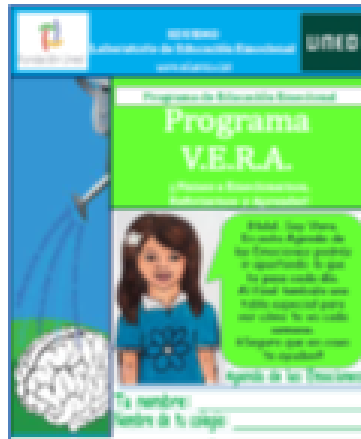
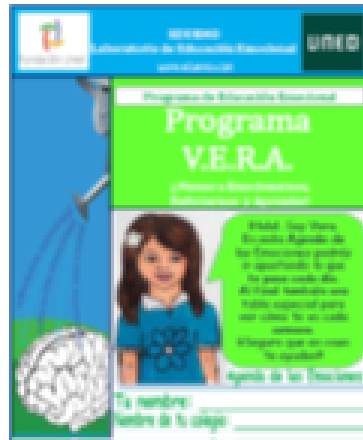
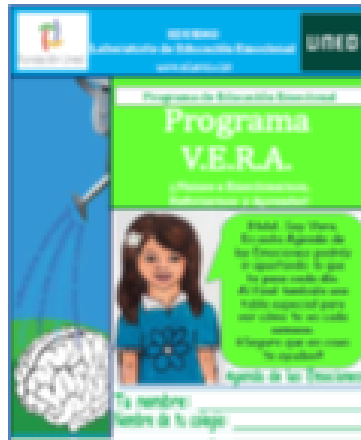
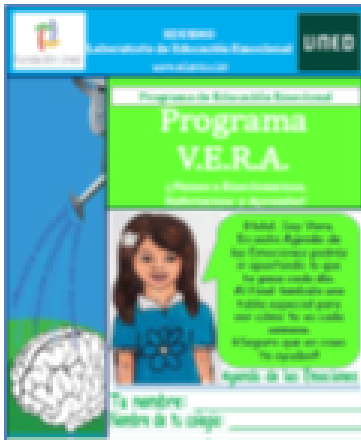
PARTE TERCERA:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “VERA”. AGENDA EMOCIONAL Y RINCÓN DE LA PAZ.

ANEXO XVII.

Material complementario para la Agenda Emocional.

AGENDA DE LAS EMOCIONES _ REGISTRO DIARIO: Portada
(ALUMNOS)




AGENDA DE LAS EMOCIONES _ REGISTRO DIARIO: Final
(ALUMNOS)

Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb


En general, esta semana...



Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb


En general, esta semana...



Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb


En general, esta semana...



Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb


En general, esta semana...



Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb


En general, esta semana...



Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb


En general, esta semana...



Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb


En general, esta semana...



Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb


En general, esta semana...



Semana del ___ al ___ del mes _____

Lun	Mie	Vié	Sáb	Dom	Mie	Vie	Sáb

En general, esta semana...



ANEXO XVIII.

Reproducciones del uso de la Agenda Emocional por los alumnos.

Fecha de hoy: 11 de Mayo

En general el día...




Feliz

Hoy me he sentido bien porque he echo un mural muy divertido

Fecha de hoy: 11-05-2011

En general el día...




Hoy me he sentido bien porque he tenido una buena tarde

Fecha 12 de Mayo
2011




Feliz

Hoy me he sentido bien porque e celebrado mi cumpleaños

19 de Mayo 2011




Feliz


Hoy me he sentido bien porque he echo una cosa de cumpleaños

30-05-11



He acabado
Judo

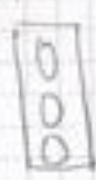
5-6-11



Mehan castigado
sin cine hasta el 5
de Diciembre.

Semana del
16-23 de Mei 5


L	M	X	J	V	S	D

En general 

Semana: del 9 al 13 del mes 5

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

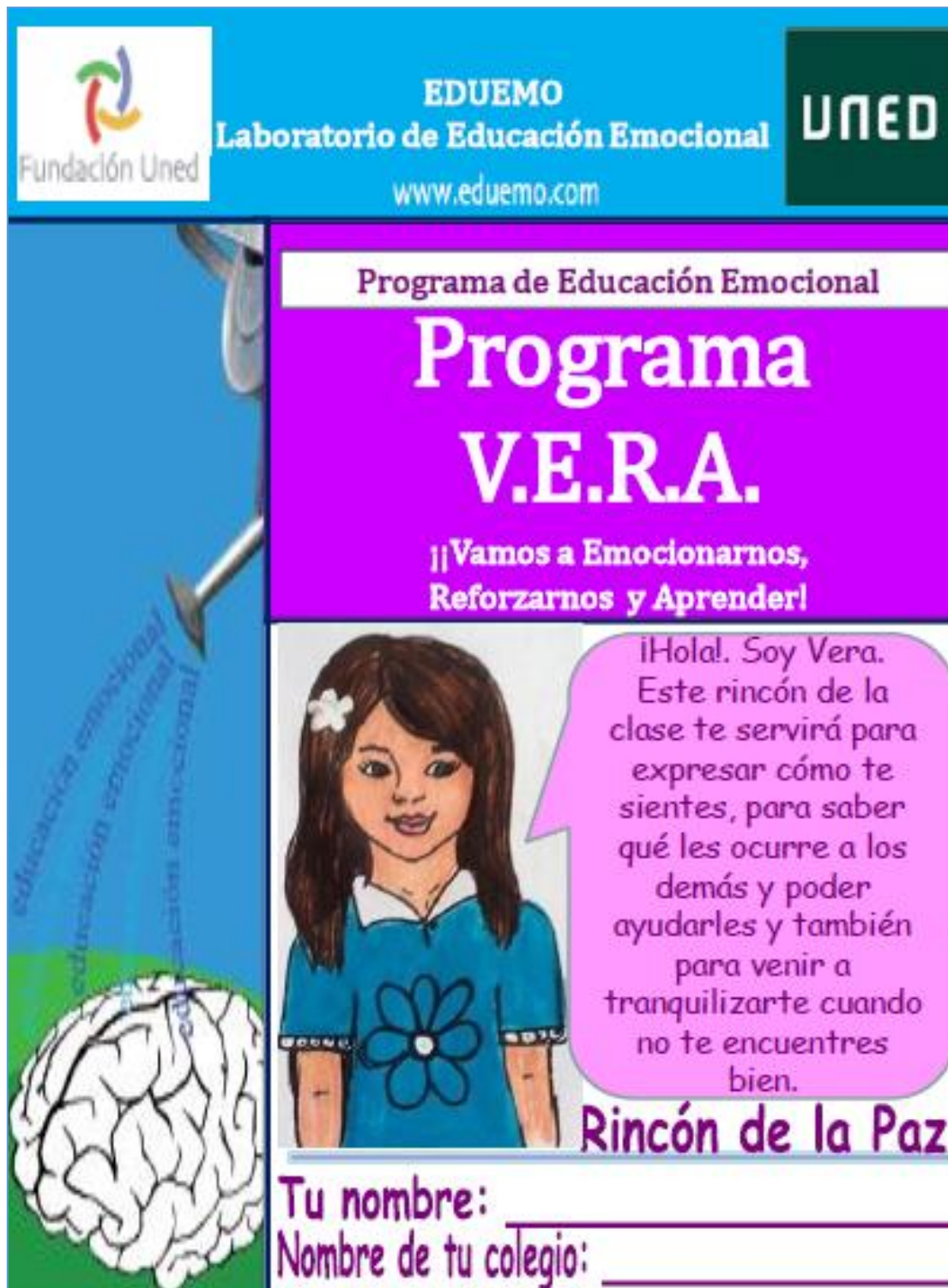
En general, esta semana...





ANEXO XIX.

Material complementario para el Rincón de la Paz.

RINCÓN DE LA PAZ _ IMAGEN VERA PARA CARTEL




 **EDUEMO**
Laboratorio de Educación Emocional
www.eduemo.com



Programa de Educación Emocional

Programa V.E.R.A.

¡¡Vamos a Emocionarnos,
Reforzarnos y Aprender!



¡Hola! Soy Vera.
Este rincón de la
clase te servirá para
expresar cómo te
sientes, para saber
qué les ocurre a los
demás y poder
ayudarles y también
para venir a
tranquilizarte cuando
no te encuentres
bien.

Rincón de la Paz

Tu nombre: _____
Nombre de tu colegio: _____

RINCÓN DE LA PAZ _ LETRERO PARA CARTEL

Ri
ri
ri
ri
ri

PAZ

rip

ANEXO XX.

Reproducciones del uso del Rincón de la Paz.

18.05.14

POR FAVOR, NO ME HABLEIS MAL
POR QUE ESTOY ENFADADO CON ALESS,
Abraor

Por Favor hoy no me molesteis

Por Favor no me aisleis que me

he enfadado Marta Molina,

Que ahora vuelva a ser mi amigo

~~Ahora vuelve~~

Eso es mentira que se

perdone. ~~ALVARO~~

Que Pablo no me moleste por favor.

~~Abraor~~

No me habéis mal porque estoy
enfadada con Zaira. ~~Carmen~~

23.05.11

cuando estube triste

~~Ala~~ me estoy enfadada y

me han perdonado ~~Ay~~

Estoy enfadado con Pablo porque esta haciendo
todo el rato el tonto por favor no me habléis mal
ni tampoco me habléis de el por favor muchas

Gracias Alejandro

dejar

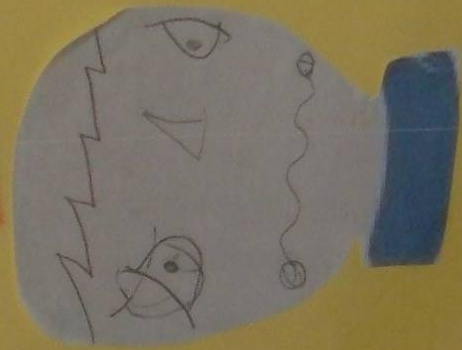
estoy contento porque vamos a
tener una excursión a las Tirolines de
Madrid espero que nadie la fastidie.

Estoy muy contento por la excursión. ~~Trabaja~~

MIEDO



Tengo miedo a los dragones



ANEXO XXI.

Registro de los comentarios de los alumnos en el tablón del Rincón de la Paz.

FINCUN DE LA PAZ : FRASES DE LOS NINOS en el tablon durante ESTUDIO I: N1

FECHAS	FRASE	FIRMA, NOMBRE A OTRO	NOMBRE EMOCION	YO	PERCEPCION AJENAS	COMPRESION	REGULACION EMOCIONAL	OTROS
18/05/2010	Por favor, no me habléis mal porque estoy enfadado con xx	1	enfado	x			pide "distanciamiento temporal"	
	Por favor, hoy no me molestéis	2					pide "buen trato"	
	Por favor, no me habléis que me enfadado con xx	2	enfado	x			pide "distanciamiento temporal"	
	Que xx vuelva a ser mi amigo	1					pide retomar amistad	
	Eso es mentira, que se perdone.	1					pide "se perdonen"	
	Que xx no me moleste, por favor	1					pide "distanciamiento temporal"	
19/05/2010	No me habléis mail porque estoy enfadada con xx	1	enfado	x			pide "buen trato"	
	Estoy muy contento	1	alegría	x				
	No me molestéis	1					pide "buen trato"	
	No me habléis mal que me he enfadado con xx	1	enfado	x			pide "buen trato"	
	Estoy alegre con xx porque vuelve a ser mi amigo	1	alegría	x		retoma amistad		
	No he dicho que sea mi amigo	1						
20/05/2010	No me habléis que me he enfadado con xx	1	enfado	x			pide "distanciamiento temporal"	
	No me molestéis	1					pide "buen trato"	
	Habladme porquiu, estoy enfadado con xx	1	enfado	x			pide "distanciamiento temporal"	
	Estoy enfadada con xx	1	enfado	x				
	Estoy enfadad con xx,xx y xx porque son pesados	1	enfado	x				
	Estoy enfadada con xx	1	enfado	x		conducta de otros		
23/05/2010	No me habléis mal, estoy enfadada con xx	1	enfado	x			pide "buen trato"	
	No me habléis mal, estoy enfadado con xx	1	enfado	x			pide "buen trato"	
	Ayer estuve triste	1						en pasado
	Ya no estoy enfadada y me han perdonado	1	alegría	x		restitución relación		
	Estoy enfadado con xx porque está haciendo todo el rato el tonto,	1	enfado	x		conducta de otros		
	por favor, no me habléis mal ni tampoco me habléis de él, por favor, muchas gracias.							
24/05/2010	Estoy contento porque vamos a tener una excursión a las tirolinas de Madrid, espero que nadie la fastidie.	1	alegría	x		anticipa experiencia positiva	pide "buen trato" y "distanciamiento temporal"	
	Estoy muy contento por la excursión	1	preocupación	x		anticipa conducta de otros		
	Estoy muy, muy, muy nervioso por la excursión y la tenemos pasado mañana. Adiós.	2	alegría	x		anticipa experiencia positiva		
	Estoy muy alegre porque hoy el 25 de mayo y el 26 de mayo nos vamos a la excursión	2	nervioso	x		anticipa experiencia positiva		
	Estoy enfadado conxx, porque está haciendo tood el rato, por favor no me habléis de él porque estoy harto.	1	alegría	x		anticipa experiencia positiva		
	Por favor, no me molestéis porque estoy enfadado.	1	enfado	x		conducta de otro	pide "distanciamiento temporal"	
30/05/2010	Habladme poco porque estoy enfadado con xx y xx.	1	enfado	x			pide "distanciamiento temporal"	
	Estoy enfadado con xx.	1	enfado	x		conducta de otro		

PARTE CUARTA:

DOCUMENTOS UTILIZADOS EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA EN CENTROS.

ANEXO XXII.

Carta tipo informativa a los padres y solicitud de autorización familiar.

C.C. COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL SAGRADO CORAZÓN
c/ Grandeza Española, 39
28011 Madrid
www.sagradoconazonfranciscanas.es
Tlf: 91.465.94.00



Departamento Métodos de Investigación
Diagnóstico en Educación II
(Orientación Educativa, Diagnóstico e
Intervención Psicopedagógica)



Laboratorio de Educación Emocional
www.eduemo.com

Estimados padres de los alumnos de 2º de Educación Primaria:

Desde el Equipo Directivo del centro y el Equipo Docente, se ha propuesto realizar una valoración del grupo- aula en el que se ubica su hijo. Para ello contamos con la colaboración del personal del Laboratorio de Educación Emocional de la Facultad de Educación de la UNED.

El objetivo es analizar aspectos que, no siendo meramente académicos, sí tienen una importante repercusión en el desarrollo de su vida escolar y también podrán sugerir propuestas de mejora de aspectos organizativos y didácticos. En concreto, algunas de las variables que consideramos más relevantes son: distribución relacional de la clases (relaciones y afectos entre los compañeros del aula), valoración de la competencia emocional (reconocer y manejar las propias emociones y las de los demás) y la adaptabilidad a su entorno. Posteriormente se realizarán sesiones específicas en el aula para trabajar con los alumnos estos elementos. En este proceso se pasarán varios cuestionarios y también os pediremos vuestra colaboración en este sentido. Los resultados se entregarán a la dirección y al equipo docente para mejor conocimiento de los grupos.

Por supuesto, los datos resultantes a nivel individual son confidenciales y se custodiarán en el centro; aunque los datos estadísticos (sin nombres u otros datos de identificación) de grupo se utilizarán por la citada universidad con objetivos de investigación. En el caso de estar conforme con lo expuesto, os rogamos que estreguéis esta autorización firmada al tutor de vuestro hijo.

Un cordial saludo.

Yo, _____

Yo, padre / madre / tutor (señalar la correcta) del alumno/a
_____ de 2º _____ autorizo a que forme parte de la
valoración grupal a través de la cumplimentación de los cuestionarios considerados como
adecuados por el equipo de la UNED y el Equipo Directivo del centro.

ANEXO XXIII.

Circular divulgativa acerca del Programa VERA.



- Tal y como informamos en el mes de diciembre, empezamos en el aula de vuestros hijos la aplicación del Programa de Educación Emocional VERA (¡Vamos a Emocionarnos, Responder y Aprender). Del que os detallamos la siguiente información:

Objetivos:

- Conocer y analizar las propias emociones y las ajenas
- Analizar la propia capacidad de autocontrol emocional
- Entrenar en conductas de autocontrol de la ansiedad y la ira
- Aprender a expresar emociones de forma positiva
- Potenciar la expresión emocional para mejorar la relación con el entorno

Implicados

- LOS ALUMNOS: destinatarios y beneficiarios directos del programa y de las sesiones de trabajo
- LOS PAPIS: como modelos y agentes principales en la educación de sus hijos; como colaboradores imprescindibles en este programa
- EL COLE: con la implicación directa y conjunta de la tutora, personal de la UNED y el Equipo Directivo.

Cómo

- 6 Sesiones semanales de trabajo en el aula guiadas por la tutora y la autora del Programa.
- Actividad para casa: diario de las emociones, donde podréis ayudar a vuestros hijos a entender y expresar las emociones que han sentido cada día, compartiendo un tiempo precioso de relación con ellos que esperamos que disfrutéis.
- A partir de un material didáctico y pedagógico formal avalado por la administración educativa
- * Partiendo de la realidad concreta del aula de 2º de Ed. Primaria

ANEXO XXIV.

Acuerdo de colaboración Eduemo.



**ACUERDO DE COLABORACIÓN
PARA LA VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL VERA**

Justificación

El Laboratorio de Educación Emocional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en adelante EDUEMO, tiene entre otras funciones el desarrollo y estudio en pro de la calidad educativa de programas de educación emocional. Uno de los programas desarrollado bajo la supervisión de EDUEMO es el programa VERA para la educación emocional de alumnos de primaria. VERA está en fase de implementación experimental en centros educativos con objeto ser evaluado.

FUNDACIÓN BENÉFICO SOCIAL HOGAR DEL EMPLEADO, situada en C/ Duque de Sesto, 40, 28009, Madrid, en adelante Colegio, está interesada en el avance del conocimiento en cuanto a la educación emocional de los niños y entiende que con el presente acuerdo está colaborando hacia una mejor comprensión y aplicabilidad de dicho conocimiento, siempre en beneficio de sus alumnos.

Partes

De un lado el Dr. Juan-Carlos Pérez-González, con NIF _____, coordinador de EDUEMO, en adelante Coordinador, y Elena Carmen Horno García, con NIF 05428366-k, colaboradora de EDUEMO, en adelante Colaboradora, ambos en representación de EDUEMO, y por otro lado, D^a. M^a Sagrario Herrero López, Directora General de la Fundación Hogar del Empleado (en lo sucesivo, FUHEM), actuando en nombre y representación de la misma, con sede en Madrid, calle Duque de Sesto 40 y CIF G-28419679, en representación del Colegio:

Acuerdan

- 1 **Objeto:** Desarrollar el programa VERA en el curso 3ºEP de Primaria del Colegio Montserrat dentro del curso escolar 2015/2016. Para ello la Colaboradora seleccionará al azar uno de los grupo de dicho curso como grupo experimental, en adelante grupo E, y el otro como grupo de control, en adelante grupo C.
- 2 **Compromisos del Colegio:**
 - a. Coordinar a los tutores de los grupos E y C para que pueda disponerse de 11 sesiones de 50 minutos con el grupo E, de las cuales 4 están dedicadas a la

realización de pruebas psicométricas y 7 a la implementación del programa, con una frecuencia semanal y de 4 sesiones con el grupo C, las cuales están dedicadas a la realización de pruebas psicométricas.

- b. Mantener presente en el aula como único responsable de los alumnos a un docente del centro, preferiblemente el tutor, en todo momento en el que Colaboradora esté trabajando con ellos.
- c. Informar a las familias del grupo E del programa que se está realizando y solicitar su colaboración para la elaboración del Diario de Emociones durante este periodo.
- d. Disponer en el aula de trabajo principal del grupo E de un espacio físico denominado "El rincón de la paz" y apoyará su uso a lo largo de toda la jornada escolar, al menos mientras dure la implementación del programa.
- e. Garantizar que la participación de los participantes – alumnos y profesores – en el programa es voluntaria.
- f. Especificar las acciones necesarias para asegurar la protección de datos de carácter personal de los alumnos previamente al comienzo de la intervención.
- g. Velar por la máxima confidencialidad de toda la documentación relacionada con el programa VERA.

3 **Compromisos de EDUEMO:**

- a. Poner a disposición del Colegio a la Colaboradora con la finalidad de aplicar el programa de educación emocional VERA a los alumnos del grupo E.
- b. Mantenerse disponible para contestar las preguntas que los tutores de los grupos E y C y la dirección del Colegio tengan sobre el desarrollo del programa, siempre que no vulnere la confidencialidad del mismo, a través de la Colaboradora.
- c. Involucrar al tutor del grupo E en la implementación del programa, de modo que tras las sesiones haya aumentado su competencia para implementar programas similares de educación emocional. En este sentido se considera que el tutor del grupo E realiza una formación práctica de 10 horas de duración sobre implementación y elaboración de programas de educación emocional, resultado de la implementación del programa y del asesoramiento personalizado de la Colaboradora a lo largo de la duración del programa, lo que se hará constar mediante carta firmada.
- d. Realizar las pruebas psicométricas y facilitar las sesiones de educación emocional por medio de la Colaboradora, bajo la supervisión del Coordinador.
- e. Mencionar el nombre del Colegio como centro colaborador en las publicaciones de los resultados de todo estudio realizado con los datos que serán recogidos en el Colegio, siempre que el Colegio manifieste su interés en ello.
- f. Enviar al Colegio copia de los sociogramas de los grupos E y C pre y post intervención, una vez analizados los test psicométricos correspondientes.
- g. Velar por la máxima confidencialidad de toda la información relativa a los alumnos.

4 **Comunicaciones:** la persona de contacto de EDUEMO es la Colaboradora, siendo sus datos de contacto el correo electrónico *elena.horno@gmail.com* y el teléfono



móvil personal 609 774 475. La persona de contacto por parte del Colegio será Teresa Gutiérrez Fernández, con NIF07252117X, (*orientadora*), con correo electrónico tgutierrezf@colegiomontserrat.fuhem.es y teléfono 915737507 extensión 252, quien coordinará por parte del Colegio la implementación del programa en el Colegio. Cualquier decisión relativa a la implementación del programa en el Colegio posterior a la ficha del presente Convenio debe hacerse constar por escrito con copia a ambas partes.

- 5 **Modificaciones:** Para todo cambio relacionado con los puntos anteriores deberá existir acuerdo de ambas partes, acuerdo que quedará siempre por escrito, admitiéndose el intercambio de correos electrónicos siempre y cuando quede constancia por dicha vía de que ambas partes han aceptado expresamente la modificación.

Y para que así conste queda firmado en Madrid a 31 de marzo de 2016:

Firmas

Por parte de EDUEMO:

Dr. Juan-Carlos Pérez-González [BEd, MSc, MA, PhD (Honors)]
Departamento MIDE II (OEDIP), **FACULTAD DE EDUCACION, UNED**
Emotional Education Lab (**EDUEMO**)
Tel. 91 398 69 55
jcperez@edu.uned.es

Elena Carmen Horno García
Pedagoga e Ingeniera
Colaboradora del Emotional Education Lab (**EDUEMO**)
Tel. 609 774 475
elena.horno@gmail.com

Por parte del Colegio:

D^a M^a Sagrario Herrero López
Directora General
FUHEM



PARTE QUINTA:
INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS.

ANEXO XXV.

EEIPESE (Inicial, procesual y final)

Anexo 8: EEIPESE - Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional; J.C. Pérez-González (2008)

Indicadores de calidad del programa EVALUACIÓN INICIAL	Grado de cumplimiento				Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto Muy alto	
Adecuación de los destinatarios					
1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado	0	1	2	3	4
Adecuación al contexto					
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad	0	1	2	3	4
Contenido					
3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de intelligenia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa	0	1	2	3	4
4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa	0	1	2	3	4
Calidad técnica					
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.	0	1	2	3	4
6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.	0	1	2	3	4
7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4
Evaluableidad					
8. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida)	0	1	2	3	4
Viabilidad					
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.	0	1	2	3	4

Indicadores de calidad del programa EVALUACIÓN PROCESUAL	Grado de cumplimiento				Observaciones
	0	1	2	3 4	
Puesta en marcha del programa					
11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.	0	1	2	3 4	
12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa.	0	1	2	3 4	
13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.	0	1	2	3 4	
14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.	0	1	2	3 4	
15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.	0	1	2	3 4	
Marco de contexto de aplicación del programa					
16. El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesores) resulta favorable al programa.	0	1	2	3 4	
17. Se aprecia satisfacción entre los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.	0	1	2	3 4	
18. La organización y disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.	0	1	2	3 4	

Indicadores de calidad del programa EVALUACIÓN FINAL		Grado de cumplimiento				Observaciones
		Nulo	Bajo	Medio	Alto	
Medida						
19. Las técnicas e instrumentos utilizados para decir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo.		0	1	2	3	4
20. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y fiabilidad.		0	1	2	3	4
Resultados						
21. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes		0	1	2	3	4
22. Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pretest y posttest		0	1	2	3	4
23. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones posttests obtenidas por los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones posttests obtenidas por los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo.		0	1	2	3	4
24. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos al menos seis meses tras la aplicación del mismo.		0	1	2	3	4
25. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida el programa parece haber mejorado la IE o las CSE de los alumnos.		0	1	2	3	4
26. Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa ha mostrado una satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa.		0	1	2	3	4
27. Los recursos (humanos, materiales, organizativos y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos.		0	1	2	3	4
28. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente.		0	1	2	3	4
29. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto.		0	1	2	3	4

ANEXO XXVI.

TEIQue (versión para niños, padres y profesores)

TEIQue-CSF[®]
CUESTIONARIO PARA NIÑOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO RASGO
- FORMA CORTA -

NOMBRE y APELLIDOS:

INSTRUCCIONES:

- Por favor, intenta responder a todas las preguntas
- Por favor, recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Trabaja tan rápido como sea posible y no pienses demasiado las respuestas.
- Rodea la respuesta que creas que te describe mejor.

	0	1	2	3	4
	Completamente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1. Siempre intento estar de buen humor	0	1	2	3	4
2. Me gusta conocer gente nueva	0	1	2	3	4
3. Me resulta difícil adaptarme a un nuevo curso escolar.	0	1	2	3	4
4. Me siento genial conmigo mismo	0	1	2	3	4
5. Cuando me siento triste intento hacer algo para sentirme mejor.	0	1	2	3	4
6. A menudo me siento triste	0	1	2	3	4
7. Si me siento a gusto con alguien, se lo digo.	0	1	2	3	4
8. Me llevo bien con todo el mundo.	0	1	2	3	4
9. A menudo me enfado	0	1	2	3	4
10. A los niños del colegio les gusta jugar conmigo	0	1	2	3	4
11. Cuando estoy en un sitio nuevo me acostumbro rápidamente	0	1	2	3	4
12. A menudo no me siento contento con cómo soy	0	1	2	3	4
13. Muchas veces, no pienso antes de hacer las cosas	0	1	2	3	4
14. Se me da muy bien entender cómo se sienten los demás	0	1	2	3	4
15. No me gusta esforzarme para conseguir algo.	0	1	2	3	4
16. Me resulta fácil entender cómo me siento	0	1	2	3	4
17. Si tengo que hacer algo, sé que puedo hacerlo muy bien	0	1	2	3	4

[®]S. Mavroveli & K.V. Petrides (2007), Institute of Education, University of London. Adaptación española de S.C. Benito & J.C. Pérez-González (2011), Facultad de Educación, UNED; Contacto: jcperez@educ.uned.es

	Completamente en desacuerdo	Desacuerdo	NI DE acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	☹️ ☹️	☹️	?	😊	😊 😊
18. Me enfado con mucha facilidad	0	1	2	3	4
19. Intento hacer los deberes todo lo mejor que puedo	0	1	2	3	4
20. Me resulta fácil hablar sobre mis sentimientos	0	1	2	3	4
21. No me gusta esperar para conseguir lo que quiero	0	1	2	3	4
22. Soy un/a niño/a muy feliz.	0	1	2	3	4
23. No me gusta estudiar mucho tiempo.	0	1	2	3	4
24. Creo que es posible que esté triste cuando crezca y me haga mayor	0	1	2	3	4
25. Le caigo bien a casi todo el mundo	0	1	2	3	4
26. Pienso detenidamente antes de hacer algo	0	1	2	3	4
27. No se me da bien controlar mis sentimientos	0	1	2	3	4
28. Me acostumbro a gente nueva muy rápidamente	0	1	2	3	4
29. Me cuesta encontrar las palabras adecuadas para explicar a los demás cómo me siento	0	1	2	3	4
30. No me gusta probar cosas nuevas	0	1	2	3	4
31. Me gusta estar con otras personas	0	1	2	3	4
32. Sé cómo demostrar a los demás cuánto me preocupo por ellos	0	1	2	3	4
33. A veces estoy confuso porque no tengo claro qué es lo que siento	0	1	2	3	4
34. Me cuesta entender lo que sienten los demás	0	1	2	3	4
35. Si no hago algo bien, no me gusta intentarlo de nuevo	0	1	2	3	4
36. Normalmente, suelo pensar con mucho cuidado antes de hablar	0	1	2	3	4



¿Has respondido a todas las preguntas? Si es así, ¡entonces has terminado! ¡GRACIAS!

TEIQue-CSF[®]

CUESTIONARIO PARA NIÑOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO RASGO
- FORMA CORTA PARA PADRES-

NOMBRE y APELLIDOS DEL ALUMNO: _____

Mi nombre: _____ **Relación con el niño/a:** _____

INSTRUCCIONES:

- Con este cuestionario pretendemos conocer cuáles son las competencias emocionales de tu hijo/a; así podremos enfocar las sesiones de trabajo hacia aquellos aspectos que sea más necesario trabajar. Debes responder lo que tú piensas de tu hijo/a.
- Por favor, recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Trabaja tan rápido como sea posible y no pienses demasiado las respuestas.
- Rodea la respuesta que creas que describe mejor a tu hijo/a.

0	1	2	3	4
Completamente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

	Completamente en desacuerdo	Desacuerdo	NI DE	acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1. Siempre intenta estar de buen humor	0	1	2	3	4	
2. Le gusta conocer gente nueva	0	1	2	3	4	
3. Le resulta difícil adaptarse a un nuevo curso escolar.	0	1	2	3	4	
4. Se siente genial consigo mismo	0	1	2	3	4	
5. Cuando se siente triste intenta hacer algo para sentirse mejor.	0	1	2	3	4	
6. A menudo se siente triste	0	1	2	3	4	
7. Si se siente a gusto con alguien, se lo dice.	0	1	2	3	4	
8. Se lleva bien con todo el mundo.	0	1	2	3	4	
9. A menudo se enfada.	0	1	2	3	4	
10. A los niños del colegio les gusta jugar con mi hijo/a.	0	1	2	3	4	
11. Cuando está en un sitio nuevo se acostumbra rápidamente	0	1	2	3	4	
12. A menudo no se siente contento/a con cómo es.	0	1	2	3	4	
13. Muchas veces, no piensa antes de hacer las cosas	0	1	2	3	4	

[®]S. Mavroveli & K.V. Petrides (2007), Institute of Education, University of London. Adaptación española de S.C. Benito & J.C. Pérez-González (2011), Facultad de Educación, UNED; Contacto: jcperez@educ.uned.es

	Completamente en desacuerdo	Desacuerdo	NIQUE		Completamente de acuerdo
			acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	
14. Se le da muy bien entender cómo se sienten los demás	0	1	2	3	4
15. No le gusta esforzarse para conseguir algo.	0	1	2	3	4
16. Le resulta fácil entender cómo se siente.	0	1	2	3	4
17. Si tiene que hacer algo, sabe que puede hacerlo muy bien	0	1	2	3	4
18. Se enfada con mucha facilidad	0	1	2	3	4
19. Intenta hacer los deberes todo lo mejor que puede	0	1	2	3	4
20. Le resulta fácil hablar sobre sus sentimientos	0	1	2	3	4
21. No le gusta esperar para conseguir lo que quiere	0	1	2	3	4
22. Es un/a niño/a muy feliz.	0	1	2	3	4
23. No le gusta estudiar mucho tiempo.	0	1	2	3	4
24. Creo que es posible que esté triste cuando crezca y me haga mayor	0	1	2	3	4
25. Le cae bien a casi todo el mundo	0	1	2	3	4
26. Piensa detenidamente antes de hacer algo	0	1	2	3	4
27. No se le da bien controlar sus sentimientos	0	1	2	3	4
28. Se acostumbra a gente nueva muy rápidamente	0	1	2	3	4
29. Le cuesta encontrar las palabras adecuadas para explicar a los demás cómo se siento	0	1	2	3	4
30. No le gusta probar cosas nuevas	0	1	2	3	4
31. Le gusta estar con otras personas	0	1	2	3	4
32. Sabe cómo demostrar a los demás cuánto se preocupa por ellos	0	1	2	3	4
33. A veces está confuso porque no tiene claro qué es lo que siente	0	1	2	3	4
34. Le cuesta entender lo que sienten los demás	0	1	2	3	4
35. Si no hace algo bien, no le gusta intentarlo de nuevo	0	1	2	3	4
36. Normalmente, suele pensar con mucho cuidado antes de hablar	0	1	2	3	4

¿Has respondido a todas las preguntas?

Si es así, ¡entonces has terminado!

¡GRACIAS!

ANEXO XXVII.

TAMAI. Imagen hoja de respuesta. Descriptores índices. Baremo Nivel I.

NIVEL I

En este primer nivel (3°, 4° y 5° de Primaria), el total de factores globalizantes y simples es de 39 y su estructuración es como sigue:

G	Inadaptación General (es la suma de inadaptación personal, escolar y social)	
P	Inadaptación Personal	
	P ₁	Desajuste disociativo (pesimismo y huida de la realidad)
	P ₂	Autodesajuste (sufrimiento e insatisfacción personal)
	P ₂₁	Cogniafección (infravaloración-miedo)
	P ₂₂	Cognipunición
	P ₂₂₁	Intrapunición (autodesprecio y castigo)
	P ₂₂₂	Depresión (tristeza, preocupación...)
	P ₂₂₃	Somatización (enfermedades y molestias corporales)
E	Inadaptación Escolar	
	E ₁	Inadaptación Escolar Externa (baja aplicación e indisciplina)
	E ₂	Aversión a la institución (hacia profesores y colegio)
	E ₃	Aversión al aprendizaje (hacia el estudio y el saber)
S	Inadaptación Social	
	S ₁	Autodesajuste Social
	S ₁₁	Agresividad social (conflicto con las personas)
	S ₁₂	Disnomia (conflicto con la norma)
	S ₂	Restricción Social
	S ₂₁	Introversión (restricción cuantitativa de la sociabilidad: escasa relación)
	S ₂₂	Hostilgenia (restricción cualitativa de la sociabilidad: desconfianza)
F	Insatisfacción con el ambiente familiar (con el clima familiar y la relación de los padres entre sí)	
H	Insatisfacción con los hermanos (celos, molestias y conflictos fraternales)	
Pa	Educación adecuada del padre (corresponde a la Educación asistencial-personalizada a cuya puntuación se le resta el Permisivismo y la Restricción)	
	Pa ₁	Educación asistencial-personalizada (afecto, cuidado, respeto, capacitación de normativa y autonomía)
	Pa ₂	Permisivismo (excesiva concesión a las demandas y caprichos)
	Pa ₃	Restricción
	Pa ₃₁	Estilo punitivo (castigo y rechazo)
	Pa ₃₂	Estilo despreocupado (abandono y desatención)
	Pa ₃₃	Estilo perfeccionista (excesiva y agresiva normatividad)
M	Educación adecuada de la madre , se repiten los mismos factores que en el caso del padre, aunque los elementos muestran algunos cambios	
	M ₁	Educación asistencial-personalizada (afecto, cuidado, respeto, capacitación de normativa y autonomía)
	M ₂	Permisivismo (excesiva concesión a las demandas y caprichos)
	M ₃	Restricción
	M ₃₁	Estilo punitivo (castigo y rechazo)
	M ₃₂	Estilo despreocupado (abandono y desatención)
	M ₃₃	Estilo perfeccionista (excesiva y agresiva normatividad)
Dis	Discrepancia educativa (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre, sumando las diferencias en Educación asistencial-personalizada, en Permisivismo y en Restricción, respecto a las puntuaciones de ambos padres)	
PI	«Pro-Imagen» (criterio de fiabilidad, basado en la distorsión de los resultados como consecuencia de la extrema valoración personal-social)	
Ctr.	«Contradicciones» (criterio de fiabilidad, basado en las respuestas contradictorias en la prueba)	

Tabla A.2 Baremos españoles del Nivel I (3º, 4º y 5º de Primaria) Mujeres

FACTORES	Centil	1 a 5	6 a 20	21 a 40	41 a 60	61 a 80	81 a 95	96 a 99	M	D.t.
	Sistema Hepta	MB	B	CB	M	CA	A	MA		
	Indicación Crítica	Sin constatar (SC)				C	CC	CCC		
G	INADAPTACIÓN GENERAL	0-9	10-17	18-24	25-30	31-40	41-52	53-93	28,7	13,3
P	INADAPTACIÓN PERSONAL	0-3	4-7	8-10	11-13	14-17	18-21	22-32	11,7	5,3
P1	Desajuste Disociativo	0-3				4	5	6	3,2	1,4
P2	Autodesajuste	0-9				10-12	13-17	18-28	8,5	4,8
P21	Cogniafección	0-1				2	3	4-6	1,3	1,2
P22	Cognipunición	0-8				9-11	12-14	15-23	7,2	4,1
P221	Intrapunición	0-3				4	5-6	7-8	2,8	1,8
P222	Depresión	0-3				4-5	6-7	8-11	3,1	2,1
P223	Somatización	0-1				2	3-4	5-8	1,4	1,5
E	INADAPTACIÓN ESCOLAR	0	1-2	3-4	5-7	8-11	12-16	17-29	6,6	5,1
E1	Inadapt. Esc. Externa	0-1				2-3	4-6	7-12	1,9	2,4
E2	Aversión institución	0-1				2	3	4-8	1,6	1,3
E3	Aversión Aprendizaje	0-3				4-5	6-8	9-11	3,2	2,9
S	INADAPTACIÓN SOCIAL	0-1	2-4	5-6	7-9	10-12	13-16	17-32	8,4	4,8
S1	Autodesajuste social	0-4				5-7	8-10	11-14	4,2	3,1
S11	Agresividad social	0-1				2	3	4-5	1,1	1,3
S12	Disnomia	0-3				4-5	6-8	9-12	3,1	2,3
S2	Restricción social	0-4				5-6	7-9	10-18	4,1	2,8
S21	Introversión	0-1				2-3	4-5	6-8	1,8	1,7
S22	Hostilgenia	0-2				3	4-5	6-10	2,3	1,6
F	INSATISFACCIÓN FAMILIAR	0				1	2	3-5	0,7	1,2
H	INSATISFACCIÓN HERMANOS	0-1				2	3-4	5	1,3	1,4
Pa	EDUC. ADECUADA PADRE	-13 a 0	1 a 5	6 a 8	9 a 10	11 a 12	13	14 a 15	8,4	4,3
Pa1	Educ. asistencial-personalizada	0-12				13	14	15	11,3	3
Pa2	Permisivismo	0-1				-	-	2	0,7	0,7
Pa3	Restricción	0-2				3-4	5-8	9-13	2,3	2,7
Pa31	Estilo Punitivo	0-1				2	3	4-5	0,8	1,3
Pa32	Estilo Despreocupado	0-1				2	3	4-6	0,9	1,3
Pa33	Estilo Perfeccionista	0-1				-	-	2	0,6	0,7
M	EDUC. ADECUADA MADRE	-10 a 0	1 a 5	6 a 8	9 a 10	11 a 12	13	14 a 15	8,7	3,9
M1	Educ. asistencial-personalizada	0-12				13	14	15	11,6	2,9
M2	Permisivismo	0-1				-	-	2	0,7	0,8
M3	Restricción	0-2				3-4	5-7	8-13	2,1	2,5
M31	Estilo Punitivo	0				1	2	3-5	0,4	1
M32	Estilo Despreocupado	0-1				2	3	4-6	1,1	1,3
M33	Estilo Perfeccionista	0				1	-	2	0,5	0,8
Dis	DISCREPANCIA EDUCATIVA	0-1				2-4	5-11	12-28	2,4	4
PI	PRO-IMAGEN	0-6				7	8	9	5,4	1,8
Ctr.	CONTRADICCIONES	0-3				4	5-6	7-12	2,7	1,9

ANEXO XXVIII.

Cuestionarios Sociométricos. Clásico. Tipo GW. Nominaciones.

PROGRAMA: INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA
SOCIOGRAMA -

Lee atentamente las preguntas.

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas.

Nadie conocerá tus respuestas.

Puedes poner el número de compañeros que quieras en cada pregunta.

Pon su nombre y apellidos para que no haya equivocaciones sobre a quién te refieres.

Tu Nombre: _____

Apellidos: _____

1. Indica los compañeros de tu clase con quienes más te gusta relacionarte:

1. _____

2. _____

3. _____

2. Indica los compañeros de tu clase con quienes menos te gusta relacionarte.

1. _____

2. _____

3. _____

S-C-E.E. -GW4. SOCIOMÉTRICO

Lee atentamente las preguntas.

Intenta que ningún compañero vea lo que escribes.

Recuerda que tus respuestas no se van a enseñar.

Nombre: _____ **Apellidos:** _____

1. Escribe el nombre de compañeros de tu clase que te gustaría que te invitaran a su cumpleaños:

2. Escribe el nombre de compañeros de tu clase con los que te gustaría jugar en el recreo:

3. Indica qué compañeros de tu clase tienen en cuenta los sentimientos de los demás, son amables y prestan sus cosas. También ayudan a otros niños que se han lastimado, que se encuentran mal o que están enfermos

4. Indica qué compañeros de tu clase a menudo se meten con otros niños o les pegan, se ríen de los demás, o hacen otras cosas desagradables sin ninguna razón.

5. Indica qué compañeros de tu clase te gustaría que formaran parte de tu grupo porque son agradables y colaboran con los demás, participan, comparten, y respetan el turno de palabra

6. Indica qué compañeros de tu clase podrían ser elegidos por la mayoría de la clase como un/a líder porque os guste que esta persona sea la que se encargue de dirigiros y de animaros para hacer las cosas

Si ya has terminado. ¡¡MUCHAS GRACIAS!!

S-CEN- CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

Apellidos:.....Nombre:.....

Colegio:.....Curso:.....Edad:.....

1. ¿Quiénes son los tres compañeros/as de tu clase con los que más te gusta relacionarte?

1º.....

2º.....

3º.....

2. ¿Quiénes son los tres compañeros /as de tu clase a quienes más les gusta relacionarse contigo?

1º.....

2º.....

3º.....

3. ¿Quiénes son los tres compañeros/as de tu clase con los que menos te gusta relacionarte?

1º.....

2º

3º.....

4. ¿Quiénes crees que son los tres compañeros/as de tu clase a quienes menos les gusta relacionarse contigo?

1º

2º.....

3º.....

ADIVINA QUIEN ES

Adivina quien es el chico o la chica de tu clase que:

1) Tiene más amigos

2) El/la más triste

3) Al que más quiere la profesora

- 4) El/la más alegre
- 5) El/la que más ayuda a los demás
- 6) El/la que más sabe
- 7) El/la que menos amigos tiene
- 8) El/la que más molesta a los demás
- 9) El/la que menos sabe
- 10) Al que menos quiere la profesora

ANEXO XXIX.

Escala WLEIS.

WLEIS / EAG

NOMBRE:

.....

INSTRUCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre su manera habitual de ser, pensar y actuar. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

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

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

NUNCA
MENTE

MUY FRECUENTE

1.	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO XXX.
Escala KAI-R-V.

©KAI-R-VP
CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS
-FORMA CORTA PARA cumplimentar por el profesor-

NOMBRE y APELLIDOS DEL ALUMNO: _____

Mi nombre: _____ Profesor del curso: _____

INSTRUCCIONES:

- Con este cuestionario pretendemos conocer cuáles son las competencias emocionales de su alumno/a; así podremos enfocar las sesiones de trabajo hacia aquellos aspectos que sea más necesario trabajar. Debes responder lo que tú piensas de su alumno/a.
- Por favor, recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Trabaja tan rápido como sea posible y no pienses demasiado las respuestas.
- Rodea la respuesta que creas que describe mejor a su alumno/a.

0 1 2 3 4
 Completamente Desacuerdo Ni de acuerdo De acuerdo Completamente
 en desacuerdo

	Completamente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1. Es capaz de hablar sobre sus propias experiencias emocionales.	0	1	2	3	4
2. Es capaz de detectar en si mismo y en los demás señales o indicios de que se está sintiendo determinada emoción.	0	1	2	3	4
3. Es consciente de que a veces sentimos dos o más emociones al mismo tiempo.	0	1	2	3	4
4. Es consciente de que los sentimientos se pueden ocultar o disimular y de que en ciertas ocasiones esto es incluso conveniente	0	1	2	3	4
5. Comprende que las emociones pueden cambiar y sabe como hacer para cambiarlas	0	1	2	3	4
6. En general, es emocionalmente bastante maduro/a para su edad	0	1	2	3	4

ANEXO XXXI.

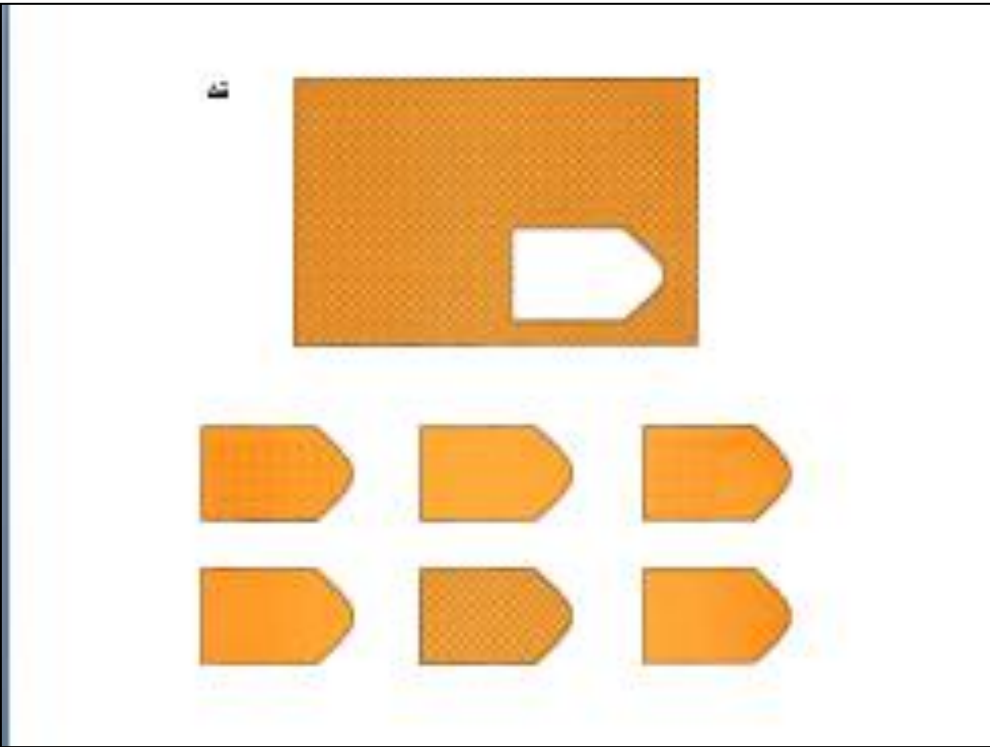
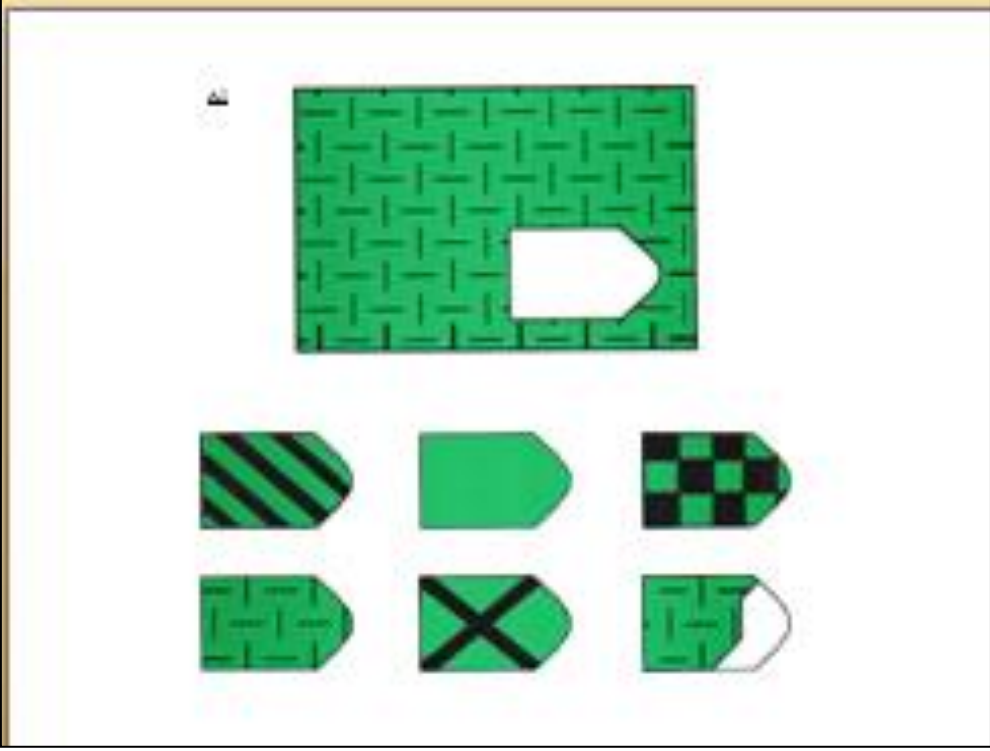
Test de Matrices Progresivas de RAVEN. Hoja de respuesta. Ítem 1.

HOJA DE PROTOCOLO DEL TEST DE RAVEN

ESCALA ESPECIAL

IDENTIFICACION	Nombres y Apellidos:		Prueba N°:	
	Escuela:		Area:	
	Institución:	Programa:	Motivo de Aplicación:	
	Forma de Aplicación:			
	Fecha de Aplicación:			
	Fecha de Nacimiento:		Grado:	
	Edad:	Años:	Meses:	Examinador:
	Hora / inicio:		Hora / finalizac:	Duración:

RESULTADOS DE LA APLICACION														
SERIE A				SERIE AB				SERIE B						
N°	Tanteos	T.E.	S	±	N°	Tanteos	T.E.	S	±	N°	Tanteos	T.E.	S	±
1					1					1				
2					2					2				
3					3					3				
4					4					4				
5					5					5				
6					6					6				
7					7					7				
8					8					8				
9					9					9				
10					10					10				
11					11					11				
12					12					12				
Puntaje Parcial:				Puntaje Parcial:				Puntaje Parcial:						



PARTE SEXTA:
MATRICES DE CORRELACIONES y TABLAS DE CÁLCULOS.

ANEXO XXXII.

Estudio 1. Matrices de correlaciones tiempo 1 a tiempo 5.

Correlaciones

		IE autoinforme	IE heteroinformes padres	sociométrico CUMPLE AÑOS	sociométrico RECREO	Guess Who 1 amable	Guess Who 2 acosador	Guess Who 3 cooperador	Guess Who 4 líder	t1_IRS_total	Tamai_01_Personal	Tamai_02_Escolar	Tamai_03_Social	Tamai_04_Proimagen	Raven CI
IE autoinforme	Correlación de Pearson	1	,025	,012	,007	,122	,050	-,030	-,021	-,006	-,277	-,433*	-,379*	,051	-,018
	Sig. (bilateral)		,894	,938	,964	,408	,737	,839	,888	,966	,059	,003	,009	,732	,904
	N	48	32	48	48	48	48	48	48	48	47	46	47	47	48
IE heteroinformes padres	Correlación de Pearson	,025	1	-,371*	-,250	-,468**	,228	-,323	-,334	-,429*	-,043	-,025	-,052	-,047	-,151
	Sig. (bilateral)	,894		,036	,168	,007	,210	,071	,062	,014	,820	,894	,781	,800	,408
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	31	31	31	32	32
sociométrico CUMPLE AÑOS	Correlación de Pearson	,012	-,371*	1	,780**	,282	-,412**	,669**	,557**	,616**	-,169	-,157	-,014	-,019	-,158
	Sig. (bilateral)	,938	,036		,000	,052	,004	,000	,000	,000	,257	,299	,928	,898	,283
	N	48	32	48	48	48	48	48	48	48	47	46	47	47	48
sociométrico RECREO	Correlación de Pearson	,007	-,250	,780**	1	,272	-,295*	,571**	,522**	,520**	-,122	-,132	,021	-,144	-,164

	Sig. (bilateral)	,964	,168	,000		,062	,042	,000	,000	,000	,413	,381	,888	,335	,265
	N	48	32	48	48	48	48	48	48	48	47	46	47	47	48
Gues-Who-1-ama-ble	Correlación de Pearson	,122	-,468**	,282	,272	1	-,435**	,540**	,352*	,716**	-,335*	-,034	-,096	,103	-,132
	Sig. (bilateral)	,408	,007	,052	,062		,002	,000	,014	,000	,021	,821	,521	,493	,371
	N	48	32	48	48	48	48	48	48	48	47	46	47	47	48
Gues-Who-2-acos-ador	Correlación de Pearson	,050	,228	-,412**	-,295*	-,435**	1	-,465**	-,313*	-,797**	,204	-,031	,026	-,076	-,143
	Sig. (bilateral)	,737	,210	,004	,042	,002		,001	,030	,000	,169	,839	,862	,612	,334
	N	48	32	48	48	48	48	48	48	48	47	46	47	47	48
Gues-Who-3-coop-erador	Correlación de Pearson	-,030	-,323	,669**	,571**	,540**	-,465**	1	,694**	,845**	-,218	-,004	-,067	,113	-,133
	Sig. (bilateral)	,839	,071	,000	,000	,000	,001		,000	,000	,142	,981	,653	,448	,369
	N	48	32	48	48	48	48	48	48	48	47	46	47	47	48
Gues-Who-4-líder	Correlación de Pearson	-,021	-,334	,557**	,522**	,352*	-,313*	,694**	1	,715**	,020	,167	,168	-,037	-,135
	Sig. (bilateral)	,888	,062	,000	,000	,014	,030	,000		,000	,896	,267	,259	,806	,359
	N	48	32	48	48	48	48	48	48	48	47	46	47	47	48

agen	Sig. (bilateral)	,732	,800	,898	,335	,493	,612	,448	,806	,560	,462	,222	,127		,371
	N	47	32	47	47	47	47	47	47	47	46	45	46	47	47
Rave	Correlación de Pearson	-,018	,151	-,158	-,164	-,132	-,143	-,133	-,135	-,046	-,071	-,023	-,116	-	1
n CI														,134	
	Sig. (bilateral)	,904	,408	,283	,265	,371	,334	,369	,359	,759	,635	,878	,438	,371	
	N	48	32	48	48	48	48	48	48	48	47	46	47	47	48

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

ANEXO XXXIII.

Estudio 2 .Matrices de correlaciones tiempo 1 a tiempo 3.

Correlaciones

		IE autoinformada	IE según padres	IE según profes	TEIQue- CSF- según profesor ítem 10 COMPET ENCIA EMOCIO NAL global	KAI-R-VP ítem 6 MADUREZ EMOCIONA L global	KAI global (1-5)	Tamai_0 1_ P_Perso nal	Tamai_02 _E_Escol ar	Tamai _03_S _Socia ll	Tamai_04_ PI_Prolmag en
IE autoinformada	Correlación de Pearson	1	,174	,347*	,084	. ^b	. ^b	-,413**	-,177	-,353*	,288*
	Sig. (bilateral)		,269	,020	,581	.	.	,004	,261	,022	,049
	N	47	42	45	45	0	0	46	42	42	47
IE según padres	Correlación de Pearson	,174	1	,287	,176	. ^b	. ^b	-,140	-,117	-,258	-,045
	Sig. (bilateral)	,269		,072	,278	.	.	,383	,484	,118	,777
	N	42	42	40	40	0	0	41	38	38	42
IE según profes	Correlación de Pearson	,347*	,287	1	,740**	,689**	,736**	-,199*	-,299**	-,284**	,212*
	Sig. (bilateral)	,020	,072		,000	,000	,000	,019	,000	,001	,012
	N	45	40	165	165	74	74	140	134	134	141
TEIQue- CSF- según profesor ítem 10	Correlación de Pearson	,084	,176	,740**	1	,834**	,859**	-,195*	-,326**	-,255**	,219**

COMPETENCIA EMOCIONAL	Sig. (bilateral)	,581	,278	,000		,000	,000	,021	,000	,003	,009
AL global	N	45	40	165	166	75	75	141	135	135	142
KAI-R-VP ítem 6 MADUREZ EMOCIONAL	Correlación de Pearson	. ^b	. ^b	,689**	,834**	1	,828**	-,254*	-,262*	-,368**	,220
AL global	Sig. (bilateral)	.	.	,000	,000		,000	,027	,024	,001	,057
	N	0	0	74	75	76	76	76	74	74	76
KAI global (1-5)	Correlación de Pearson	. ^b	. ^b	,736**	,859**	,828**	1	-,219	-,285*	-,206	,153
	Sig. (bilateral)	.	.	,000	,000	,000		,058	,014	,078	,188
	N	0	0	74	75	76	76	76	74	74	76
Tamai_01 - P_Personal	Correlación de Pearson	-,413**	-,140	-,199*	-,195*	-,254*	-,219	1	,413**	,552**	-,158*
	Sig. (bilateral)	,004	,383	,019	,021	,027	,058		,000	,000	,044
	N	46	41	140	141	76	76	163	157	157	163
Tamai_02 - E_Escolar	Correlación de Pearson	-,177	-,117	-,299**	-,326**	-,262*	-,285*	,413**	1	,599**	-,385**
	Sig. (bilateral)	,261	,484	,000	,000	,024	,014	,000		,000	,000
	N	42	38	134	135	74	74	157	160	157	157

Tamai_03 _S_Sociall	Correlación de Pearson	-,353*	-,258	-,284**	-,255**	-,368**	-,206	,552**	,599**	1	-,543**
	Sig. (bilateral)	,022	,118	,001	,003	,001	,078	,000	,000		,000
	N	42	38	134	135	74	74	157	157	157	157
Tamai_04 _PI_Prolma gen	Correlación de Pearson	,288*	-,045	,212*	,219**	,220	,153	-,158*	-,385**	-,543**	1
	Sig. (bilateral)	,049	,777	,012	,009	,057	,188	,044	,000	,000	
	N	47	42	141	142	76	76	163	157	157	164

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

b. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

ANEXO XXXIV

Tablas para la variable no esperada "autonominaciones"

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 01 Amigos +

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	2539,198 ^a	2	1269,599	34,557	,000	,320
Intersección	375,466	1	375,466	10,220	,002	,065
sociograma_nom_01	2537,343	1	2537,343	69,063	,000	,320
GRUPO	,837	1	,837	,023	,880	,000
Error	5400,720	147	36,740			
Total	10417,495	150				
Total corregido	7939,918	149				

a. R al cuadrado = ,320 (R al cuadrado ajustada = ,311)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 02 Triste +

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	2315,800 ^a	2	1157,900	33,269	,000	,312
Intersección	426,690	1	426,690	12,260	,001	,077
sociograma_nom_02	2314,492	1	2314,492	66,501	,000	,311
GRUPO	1,387	1	1,387	,040	,842	,000
Error	5116,179	147	34,804			
Total	9719,333	150				
Total corregido	7431,980	149				

a. R al cuadrado = ,312 (R al cuadrado ajustada = ,302)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 03 Profesor quiere +

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	3860,942 ^a	2	1930,471	56,838	,000	,436
Intersección	232,667	1	232,667	6,850	,010	,045
sociograma_nom_03	3856,401	1	3856,401	113,543	,000	,436
GRUPO	15,429	1	15,429	,454	,501	,003
Error	4992,733	147	33,964			
Total	10833,115	150				
Total corregido	8853,675	149				

a. R al cuadrado = ,436 (R al cuadrado ajustada = ,428)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 04 Alegre +

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	1232,515 ^a	2	616,257	15,655	,000	,176
Intersección	731,168	1	731,168	18,574	,000	,112
sociograma_nom_04	1194,684	1	1194,684	30,349	,000	,171
GRUPO	17,617	1	17,617	,448	,505	,003
Error	5786,705	147	39,365			
Total	10294,198	150				
Total corregido	7019,220	149				

a. R al cuadrado = ,176 (R al cuadrado ajustada = ,164)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 05 Ayuda +

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	3680,816 ^a	2	1840,408	52,921	,000	,419
Intersección	345,765	1	345,765	9,942	,002	,063
sociograma_nom_05	3634,122	1	3634,122	104,498	,000	,416
GRUPO	12,526	1	12,526	,360	,549	,002
Error	5112,193	147	34,777			
Total	11900,295	150				
Total corregido	8793,009	149				

a. R al cuadrado = ,419 (R al cuadrado ajustada = ,411)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 06 Sabe +

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	8113,074 ^a	2	4056,537	36,879	,000	,334
Intersección	338,215	1	338,215	3,075	,082	,020
sociograma_nom_06	8113,074	1	8113,074	73,758	,000	,334
GRUPO	,019	1	,019	,000	,989	,000
Error	16169,328	147	109,995			
Total	26754,536	150				
Total corregido	24282,402	149				

a. R al cuadrado = ,334 (R al cuadrado ajustada = ,325)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 07 Amigos -

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	16252,814 ^a	2	8126,407	205,906	,000	,737
Intersección	53,086	1	53,086	1,345	,248	,009
sociograma_nom_07	16201,152	1	16201,152	410,502	,000	,736
GRUPO	,199	1	,199	,005	,943	,000
Error	5801,601	147	39,467			
Total	25448,582	150				
Total corregido	22054,415	149				

a. R al cuadrado = ,737 (R al cuadrado ajustada = ,733)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 08 Molesta +

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	9389,373 ^a	2	4694,687	63,127	,000	,462
Intersección	266,021	1	266,021	3,577	,061	,024
sociograma_nom_08	9389,278	1	9389,278	126,253	,000	,462
GRUPO	,122	1	,122	,002	,968	,000
Error	10932,200	147	74,369			
Total	22897,981	150				
Total corregido	20321,573	149				

a. R al cuadrado = ,462 (R al cuadrado ajustada = ,455)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 09 Sabe -

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	11986,527 ^a	2	5993,264	106,627	,000	,592
Intersección	53,765	1	53,765	,957	,330	,006
sociograma_nom_09	11985,428	1	11985,428	213,235	,000	,592
GRUPO	3,048	1	3,048	,054	,816	,000
Error	8262,528	147	56,208			
Total	22757,125	150				
Total corregido	20249,055	149				

a. R al cuadrado = ,592 (R al cuadrado ajustada = ,586)

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: t2 Socio-Nom 10 Profesor quiere -

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	1318,457 ^a	2	659,228	6,687	,002	,083
Intersección	1274,176	1	1274,176	12,925	,000	,081
sociograma_nom_10	1270,505	1	1270,505	12,887	,000	,081
GRUPO	27,833	1	27,833	,282	,596	,002
Error	14491,912	147	98,584			
Total	18520,509	150				
Total corregido	15810,369	149				

a. R al cuadrado = ,083 (R al cuadrado ajustada = ,071)