



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación

Esther García Navarro



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa de Doctorado: Educación y Sociedad

“Formación del profesorado

en

educación emocional:

Diseño, aplicación y evaluación”

Esther Garcia Navarro

Directores de tesis

Dra. Núria Pérez Escoda

Dr. Rafel Bisquerra Alzina

Tutora de tesis

Dra. Núria Pérez Escoda

Abril 2017

A todas las personas que sienten pasión por educar y,
muy especialmente, a todo el profesorado

1. Aportaciones de las investigaciones sobre las emociones.....	17
1.1. Concepto de emoción.....	17
1.2. Fenómenos afectivos.....	21
1.3. Tipos de emociones	22
1.4. Clasificación de las emociones	23
1.4.1. Emociones básicas y secundarias.....	23
1.4.2. Emociones sociales	24
1.4.3. Las emociones estéticas.....	24
1.4.4. Modelos de clasificación de las emociones.....	25
1.5. Funciones de las emociones.....	28
1.6. Teorías sobre emociones.....	29
1.6.1. Tradición evolucionista y biológica.....	29
1.6.2. Tradición psicofisiológica.....	30
1.6.3. Conductismo.....	30
1.6.4. Tradición cognitiva	31
1.7. Emociones y aprendizaje.....	31
1.8. Clima emocional.....	37
1.8.1. Concepto de clima emocional	37
1.8.2. Clima escolar	38
1.8.3. Clima de aula	40
1.9. Síntesis.....	44
2. Inteligencia y emoción.....	45
2.1. De la inteligencia clásica a las inteligencias múltiples	45
2.2. La inteligencia triárquica.....	47
2.3. Las inteligencias múltiples.....	48
2.4. Inteligencia emocional.....	49
2.4.1. Precursores y origen científico de la inteligencia emocional.....	49
2.4.2. La inteligencia emocional como espíritu de una época	51
2.4.3. Definición y modelos de inteligencia emocional.....	51
2.5. Inteligencia y personalidad	62

2.6. Síntesis.....	65
3. Psicología positiva, satisfacción con la vida y <i>engagement</i>.....	66
3.1. Orígenes y características principales de la psicología positiva	66
3.2. Psicología positiva y emociones	67
3.3. Estudios sobre las emociones positivas.....	68
3.4. Beneficios y efectos de las emociones positivas.....	69
3.5. Satisfacción con la vida y bienestar	71
3.5.1. Calidad de vida y satisfacción con la vida.....	72
3.5.2. Bienestar	74
3.6. Psicología positiva y <i>engagement</i>	76
3.7. Síntesis.....	81
4. Aplicaciones de la neurociencia a la educación emocional	82
4.1. Concepto de neurociencia	82
4.2. El sistema nervioso y el cerebro emocional.....	83
4.3. El sistema límbico.....	86
4.4. Neurona y sinapsis.....	88
4.5. Neurotransmisores y bioquímica neuronal	90
4.6. Neuroplasticidad.....	92
4.7. Neuronas espejo.....	92
4.8. Inteligencia emocional y neurociencia.....	93
4.9. Síntesis.....	95
5. Las competencias emocionales.....	96
5.1. Concepto de competencia emocional	96
5.2. El modelo pentagonal de competencias emocionales.....	98
5.2.1. Conciencia emocional	98
5.2.2. Regulación emocional	99
5.2.3. Autonomía emocional.....	101
5.2.4. Competencia social	103
5.2.5. Competencias para la vida y el bienestar.....	105
5.3. Síntesis.....	107

6. Educación emocional	108
6.1. Naturaleza de la educación emocional.....	108
6.2. Fundamentos de la educación emocional.....	109
6.3. Objetivos y contenidos de la educación emocional.....	112
6.4. Metodología didáctica de la educación emocional	113
6.5. Fundamentos del modelo de programas.....	114
6.6. Tipología de programas de educación emocional en el ámbito escolar.....	123
6.7. El programa de educación emocional del GROPE.....	125
6.8. Recomendaciones para una práctica eficiente.....	126
6.8.1. Decálogo de recomendaciones	127
6.8.2. Estándares en educación emocional	128
6.9. Evidencias sobre la efectividad de los programas de educación emocional	135
6.10. Beneficios de la aplicación de programas de educación emocional	137
6.11. Síntesis.....	139
7. Metodología y procedimiento de la investigación	141
7.1. Antecedentes.....	141
7.2. Etapas del proceso investigador.....	144
7.3. Objetivos	148
7.4. Hipótesis	149
7.5. Método.....	149
7.6. Variables de la investigación.....	152
7.7. Instrumentos de evaluación.....	153
7.7.1. Instrumentos del GROPE para la evaluación de las competencias emocionales	153
7.7.2. El Utrecht Work Engagement Scale (UWES)	156
7.7.3. Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener	157
7.7.4. Cuestionario de clima de aula y de centro	158
7.7.5. Instrumentos para la evaluación del programa.....	162
7.8. Procedimiento.....	164
7.9. Consideraciones éticas y legales en el marco de la Investigación	166
7.10. Síntesis.....	168

8. Los programas formativos	169
8.1. Presentación de los programas objeto de estudio.....	169
8.2. Análisis del contexto y detección de necesidades.....	170
8.3. Objetivos y contenidos	171
8.3.1. “Formación Básica en Educación Emocional”	171
8.3.2. “Hacer realidad la educación emocional en el aula”.	174
8.4. Implantación del programa de educación emocional	177
8.4.1. Organización, planificación y temporalización.....	177
8.4.2. Metodología	178
8.4.3. Agentes implicados.....	179
8.4.4. Evaluación	179
8.5. Síntesis.....	181
9. Análisis de datos	182
9.1. Introducción	182
9.2. Desarrollo de competencias emocionales.....	182
9.2.1. Descripción de la muestra.....	183
9.2.2. Estadística descriptiva.....	183
9.2.3. Pruebas de contraste y conclusiones parciales.....	184
9.3. Efectos en la satisfacción con la vida	189
9.3.1. Descripción de la muestra.....	189
9.3.2. Estadística descriptiva.....	189
9.3.3. Pruebas de contraste y conclusiones parciales.....	191
9.4. Relación entre <i>engagement</i> y competencias emocionales	192
9.4.1. Descripción de la muestra.....	192
9.4.2. Estadística descriptiva.....	193
9.4.3. Pruebas de contraste y conclusiones parciales.....	194
9.5. Impacto en el clima de centro.....	195
9.5.1. Descripción de la muestra.....	195
9.5.3. Pruebas de contraste y conclusiones parciales.....	196
9.6. Evaluación de los programas formativos.....	197
9.6.2. Aplicación de la formación.....	200

9.6.3. Evaluación del impacto	201
9.7. Síntesis.....	216
10. Conclusiones	217
10.1. Conclusiones generales	217
10.2. Discusión.....	220
10.3. Limitaciones	223
10.4. Implicaciones para la práctica.....	225
10.5. Propuestas para investigaciones futuras	228
10.6. Síntesis.....	230
Bibliografía.....	231
Anexo 1: Instrumentos de evaluación.....	273
Anexo 2: Tablas.....	281
Anexo 3: Figuras	295

Figuras

Figura 1: Modelo de emoción	18
Figura 2: Modelo piramidal de la inteligencia emocional.....	53
Figura 3: Modelo circular de la inteligencia emocional.....	59
Figura 4: Neocórtex, sistema límbico y cerebro reptiliano.	84
Figura 5: La neurona	88
Figura 6: Sinapsis	90
Figura 7: El modelo pentagonal de competencias emocionales.....	97
Figura 8: Competencias emocionales CASEL	129
Figura 9: Directrices de la VI Asamblea de la Escola Pia de Catalunya.....	144
Figura 10: Fases de la investigación empírica.....	145
Figura 11: Gráfico promedio competencia emocional total.....	188
Figura 12: Resultados competencia emocional total (fase pretest)	188
Figura 13: Resultados competencia emocional total (fase postest).....	189
Figura 14: Gráfico promedio valoraciones "Formación Básica en Educación Emocional"(formación 1) y "Hacer realidad la educación emocional" (formación 2).....	199
Figura 15: Formación previa en educación emocional	203
Figura 16: Gráfico colectivo formado en educación emocional (previo al proyecto).....	204
Figura 17: Gráfico formación en educación emocional profesorado	205
Figura 18: Gráfico comisión en educación emocional	206
Figura 19: Actividades en educación emocional en el centro (previo al proyecto)	206
Figura 20: Gráfico dedicación a la educación emocional (previo al proyecto).....	207
Figura 21: Aplicación de la educación emocional (previo al proyecto).....	207
Figura 22: Gráfico "¿Cuándo se trabajaba la educación emocional?"	208
Figura 23: Gráfico formación en educación emocional a otros profesionales (previo al proyecto)	208
Figura 24: Gráfico formación en educación emocional a familias (previo al proyecto).....	209
Figura 25: Gráfico comisión en educación emocional	210
Figura 26: Gráfico dedicación mínima de 10 horas a la educación emocional.....	211
Figura 27: Gráfico "¿Qué se realiza de educación emocional?"	211
Figura 28: Gráfico "¿Cuándo se trabaja la educación emocional?"	212
Figura 29: Gráfico formación a otros profesionales.....	212
Figura 30: Gráfico formación a familias	213
Figura 31: Gráfico sensibilización profesorado	213
Figura 32: Gráfico "Otras acciones en educación emocional"	214
Figura 33: Proceso de implantación de la educación emocional.....	227

Tablas

Tabla 1: Clasificación de las emociones a partir de diversos autores	25
Tabla 2: Clasificación psicopedagógica de las emociones.....	27
Tabla 3: Activadores emociones y comportamientos.....	34
Tabla 4: Emociones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento.....	35
Tabla 5: Clasificación de las competencias socioemocionales en el modelo de Goleman	56
Tabla 6: Detalle de los objetivos y los estándares de aprendizaje de Illinois.....	131
Tabla 7: Efectos del programa	136
Tabla 8: Efectos programas recomendaciones SAFE	137
Tabla 9: Esquema diseño cuasi-experimental. CDE-A35	150
Tabla 10: Ítems cuestionario clima profesorado	159
Tabla 11: Clima de aula y de centro. Temporalización de la aplicación y recogida de datos...	162
Tabla 12: Guía pedagógica “Formación Básica en Educación Emocional”	173
Tabla 13: Guía pedagógica “Hacer realidad la educación emocional en el aula”	175
Tabla 14: Estadísticos descriptivos competencias emocionales grupo experimental y control	183
Tabla 15: Competencias emocionales grupo experimental. Estadísticos descriptivos, pruebas de contraste y <i>d</i> de Cohen	185
Tabla 16: Competencias emocionales grupo control. Estadísticos descriptivos, pruebas de contraste y <i>d</i> de Cohen	185
Tabla 17: Competencia emocional total (postest). Prueba de t de Student	186
Tabla 18: Equivalencia tamaño del efecto y percentiles	186
Tabla 19: Covarianza	187
Tabla 20: Promedio competencia emocional total grupo experimental y control (fase pretest y postest)	187
Tabla 21: Resultados de satisfacción con la vida (pretest y postest).....	191
Tabla 22: Correlaciones entre satisfacción con la vida y competencia emocional total (pretest y postest)	192
Tabla 23: Estadísticos descriptivos competencias emocionales y <i>engagement</i>	193
Tabla 24: Correlación de Pearson-Competencias emocionales y <i>engagement</i> . Fase postest ...	194
Tabla 25: Clima centro. Estadísticos descriptivos, pruebas de contraste y <i>d</i> de Cohen.....	196
Tabla 26: Prueba t de Student de contraste del clima de centro entre pretest y postest.	197
Tabla 27: Valoraciones aplicabilidad formación.....	201
Tabla 28: Resultados encuesta "Evaluación del impacto"	202

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido posible gracias a la implicación emocional y profesional de muchísimas personas. Realizar una tesis es un trabajo personal que implica también, en ocasiones, trabajar en equipo. En mi caso, sin esta red de relaciones humanas, sin el apoyo y colaboración emocional y profesional que he recibido de vosotros, nunca hubiera llegado donde estoy ahora.

Gracias Jordi por tu comprensión, aceptación, respeto, empatía, generosidad, escucha y amor. Gracias por ser tan buen compañero de viaje, la vida a tu lado es apacible y serena, como navegar con un barco por aguas calmadas. Gracias por creer en mí y por no cansarte de animarme. Me has dado la energía necesaria para no tirar la toalla, avanzar, avanzar y creer en mí hasta terminar el proceso de la tesis.

Gracias Pau y Martí por la diversión, el buen humor, la alegría, el entusiasmo, la despreocupación y el afecto que me habéis transmitido día tras día. Dos pequeñas grandes personas de las que aprendo día tras día. Gracias a ser mamá, me interesé por el mundo de las emociones y la educación emocional.

Gracias Rafel por tu luz e inspiración. Gracias por compartir conmigo tu saber, tu saber-hacer y saber ser. Para mí, sin duda, eres un modelo a seguir. Gracias por tu exigencia casi ilimitada, por creer que todavía podía hacerlo mejor. Me has ayudado a crecer como profesional y como persona.

Gracias Nuria Pérez por las horas dedicadas, por ayudar a fijarme en los detalles, por la insistencia comentando conceptos y debatiéndolos. Nuestros debates y las horas de reflexión conjunta me han permitido entender mucho más mi investigación.

Gracias José Carlos por compartir tus conocimientos y experiencia conmigo, han hecho de esta tesis un trabajo con una presentación magnífica. Gracias por ofrecerme tanta ayuda, escucha, paciencia y tiempo. Sin ti esta tesis no sería lo que es.

Gracias Mireia Cabero por poner a prueba tu paciencia cuando hemos retrasado proyectos profesionales que nos entusiasman para que esta tesis pase por delante. Gracias por tu empatía y capacidad de comprensión. Gracias por los ánimos y por tu escucha.

Gracias a todo el equipo de coordinación de los Postgrados de Educación Emocional y Bienestar y el de Inteligencia Emocional en las Organizaciones. Gracias Nuria García Aguilar, Tanit Garrido, Carlos Moya, Marta B. Prohens, Marta Navas, y Andrea

Álvarez. Vuestro apoyo a los postgrados me ha regalado un tiempo precioso que he podido dedicar, en cuerpo y alma, a esta investigación.

Gracias a la Escola Pia de Catalunya por su acogida y apertura al permitir la realización de esta investigación en sus escuelas.

Gracias a todas las personas que, en un momento u otro, me habéis dedicado cinco minutos, o diez, o veinte, o más escuchado activamente mis vivencias de la tesis.

Gracias a todos los que me habéis animado, a los que me habéis ofrecido momentos positivos preciosos regalándome energía renovada y emociones agradables.

¡Espero que sigamos compartiendo vivencias juntos!

Estaré muy feliz cuando pueda compartir estos agradecimientos con todos vosotros personalmente.

INTRODUCCIÓN

La motivación principal que ha impulsado esta investigación es la voluntad de contribuir a una mejora de la educación a través del desarrollo emocional de los docentes. Uno de los objetivos primordiales de la educación, sino el más importante, es formar personas en su integridad, potenciando su desarrollo emocional, social y moral. Se trata de fomentar el desarrollo integral de la persona, que va más allá del desarrollo cognitivo, la transmisión de conocimientos o la formación de profesionales. Educar es ayudar a crecer como persona y, para conseguirlo, el desarrollo emocional y social son pilares esenciales. Para poder contribuir a este desarrollo, es imprescindible que, previamente, los docentes desarrollen sus competencias emocionales. Tan sólo de esta forma podrán potenciar el aprendizaje emocional en sus aulas y ayudar a sus estudiantes a ser emocionalmente más inteligentes. Invertir en educación emocional es invertir en el desarrollo de competencias que permitirán abordar los nuevos retos que plantea la sociedad del siglo XXI. La educación emocional da respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. El desarrollo de competencias emocionales que pretende la educación emocional, entendidas como competencias para la vida, permiten hacer frente a estas necesidades que caracterizan nuestra sociedad actual. Entre estas necesidades podemos destacar: los conflictos, la violencia, el vandalismo, la ansiedad, la depresión, la impulsividad, el estrés, etc. Investigaciones científicas ponen de manifiesto que las emociones están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida e influyen en cómo pensamos, sentimos y actuamos (Damasio, 1994). Las aulas no se quedan al margen. Las experiencias que se viven en la escuela están impregnadas e influidas por las emociones (alumnado con baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, ansiedad, estrés, impulsividad, agresividad y un largo etcétera). El profesorado de cualquier nivel educativo necesita un desarrollo emocional además de su preparación técnica para poder llevar a cabo con éxito su función docente. Este estudio pretende poner de manifiesto la importancia de las emociones en la educación y la necesidad de una formación apropiada del profesorado en este ámbito. Actualmente, numerosas investigaciones muestran efectos positivos de los

programas de educación emocional en los estudiantes en aspectos como la empatía, el clima escolar o el rendimiento académico (Brackett y Rivers, 2013; Brackett, Rivers, Maurer, Elbertson y Kremenitzer, 2011; Castillo-Gualda, Fernandez-Berrocal y Brackett, 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Pérez González, 2012; Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson y Salovey, 2013; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Sin embargo, existen menos estudios centrados en los efectos en el profesorado (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015; López Goñi y Goñi, 2012; Tossavainen y Turunen, 2013). El modelado del profesorado es esencial en el desarrollo emocional de los estudiantes. Igual que no se puede ayudar a aprender a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional de los niños siendo analfabeto emocional. Es difícil que los docentes puedan fomentar el desarrollo emocional del alumnado si previamente ellos no lo han trabajado (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Palomera, 2009; Palomera, Fernández-Berrocal, Brackett, 2008; Palomero, 2009 Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Sutton y Wheatley, 2003). Diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en competencia emocional y social para conseguir un efecto positivo en los estudiantes y su aprendizaje en aspectos tan clave como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima de aula (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Cabello et al. 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pena, Rey y Extremera, 2012; Wong, Wong y Peng, 2010; Zins et al. 2004). Esta investigación contribuye a demostrar la importancia de potenciar el desarrollo emocional del profesorado. Se centra en la evaluación de los efectos en el profesorado de dos programas de educación emocional. Los programas se enmarcan en el modelo teórico de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda, (2007). El estudio evalúa si las competencias emocionales y el clima de centro mejoran después de la implementación y si se da alguna relación entre el desarrollo de competencias emocionales, la satisfacción con la vida y el *engagement*.

El trabajo que aquí nos ocupa está formado por 2 partes. La primera parte es la fundamentación teórica y la integran 6 capítulos. El primer capítulo desarrolla el concepto, componentes, funciones principales y diferentes tipos de emociones y sus clasificaciones. Se presentan las diferentes teorías sobre las emociones y se

describen los constructos de clima emocional, clima escolar y clima de aula. En el capítulo 2, se definen los diversos constructos de inteligencia que han sido estudiados durante el siglo XX para desarrollar, con precisión, el constructo y los modelos de inteligencia emocional como fundamento teórico esencial de la educación emocional. La psicología positiva es el pilar teórico de la educación emocional desarrollado en el capítulo 3. En este mismo capítulo se despliegan los constructos de bienestar subjetivo, calidad de vida, bienestar emocional y satisfacción con la vida. Se desarrolla el concepto de *engagement* y se aportan investigaciones científicas que tratan la relación entre *engagement*, satisfacción con la vida, inteligencia emocional, bienestar profesional, bienestar físico o disminución del estrés, entre otros. El cuarto capítulo se centra en especificar los elementos esenciales del sistema nervioso y el cerebro emocional; se citan investigaciones de la neurociencia y se desarrollan los conceptos de neuroplasticidad y neuronas espejo como fundamento de la educación emocional. Los dos programas formativos que forman parte de esta investigación se fundamentan en la educación emocional. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Por ello, el capítulo 5 profundiza en el concepto de competencia emocional. En él se citan varios modelos de competencias, como el de Goleman, Boyatzis y Rhee (2000) y se desarrolla, con detalle, el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007). Este modelo integra cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. En el capítulo 6 se define el concepto de educación emocional con los objetivos, contenidos y metodología que la caracterizan. La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). La puesta en práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo a partir de programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos, educativos, sociales y filosóficos. Por ello, este mismo capítulo (6) trata sobre el modelo de programas de educación emocional; se describen los requisitos principales a tener en cuenta para garantizar una implementación eficiente y,

específicamente, se presenta el modelo de programas del GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, como fundamento de las formaciones en las que se basa este estudio.

La segunda parte desarrolla, con cuatro capítulos, los contenidos empíricos de esta investigación y los elementos principales de los dos programas formativos implementados. En el capítulo 7 se especifica el proceso desarrollado para llevar a cabo el estudio empírico, el cual se basa en el diseño, desarrollo y evaluación de dos programas de educación emocional dirigidos al profesorado de todos los ciclos y etapas educativas de la *Escola Pia de Catalunya*. En este capítulo se detallan las etapas, objetivos, hipótesis, metodología, variables, instrumentos de evaluación y procedimiento que caracterizan la investigación que nos ocupa. En el capítulo 8 se describen los dos programas objeto de esta investigación, especificando sus objetivos; contenidos; las actividades que los integran; la metodología, organización, planificación, temporalización y evaluación que se ha llevado a cabo en la implantación de los dos programas. El capítulo 9 aborda el análisis de datos de cada una de las cuatro hipótesis planteadas en este estudio. Se describe con detalle la muestra, estadística descriptiva, pruebas de contraste y conclusiones parciales de cada una de las hipótesis. El último capítulo de esta tesis (capítulo 10) revisa cada una de las cuatro hipótesis y aporta argumentos que justifican por qué se dan por confirmadas. Se presentan resultados de investigaciones científicas similares con las que se aprecian gran cantidad de semejanzas en los resultados. Se analizan las principales limitaciones del proceso investigador. Finalmente, se aportan mejoras, ideas y propuestas para futuras intervenciones e investigaciones. Las argumentaciones de las conclusiones tienen como objetivo generar ilusión, entusiasmo y motivación para promover nuevos procesos formativos y estudios empíricos que puedan desarrollar, ampliar y mejorar el que aquí nos ocupa. Todo ello para mejorar la educación a partir del desarrollo de competencias emocionales. Confío en que esta investigación pueda aportar luz e inspiración y ser una guía de utilidad para avanzar en este apasionante cambio educativo.

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Aportaciones de las investigaciones sobre las emociones

1.1. Concepto de emoción

La palabra emoción proviene del latín movere (mover) con el prefijo "ex", que significa mover hacia fuera. Esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción. Curiosamente, la palabra motivación proviene de la misma raíz latina (movere). El concepto emoción ha sido descrita y explicada de forma diferente por los diversos estudiosos que se han ocupado del tema. La definición que sugiere Bisquerra es la siguiente "estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (Bisquerra, 2000).

Un acontecimiento externo puede ser escuchar una noticia en la radio, mientras que un pensamiento o un recuerdo son acontecimientos internos. A la vez, este acontecimiento (también denominado estímulo) puede ser presente, pasado o futuro, consciente o inconsciente, real o imaginario.

El proceso que se produce cuando vivimos una emoción es el siguiente:

- 1) A los centros emocionales del cerebro llegan informaciones sensoriales.
- 2) Posteriormente y, como consecuencia, se produce una respuesta neurofisiológica.
- 3) La información es interpretada por el neocórtex.

El siguiente esquema resume el proceso de vivencia emocional (Bisquerra, 2009):

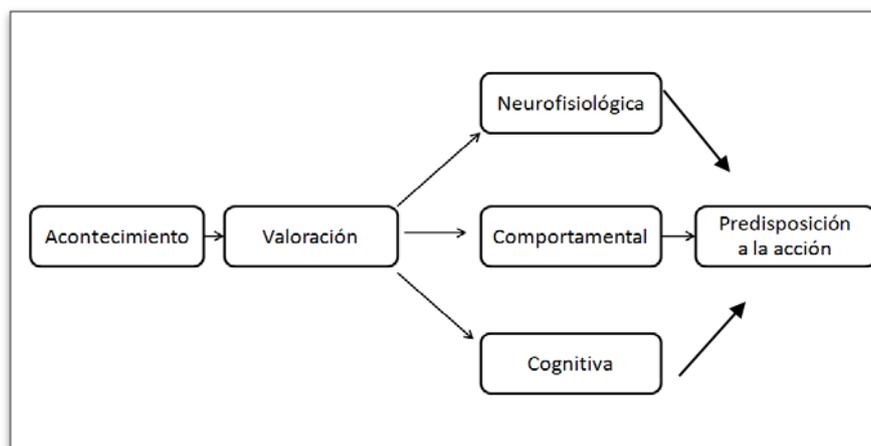


Figura 1: Modelo de emoción

Ante cualquier estímulo que reciben nuestros sentidos, realizamos una valoración rápida, automática y que habitualmente no es consciente. Según Lazarus (1991b) el proceso de valoración tiene varias fases. Esta valoración automática representa la primera fase del proceso de valoración y actúa como un mecanismo que, ante cualquier estímulo, se pregunta: ¿cómo afecta esto a mi supervivencia?, ¿cómo afecta esto a mi bienestar? Cuando la respuesta es que un acontecimiento concreto puede afectar a mi supervivencia o a mi bienestar (o al de las personas próximas), se activa la respuesta emocional (Bisquerra et al. 2015, p. 132).

Cuando el acontecimiento se valora como un progreso hacia los objetivos o hacia el bienestar, se habla de emociones positivas. En cambio, se habla de emociones negativas cuando el acontecimiento se valora negativamente (se percibe como una amenaza para la supervivencia o para el bienestar, como un obstáculo, un peligro, una dificultad, se pone en riesgo la propia vida o algún aspecto importante de ella como la salud, pérdida de personas queridas, patrimonio material, paz, libertad, etc.).

Un mismo acontecimiento puede ser valorado de forma diferente según la persona. Esto es así porque en esta valoración influyen factores como: la experiencia y educación previas, el contexto, la atribución causal, el significado del

acontecimiento, la evaluación de las habilidades de afrontamiento, etc. Así pues, ante un mismo acontecimiento, dos personas lo pueden vivir desde una emoción distinta o con una intensidad diferente. Depende del estilo valorativo de la persona y de lo que para ella es importante, la vivencia emocional ante un mismo estímulo puede cambiar.

Después de esta valoración automática o primaria, se produce inmediatamente una valoración cognitiva o secundaria. En esta segunda valoración nos preguntamos: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Cuando la respuesta es afirmativa, entonces tenemos más posibilidades de afrontar mejor la situación. Es posible aprender a valorar los acontecimientos de manera que se pueda relativizar su impacto negativo. Podemos entrenarnos para conseguirlo. Así, cuando alguien ante un acontecimiento, piensa “Esto es horrible e insoportable”, será difícil poder superar la situación. Le ayudará más pensar: “Esta situación no me gusta, es dolorosa y dura pero voy a buscar recursos para poder superarla”. Por consiguiente, aprender a cambiar el estilo valorativo puede ayudar a disminuir el impacto de los estímulos negativos y potenciar nuestro bienestar.

Esta valoración de los acontecimientos pone en marcha una triple respuesta emocional: psicofisiológica o neurofisiológica, comportamental y cognitiva.

A partir del componente psicofisiológico se producen reacciones involuntarias en nuestro cuerpo como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc. Sin esta reacción no hay emoción. Este componente coincide con el concepto de procesamiento emocional, fenómeno neuronal no consciente que se activa con la valoración automática (Bisquerra, 2009, p. 21). El hecho de que esta respuesta sea automática hace que, una vez activada, sea muy difícil de controlar. Sin embargo, el entrenamiento en técnicas de relajación, autocontrol, meditación, respiración, etc. permite que podamos aprender a disminuir la intensidad de la respuesta emocional.

La respuesta comportamental es la manifestación externa de la emoción y coincide con la expresión emocional. Podemos saber qué emociones está experimentando una persona a partir de la observación de su comportamiento. Esta expresión emocional se produce a partir de la comunicación verbal y no verbal: tono

de voz, volumen, ritmo, expresiones del rostro, movimiento del cuerpo, etc. (Bisquerra, 2009, p. 21). Este componente se puede aprender a disimular excepto en el caso de la emoción de la sorpresa.

La respuesta cognitiva es la experiencia emocional hecha consciente. Por tanto, es la toma de conciencia de la experiencia emocional. Entonces es cuando podemos denominar la emoción que experimentamos, en función del dominio del lenguaje. El componente cognitivo coincide con lo que se denomina sentimiento. El sentimiento es la emoción hecha consciente que, con la participación de la voluntad, se puede alargar o acortar en el tiempo (Bisquerra et al. 2015). El desarrollo del lenguaje emocional, permite potenciar el conocimiento de las emociones que se están experimentando y, por tanto, ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos mejor a nosotros mismos.

Las emociones predisponen a la acción. Cada una de ellas tiene su propia predisposición a un comportamiento específico. Esta predisposición a la acción o *orexis* se resume en la expresión "*fight or fly*" (lucha o vuela) que refleja los dos comportamientos básicos para asegurar la supervivencia. Se activa el comportamiento de lucha cuando se valora que se está en condiciones de hacer frente a la situación. En cambio, se produce el comportamiento de huida cuando se valora el peligro como superior respecto a las posibilidades de hacerle frente (Bisquerra et al. 2015, p. 135). Cuando hablamos de predisposición a la acción, no significa que la acción tenga que darse necesariamente. Podemos aprender a regular esta acción si desarrollamos nuestras competencias emocionales. Así pues, ante una ofensa, puedo responder impulsivamente de forma violenta o puedo entrenarme para regular la acción y poder dar una respuesta más adecuada y menos agresiva, una respuesta que tenga consecuencias más positivas para mí y para los que me rodean.

La educación de las emociones es un entrenamiento para poder dar las respuestas más apropiadas en función de lo más conveniente para la persona en un contexto determinado. La respuesta adecuada depende del contexto.

1.2. Fenómenos afectivos

Palabras como sentimiento, emoción, estado de ánimo, estado de humor o estado emocional se usan coloquialmente como sinónimos. En todo caso todos ellos son fenómenos afectivos. El conjunto de fenómenos afectivos también se puede denominar afecto.

Las emociones tienen una duración breve, pueden durar desde segundos hasta días pero difícilmente duran semanas o meses. La emoción prolongada en el tiempo es el sentimiento. Los sentimientos pueden alargarse mucho más con la participación de la voluntad. Un sentimiento puede durar semanas, meses e incluso toda la vida (un sentimiento de amor hacia alguien, por ejemplo).

La causa que provoca un estado de ánimo no es un estímulo concreto. Su causa acostumbra a ser imprecisa e indeterminada. Son de menos intensidad y más duración que las emociones. Pueden durar desde horas a varios meses. Las emociones reclaman una respuesta urgente, los estados de ánimo no. Los estados de ánimo tienen relación con vivencias pasadas que pueden provocar que nos sintamos ansiosos, tristes, alegres, etc.

Los estados afectivos que se suceden y que están ligados a un mismo acontecimiento o a acontecimientos simultáneos, se denominan episodios emocionales. Un mismo acontecimiento puede provocarnos emociones múltiples y diferentes que pueden vivirse a la vez como si fueran una sola. Por ejemplo, puedo estar contento por haber conseguido un buen trabajo en otro país pero, a la vez, puedo sentirme también triste porque tengo que separarme de mi familia.

Algunos rasgos de personalidad pueden asociarse a estados emocionales. Cuando una emoción caracteriza el comportamiento de una persona puede construirse como un rasgo de personalidad.

Se denomina trastornos emocionales a los estados de ánimo negativos, frecuentes e intensos y que tienen una duración prolongada. La educación emocional no puede tratar estos casos, deben ser tratados por los especialistas correspondientes (psicólogos, psiquiatras).

1.3. Tipos de emociones

Gran parte de los autores coinciden a considerar que las emociones se encuentran en un eje que va del placer al displacer y por tanto las clasifican en dos categorías: positivas y negativas.

Tomkins (1984) agrupa las emociones en positivas y negativas. Dentro de las positivas incluye el interés, la sorpresa y la alegría, en las negativas sitúa el miedo, la angustia, la ira, la vergüenza y el asco (Bisquerra, 2009, p. 37).

Por otra parte, de acuerdo con Lazarus (1991b, p. 82), las emociones se pueden clasificar en:

1. **Emociones negativas:** son el resultado de una evaluación desfavorable del acontecimiento respecto a los propios objetivos.
2. **Emociones positivas:** son las que experimentamos ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales (asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar). Son emociones agradables y proporcionan disfrute y bienestar.
3. **Emociones ambiguas:** pueden ser positivas o negativas según las circunstancias que las provoquen. La sorpresa es una emoción ambigua ya que puede ser positiva o negativa según el acontecimiento que la provoque. Las emociones ambiguas se asimilan a las positivas por su brevedad temporal y a las negativas en cuanto a la movilización de recursos para el afrontamiento.

Es importante no caer en la siguiente confusión: emociones positivas son “emociones buenas” y emociones negativas son “emociones malas”. Es inevitable sentir todo tipo de emociones, todas son legítimas y debemos aceptarlas. Así pues, no es malo sentir rabia, ni soy malo por sentir esta emoción. En todo caso, el comportamiento que se deriva de la emoción de la rabia es lo que puede ser inadecuado (impulsividad, agresividad, etc.). La educación emocional es clave para poder entrenarnos a regular emociones negativas como la ira de forma que la respuesta que se deriva de esta emoción sea apropiada y no impulsiva.

De acuerdo con la “ley de la asimetría hedónica” de Frijda (1988), las emociones negativas son más intensas y de mayor duración que las positivas. Existe una cierta asimetría entre ellas. Esta teoría ayuda a explicar que las emociones positivas han sido, en gran medida, ignoradas y hasta inicios del siglo XXI no han sido objeto de investigación científica.

1.4. Clasificación de las emociones

1.4.1. Emociones básicas y secundarias.

Diversos autores han realizado la clasificación de las emociones en familias. Cada familia de emociones se denomina con una de las emociones que la integran que, normalmente, coincide con una emoción básica. Existen numerosas clasificaciones distintas, no hay mejor o peor clasificación, lo importante es conocer los criterios y argumentos a partir de los que se ha realizado dicha clasificación.

Existe un acuerdo entre los estudiosos de las emociones en reconocer la existencia de emociones básicas o primarias. Ahora bien, no hay un acuerdo tan claro para establecer cuáles son las emociones básicas. Por este motivo hay casi tantos modelos como autores.

Se consideran emociones básicas como el “conjunto reducido de emociones que constituyen los elementos fundamentales de la vida emocional y que se pueden combinar para producir otras emociones más complejas, de forma similar a como se pueden combinar los colores. Esto da lugar a las emociones secundarias y a las familias de emociones” (Bisquerra et al. 2015, pp. 142-143).

Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric (2006, pp. 43-44) abogan por la existencia de unas emociones discretas. Son las que no pueden dividirse en otras, son los estados emocionales irreducibles, serían la unidad mínima.

Las características de las emociones básicas, primarias o discretas, son:

- Universalidad: Se dan desde el nacimiento y a lo largo de la vida en todas las culturas.
- Las viven también los animales.

- Han sido esenciales para la adaptación del organismo al entorno.
- Son las que los humanos vivimos con más frecuencia.
- Presentan una expresión facial característica y una predisposición característica a la acción. Así, la huida es la forma impulsiva de responder al miedo mientras que la de la ira es el ataque.

Las emociones complejas, derivadas o secundarias se generan, normalmente, de la combinación entre emociones primarias o básicas. Estas emociones no se caracterizan por una expresión facial ni por una predisposición a la acción característica.

1.4.2. Emociones sociales

Son fenómenos afectivos que pueden experimentar las personas en la interacción social, no las viven los animales inferiores. La vergüenza, la vergüenza ajena, la culpabilidad y la timidez son ejemplos de emociones sociales. Dentro de este tipo de emociones, podemos distinguir entre las negativas y las positivas.

1.4.3. Las emociones estéticas

Son la respuesta emocional ante la belleza, ya sean las obras de arte (literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc.), la belleza de un paisaje, una persona atractiva, etc. Estas emociones no suelen estar en la mayoría de clasificaciones.

El arte activa emociones estéticas. Actualmente sabemos que las emociones estéticas tienen los mismos beneficios sobre el sistema inmunitario que las emociones positivas (Bisquerra, 2009). Sólo por este motivo, uno de los objetivos de la educación debería ser potenciar la vivencia consciente de emociones estéticas para construir el bienestar.

1.4.4. Modelos de clasificación de las emociones

No existe acuerdo entre los autores sobre una única clasificación de emociones.

Así, a la hora de establecer la clasificación, algunos autores se han referido a “las tres grandes” (miedo, ira, tristeza) y, en cambio, otros a las “seis básicas” (miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco) (Bisquerra, 2009, p. 89).

Existen diferentes modelos de clasificación de las emociones, algunos son jerárquicos, entre los que destacamos Plutchnik (1958); otros factoriales, entre los que distinguimos Watson y Tellegen (1985) o circuplejos, destacando entre ellos a Russell (1980). A continuación recogemos algunas de las clasificaciones más reconocidas de emociones.

Tabla 1: Clasificación de las emociones a partir de diversos autores

Autor	Año	Criterio clasificatorio	Emociones
Descartes	1647	Experiencia emocional	Alegría, tristeza, amor, odio, deseo.
McDougall	1926	Relación con los instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mowrer	1960	Innatos	Dolor, placer.
Plutchik	1962 1980	Adaptación biológica	Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación, asco.
Tomkins	1962 1984	Descarga nerviosa	Miedo, ira, alegría, interés, sorpresa, ansiedad, asco, desprecio, vergüenza.
Arnold	1969	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Arieti	1970	Cognitivo	Miedo, rabia, satisfacción, tensión, deseo.
Izard	1972 1991	Procesamiento	Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza, culpa, desprecio, asco.
Ekman	1973 1980	Expresión facial	Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa, asco.
Osgood et al.	1975	Significado afectivo	Miedo, ira, alegría, tristeza, placer, interés, sorpresa, asco.

Aportaciones de las investigaciones sobre las emociones

Autor	Año	Criterio clasificatorio	Emociones
Emde	1980	Biosocial	Miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa, asco.
Scott	1980	Sistémico	Miedo, ira, placer, soledad, ansiedad, amor.
Panksepp	1982	Psicobiológico	Miedo, ira, pánico, expectativa, esperanza.
Epstein	1984	Integrador	Miedo, ira, alegría, tristeza, amor.
Trevarthen	1984	Psicología infantil	Miedo, ira, felicidad, tristeza.
Weiner	1986	Independencia atribucional	Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza.
Oatley y Johnson-Laird	1987	Sin contenido proposicional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.
Lazarus	1991	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad/alegría, orgullo, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
Johnson-Laird y Oatley	1992	Emociones básicas	Miedo, ira, felicidad, tristeza, asco.
Goleman	1995	Emociones primarias y sus "familiares".	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Fernández-Abascal	1997	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Turner	2002	Sociológico	Miedo-aversión, ira-asertividad, satisfacción-felicidad, decepción-tristeza.
TenHouten	2007	Psicología social	Aceptación, asco, amor, tristeza, ira, miedo, anticipación, sorpresa.

Nota: Tomada de Bisquerra et al. (2015, pp. 146-147)

A partir de la agrupación anterior, Bisquerra (2009) realiza una clasificación psicopedagógica con la intención que pueda ser utilizada en la educación emocional. Esta clasificación se detalla en la tabla 2. Las emociones primarias van en cursiva encabezando las diferentes familias de emociones.

Tabla 2: Clasificación psicopedagógica de las emociones.

Emociones negativas

- *Miedo*: temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
- *Ira*: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
- *Tristeza*: depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
- *Asco*: aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
- *Ansiedad*: angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

Emociones positivas

- *Alegría*: entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
- *Amor*: aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
- *Felicidad*: bienestar emocional, armonía, equilibrio emocional, plenitud, paz interior, gozo, tranquilidad, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.

Emociones ambiguas

- Por ejemplo, la sorpresa, que puede ser positiva o negativa según el evento que la provoque. Relacionadas con la sorpresa, pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas, sobre todo las desagradables. También se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Lázarus (1991a) incluye compasión y esperanza.

Emociones sociales

- Vergüenza, timidez, culpabilidad, celos, envidia, indignación, desprecio, vergüenza ajena.
- Simpatía, orgullo, gratitud, admiración.

Emociones estéticas

- Las emociones que se experimentan ante las obras de arte y la belleza.

Nota: Tomada de Bisquerra et al. (2015, p. 148)

Las diferentes familias de emociones no representan compartimentos estancos. Existe un *continuum* que permite pasar de unas a otras, de forma que la frontera entre ellas no queda definida. Así, en el caso del miedo y la ansiedad, por ejemplo, se pueden considerar dentro de la misma familia porque hay un *continuum* entre ellas. Pero también pueden considerarse como emociones distintas ya que se puede establecer una clara distinción en base a que haya o no un peligro real e inminente. Diversas obras recientes (Bisquerra y Laymuns, 2016; Bisquerra, Punset y PalauGea, 2015) describen, ilustran y amplían el extenso abanico de emociones y fenómenos afectivos.

1.5. Funciones de las emociones

A continuación se describen las funciones principales de las emociones (Bisquerra, 2009):

- **Adaptación:** a lo largo de la filogénesis, las emociones han sido esenciales para poder adaptarnos al entorno y asegurar la supervivencia.
- **Motivar a la acción:** como hemos visto, las emociones predisponen a la acción. Emoción y motivación provienen de la misma raíz latina *movere* (mover). Emoción significa *ex movere*: mover hacia fuera. Motivación es provocar movimiento (*movere*).
- **Información:** implica informar a los demás sobre nuestro estado emocional y/o nuestras intenciones. Ver a alguien con cara de “el horno no está para bollos” nos informa que podemos tener algún tipo de conflicto con esa persona si no vamos con cuidado. También nos informan a nosotros mismos sobre cómo nos sentimos: estoy nervioso ¿qué puedo hacer para sentirme mejor?
- **Social:** gracias a las emociones podemos comunicar a los demás cómo nos sentimos; podemos influir en los demás y crear incluso climas emocionales en los grupos que los pueden predisponer a actuar en una u otra dirección.
- **Toma de decisiones:** nuestro estado emocional ha condicionado muchas decisiones que hemos tomado en nuestra vida. Así, si pensamos en decisiones

importantes que hemos tomado como: ¿qué estudios voy a realizar?, ¿voy a vivir con esta persona?, ¿decidimos tener hijos o de momento no?, ¿qué coche me compro?, etc. En estas decisiones las emociones pesan igual o más que las cogniciones.

- **Funciones en procesos mentales:** las emociones pueden influir en procesos mentales relacionados con nuestra atención, memoria, razonamiento, creatividad, percepción, etc.
- **Bienestar emocional o bienestar subjetivo:** las emociones positivas son la base del bienestar emocional.

1.6. Teorías sobre emociones

Las emociones han sido motivo de análisis e investigación desde diferentes teorías debido a que desempeñan un papel fundamental en nuestras vidas. A continuación, siguiendo a Bisquerra (2009, pp. 34-61), se revisan algunas de las principales teorías agrupadas en las diferentes líneas de trabajo a las que pertenecen.

1.6.1. Tradición evolucionista y biológica

Muchos autores consideran que las investigaciones científicas sobre las emociones se inician con la obra de Darwin (1872): *“La expresión de las emociones en los animales y en el hombre”*.

De acuerdo con Darwin, las emociones, en los animales y en el hombre, funcionan como señales que comunican intenciones (Bisquerra, 2009, p. 35). La función más importante es la adaptación del organismo al entorno para aumentar las probabilidades de supervivencia. El trabajo de Darwin influyó posteriormente en la línea biológica o neodarwinista con autores como Tomkins (1979), Ekman (1981, 1982), Zajonc (1980, 1984, 1985), Plutchik (1980a, 1980b, 1984, 1991, 1994) o Izard (1979). Estas líneas de trabajo se centran principalmente en el estudio de la expresión de las emociones y la función adaptativa de éstas al entorno.

1.6.2. Tradición psicofisiológica

Destaca la teoría James y Lange (Lange, 1885), que pone el énfasis en el SNA (Sistema Nervioso Autónomo). De acuerdo con estos dos autores, la emoción es la percepción de cambios corporales, tanto fisiológicos como motores (Bisquerra, 2009, p. 42).

Dentro de la tradición psicofisiológica, tiene también un papel central la línea neurológica de Cannon-Bard (1927, 1929). Su teoría parte de la crítica a la teoría de James-Lange y se centra en la activación del SNC (Sistema Nervioso Central). Posteriormente su teoría derivó en el modelo de "los tres sistemas de respuesta emocional: cognitivo, fisiológico y motor" (Papez, 1937).

De acuerdo con las teorías de la activación, los cambios fisiológicos son considerados índice de intensidad de las emociones. La activación es una dimensión de tipo fisiológico subyacente a la conducta emocional.

El Psicoanálisis de Sigmund Freud también puede incluirse en esta tradición, representa una teoría de los trastornos emocionales y una terapia para su curación. Las ideas de Freud sobre la emoción están basadas en la teoría de los impulsos y en ella residen los fundamentos para la interpretación psicoanalítica de la ansiedad y la depresión. Desde el psicoanálisis las emociones raramente se encuentran en estado puro sino que tienen una historia compleja que puede remontarse hasta la infancia (Bisquerra, 2009, pp. 46-47).

1.6.3. Conductismo

Los estudios del conductismo se han centrado más en el comportamiento observable que en los procesos internos no observables. El conductismo se representa con el esquema E-R (estímulo-respuesta).

Los modelos conductuales han puesto de manifiesto que es posible aprender el comportamiento emocional (Bisquerra, 2009, p. 48).

Según la teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit (1973), gran parte de las experiencias emocionales siguen un "patrón estándar de la dinámica afectiva". Esto significa que las experiencias afectivas de nuestra vida (fisiológicas y cognitivas) provocan una reacción afectiva primaria agradable o desagradable.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1976, 1977a, 2001) manifiesta que, a partir de la observación de las reacciones emocionales de otras personas, podemos aprender la conducta emocional.

Seligman (1975) expone el síndrome de indefensión aprendida denominado también síndrome de indefensión adquirida, que se puede resumir como explicamos a continuación. Cuando ante un evento concreto, un individuo observa repetidamente que los resultados no dependen de su comportamiento voluntario, puede padecer este síndrome. Así, una situación en la que un individuo percibe que su comportamiento no tiene impacto en los resultados, puede generar en él una desmotivación generalizada a actuar y desarrollar el síndrome de indefensión aprendida.

1.6.4. Tradición cognitiva

Las teorías cognitivas centran sus trabajos en explicar la emoción como consecuencia de una serie de procesos cognitivos en los que la evaluación de la situación, la atribución, la evaluación de expectativas, la acomodación a normas sociales y los propios objetivos tienen una gran importancia. A continuación, se detallan algunas de las teorías cognitivas más representativas en referencia al estudio de las emociones: teoría de la valoración automática de Arnold (1960), teoría bifactorial de Schachter y Singer (1962), teoría de la interpretación cognitiva de Mandler (1975, 1985, 1988), teoría de la valoración cognitiva de Lazarus (1991a), teoría procesual de Scherer (1993), teoría bio-informacional de Lang (1979, 1984; 1990), teoría de la interpretación del mundo en función de los intereses propios de Frijda (1986, 1993). En Bisquerra (2009) se amplían la mayoría de estas teorías.

1.7. Emociones y aprendizaje

Las emociones son el resultado de evaluaciones del contexto. La simple aplicación de este modelo al proceso de aprendizaje permite comprender que el estudiante percibe las intervenciones del profesor como eventos que valora de

forma automática. Si percibe que los estímulos proporcionados por el profesor son un progreso hacia el bienestar, esto activará una respuesta de aproximación por parte del estudiante. En cambio si lo percibe como una amenaza, se activarán reacciones de miedo o ira en el alumno que le predispondrán a la evitación (huida) o al ataque. Además, las experiencias de aprendizaje (positivas o negativas) van a influir en la satisfacción sobre este el proceso de aprendizaje y esto condicionará el comportamiento futuro del estudiante a la hora de aprender (Bisquerra et al. 2015, p. 181). El proceso de aprendizaje se compone de factores cognitivos y emocionales siendo todos ellos esenciales para promover un aprendizaje significativo y completo.

Las relaciones sociales rebosan de emociones. La relación que se establece entre alumno y docente es afectiva y tiene un impacto en el mundo emocional de uno y otro, influyendo en el aprendizaje del estudiante. El alumnado establece una relación emocional con la materia que debe aprender: le interesa o no le interesa, le gusta o no le gusta, le afecta o no le afecta. El aprendizaje depende del tipo de relación emocional que el aprendiz tenga con la materia (Ibarrola, 2013, p. 110).

Por tanto, el tipo de emociones que vive el alumno a partir de esta relación con la materia impacta en su aprendizaje.

Actualmente, contamos ya con evidencias que demuestran el efecto de emociones positivas y negativas en el proceso de aprendizaje. Ibarrola explica cómo el estrés y el miedo constante afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas del cerebro y dificultan el aprendizaje: "Cuando un aprendiz tiene estrés y miedo, se produce en él una inhibición cortical, lo cual afecta a sus procesos de pensamiento superior y a las capacidades ejecutivas de los lóbulos frontales. A mayor estrés y miedo, mayor inhibición del aprendizaje" (Ibarrola, 2013, p. 109). En algunos estudiantes, un cierto nivel de tensión y estrés puede ayudarles e impulsarles a aprender y a estar centrados y focalizados. Ahora bien, si el miedo es intenso alterará el aprendizaje. En ese caso, será importante que el estudiante pueda regular las emociones para poder reequilibrar esta alteración y evitar que esta emoción le impida aprender. Con el miedo, se aprende rápido y se olvida rápido. Con el interés también se aprende rápido pero lo aprendido perdura más tiempo puesto

que tiene más sentido (Ibarrola, 2013, p. 110). Por eso es tan importante que el docente pueda ayudar al alumno a vivir la materia desde la emocionalidad positiva.

La emocionalidad puede capacitar o dificultar el pensamiento.

Ibarrola (2013, p. 172) detalla qué emociones y estados emocionales dificultan aprender:

- 1º Miedo, ansiedad
- 2º Ira, enfado
- 3º Culpabilidad
- 4º Envidia, celos
- 5º Aburrimiento
- 6º Tensión

Emociones desagradables como la ira, la ansiedad, la tensión o la tristeza desvían la atención hacia las propias ocupaciones, interfiriendo en el intento de concentración en otra cosa. Cuando las emociones entorpecen la concentración, se paraliza la memoria activa, que es la capacidad mental cognitiva que permite retener en la mente toda la información relacionada con la tarea que estamos realizando. La memoria activa se ejecuta en la corteza prefrontal. Sobre todo hay que tener en cuenta la intensidad de la emoción, ya que, a más intensidad de la emoción negativa, se alterará más fácilmente el aprendizaje y más relevancia tendrá la capacidad de regulación emocional del alumno. Existen cuatro niveles en los que los estados emocionales pueden afectar a nuestro aprendizaje (Ibarrola, 2013, p. 173):

- 1º En una etapa inicial (predisposición, motivación, interés).
- 2º En una etapa intermedia (perseverancia, persistencia, regularidad en el estudio).
- 3º En una etapa de obstáculos (manejo de las dificultades, de la frustración o de la adversidad).
- 4º En una etapa final (equilibrio emocional en el examen de nuestros conocimientos o en la aplicación de los mismos).

Chabot y Chabot (2009) recogieron diferentes estímulos activadores, su relación con las emociones que pueden vivir los estudiantes a partir de ellos y

comportamientos que pueden mostrar como consecuencia. La tabla siguiente (tabla 3) muestra el resumen de estos activadores, emociones y comportamientos (Ibarrola, 2013, p. 176):

Tabla 3: Activadores emociones y comportamientos

Activadores	Emociones	Comportamientos
Disconformidad con el sistema escolar (amenaza)	Inseguridad (miedo)	Desconexión (huida)
Dificultad con algunas materias	Frustración (enfado)	Crítica del sistema (ataque)
Fracaso (pérdida)	Decepción (tristeza)	Desmotivación (encerrarse en sí mismo)
Reprimenda (situación adversa)	Humillación	Sin compromiso (rechazo)
Resultados inesperados (inseguridad)	Estupefacción (sorpresa)	Nerviosismo e irritabilidad
Retroalimentación negativa por parte del educador (desprecio)	Desdén	Falta de respeto al educador (pasotismo)
Éxito y apoyo (situación deseada)	Entusiasmo (alegría)	Motivación e interés (acercamiento)

Las emociones influyen en el comportamiento del alumnado. Emoción y conducta están relacionadas. Además, el componente fisiológico de las emociones implica respuestas involuntarias entre las que podemos destacar descargas de hormonas y neurotransmisores. La presencia o ausencia de estas sustancias como norepinefrina, vasopresina, testosterona, serotonina, dopamina, endorfina, etc. influyen en nuestro cuerpo, en la estructura de nuestra mente y en nuestro comportamiento. Por tanto, influyen también en el profesorado y el alumnado.

Nuestro comportamiento también depende en gran medida de la evaluación que realizan otras personas significativas que para nosotros son una base segura. Estamos influidos por las personas que nos hacen sentir seguros y necesitamos la aprobación de las personas en las que confiamos. Lógicamente, esto afectará al proceso de aprendizaje y, a la vez, el aprendizaje será más eficiente si el profesor manifiesta una actitud de reconocimiento hacia el alumno ya que éste necesita sentirse seguro en el proceso de aprendizaje (Bisquerra et al. 2015, p. 183).

Ibarrola (2013, p. 171) también recopila las principales emociones y estados emocionales que ayudan al proceso de aprendizaje:

- 1º Confianza en uno mismo.
- 2º Entusiasmo por aprender.
- 3º Confianza en los demás.
- 4º Expectación y asombro.
- 5º Sensación de triunfo.
- 6º Curiosidad.

En la siguiente tabla 4 se detallan, a modo de resumen, las emociones más habituales relacionadas con el aprendizaje (Bisquerra et al. 2015, p. 181)

Tabla 4: Emociones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento

Función	Emociones positivas	Emociones negativas
Proceso de aprendizaje	Divertirse en el aprendizaje	Aburrimiento Ansiedad
Prospectiva	Esperanza Anticipación Interés	Ansiedad Desesperanza Desesperación
Retrospectiva	Alegría por los resultados Satisfacción Alivio Orgullo	Tristeza Frustración Decepción Insatisfacción Vergüenza Culpa
Social	Gratitud Empatía Admiración Simpatía	Ira Envidia Desdén Antipatía Odio

Las emociones negativas se relacionan con la necesidad de concentración, razonamiento lógico, análisis del detalle y procesos de pensamiento controlado. Mientras que las emociones positivas promueven la creatividad, flexibilidad,

pensamiento fluido, memorización y solución de problemas (Bisquerra et al. 2015, p. 181).

Una de las emociones que destacan en la tabla anterior es la diversión. La diversión es una condición esencial para el aprendizaje exitoso, sobre todo si se tiene como objetivo educar para la vida y fomentar la motivación para continuar aprendiendo durante todo el ciclo vital. Si este es el objetivo, es necesario fomentar la diversión y el interés en el aprendizaje. Cuando un alumno tiene interés por el tema de estudio y piensa que se va a divertir en la tarea, estará más abierto y motivado a aprender. La diversión en el aprendizaje está relacionada con la motivación, con el rendimiento y el éxito en el aprendizaje. Por tanto, es esencial prestar atención a la dimensión emocional del aprendizaje, procurando que los estudiantes puedan experimentar emociones positivas (diversión, bienestar, esperanza, etc.).

Como vemos, motivación y emociones positivas se encuentran intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje. Los sentimientos positivos de los estudiantes hacia el aprendizaje son esenciales para la motivación, la cual activará y facilitará el proceso de aprendizaje. Determinados aspectos emocionales pueden potenciar la motivación hacia el aprendizaje y otros causar el efecto contrario: vivir emociones como la inseguridad, el miedo, la vergüenza o la culpabilidad son desaceleradores de la motivación hacia el aprendizaje; en cambio, la confianza, la esperanza, la ilusión, la diversión o la expectativa son potenciadores de ésta.

La influencia de las emociones en la implicación, motivación, intereses, creatividad, esfuerzo, dedicación, flexibilidad, procesos cognitivos, toma de decisiones, etc. tiene a su vez un impacto en el rendimiento (Pons, Varela y Llovet, 2005). Por ello, el aprendizaje en el aula debe incorporar esta dimensión emocional.

Como hemos visto, cuando nuestra emocionalidad está alterada y es intensamente desagradable, el aprendizaje se ve muy dificultado.

Por otra parte, cuando nuestra vivencia emocional es positiva estamos favoreciendo el aprendizaje. La tranquilidad es otra de las emociones agradables que ayuda a estar en calma y a concentrarse en la acción. Adquirir práctica en técnicas de regulación emocional como la relajación, respiración y meditación ayuda a tranquilizarse y facilitar la concentración.

En definitiva, se trata de potenciar una vivencia emocional positiva en la relación profesor-alumno y en el clima del aula lo cual potencia y mejora el aprendizaje del alumnado y el bienestar de todos, alumnos y profesores. Numerosas investigaciones ponen de manifiesto cómo los profesores que expresan más entusiasmo en sus clases, son más efectivos a la hora de generar interés, energía, ilusión, entusiasmo y curiosidad entre los alumnos (Bakker, 2005; Patrick, Hisley y Kempler, 2000).

1.8. Clima emocional

1.8.1. Concepto de clima emocional

Bisquerra y Martínez-Muñoz (1998) definen el clima como "Una calidad total, relativamente estable, que es vivida por sus ocupantes o integrantes a través del trabajo, las interacciones que mantienen entre sí y las características físicas de este espacio. Esta calidad total distingue cada centro o aula, imprimiéndole un determinado estilo y condicionando los procesos y los resultados que se desarrollan".

El clima emocional es un estado emocional colectivo que puede afectar a un grupo pequeño de personas o a una multitud (Bisquerra, 2017, p. 77).

En los climas emocionales se comparten las mismas emociones entre distintas personas a partir de vivir la misma situación y realizar las mismas valoraciones. En todos los contextos sociales se vive un tipo de clima emocional pero no siempre somos conscientes del clima emocional en el que estamos inmersos. Uno de estos contextos es el aula y otro de ellos es el centro educativo. Es esencial que el clima emocional de aula sea positivo para que el aprendizaje se lleve a cabo en condiciones óptimas. Estudios sobre los efectos del programa RULER de la Universidad de Yale muestran cómo en las aulas donde se ha implementado este programa se comparte un clima emocional más positivo (Rivers et al. 2013). Numerosas investigaciones relacionan un clima emocional positivo en las aulas con: una mayor motivación, interés, disfrute y compromiso de los estudiantes (Curby

et al. 2009; Woolley, Kol y Bowen, 2009); mejores logros académicos (Luo, Huang y Najjar, 2007; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts y Morrison, 2008; Rudasill, Gallagher y White, 2010).

En los apartados 1.8.2 y 1.8.3 se desarrollan los conceptos de clima de escolar y clima de aula y se describen los aspectos esenciales a tener en cuenta para fomentar climas emocionales positivos.

1.8.2. Clima escolar

El clima escolar es un constructo complejo de desarrollar (Van Houte, 2005). Multitud de investigadores han estudiado las características que lo integran (Cohen, McCabe, Micheli y Pickeral, 2009; Zullig, Koopman, Patton y Ubbes, 2010). Algunos aspectos que forman parte de este constructo son: la estructura y organización escolar (normas de clase, medidas del aula, protocolos, colaboración entre los distintos departamentos, etc.); la cultura (normas, valores, etc.); las relaciones interpersonales (interacciones entre adultos y estudiantes, confianza entre los agentes de la comunidad escolar, etc.); comportamientos del estudiante y del adulto (compromiso, seguridad, *bullying*, sarcasmo, etc.) y el efecto de competencias socioemocionales de los profesores como empatía, comunicación, resolución de conflictos, etc. (O'Malley, Katz, Renshaw y Furlong, 2011; Stamler, Scheer y Cohen, 2009).

El constructo de clima escolar es importante por muchos motivos, de entre los que podemos destacar, su impacto que sobre el rendimiento escolar o el desarrollo social (Durlak, Domitrovich, Weissberg y Gullotta, 2015, p. 348).

Diversas investigaciones científicas coinciden en describir cuatro elementos que impactan positivamente en el clima escolar, en el aprendizaje y en los logros de los estudiantes (Durlak et al. 2015, pp. 350-352):

- **Condiciones físicas:** investigaciones recientes indican cómo las condiciones del entorno físico del centro pueden influir en la capacidad de los estudiantes para aprender de forma eficaz (Doan y Jablonski, 2012; National School Boards Association, 1996). Algunos de estos elementos son: el orden, la calidad y el espacio físico. Las condiciones físicas de un

edificio escolar (paredes y puertas sucias, mobiliario roto, etc.) se ha relacionado con malos comportamientos de los estudiantes, satisfacción del profesorado y resultados académicos (Bullock, 2007; Earthman, 2004; O'Sullivan, 2006; Schneider, 2002). En un estudio longitudinal con estudiantes de secundaria (Planty y DeVoe, 2005), el 66% de los alumnos identificó alguna condición física inadecuada del edificio escolar. Además, los estudiantes con un rendimiento académico más bajo (de acuerdo con pruebas estandarizadas) eran los que, mayoritariamente, asistían a escuelas con vandalismo, falta de limpieza y condiciones físicas deterioradas (necesitaban reparaciones).

- **Expectativas y objetivos del profesorado respecto los estudiantes:** los estudiantes están mejor orientados al éxito académico cuando los profesores tienen expectativas altas de ellos, especialmente con aquellos estudiantes que están en riesgo de abandonar los estudios (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Lee, 2012; Lee, Smith, Perry y Smylie, 1999). Ahora bien, las altas expectativas de los profesores deben siempre acompañarse de un buen apoyo a los estudiantes. Si no es así, el aprendizaje y el desempeño académico se ve afectado (Lee y Smith, 1999).
- **Habilidades de apoyo del profesorado a los estudiantes:** investigaciones recientes ponen de manifiesto la relación entre determinadas habilidades del profesorado y resultados positivos de los estudiantes (Brewster y Bowen, 2004; Lee y Burkam, 2003; Lee y Smith, 1999). Estas habilidades no tienen relación con la formación académica o titulaciones del profesorado sino que son la combinación entre los aspectos siguientes: la calidad a la hora de aportar instrucciones y guía al alumnado; el apoyo, sostén y ayuda; la sensibilidad; el cuidado y el afecto. El profesorado que muestra estas habilidades es más capaz de potenciar resultados positivos en los estudiantes (Brewster y Bowen, 2004; Lee y Burkam, 2003; Lee y Smith, 1999). Por el contrario, aquellos que no lo llevan a cabo, experimentan más estrés y *burnout* (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch y Barber, 2010).

- **Engagement de los estudiantes:** el compromiso (*engagement*) de los alumnos es un elemento clave en el clima escolar. Existen numerosos estudios que vinculan este concepto con los logros académicos. El compromiso escolar o académico está conectado con la asistencia a la escuela y, a la vez, con el desempeño académico y el abandono escolar (Croninger y Lee, 2001; Goodenow, 1993; Willingham, Pollack y Lewis, 2002). Estudios recientes sobre este tema sugieren que mejorar los planes de estudio para que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, impacta de forma positiva en la asistencia a clase y en unos mejores resultados de los alumnos (Ryan y Deci, 2000; Yazzie-Mintz, 2010).

Cuando hablamos de clima escolar nos referimos al ambiente que se comparte en un centro educativo, por tanto, se puede considerar sinónimo de clima de centro.

1.8.3. Clima de aula

El clima de aula es la situación o ambiente que se crea en una clase, en cada una de las asignaturas (Martínez-Muñoz, 1995, 2000). Clima de aula y clima de clase se consideran sinónimos.

El clima de clase, igual que el clima de centro, es una macro variable, compleja y no directamente observable sino que se infiere a partir de considerar otras variables más simples.

Martínez-Muñoz (1995, 2000) considera que el constructo de clima de clase está integrado por estas variables:

- **Las relaciones:** la relación entre las personas es lo que genera en parte un tipo de clima u otro. En el centro educativo, las relaciones básicas son las que se establecen entre iguales (entre alumnos y entre docentes) y las que se establecen entre alumnos y profesores.
- **Orientación a la tarea:** cada centro educativo establece unos objetivos docentes que el clima emocional debe favorecer y potenciar. Por ello se

hace referencia a la orientación a la tarea. Un centro sin objetivos educativos claros, sin valores y normas generales, difícilmente generará un clima favorable. El clima de un aula o un centro debe contribuir a alcanzar los objetivos educativos que le son propios.

- **Mantenimiento y cambio del sistema:** el clima se mantiene si las características presentan una cierta estabilidad. A la estabilidad se le denomina mantenimiento del sistema. El mantenimiento del sistema no es lo mismo que inmovilismo, al contrario. Se debe fomentar la estabilidad y, a la vez, poder hacer evolucionar el ambiente si así se mejora su contribución a los objetivos educativos.

A continuación se detallan algunas propuestas del programa de Martínez-Muñoz (1995, 2000) para mejorar el clima del aula:

- Valorar las aportaciones del alumnado para manifestar interés en la persona; aunque no sean correctas.
- Tras realizar una pregunta, dejar el tiempo prudencial para que el alumnado pueda pensar y responder a la misma.
- Procurar que las decisiones sobre cuestiones que afecten a la clase sean fruto de la reflexión, debate y acuerdo de toda la clase y no de unos pocos (los que obtienen mejor rendimiento o los que hablan más o mejor).
- Intentar que las decisiones se tomen por consenso mejor que por mayoría.
- Relacionar los temas tratados en la clase con las experiencias, valores o situaciones próximas a los alumnos.
- Aprovechar el conocimiento que se tiene de los alumnos para referirse a ellos en ejemplos y aplicaciones de la materia en la clase, siempre en condiciones que les favorezcan.
- Intentar que todos tengan experiencias de éxito en lo que se hace. Procurar que los alumnos con bajos niveles de motivación consigan éxitos académicos para que aspiren en un futuro próximo a retos que requieran de esfuerzos superiores.

- Evitar situaciones de máxima ansiedad y tensión o las situaciones de aburrimiento.
- Conviene presentar los trabajos de clase alternando trabajos de alta concentración con trabajos de baja concentración. Los dos extremos mantenidos de forma continuada provocan que el alumno deje de prestar atención.
- Si se detecta un problema no ignorarlo, buscar el modo de afrontarlo. Las cosas no se resuelven solas.
- Promover los procesos de mediación entre iguales y desarrollar la asertividad en los alumnos pero también en los docentes.
- Favorecer la realización de trabajos en pequeño grupo y buscar mecanismos de rotación.
- Procurar hacer participar a los que menos posibilidades tienen de hacerlo o a los que menos lo hacen y moderar la participación de los que la monopolizan.
- Valorar en público y en privado el esfuerzo y la dedicación y no sólo los resultados.
- El profesor debe atender a los casos problemáticos individuales lo antes posible.
- Procurar explicar siempre la utilidad que tiene o tendrá lo que se está trabajando en clase.
- Hacer reuniones con los alumnos para determinar las reglas de trabajo y funcionamiento de la clase.
- Estar atento al estado de ánimo de la clase y actuar en consecuencia.
- El profesor puede pedir sugerencias sobre el tipo de actividad y recolectar y aplicar aquellas que supongan variaciones sobre las formas tradicionales.

De acuerdo con Martínez-Muñoz (1995, 2000), éstos son los agentes principales que configuran el clima de aula:

- **El profesor:** como líder del aula, de él dependen multitud de factores que influyen en el clima de clase como la actitud hacia la educación, la forma

de abordar la materia, la organización de clase, las normas, el orden y el trato con los alumnos. Si el profesor tiene una buena actitud respecto a la educación y se interesa por el progreso de los alumnos, favorece el diálogo, la comprensión, el buen trato y la complicidad con los alumnos, generará un ambiente propicio al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

- **Los alumnos:** influyen en el clima a partir de las relaciones que mantienen entre ellos. Aspectos como el nivel de cohesión de grupo, el conocimiento y la aceptación entre los estudiantes, van generando un clima de clase más o menos positivo. Los estudiantes reaccionan de un modo u otro en función del trato que reciben y en la medida que se sienten implicados y copartícipes en el proceso educativo.
- **El aula y el ambiente físico:** lo integran todas las características del espacio y el mobiliario como la luminosidad, la temperatura, los ruidos, la distribución del mobiliario (colocación de mesas, sillas y otros muebles) o la decoración del aula.
- **El centro y las familias:** la clase está integrada en un centro educativo con unos valores y unas normas descritas en sus planteamientos institucionales y también latentes en su cultura. La concepción del centro respecto la educación, la disciplina, el orden o la colaboración entre docentes y sobre la participación de los alumnos son aspectos que influyen en el clima de las clases. Los núcleos familiares pueden favorecer determinadas actitudes hacia la escuela y la educación y, por extensión, hacia las aulas. Sus valores, su visión respecto el papel de la escuela y de los profesores genera determinados comportamientos de los alumnos y facilita o dificulta el diálogo con otros agentes educativos.

1.9. Síntesis

En el presente capítulo se ha tratado el concepto de emoción, sus componentes, las funciones principales y los diferentes tipos de emociones y sus clasificaciones. Todo ello para profundizar en este concepto y distinguir mejor los diferentes fenómenos afectivos.

El análisis realizado de las teorías sobre las emociones permite conocer las diferentes perspectivas desde las que han sido estudiadas.

Las emociones tienen un impacto en el aprendizaje y en el clima emocional que se vive en las aulas y en los centros. Por ello, en este capítulo se han descrito los constructos de clima emocional, clima escolar y clima de aula. Además, se describen los elementos esenciales que impactan positivamente en el clima escolar y las variables que integran el clima de aula.

2. Inteligencia y emoción

2.1. De la inteligencia clásica a las inteligencias múltiples

Uno de los constructos hipotéticos más investigados en el siglo XX es el de inteligencia. Actualmente, después de más de cien años de investigación aún no existe acuerdo entre los investigadores para definir la inteligencia con aceptación unánime. Esta divergencia conceptual ha provocado que, en lugar de definir el constructo hipotético como tal, se haya pasado a una definición operacional: la inteligencia es “aquello que miden los tests de inteligencia” y, por tanto, se define la inteligencia según como la mide el test de Binet; o el test de Wechsler, etc.

Entre los primeros estudios científicos sobre la inteligencia, destacamos los siguientes del siglo XIX:

- Investigaciones de Broca (1824-1880): se interesó en medir el cráneo humano y sus rasgos. Su principal descubrimiento fue la localización del área del lenguaje en el cerebro, denominada desde entonces como el “área de Broca”.
- Galton (1822-1911), primo hermano de Charles Darwin, investigó sobre los genios. Aplicó técnicas estadísticas complejas en su época, como la campana de Gauss, a los datos que había recogido de miles de personas.
- Wundt (1832-1920) estudió los procesos mentales mediante la introspección.

En 1903, el Ministerio de Educación francés encargó a Alfred Binet (1857-1911) la construcción de un instrumento para distinguir al alumnado que podía seguir una escolarización en centros ordinarios de aquellos que debían atender a centros de educación especial. A partir de este encargo, en 1905 surgió el primer test de inteligencia que fue la primera definición operacional del constructo teórico de inteligencia, lógicamente de la inteligencia académica o clásica. En 1908 el test de Binet-Simon se traduce al inglés y en 1912 el alemán Stern introduce el término CI (Cociente Intelectual). En 1916 aparece la versión de Stanford-Binet, a partir de la adaptación del test, dirigida por L. Terman, que se realizó en la Universidad de Stanford. Por eso esta versión también es conocida como la de Terman-Merrill. Tuvo gran difusión ya que sirvió, durante la Primera Guerra Mundial, para evaluar la inteligencia de más de un millón de reclutas americanos y así situarlos en el lugar más adecuado en el ejército. El test se revisó en 1937 y 1960, lo cual le dotó de una consistencia que lo hizo mundialmente famoso.

Cattell (1860-1944), discípulo de Wundt y de Galton, fue uno de los principales difusores de los tests de inteligencia en Estados Unidos. Dentro del concepto único de inteligencia, Cattell observó y distinguió entre la inteligencia fluida (capacidad para detectar relaciones entre conceptos y resolver problemas sin conocimiento) y la inteligencia cristalizada (capacidad para adquirir conocimiento y aplicarlo en la resolución de problemas).

La utilización del término inteligencia social se atribuye por primera vez a Thorndike (1920), aunque previamente el pedagogo John Dewey (1909) lo había usado también para hacer referencia al poder de observar y comprender las situaciones sociales. La discusión sobre si hay una inteligencia o varias se zanjó aceptando que hay una sola inteligencia con diversos factores. La aplicación de la técnica estadística del análisis factorial al estudio de la inteligencia, principalmente por parte de Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955), aportó más precisión a los instrumentos de medida (Spearman, 1927) y permitió la identificación de un factor g (general) a partir del cual se derivan otros factores s (específicos). Dentro de la inteligencia se identifican, además, subtipos o facetas de ésta que se consideran “capacidades mentales primarias” (Thurstone, 1938), éstas

son: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo.

Guilford (1950), realizó trabajos sobre estructura de la inteligencia que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente. En su modelo tridimensional en forma de cubo aparecen las diferentes dimensiones de la inteligencia (Guilford, 1967; Guilford y Hoepfner, 1971), entre las cuales se encontraba la creatividad.

Después del test de Binet y la versión de Terman-Merrill, uno de los tests más reconocidos es el de Wechsler (1958).

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) tiene su base, sobre todo, en las aportaciones de Cattell, Spearman, Thurstone y Guilford.

Algunos principios básicos del concepto clásico de inteligencia son: 1) Existe una inteligencia con varios factores; no varias inteligencias. 2) La inteligencia es estable a lo largo de toda la vida; no se puede cambiar. 3) La inteligencia se puede medir con pruebas objetivas (tests de inteligencia) (Bisquerra et al. 2015).

Hasta el momento, la medida más fiable y válida de capacidades cognitivas es la que aportan los tradicionales tests de inteligencia, aunque no contemplan todas las facetas del ámbito cognitivo o intelectual, sino que evalúan básicamente un tipo de pensamiento inteligente, que es el pensamiento convergente, encaminado a encontrar la solución correcta o la mejor solución a un problema. Sin embargo, existen otros problemas de la vida real que requieren de la aplicación de otro tipo de pensamiento inteligente más complejo, que no puede ser sólo convergente, sino que requiere también que sea divergente (creativo) y crítico, características que no son evaluadas en los tests de cociente intelectual (e.g. Plucker y Renzulli, 1999).

2.2. La inteligencia triárquica

En 1985 Sternberg presenta la teoría triárquica integrada por estos tres tipos de inteligencia: inteligencia analítica, inteligencia creativa e inteligencia práctica. Posteriormente, en 1997, Sternberg define la inteligencia "exitosa", como aquella que implica una integración equilibrada de las tres anteriores.

La inteligencia analítica es lo que tradicionalmente se ha entendido por inteligencia en el sentido clásico y hace referencia al factor general de inteligencia o factor g. Comprende aspectos relacionados con la memoria, la capacidad analítica, el razonamiento abstracto, etc. y se relaciona con la inteligencia académica.

Sternberg se refiere a la inteligencia creativa como la capacidad del individuo para seleccionar, combinar, codificar y comparar información recibida a través de la experiencia.

La inteligencia práctica incluye habilidades para resolver los problemas de la vida cotidiana para una mejor adaptación al contexto (Sternberg et al. 2000). Incluye: identificación y solución de problemas, evaluar su solución y buscar recursos para resolverlos, etc. Mientras que la inteligencia académica y la práctica no tienen demasiado en común, la inteligencia exitosa y la práctica sí están más relacionadas entre ellas.

Sternberg ha desarrollado una extensa investigación sobre cada una de las inteligencias, una de estas aplicaciones en investigación es el *Sternberg Triarchic Abilities Test* (STAT).

2.3. Las inteligencias múltiples

Entre 1979 y 1983, Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, realizó un estudio sobre la naturaleza del potencial humano que culminó con la publicación de *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* (Gardner, 1983). En 1993, Gardner publica *Multiple intelligences. The theory in practice* (Gardner, 1993).

En 1983, Gardner distingue un total de siete inteligencias: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpersonal e intrapersonal. Más adelante, Gardner (2001) añade la inteligencia existencial y la inteligencia naturalista. La inteligencia existencial es la que utilizamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida, el más allá, etc. La naturalista se refiere a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno.

La inteligencia emocional engloba dos de las inteligencias definidas por Gardner, la interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal incluye,

esencialmente, la capacidad de liderazgo, resolver conflictos y el análisis social (consiste en observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva). La inteligencia interpersonal se ajusta a la definición de inteligencia social que han aportado otros autores (e.g. Cherniss, 2000; Topping, Bremner y Holmes, 2000; Topping, Holmes y Bemner, 2000; Zirkel, 2000). La inteligencia intrapersonal es la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida (Bisquerra et al. 2015, p. 30).

2.4. Inteligencia emocional

2.4.1. Precursores y origen científico de la inteligencia emocional

Las teorías de Sternberg y Gardner se han considerado los precursores teóricos más cercanos del concepto de inteligencia emocional.

A continuación, se detallan otros conceptos precursores de la inteligencia emocional. Todos ellos hacen referencia a una concepción diferente de la inteligencia racional y se aproximan al ámbito emocional y social.

Cronológicamente, de acuerdo con Mestre (2003), la inteligencia instintiva definida por Binet y Simon (1905) puede considerarse el primer constructo precursor de la inteligencia emocional. Binet y Simon definieron la inteligencia ideativa, semejante al concepto de inteligencia racional/psicométrica, y la instintiva, que funcionaba a partir de los sentimientos y estaba relacionada con la intuición (Mestre, 2003, p. 69).

La inteligencia social de Thorndike es otro de los precursores de la inteligencia emocional. Thorndike (1920) distinguió entre la inteligencia abstracta/académica, mecánica/visoespacial y social. Esta inteligencia se definió como “la capacidad para comprender y dirigir a las personas” y como “sabiduría en contextos sociales” (Thorndike y Stein, 1937, p. 275). La inteligencia práctica de la teoría triárquica de Sternberg (1985) representa un constructo muy próximo a la inteligencia social de Thorndike.

Otro de los conceptos precursores proviene de Epstein (1998) quien define la inteligencia experiencial y contrapone este concepto al de inteligencia racional o inteligencia tradicional.

La inteligencia interpersonal e intrapersonal que integran las denominadas inteligencias personales de Gardner (1983) son los conceptos más próximos, cronológica y teóricamente, al constructo de inteligencia emocional.

En el año 1966, Bárbara Leuner, publicó en la revista alemana *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* un artículo cuyo título traducido al español era “Inteligencia emocional y emancipación” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), aunque no se refería al mismo concepto que entendemos en la actualidad por inteligencia emocional.

En 1986, aparece de nuevo el término inteligencia emocional en un trabajo de investigación. En concreto, en la tesis doctoral de Wayne L. Payne. Su título, traducido al español, era “Un estudio de la emoción: desarrollo de la inteligencia emocional”. Este autor reivindicó la importancia del crecimiento emocional en la educación. En su tesis afirma que “llegará una era en la que emoción e inteligencia estarán integrados en el sistema educativo, y que los gobiernos serán responsables de los sentimientos del individuo” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Payne estaba convencido de la estrecha conexión razón-emoción, así decía “los problemas que nosotros resolvemos son problemas emocionales, esto es, problemas en la manera en la que nosotros sentimos” (Payne, 1986, p. 165; Mayer, Caruso y Salovey, 2001).

El término inteligencia emocional aparece por tercera vez en la literatura científica en un capítulo escrito por Stanley I. Greenspan titulado “Inteligencia Emocional” (1989) integrado en un libro sobre perspectivas psicoanalíticas de la educación. En este capítulo, Greenspan destaca la importancia de los factores intelectuales y emocionales entrelazados en los procesos de aprendizaje y enfatiza el papel relevante de las relaciones entre cognición y emoción en situaciones de aprendizaje (Greenspan, 1989).

En el año 1990, Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la Universidad de New Hampshire publicaron el artículo científico fundador de la investigación sobre la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990).

2.4.2. La inteligencia emocional como espíritu de una época

Diversos autores han considerado la inteligencia emocional como parte del “espíritu de una época” o *zeitgeist* de la sociedad occidental actual. A partir de finales del siglo XX, el *zeitgesit* de la sociedad occidental ha exaltado el valor de las emociones y de la vida afectiva, produciendo un cierto distanciamiento respecto al racionalismo hasta entonces predominante (Goleman, 1995; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Es evidente que la inteligencia emocional se ha convertido en un concepto de éxito en ciencias sociales y, concretamente, en psicología y educación (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

Desde la aparición formal del constructo en 1990 hasta la actualidad, ha ido aumentando el interés científico en torno a la inteligencia emocional, una buena muestra de ello es la gran cantidad de publicaciones que aparecen cada año en revistas especializadas.

La producción científica en el área de la inteligencia emocional se disparó con la entrada en el siglo XXI. Desde entonces, se vienen publicando más de 50 artículos científicos cada año, de los cuales alrededor del 65% son de carácter empírico. Todo ello demuestra la vitalidad de la investigación sobre inteligencia emocional (e.g. Stough, Saklofske y Parker, 2009). Igualmente han proliferado las tesis doctorales sobre el tema durante los últimos 15 años, así como la realización de jornadas, congresos y formaciones de especialización como postgrados, másters oficiales, etc.

2.4.3. Definición y modelos de inteligencia emocional

Entre los distintos modelos de inteligencia emocional, podemos distinguir (Bisquerra et al. 2015):

- Modelos que describen la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva de procesamiento de información emocional (inteligencia emocional capacidad).
- Modelos que definen la inteligencia emocional como un conjunto de disposiciones de personalidad (inteligencia emocional rasgo).

- Modelos que entienden la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales o socioemocionales.

Estos modelos surgen a partir de las definiciones del constructo de inteligencia emocional, elaboradas por distintos autores. A continuación, se desarrollan algunos de los constructos y modelos actuales de la inteligencia emocional.

El modelo de Salovey y Mayer

Mayer y Salovey definen por primera vez la inteligencia emocional como “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” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Este modelo incluye tres procesos mentales implicados en el procesamiento de la información afectiva y la adaptación a ésta (Bisquerra et al. 2015, p. 53):

- a) Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás.
- b) Regulación emocional en uno mismo y en los demás
- c) Uso de las emociones de manera adaptativa.

En 1997, Mayer y Salovey revisaron y ampliaron su definición de inteligencia emocional: “Inteligencia emocional implica la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten 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” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Estas cuatro capacidades o dimensiones principales son denominadas por los autores como “ramas” y están organizadas jerárquicamente, desde las que implican los procesos psicológicos más básicos, como la percepción, hasta la que integra los procesos psicológicos más complejos como la regulación reflexiva de las emociones.

En la figura siguiente (Bisquerra, et al. 2015, p. 56) se detallan las dimensiones de este modelo a partir de una adaptación del cuadro elaborado por Mayer y Salovey (1997, p. 7). Además se ha añadido la subdivisión en dos áreas

(experiencial y estratégica), que corresponde a la operacionalización posterior del modelo través del MSCEIT (“*The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*”) (Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

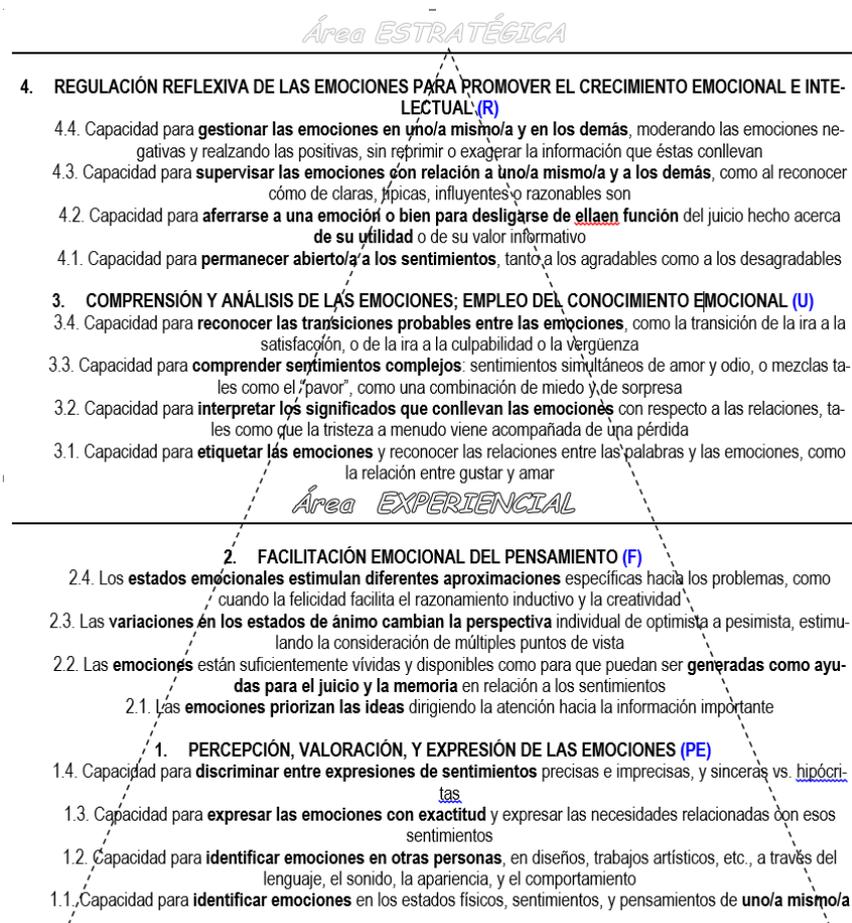


Figura 2: Modelo piramidal de la inteligencia emocional.

Nota: Tomado de Bisquerra et al. (2015, p. 56). Adaptado de Mayer y Salovey (1997, p. 7)

En este modelo cada “rama” tiene 4 capacidades representativas que, en la figura anterior, distinguimos con una combinación de dos números exclusivos que indican, el primero de ellos, a qué rama pertenece, y, el segundo, qué grado de complejidad supone esa capacidad dentro de la misma rama con respecto a las otras tres capacidades. Por ejemplo, dentro de la primera rama (percepción, valoración y expresión), la capacidad más elemental se indica con un 1.1. (identificar emociones),

mientras que la más compleja se indica con un 1.4. (discriminar entre expresiones emocionales).

Algunos de los instrumentos de evaluación más destacables de la inteligencia emocional capacidad son: TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*), (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995); SEIS ó ASE (*Schutte Emotional Intelligence Scale*), (Schutte et al. 1998) y WLEIS (*Wong & Law Emotional Intelligence Scale*) (Wong y Law, 2002). En concreto, los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional basados en el modelo de Salovey y Mayer son el MSCEIT (Mayer et al. 2002), que evalúa las cuatro ramas, el STEU (*Situational Test of Emotional Understanding*) y el STEM (*Situational Test of Emotion Management*), que evalúan las ramas tercera y cuarta, respectivamente (MacCann y Roberts, 2008).

David McClelland

David McClelland (1973) planteó que el concepto “inteligencia” no tiene ningún interés para la educación y en su lugar propuso que se empleara el concepto “competencia” (ser competente en hacer bien tal o cual cosa) (Bisquerra et al. 2015, p. 49)

De acuerdo con McClelland (1973) la inteligencia es una cualidad innata casi inalterable e inmodificable. En cambio, argumenta que lo que sí pueden cambiar las personas es su competencia para hacer cosas. Así, a partir del entrenamiento apropiado se puede conseguir que éstas mejoren, aprendan y sean más competentes. Las competencias se pueden aprender (Bisquerra et al. 2015, p. 49).

Para McClelland (1973), evaluar las competencias emocionales permite evaluar el cambio real en el aprendizaje de las personas para realizar cierto tipo de tareas de manera competente, en cambio, evaluar la inteligencia de una persona en dos ocasiones no tiene sentido ya que el resultado será prácticamente el mismo, puesto que no se espera que la inteligencia cambie (Bisquerra et al. 2015, p. 49).

Por tanto, para McClelland (1973) el término competencia hace referencia a un concepto distinto a cualquier capacidad cognitiva o rasgo de personalidad, los cuales se consideran características psicológicas presuntamente estables y difícilmente modificables mediante experiencias educativas. En cambio una

competencia es sinónimo de algo que se puede aprender (Bisquerra et al. 2015, p. 49).

De acuerdo con los constructos descritos, la inteligencia emocional, sea considerada capacidad cognitiva o rasgo de personalidad, se refiere a una cualidad o característica psicológica general de las personas. En cambio, las competencias emocionales se refieren al grado en que las personas se comportan de manera más o menos competente, es decir, eficiente, en distinto tipo de tareas emocionales. De tal forma que la inteligencia emocional es una y alude a una característica psicológica general relativamente estable de la persona que informa sobre el potencial de ésta para comportarse de forma emocionalmente inteligente, mientras que las competencias emocionales son varias y aluden al distinto grado de pericia de la persona para afrontar y realizar tareas emocionales concretas, generalmente observables por los demás (Bisquerra et al. 2015, p. 50).

El modelo de competencias emocionales de Daniel Goleman

Daniel Goleman, discípulo de McClelland, propuso su primer modelo de inteligencia emocional en 1995.

Para este autor, la inteligencia emocional consiste en (Goleman, 1995:43-44):

1. Conocer las propias emociones (*Self-awareness*): reconocer y tomar conciencia de los estados emocionales internos.
2. Manejar las emociones (*Self-managent*): se refiere a la autorregulación, a manejar las propias emociones para poder expresarlas de forma apropiada.
3. Motivarse a uno mismo (*Motivation*): implica encaminar la emoción y la motivación hacia el logro de los objetivos. Es esencial para automotivarse, prestar atención, manejarse y realizar actividades creativas.
4. Empatía (*Social-awareness*): reconocer las emociones de los demás.
5. Establecer relaciones (*Relationship management*): relacionarse satisfactoriamente con los demás.

La inteligencia emocional, para Goleman, es una metahabilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia. De acuerdo con este autor, el cociente emocional (CE) puede sustituir, en un futuro, al cociente intelectual (CI). El CI no es un buen predictor del éxito en la vida, el 80% depende de otras causas, muchas de ellas de carácter emocional. La inteligencia emocional es independiente de la inteligencia académica; la correlación entre el CI y el bienestar emocional es baja o nula (Bisquerra, 2009, p.132).

Finalmente, después de diversas revisiones, su modelo más completo es el que publica en coautoría con Richard Boyatzis (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Tras la propuesta desarrollada junto a Boyatzis, Goleman ha seguido manteniendo este modelo casi en su totalidad. Goleman presenta el marco de su teoría basada en dos criterios cruzados que derivan en cuatro grupos de competencias tal y como se refleja en la tabla 5. Estos dos criterios son, por una parte, el carácter intrapersonal o interpersonal de las competencias, y, por otro, el tipo de proceso emocional que preferentemente implica cada competencia, reconocimiento vs. regulación emocional (Bisquerra et al. 2015, p. 59).

Tabla 5: Clasificación de las competencias socioemocionales en el modelo de Goleman

	Competencia personal	Competencia social
Reconocimiento	Autoconciencia emocional	Empatía
	Autoevaluación	Orientación al cliente
	Autoconfianza	Conciencia organizacional
Regulación	Autocontrol emocional	Desarrollo de los demás
	Formalidad	Influencia
	Responsabilidad	Comunicación
	Adaptabilidad	Gestión de conflictos
	Motivación de logro	Liderazgo
	Iniciativa	Catalización del cambio
		Construcción de alianzas
	Trabajo en equipo	

Nota: Tomada de Bisquerra et al. (2015, p. 58)

El instrumento de evaluación de la inteligencia emocional más conocido que está inspirado en este modelo es el ECI (*“Emotional Competence Inventory”*) (Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999).

El modelo de Bar-On

De acuerdo con Bar-On (1997), la inteligencia emocional (que él prefiere llamar inteligencia social y emocional) se divide en cinco grandes áreas o subtipos:

- a) Inteligencia Intrapersonal: Incluye autoconciencia emocional, asertividad, autoaprecio o autoestima, autorrealización e independencia.
- b) Inteligencia Interpersonal: Incorpora empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- c) Adaptabilidad: Incluye solución de problemas, prueba de realidad (o ajuste a la realidad) y flexibilidad.
- d) Gestión del estrés: Hace referencia a la tolerancia al estrés y la gestión de impulsos.
- e) Estado de ánimo general: Incluye un indicador general de felicidad y otro de optimismo.

Cada una de estas áreas está integrada por varios subcomponentes, hasta un total de 15.

El EQ-i (*“Emotional Quotient Inventory”*) es el instrumento de evaluación de la inteligencia emocional basado en este modelo (Bar-On, 1997).

En el año (2000), Bar-On revisó su modelo de inteligencia emocional a partir de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios del EQ-i (su propio instrumento de evaluación). A partir de esta revisión, Bar-On llega a la conclusión que existen diez factores que se pueden considerar componentes claves de la inteligencia emocional o “socioemocional” (Bar-On, 2000, p. 372). En cambio, los otros cinco factores excluidos del análisis factorial (optimismo, autorrealización, felicidad, independencia, y responsabilidad social), deberían considerarse más bien facilitadores de la inteligencia socioemocional en lugar de integrantes de este constructo (Bisquerra et al. 2015, p. 60).

Actualmente, el modelo de Bar-On (1997) se interpreta mayoritariamente como un modelo de inteligencia emocional rasgo. Si bien cabe desatacar que Bar-On (2012) indica que las facetas que componen la inteligencia emocional en su modelo no son en rasgos de personalidad sino más bien competencias, habilidades y comportamientos (Bisquerra et al. 2015, p. 60).

El modelo de Petrides y Furnham

Petrides y Furnham (2001) describen este constructo entendiendo la inteligencia emocional como rasgo de personalidad.

Este modelo se puede denominar modelo circular de inteligencia emocional o también modelo WESC ó BESA de inteligencia emocional rasgo si se quieren enfatizar los cuatro factores que integra: bienestar (*wellbeing*), emocionalidad (*emotionality*), sociabilidad (*sociability*), y autocontrol (*self-control*) (Bisquerra et al. 2015, p. 61).

En el 2001 estos dos autores publicaron el primer listado de facetas que definen la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad:

“La inteligencia emocional rasgo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad tales como la empatía y la asertividad (Goleman, 1995) así como también elementos de la inteligencia social (Thorndike, 1920), las inteligencias personales (Gardner, 1983) y la inteligencia emocional capacidad (Mayer y Salovey, 1997), las tres últimas en la forma de capacidades autopercibidas” (Petrides y Furnham, 2001, p. 427).

Este listado fue realizado a partir de un análisis de contenido de los principales modelos de inteligencia emocional rasgo presentes en ese momento. El criterio seguido para su elaboración fue incorporar los elementos presentes en más de un modelo, excluyendo aquellos más secundarios que aparecían sólo en un modelo (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007).

El resultado final de este análisis, dio lugar a un modelo de inteligencia emocional rasgo que abarca 15 facetas, 13 de éstas se agrupan en 4 factores y las 2 facetas restantes se consideran relativamente independientes ya que no forman parte de ningún factor (Bisquerra et al. 2015, p. 62).

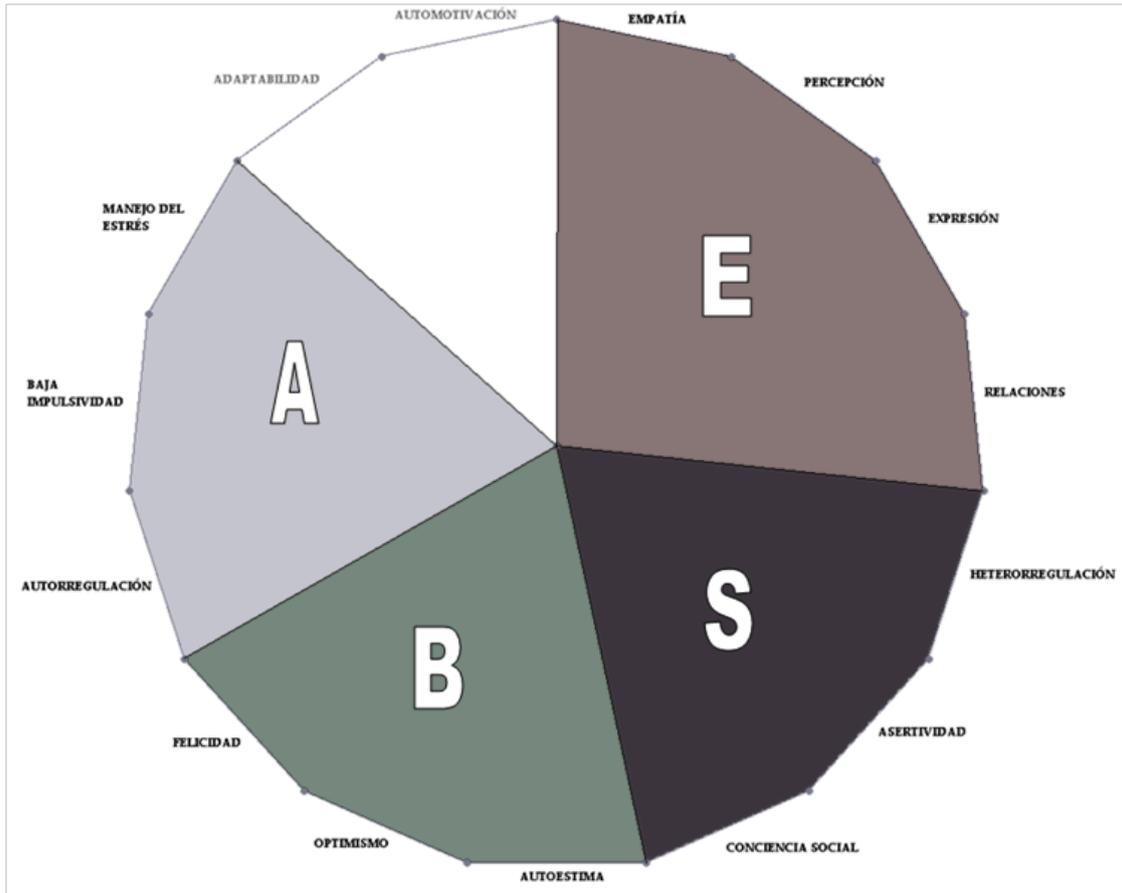


Figura 3: Modelo circular de la inteligencia emocional.

En la figura anterior (figura 3), tomada de Bisquerra et al. (2015, p. 63) y adaptada de Petrides (2009a, 2009b), podemos ver los siguientes factores:

- **Factor E:** emocionalidad. Factor que se refiere a la disposición hacia la buena comunicación emocional, tanto verbal como no verbal. Las facetas que lo integran son: percepción emocional, expresión emocional, empatía disposicional y relaciones interpersonales.
- **Factor S:** sociabilidad. Implica la predisposición al desenvolvimiento en las interacciones interpersonales. Se compone de: conciencia social, regulación emocional interpersonal y asertividad disposicional.
- **Factor B:** bienestar. Integrado por autoestima, felicidad y optimismo.
- **Factor A:** autocontrol. Refleja la disposición a la estabilidad emocional y al sentimiento de ser capaz de mantener la calma.

Las dos facetas independientes son:

- **Adaptabilidad:** predisposición a adaptarse con facilidad a nuevas condiciones o situaciones.
- **Automotivación:** tendencia a persistir y a evitar el abandono ante la adversidad.

La inteligencia emocional rasgo se define como una constelación de autopercepciones relacionadas con las emociones y de disposiciones localizadas en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (Pérez González, Petrides y Furnham, 2007). La última parte de la definición, relativa a la ubicación de la inteligencia emocional rasgo en el espacio factorial inferior a las jerarquías de la personalidad, significa que la inteligencia emocional está muy relacionada con los rasgos de personalidad más generales que rigen la personalidad, como los *Big-five* (su descripción se encuentra en el apartado 2.5).

El TEIQue (*“Trait Emotional Intelligence Questionnaire”*) es el instrumento de evaluación de la inteligencia emocional rasgo por excelencia (Petrides, 2009a).

El modelo de inversión multinivel

Este modelo se refiere a tres niveles de la inteligencia emocional, por eso se denomina “multinivel”. La denominación “inversión” se da porque consideran los niveles inferiores del modelo como un capital que se invierte, a través de la experiencia, en el desarrollo de los niveles superiores (Roberts, Schulze, Zeidner y Matthews, 2005, pp. 320-321). Así, estos tres aspectos diferentes de la inteligencia emocional se van desarrollando secuencialmente, uno sobre el anterior, a lo largo de la vida de una persona desde la infancia. El dominio en un nivel aporta la base para el aprendizaje de un nivel superior y, conforme más se practican las habilidades de un nivel inferior, más efectivo es el desarrollo de habilidades más avanzadas. De esta forma, la competencia de un niño en un nivel define su potencial para adquirir habilidades en el siguiente nivel (Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, 2003, p. 89).

Los tres niveles que sugieren estos autores son (Zeidner et al. 2003):

- 1er nivel: está relacionado con el temperamento y la contribución de factores biológicos y temperamentales en el desarrollo de la inteligencia emocional.
- 2º nivel: se refiere a la adquisición de habilidades de regulación emocional basadas en reglas.
- 3er nivel: incorpora la autorregulación emocional y hace referencia a una comprensión consciente de las emociones en un contexto social y cultural. Por tanto, implica procesos de regulación emocional más complejos que los integrados en el segundo nivel de este modelo.

Este modelo, por tanto, propugna que el temperamento condiciona el aprendizaje de las primeras estrategias de regulación emocional y estas habilidades adquiridas, basadas en reglas, condicionan la adquisición y el desarrollo posterior de la capacidad para emplear estrategias de regulación emocional más complejas y flexibles (Bisquerra et al. 2015, p.70).

Modelo competencial de Mikolajczak

Mikolajczak considera que el término "competencia" es mucho más acertado ya que alude a algo susceptible de aprendizaje (e.g. Kotsou, Nelis, Gregorie y Mikolajczak, 2011) y se refiere a su propio modelo como modelo de competencia emocional (Mikolajczak, 2009). Según esta autora, el término competencia emocional incluye estos tres niveles de funcionamiento (Mikolajczak, 2009):

- o El nivel de conocimiento emocional: aquello que la persona sabe o conoce sobre las emociones.
- o El nivel de inteligencia emocional capacidad: lo que la persona puede hacer si se lo propone, es decir, la capacidad que tiene para aplicar el conocimiento emocional a una situación real.
- o El nivel disposicional o el de inteligencia emocional rasgo: tendencia a comportarse de un determinado modo en situaciones emocionales, lo que la persona hace habitualmente.

Mikolajczak propone considerar estas cinco dimensiones (Bisquerra et al. 2015):

- 1) Identificación: percibir e identificar las emociones.
- 2) Expresión: expresar las emociones de forma socialmente aceptada.
- 3) Comprensión: ser capaz de comprender las causas y las consecuencias de las emociones y de distinguir los factores desencadenantes de las causas.
- 4) Regulación: ser capaz de regular emociones cuando no son apropiadas al contexto.
- 5) Uso: ser capaz de usar las emociones para mejorar la reflexión, las decisiones y la acción.

Cada una de estas dimensiones se consideran desde la perspectiva intrapersonal (uno mismo) y desde la interpersonal (los demás).

Mikolajczak y su grupo han creado un instrumento de autoinforme específicamente diseñado para evaluar las dimensiones de su modelo competencial, el *Profile of Emotional Competence* o PEC (Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak, 2013).

2.5. Inteligencia y personalidad

Inteligencia y personalidad son constructos psicológicos independientes (e.g. Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005; Eysenck, 1994) ya que la inteligencia de una persona no nos aportará nada sobre sus rasgos de personalidad y al revés. En el apartado anterior se ha abordado la definición de inteligencia y su evolución, en este nos centraremos en el de personalidad. Actualmente, existe ya un consenso considerable sobre los cinco rasgos generales que engloban la mayoría de características específicas de personalidad que permiten describir a una persona y diferenciarla de otra en distintas características psicológicas no intelectuales.

Podemos definir los rasgos de personalidad como características estables que predisponen a comportarse de una determinada manera en las diversas situaciones de la vida. Las capacidades como la inteligencia representan la eficiencia

en resolver problemas; mientras que la personalidad se refiere a estilos característicos de pensar, sentir y actuar. La inteligencia de una persona nos informa sobre lo que “puede” hacer, su personalidad nos informa sobre lo que “suele” hacer (Bisquerra, et al. 2015).

Estos cinco rasgos generales constituyen la teoría de los *Big Five* (cinco grandes) o también FFM (*Five Factor Model*) y se refieren a la mayoría de características más específicas de personalidad que permiten describir a una persona y diferenciarla de otra en distintas características psicológicas no intelectuales. Los *Big Five* son: apertura a nuevas experiencias; responsabilidad; extraversión; amabilidad o afabilidad y neuroticismo.

A continuación, se profundiza en cada uno de los cinco rasgos de los *Big Five* (Bisquerra, et al. 2015, p. 28):

- **Apertura a nuevas experiencias (*Openness*):** incluye el deseo de abordar nuevas ideas, curiosidad intelectual, valores no convencionales, apreciación del arte, sensibilidad hacia la belleza, conciencia emocional, espíritu de aventura, ideas inusuales, imaginación, creatividad, curiosidad y una gran variedad de experiencias no convencionales. Puntuaciones bajas en este factor significan intereses convencionales, tradicionales; preferencia por lo llano y obvio, más que por lo complejo, ambiguo y sutil.
- **Responsabilidad (*Conscientiousness*):** se trata de la conciencia de la propia responsabilidad. Este rasgo incluye esfuerzo por el rendimiento, organización, escrupulosidad, autodisciplina, sentimiento y cumplimiento del deber.
- **Extraversión o extroversión (*Extraversion*):** incluye dimensiones de sociabilidad, fluidez verbal, comunicación interpersonal, búsqueda de emociones, experiencia de emociones positivas, energía positiva, etc. El núcleo de este constructo se podría representar con la pregunta: ¿Prefieres estar solo (introversión) o con otras personas (extroversión)? Las personas extrovertidas buscan la compañía de los otros; tienden a ser vigorosas y enérgicas; son posibles líderes. El factor E (extroversión) tiene dos polos: extraversión e introversión. Las personas introvertidas

suelen ser menos vigorosas y enérgicas. La extroversión tiene mucho que ver con la inteligencia social.

- **Amabilidad o afabilidad (*Agreeableness*):** es una dimensión interpersonal que contiene simpatía, compasión, cooperación y generosidad. Igual que en los otros factores, los individuos tienen estas cualidades en mayor o menor medida. Este rasgo también tiene mucho que ver con la inteligencia social.
- **Neuroticismo (*Neuroticism*):** este rasgo tiene dos extremos: neuroticismo y estabilidad emocional. Se aproximan al polo del neuroticismo o inestabilidad emocional, las personas ansiosas, estresadas, excesivamente meticulosas y exigentes, con tendencia a experimentar emociones negativas (ira, ansiedad, depresión, vulnerabilidad). En el otro extremo (estabilidad emocional) están las personas equilibradas que se caracterizan por experimentar calma, tranquilidad, sosiego y, como consecuencia, se sienten bien consigo mismas y con los demás.

Para más información sobre el tema, se pueden consultar las obras de Hogan (1997); De Raad (2000); Van der Zee, Schakel y Thijs (2002).

2.6. Síntesis

En el capítulo 2 nos detenemos a definir el constructo hipotético de inteligencia. Iniciamos el trayecto con la inteligencia clásica y los primeros estudios científicos sobre la inteligencia para pasar a tratar, posteriormente, otras teorías de la inteligencia estudiadas durante el siglo XX, entre las que destacamos, la inteligencia triárquica y las inteligencias múltiples. Finalmente, nos dedicamos a definir y desarrollar con precisión el constructo y los modelos de inteligencia emocional ya que constituyen un fundamento teórico esencial de la educación emocional. Se resaltan los aspectos más relevantes de los modelos de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, McClelland, Daniel Goleman, Bar-On, el modelo de inversión multinivel, el de Petrides y Furnham y el de Mikolajczak.

3. Psicología positiva, satisfacción con la vida y *engagement*

3.1. Orígenes y características principales de la psicología positiva

La conferencia inaugural de Martin Seligman como presidente de la *American Psychological Association* (APA) en 1999 se considera uno de los actos formales de inicio de la psicología positiva. Posteriormente, en el año 2000, aparece por primera vez la expresión *positive psychology* en un artículo de Seligman y Csikszentmihaly en el *American Psychologist*.

La psicología positiva se propone el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías (Bisquerra, 2011, p. 31). Los temas principales de estudio de la psicología positiva son el bienestar emocional, la felicidad, el *fluir*, las fortalezas humanas y las emociones positivas. Hasta el surgimiento de la psicología positiva, la psicología tradicional se había centrado en la psicopatología, el malestar, el trastorno, la debilidad, la enfermedad, la perturbación y la disfunción. Esta nueva rama de la psicología propone pasar a la “ciencia del bienestar” basándose en potenciar las fortalezas y virtudes de las personas, ayudarles a lograr una mejor calidad de vida, un mayor bienestar y gozar de más emociones positivas.

Los siguientes trabajos y estudios pueden considerarse antecedentes de la psicología positiva (Bisquerra, 2011, pp. 29-30):

- Estudios de Lazarus sobre estrategias de afrontamiento al estrés (1966).
- En 1972, el estudio de Isen y Levin sobre *feeling good* (sentirse bien). Relacionaron “el sentirse bien” con la disposición a ayudar a otras personas.
- Mihaly Csikszentmihaly, en 1975, escribe por primera vez sobre la experiencia óptima.
- El concepto de motivación intrínseca de Deci (1975).
- Se introduce el concepto de autoeficacia de la mano de Bandura (1977b, 1977a), el cual ha tenido aplicaciones en ámbitos como la educación, salud, trabajo, etc.
- En 1990, Salovey y Mayer publican el primer artículo sobre inteligencia emocional.
- Daniel Goleman publica, en 1995, la obra *Inteligencia Emocional*, que se convertiría poco tiempo después en *best seller* mundial.
- Investigaciones sobre el bienestar subjetivo y el *fluir* de Csikszentmihaly (1997).

A partir del año 2000, surgen numerosas publicaciones sobre el tema en revistas de impacto como: *American Psychologist*, *Journal of Social and Clinical Psychology*, *Review of General Psychology*, *Psychology in the Schools*, etc. La revista *The Journal of Positive Psychology* empieza a publicarse en el año 2006. A inicios de siglo, también se publican diversas obras sobre psicología positiva, entre las que destacan las de Snyder y López (2000), Carr (2004) y Linley y Joseph (2004).

3.2. Psicología positiva y emociones

Las emociones positivas son el resultado de una evaluación favorable respecto a lograr nuestros objetivos o acercarnos a ellos; el progreso hacia la supervivencia y/o bienestar. También se denominan emociones agradables y cuando las experimentamos sentimos bienestar. Las emociones positivas producen una sensación agradable y satisfactoria en sí misma. Su duración es más corta que la

de las emociones negativas. Mediante aprendizaje podemos desarrollar la capacidad de disfrutar y vivir conscientemente de emociones positivas.

Entre finales del siglo XX e inicios del XXI crecen el interés y los estudios sobre las emociones positivas a partir del surgimiento de la psicología positiva. Hasta entonces, los estudios científicos sobre las emociones se habían centrado en las negativas, básicamente en el miedo, la ira y la tristeza.

Los estudios de Fredrickson (2000a, 2000b, 2001, 2003) y Ekman (2003) son un muy buen referente empírico sobre las emociones positivas. También el libro coordinado por Enrique G. Fernández-Abascal (2009), *Emociones positivas*, es un manual que profundiza en este tipo de emociones y donde se pueden ampliar las informaciones que aquí se aportan.

3.3. Estudios sobre las emociones positivas

Paul Ekman es uno de los teóricos más reconocidos en el estudio de las emociones. Su investigación se ha centrado, básicamente, en la expresión emocional. La línea teórica de Ekman parte de la tradición evolucionista de Darwin con su obra *The expression of the Emotions in Man and Animals* (1872).

Para Ekman (2003), las emociones positivas se experimentan, inicialmente, a partir de los cinco sentidos o lo que él denomina como placeres sensoriales. Así, podemos experimentar emociones positivas a partir del contacto físico, el placer de tocar y ser tocado, sobre todo por personas amadas, placer auditivo a partir de la música, etc.

Algunas de las emociones positivas que destaca Ekman (2003) son:

- **Gratitud:** podemos experimentarla cuando valoramos y reconocemos actos altruistas, principalmente cuando nosotros somos los beneficiados.
- **Entretenimiento:** se basan en ella las artes, el espectáculo, la industria cinematográfica, los conciertos, los chistes, etc.
- **Satisfacción:** la vivimos cuando terminamos alguna acción, objetivo, etc.
- **Ilusión** ante una acción futura.
- **Alivio:** la experimentamos ante algo negativo que cesa.

- **Admiración** por algo o alguien que resulta fascinante.
- **Éxtasis**: se puede experimentar a través de actividades artísticas, religiosas, la actividad sexual, meditación, etc.

Barbara Fredrickson ha centrado sus investigaciones en las emociones positivas. Su “teoría de la ampliación y construcción” (*broaden-and-build theory*), que ha desarrollado en diversos trabajos (Fredrickson, 2000a, 2000b, 2001, 2003, 2005), es uno de los referentes teóricos sobre el tema más relevantes de principios del siglo XXI. La teoría de Fredrickson se centra en cuatro emociones positivas: alegría, interés, satisfacción y amor. Según esta teoría, las emociones positivas permiten ampliar (*broad*) los repertorios de pensamiento y acción y fomentan que el pensamiento y el comportamiento sean más creativos y abiertos. En cambio, las emociones negativas activan respuestas muy específicas, automáticas y estereotipadas: el miedo induce a huir; la ira a atacar; la tristeza a llorar, etc. Además, las emociones positivas permiten construir (*build*) recursos personales (esquemas de comportamiento, estrategias de afrontamiento, mecanismos de pensamiento, etc.) que serán de utilidad en el futuro ante situaciones diversas de la vida (amistades, relaciones personales, actos sociales, retos, conflictos, adversidades, etc.).

3.4. Beneficios y efectos de las emociones positivas

Las investigaciones de Fredrickson y su equipo (Fredrickson, 2000a, 2000b, 2001, 2003, 2005) han puesto de manifiesto diversos efectos de las emociones positivas, como: mejora de los recursos intelectuales, disminución de los efectos de las emociones negativas, protección frente a la depresión, aumento de la resistencia al estrés y la tolerancia a la frustración, desarrollo de estrategias para la solución de problemas, desarrollo del optimismo, resiliencia, facilitan el aprendizaje de nueva información, mejora de los recursos físicos y sociales, etc.

El estudio de Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin (2003), sobre los efectos de los atentados del 11 de septiembre de 2001, pone de manifiesto que las personas

que, junto con las emociones negativas dominantes (angustia, miedo, ansiedad, disgusto, dolor, tristeza, etc.), experimentaron también, tras los atentados, emociones positivas (gratitud, esperanza, interés, amor, etc.), presentaron menos síntomas depresivos y más optimismo, satisfacción con la vida y tranquilidad.

A continuación se detallan los efectos más relevantes de las emociones positivas, tal y como recoge Bisquerra (2011, pp. 58-62): fomentan un estilo de vida más activo; incrementan la actividad física; previenen de la depresión; aumentan la motivación hacia el cuidado personal y estilos de vida saludables; producen una menor sensibilidad al dolor; ayudan a la prevención de determinadas enfermedades; protegen de los efectos negativos del envejecimiento, etc.

Vázquez y Hervás (2009, p. 38) realizaron una revisión de investigaciones en las que se ponen de manifiesto diferentes efectos de las emociones positivas:

- Amplían el campo visual y el foco de atención.
- Generan un pensamiento más flexible y creativo.
- Favorecen la búsqueda de información.
- Generan más repertorios de conducta.
- Permiten el cambio constructivo, no defensivo.
- Reducen la duda.
- El juicio hacia los demás y hacia uno mismo es más indulgente.
- Favorecen relaciones interpersonales e íntimas más satisfactorias.
- Se generan conductas altruistas.
- Favorecen la resistencia ante las adversidades.
- Favorecen reparar o contrarrestar estados de ánimo negativos.
- Permiten disfrutar más del trabajo.
- Permiten tolerar mejor el dolor físico.
- Mejoran el funcionamiento del sistema inmunitario.
- Permiten percibir mejor las pequeñas recompensas diarias.
- Favorecen la atracción, la simpatía y el apego de los demás.
- Están asociadas a una mejor salud cardiovascular (menor tensión arterial, menor tasa cardiaca ambulatoria, etc.).

La vivencia de emociones positivas promueve la segregación de sustancias bioquímicas en el cerebro, como la dopamina y la serotonina. Cuando se activa el

denominado “sistema de recompensa” ante la presencia de algo valorado como beneficioso y agradable se produce la secreción de dopamina. Este neurotransmisor genera sensaciones agradables en el cerebro, de excitación y euforia. La serotonina provoca la sensación de bienestar.

En cuanto a los efectos sociales, las emociones positivas mejoran las relaciones interpersonales. Algunos de los efectos sociales más relevantes de las emociones positivas, son:

- Incrementar la probabilidad de que una persona ayude a otras que lo necesitan.
- Aumentar la generosidad con uno mismo y con los demás.
- Favorecer la cooperación.
- Promover la apertura a la confianza. Con emociones negativas disminuye la confianza y, si no confiamos, difícilmente nos comunicaremos, con lo cual, será difícil hacer amistades y vida social.

Algunos de los efectos cognitivos más destacables de las emociones positivas son: facilitar la solución de problemas; generar soluciones innovadoras ante los problemas; aumentar el rendimiento cognitivo; aumentar los recursos intelectuales; promover pensamientos más creativos; aumentar la persistencia ante las dificultades; incrementar la motivación intrínseca; impulsar la asunción de mayores retos, etc.

Tal y como se ha avanzado anteriormente, en la obra de Fernández-Abascal (2009) se aportan explicaciones ampliadas sobre las emociones positivas.

3.5. Satisfacción con la vida y bienestar

Uno de los objetivos principales de la psicología positiva es investigar sobre el bienestar subjetivo. Constructos como bienestar subjetivo, calidad de vida, bienestar personal, bienestar emocional, felicidad y satisfacción con la vida, se consideran casi sinónimos aunque hay matices entre ellos que no son fáciles de

detectar. A continuación se describen con el objetivo de poder discernir mejor en qué consiste cada uno de ellos.

3.5.1. Calidad de vida y satisfacción con la vida

La calidad de vida es el grado en que una persona considera su vida como deseable o no (Bisquerra, 2013, p. 92). Inicialmente, el constructo de calidad de vida se vinculaba a la salud y la economía. A partir de los años 70 empieza a concebirse el concepto de calidad de vida desde una dimensión psicosocial, incluyendo en él aspectos más psicológicos y ampliando la concepción inicial de las condiciones necesarias para una vida cómoda (alimentación, vivienda y cuidados médicos suficientes, etc.). De esta amplificación conceptual de calidad de vida, surge el constructo de satisfacción con la vida que se relaciona con un sentimiento personal de bienestar o felicidad.

Diener (1984) propuso la equiparación entre los conceptos de satisfacción con la vida, bienestar subjetivo o felicidad. Según Pérez-Escoda (2013), el concepto de satisfacción con la vida se refiere a la percepción personal sobre la propia situación en la vida basada en los propios intereses, objetivos y expectativas influenciados por el contexto cultural de referencia.

Diener (1984) indicó la existencia de dos enfoques básicos a la hora de explicar el concepto de satisfacción con la vida: el enfoque *bottom-up* o ascendente y el *top-down* o descendente. El enfoque *bottom-up* considera que las personas están satisfechas con la vida cuando experimentan una cantidad substancial de momentos satisfactorios. De acuerdo con este modelo, hay tres áreas que son de especial importancia en la predicción de la satisfacción con la vida: la satisfacción con el trabajo (Judge y Watanabe, 1993), la satisfacción con el apoyo recibido por el entorno social (Aquino, Russell, Cutrona y Altmaier, 1996) y la satisfacción con uno mismo (Judge, Bono, Erez y Locke, 2005). Diversos estudios han corroborado la aportación de Argyle (1987) y Diener (1994) en la que pusieron de manifiesto que la satisfacción laboral es uno de los ámbitos que afecta con más intensidad la percepción de satisfacción con la vida (Barrientos, 2005; Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Otro de los predictores importantes respecto la satisfacción

con la vida es el apoyo del entorno social. En este sentido, los estudios de Demir y Weitekamp (2007) corroboraron que la satisfacción con los amigos contribuye significativamente a la sensación de felicidad. Además, el estudio de Glaesmer, Grande, Braehler y Roth (2011) con 2.519 alemanes adultos mostró que la percepción del apoyo de la familia, amigos y vecinos correlaciona con la satisfacción con la vida. Respecto la relación entre satisfacción con la vida y satisfacción con uno mismo, en el estudio de Navarro, Ojeda, Schwartz, Piña-Watson y Luna (2014) con 446 estudiantes, se encontró una fuerte relación entre estas dos variables. Además, en una muestra de 339 estudiantes de secundaria, se encontraron correlaciones entre el autoconcepto, la autoestima y la satisfacción con la vida. (Galindez y Casas, 2010). Otras investigaciones también mostraron resultados similares (DeNeve y Cooper, 1998; Diener y Diener, 1995; Martínez Antón, Buelga y Cava, 2007).

El segundo enfoque (*top-down*) considera que la predisposición personal a experimentar situaciones y vivencias de forma positiva influye en las interacciones del individuo con el mundo. Por tanto, de acuerdo con este enfoque, las características de personalidad impactan y condicionan la satisfacción con la vida (Diener, 1984). En este sentido, la capacidad de entender y procesar la información emocional (es lo que se denomina inteligencia emocional), puede predisponer positivamente a la satisfacción con la vida. Freudenthaler, Neubauer y Haller (2008) encontraron una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida.

La investigación de Pérez-Escoda y Alegre (2016), con 2.233 adultos, puso de manifiesto la relación entre las competencias emocionales y las diferentes dimensiones de satisfacción con la vida (satisfacción con el trabajo, con el entorno social y con uno mismo). Los estudios de Obiols y Pérez-Escoda (2011) y Pérez-Escoda (2015) mostraron resultados similares.

Pavot y Diener (2008) proponen un modelo integrador de los dos enfoques. De acuerdo con esta propuesta, los dos modelos pueden interactuar entre sí, de tal forma que determinadas características personales impactan en la forma en que vivimos las experiencias y éstas influirán en la satisfacción con la vida. En concreto, es posible que personas con mayor inteligencia emocional interpreten de una manera más favorable sus experiencias en el trabajo, con el entorno social o con uno

mismo, y, por tanto, que la relación entre estas dimensiones y la satisfacción con la vida sea superior respecto las personas que gozan de menor inteligencia emocional. Otras investigaciones que ponen de manifiesto la relación entre niveles altos de inteligencia emocional y satisfacción con la vida son las de Extremera y Fernández-Berrocal (2005); Palmer, Donaldson y Stough (2002); Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido (2006). Asimismo, el estudio de Pena, Rey y Extremera (2012), realizado a 349 docentes de infantil y primaria reveló que los docentes con niveles más altos de inteligencia emocional también mostraban un nivel más alto de satisfacción con la vida.

3.5.2. Bienestar

El concepto de bienestar es amplio y complejo. El bienestar al que aquí nos referimos es el bienestar subjetivo también denominado bienestar. Para poder clarificar este concepto, desarrollaremos los diferentes tipos de bienestar con la intención de poder clarificar el concepto bienestar subjetivo. De acuerdo con Bisquerra (2013), podemos distinguir entre:

- **Bienestar material:** cantidad de bienes (muebles, inmuebles, capital, etc.) que tiene una persona, familia, país, etc. También suman en el bienestar material, los servicios que ofrece un país y su nivel de desarrollo económico y tecnológico.
- **Bienestar físico:** se refiere al cuerpo, a la salud. La salud, según la Organización Mundial de la Salud, “es el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de infecciones o enfermedades”. Depende de estilos de vida saludables: vida ordenada, alimentación sana, ejercicio físico, descanso suficiente, evitar el consumo de drogas, etc.
- **Bienestar social:** conjunto de factores que participan en la calidad de las relaciones de una persona. Entre estos factores encontramos estas dimensiones:
 - Personal: depende de uno mismo. Se utiliza para referirse al bienestar global de una persona. Se incluyen competencias

sociales y emocionales. Las personas con estas competencias están en mejores condiciones de experimentar bienestar social.

- o Comunitaria: depende del contexto social próximo como estabilidad familiar, relaciones íntimas, solidaridad, civismo, etc.
- o Política: condiciones sociopolíticas de un país donde se incluyen justicia, libertad, paz, seguridad ciudadana, etc.
- **Bienestar profesional:** cuando gozamos de bienestar profesional somos capaces de describir con satisfacción en qué consiste nuestra profesión, nuestra profesión tiene un significado para nosotros y nos sentimos autorrealizados.
- **Bienestar subjetivo:** es la expresión científica que se ha utilizado, desde Bradburn (1969), para referirse al grado en que un individuo juzga la satisfacción global con su vida (Bisquerra, 2013, p.93). Consiste en una valoración sobre la satisfacción en la vida, se considera una suma de la satisfacción en la vida y un balance afectivo (este balance es el resultado de afecto positivo menos afecto negativo). La base del bienestar subjetivo o bienestar emocional es la experiencia interior de emociones positivas, que es lo que coincide con la auténtica felicidad. El bienestar emocional es el resultado de una actitud ante la vida que influye en la valoración de hechos, situaciones y/o vivencias relacionados con la economía, la salud, la profesión, la sociedad, etc.

A mediados del siglo XX se inician las investigaciones sobre el bienestar subjetivo. Algunos investigadores destacados en este ámbito son: Bradburn (1969), Fordyce (1977, 1981), Diener (1984), Veenhoven (1984, 1990, 1994, 2001), Argyle (1987), Myers (1993), Kanheman (1999) y Vázquez y Hervás (2009). Investigaciones recientes al respecto de bienestar subjetivo ponen de manifiesto la relación entre rasgos de personalidad y bienestar. Así, las personas que puntúan alto en extraversión y estabilidad emocional tienden a vivir con más bienestar subjetivo que las que puntúan alto en introversión y neuroticismo (Bisquerra, 2013, p. 100). Disfrutar de pequeñas experiencias cotidianas es una vía que permite a los

extravertidos vivir con más bienestar que los introvertidos (Vázquez y Hervás, 2009).

A todo esto se puede aportar un horizonte esperanzador en el sentido de que las aportaciones de la neuroplasticidad señalan que con los años vamos cambiando de personalidad, de tal forma que personas introvertidas, con el tiempo, educación emocional, entrenamiento, cambio de actitudes y otros aspectos pueden ir desarrollando su extraversión y su capacidad para ser felices (Casafont, 2016).

Además, diversas investigaciones han resaltado la importancia de desarrollar una buena capacidad de identificar, comprender y gestionar las emociones para mejorar nuestro bienestar emocional y personal (Heck y Oudsten, 2008; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Pérez-Escoda y Alegre, 2016).

A partir de la síntesis de los estudios sobre factores predictivos del bienestar subjetivo, podemos decir que se han identificado los siguientes: familia y relaciones sociales; amor y relaciones sexuales; satisfacción profesional; actividades de tiempo libre; salud; características socioeconómicas y características personales (Bisquerra, 2013, p. 101).

3.6. Psicología positiva y *engagement*

A partir del surgimiento de la psicología positiva, los aspectos de salud y bienestar han gozado de más atención desde la Psicología de la Salud Ocupacional. Uno de los aspectos relevantes para la investigación es el *engagement* en el trabajo.

El *engagement* es un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado con el trabajo. Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente e influyente, que no está enfocado sobre un objeto, evento, individuo o conducta en particular. El vigor, la dedicación y la absorción son los tres aspectos que integran el *engagement*. El vigor se caracteriza por una gran voluntad de dedicar el esfuerzo al trabajo y la persistencia ante las dificultades. La dedicación se refiere a estar fuertemente involucrado en el trabajo y experimentar una sensación de entusiasmo, inspiración, orgullo, reto y significado. La absorción se caracteriza por estar totalmente concentrado y felizmente inmerso

en el trabajo, de tal manera que el tiempo pasa rápidamente y se experimenta desagrado por tener que dejar el trabajo (Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Bakker y Salanova, 2002).

Siguiendo a Maslach y Leiter (1997), *burnout* (síndrome de “estar quemado” por el trabajo) y *engagement* se encontrarían en extremos opuestos en un mismo *continuum* de bienestar en el trabajo. Estos dos autores, definen el *burnout* en términos de agotamiento, despersonalización y desapego en el trabajo, actitud distante, falta de realización personal y sensación de ineficacia y falta de logros. En cambio, la energía, la involucración y la eficacia son tres características del *engagement* que, de acuerdo con estos autores, constituyen polos opuestos de los aspectos correspondientes en el *burnout*. De acuerdo con estos autores y su instrumento para medir el *burnout*, el *Maslach Burnout Inventory (MBI)* (Maslach, Jackson y Leiter, 1996), un resultado bajo en esta prueba de *burnout* implicaría *engagement* en el trabajo. Estos mismos autores (Maslach, 2009) han manifestado que la manera efectiva de abordar el *burnout* pasa por aplicar medidas para reducirlo y a la vez también promover el *engagement*.

En contraste con la propuesta de los autores anteriores, Schaufeli y Bakker (2001) definen *burnout* y *engagement* en el trabajo como dos conceptos distintos que es necesario evaluar de forma independiente.

En un estudio de Salanova y Schaufeli (2004) con una muestra de 25.000 empleados de 13 países diferentes (Australia, Bélgica, Canadá, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Holanda, Noruega, Portugal, España, Sudáfrica y Suecia) se encontró que el *engagement* correlacionaba con:

- La edad: los trabajadores más mayores se sienten más comprometidos que los más jóvenes.
- Tipo de ocupación: directivos, ejecutivos y autónomos puntuaron alto en *engagement*. Los trabajadores de cuello azul (*blue collar workers*), policías y personal de atención puntuaron relativamente bajo.

Investigaciones científicas han identificado que el *engagement* parece estar asociado con (Demerouti, Bakker, Janssen y Schaufeli, 2001; Salanova, Schaufeli, Llorens y Peiró, 2000; Salanova, Grau, Cifre, Llorens y Schaufeli, 2001; Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003; Schaufeli y Bakker, 2004; Schaufeli, Taris y Van Rhenen, 2008):

- El apoyo social de los compañeros y/o del superior.
- La retroalimentación y *feedback* recibido respecto al desempeño laboral.
- La autonomía en el desempeño.
- La variedad de tareas.
- Las facilidades de formación.

Además, otros estudios ponen de manifiesto la relación entre el *engagement* y la existencia de recursos personales como las creencias en la propia eficacia personal (Salanova et al. 2001). Diversos estudios relacionados con el bienestar psicológico han demostrado que la competencia percibida puede impulsar el *engagement* (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). Llorens, Schaufeli, Bakker y Salanova (2007) indicaron que la autoeficacia puede ser tanto causa como consecuencia del *engagement* ya que los estados positivos de bienestar pueden considerarse, a su vez, fuente de autoeficacia. Investigaciones realizadas al respecto en el ámbito docente han demostrado que el *engagement* puede ser considerado una inyección de motivación para lograr una mayor autoeficacia (Salanova et al. 2003). A su vez, la percepción de la existencia de facilitadores (por ejemplo, mantener buenas relaciones con los alumnos y compañeros o poseer recursos tecnológicos) hace que los profesores perciban que son competentes para desempeñar su función y que muestren sentimientos positivos hacia el trabajo: vigor y dedicación (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006). De acuerdo con estos autores, puede existir una espiral creciente entre la autoeficacia y el *engagement*, de manera que la autoeficacia alimenta al *engagement* y éste, a su vez, incrementa los sentimientos de autoeficacia y así sucesivamente. Así, una alta autopercepción de la eficacia profesional actuaría como desencadenante del *engagement* generando altos niveles de implicación, absorción y vigor. A la vez, una autopercepción de baja eficacia sería un desencadenante del síndrome de *burnout*.

Recientemente, se han publicado diversos estudios sobre el *engagement* en el ámbito educativo. En uno de los más recientes, se evaluó las diferencias en los docentes en función de su inteligencia emocional (IE) y del género, respecto dimensiones como el *engagement*, la satisfacción con la vida y la percepción del estrés (Pena y Extremera, 2012). Los resultados de la investigación, realizada con una muestra formada por 349 profesores de infantil y primaria, indican que los docentes que puntuaban más alto en IE mostraron mayores niveles de *engagement* y satisfacción con la vida y menos estrés percibido. Los puntajes más altos en IE correlacionaban positivamente con las tres dimensiones de *engagement* (vigor, dedicación y absorción). El estudio de Pena, Rey y Extremera (2012) con una muestra de 245 docentes de primaria también obtuvo correlaciones positivas entre la IE percibida de los profesores y el *engagement*. De acuerdo con Montgomery, Peeters, Schaufeli y Den Ouden (2003), los empleados que llevan sus sentimientos positivos del trabajo a casa o viceversa manifiestan niveles más altos de *engagement*, comparado con aquellos que no realizan este intercambio de sentimientos positivos entre los diferentes contextos.

Resultados de las investigaciones de Rath y Harter (2010), referentes al compromiso profesional, ponen de manifiesto datos como los que recogemos a continuación:

- Las personas comprometidas e implicadas en su trabajo viven con más interés, felicidad y bienestar.
- Sus niveles de colesterol y triglicéridos disminuyen a medida que aumenta su compromiso profesional.
- Las personas que no se sienten comprometidas e implicadas en el trabajo viven con niveles de estrés más altos. A medida que se aproxima el final de la jornada laboral su nivel de estrés va disminuyendo y aumenta su bienestar. A la vez, estas personas tienen el doble de probabilidades de ser diagnosticadas de depresión en el próximo año.

Investigaciones recientes muestran efectos del *engagement* en el trabajo en aspectos como:

- Conductas organizacionales positivas:
 - Más motivación para el aprendizaje y llevar a cabo nuevos retos en el trabajo (Salanova, Carrero, Pinanzo y Schaufeli, 2002).
 - Conductas proactivas (Salanova et al. 2003).
- Actitudes positivas hacia el trabajo y la organización; satisfacción laboral; más compromiso y lealtad organizacional (Demerouti et al. 2001; Salanova et al. 2000; Schaufeli y Bakker, 2004; Schaufeli et al. 2008).

Un estudio realizado con personal del sector de la hostelería y restauración expone la relación positiva entre *engagement* y desempeño laboral. Este estudio se realizó con empleados de cien hoteles y restaurantes españoles y mostró que los niveles de *engagement* en el trabajo de los empleados tenían un impacto positivo en el clima de esos hoteles y restaurantes (Salanova, Agut y Peiró, 2005).

En Castellón y Valencia, se realizó una investigación centrada en responder a la pregunta de si los estados afectivos y las emociones influyen en que el profesorado de educación secundaria se vea capaz de realizar su trabajo docente (percepción de autoeficacia). Se llevó a cabo en 34 centros de secundaria y con 483 profesores. Esta investigación también tenía como objetivo averiguar qué influye en esos estados afectivos y emocionales de los docentes (García-Renedo et al. 2006). Los resultados de esta investigación pusieron de manifiesto que existe una relación entre la autoeficacia y los estados afectivos. Además, la percepción que tiene el profesor de su propia eficacia a la hora de desempeñar su papel docente genera situaciones afectivas de dos tipos: negativas (*burnout*) o positivas (*engagement*).

Salanova et al. (2003) también han demostrado que el *engagement* representa una inyección de motivación para lograr una mayor autoeficacia. Altos niveles de *engagement* predicen altos niveles de autoeficacia e influirán en que el docente desarrolle con éxito su papel en el futuro. La percepción de la existencia de facilitadores por parte del docente-influye en que los profesores perciban que son competentes para desempeñar su función.

Actualmente también disponemos de indicadores que relacionan el *engagement* con la salud, concretamente con bajos niveles de depresión y distrés (Schaufeli et al. 2008) y con dolencias psicosomáticas (Demerouti et al. 2001). A partir de estos datos, podemos concluir que el compromiso e implicación en el trabajo (*engagement*) influye en el bienestar profesional y éste, a su vez, impacta en el bienestar físico y la satisfacción con la vida de las personas.

3.7. Síntesis

La psicología positiva es un pilar teórico de la educación emocional. En este capítulo, se describen los antecedentes, los orígenes y objetivos principales que persigue la psicología positiva. Nos adentramos en la descripción de las emociones positivas, analizamos algunos estudios científicos relevantes que se han llevado a cabo sobre ellas y aportamos cuáles son los beneficios principales de estas emociones. Se despliegan los constructos de bienestar subjetivo, calidad de vida, bienestar emocional y satisfacción con la vida, ya que, aunque se consideran casi sinónimos, hay matices entre ellos. Finalmente, se desarrolla el concepto de *engagement* y se aportan investigaciones científicas que ponen de manifiesto la relación entre *engagement*, satisfacción con la vida, inteligencia emocional, bienestar profesional, bienestar físico y disminución del estrés, entre otros.

4. Aplicaciones de la neurociencia a la educación emocional

4.1. Concepto de neurociencia

A partir de los años 90 del siglo XX, denominados la “década del cerebro”, se produjeron grandes avances en la neurociencia gracias a novedosas técnicas de observación como el escáner de resonancia magnética o la tomografía por emisión de positrones. El ámbito de la neurociencia, también denominado neurociencias, es un campo interdisciplinar que tiene como objetivo principal estudiar la estructura y función del sistema nervioso y, sobre todo, el cerebro como estructura esencial del sistema nervioso central.

La neurociencia cognitiva surge a partir de la colaboración entre neurobiólogos, psicólogos cognitivos e ingenieros en inteligencia artificial, con el propósito de estudiar las bases cerebrales de la cognición. Diversas investigaciones posteriores al nacimiento de la neurociencia cognitiva, se centraron en estudiar las bases cerebrales (neurobiológicas) de la conducta interpersonal y la cognición social (el modo en el que se procesa la información de carácter social), surgiendo así la neurociencia cognitiva social o la neurociencia social (Cacioppo y Berntson, 1992). El término neurociencia afectiva surge con posterioridad al de neurociencia social y se refiere al estudio de las bases neurobiológicas de las experiencias afectivas. Este campo de estudio de la neurociencia afectiva tiene implicaciones directas en la comprensión de la personalidad, la emoción y los trastornos de personalidad y del estado de ánimo (Davidson y Sutton, 1995; Panksepp, 1998). La integración de las

aportaciones de la neurociencia cognitiva, afectiva y social constituyen una sólida fundamentación de la educación emocional.

Los avances en neurociencias (en el ámbito de la neurociencia cognitiva, social y afectiva) han captado la atención e interés de educadores, psicólogos, psicopedagogos, y profesorado en general para aplicar los conocimientos de la neurociencia al aprendizaje y a la práctica educativa. Así, en 1993, Kurt Fischer, creó el programa y la revista académica *Mind, Brain and Education (MBE)* en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard para potenciar la comunicación entre neurocientíficos y educadores y enriquecer así, tanto la investigación neurocientífica como la práctica educativa. En este marco se utilizan expresiones como "neurociencia y educación", "neurociencia educativa" y "neuroeducación". La neurociencia educativa consiste no tanto en un campo de investigación como en un campo de síntesis de conocimiento basado en la promoción de la comunicación recíproca entre la investigación neurocientífica sobre el aprendizaje y la práctica educativa (Bisquerra, et al. 2015, p. 91)

4.2. El sistema nervioso y el cerebro emocional

El sistema nervioso está constituido por un conjunto de elementos interrelacionados, cada uno con sus funciones. Las emociones son procesadas por el sistema nervioso.

Los elementos esenciales del sistema nervioso son el Sistema Nervioso Central (SNC) y el Sistema Nervioso Periférico (SNP). Se encuentran separados anatómicamente, pero funcionan de manera interconectada. El SNC está constituido por el encéfalo y la médula espinal. El SNP lo constituyen grupos de neuronas, denominados ganglios, y nervios periféricos, situados en el exterior de la médula espinal y del encéfalo. El SNP se divide en:

1. Sistema Nervioso Periférico Somático (SNPS), que controla las actividades voluntarias y permite el movimiento de las distintas partes del cuerpo.

2. Sistema Nervioso Periférico Autónomo (SNPA): funciona independientemente de la voluntad del sujeto y tiene funciones en las vísceras, actos reflejos, secreciones hormonales, etc. Se encarga de regular las actividades involuntarias como el latido cardíaco, la dilatación de la pupila, la presión sanguínea, las glándulas suprarrenales, la actividad del estómago, los intestinos y las vísceras (hígado, riñón, vesícula biliar, vejiga, etc.). El SNPA tiene dos partes:

- El SNPA simpático: tiene funciones de activación, excitación y de respuesta en situaciones de emergencia; provoca que las glándulas suprarrenales segreguen adrenalina en situaciones de peligro o amenaza.
- El SNPA parasimpático: ejerce funciones relacionadas con la activación de estados de calma, digestión, relajación, sueño, etc.

El cerebro es el elemento principal del sistema nervioso. Es el órgano del aprendizaje. Ocupa el 2% de la masa total del cuerpo y pesa 1.5 kg. aproximadamente. Consume, más o menos, el 25% de su energía.

Recientemente se ha conseguido contar las neuronas con alguna precisión (Azevedo et al. 2009) estimando que en el cerebro humano hay aproximadamente 86 billones de neuronas y casi la misma cantidad (85 billones) de células gliales. De esos 86 billones de neuronas, el 19% están en la corteza cerebral (16 billones).

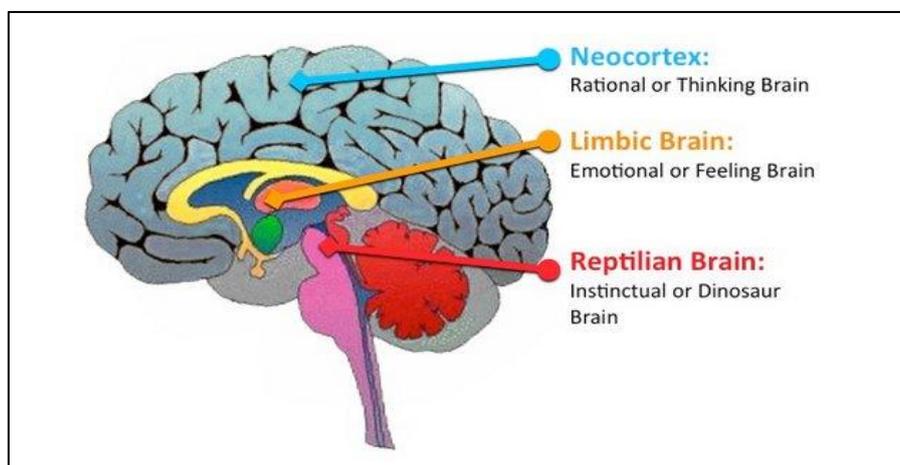


Figura 4: Neocórtex, sistema límbico y cerebro reptiliano.

En la estructura anatómica del cerebro, desde el punto de vista filogenético, se pueden distinguir tres partes: la corteza cerebral (neocórtex), el sistema límbico (diencéfalo) y el cerebro reptiliano (tronco cerebral). Paul MacLean (1949) defendió la idea según la cual la evolución ha provocado la presencia del cerebro "triuno".

El cerebro reptiliano es el más antiguo y realiza funciones comunes con los animales; de ahí su nombre (Bisquerra, 2009, p. 97).

La corteza cerebral es la parte más reciente en cuanto a su aparición filogenética y es una característica esencial del ser humano. Está formada por los lóbulos, que es donde residen las funciones superiores. La distribución estructural de funciones, a grandes rasgos, es la siguiente: lóbulo occipital: visión; lóbulo parietal: sensación y movimiento; lóbulo temporal: audición y olfato; lóbulo frontal: juicio, razonamiento, procesamiento y regulación de las emociones. Hay funciones compartidas entre diferentes estructuras anatómicas. Una de las áreas de más relevancia en la corteza cerebral es la corteza prefrontal. En ésta última están los dos sectores más emocionales como son la corteza prefrontal medial y la corteza prefrontal orbitofrontal. También cabe destacar el sector más racional, la corteza prefrontal dorsolateral, responsable de la planificación y de la memoria de trabajo. La corteza prefrontal no acaba su maduración hasta los 24-27 años de edad (Casafont, 2016).

El diencéfalo es la zona subcortical donde se encuentran tálamo, hipotálamo, epitálamo y subtálamo. El tálamo e hipotálamo controlan determinadas sensaciones. En concreto, el hipotálamo regula sensaciones como hambre, sed, dolor, agresión, sexo, placer, etc. También es el punto de integración entre el sistema nervioso y el sistema endocrino, y por tanto regula la segregación hormonal (oxitocina, vasopresina, etc.). En el epitálamo se encuentra la glándula pineal. La glándula pineal produce melatonina, que interviene en funciones como regular los ciclos circadianos como el sueño, la vigilia, la adaptación a las estaciones, la estimulación sexual y el crecimiento. Estimula la actividad inmunológica, previene las enfermedades cardiacas y degenerativas, y alivia y protege de los efectos negativos del estrés (Bisquerra, 2009, pp. 97-98).

4.3. El sistema límbico

El sistema límbico es un concepto funcional ya que desde el punto de vista anatómico o estructural coincide bastante con el diencefalo y, por tanto, corresponde a la zona subcortical del cerebro, donde se encuentran diferentes estructuras que rodean el tálamo, como la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo, los cuerpos mamilares, el fórnix, la corteza del cíngulo, el septum y el bulbo olfatorio (Pinel, 2001). El sistema límbico se refiere a la función y el diencefalo se refiere a la estructura. A continuación, se describen algunas de las estructuras que constituyen el sistema límbico (Bisquerra, 2009, p. 104):

- a. Circunvolución del cíngulo o lóbulo límbico, puente entre lo emocional y lo cognitivo.
- b. Circunvolución del hipocampo y el hipocampo, relacionados con la memoria emocional.
- c. Uncus, que tiene que ver con el procesamiento de la información olfativa y sus relaciones con la emoción.
- d. El septum verum o área septal, que está implicada en emociones como la ira, los sentimientos maternales, el instinto de tutela de la prole y la motivación sexual.

También cabe destacar diversos núcleos subcorticales de materias gris que forman parte del sistema límbico (Bisquerra, 2009, p. 105):

- a. La amígdala: se encuentra en el hipotálamo. Hay una amígdala en la parte derecha y otra en la izquierda. Tiene una función esencial en la activación de la respuesta emocional. Está implicada esencialmente en las emociones de miedo, rabia y en la conducta agresiva.
- b. El núcleo habenular: forma parte del epitálamo y se halla en la parte posterior del tercer ventrículo, próxima a la epífisis o glándula pineal.
- c. Los núcleos anteriores del tálamo, con funciones todavía poco conocidas.
- d. El hipotálamo, especialmente los llamados cuerpos mamilares, punto clave de conexión del sistema límbico con el Sistema Nervioso Vegetativo y con el Sistema Endocrino a través de la vía hipotalámico-hipofisaria.

- e. El tegmento mesencefálico, que forma parte de la llamada formación reticular y que es en gran parte responsable de la dimensión intensiva de la emoción.

El sistema límbico, desde el punto de vista funcional, desarrolla un papel importante en la vida emocional, así, por ejemplo, a través de él se transmiten sensaciones de hambre, sed, deseo sexual y se activa la respuesta emocional en situaciones de emergencia.

Existe una comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral. El sistema límbico tiene conexiones, por medio de vías polisinápticas, con los tres sistemas de la expresión emocional: endocrino, autónomo y somático. Las conexiones entre el sistema límbico y el neocórtex están formadas por canales fisiológicos muy potentes. De tal forma que una emoción puede inundar el cerebro, que deja de razonar fríamente, para poder tener distorsiones perceptivas y responder a ellas como si fueran reales. La emoción domina a la razón. El entrenamiento y la educación emocional podrían producir una mutación genética, tal como sugiere poéticamente (LeDoux, 1996), que haga más viable la regulación emocional. En cambio, las conexiones que van del neocórtex al sistema límbico pasan por unos canales muy delgados, que se pueden ver colapsados con cierta facilidad. Esto hace que desde el razonamiento sea difícil actuar sobre la emoción de forma efectiva, sobre todo ante emociones fuertes (Bisquerra, 2009, p. 105).

Referente a las relaciones directas entre estructuras anatómicas y funciones emocionales, actualmente se pueden ofrecer tan sólo indicaciones globales al respecto. Diversas investigaciones en neurociencia se han centrado en dilucidar la relación entre las estructuras anatómicas y los sistemas funcionales. La teoría localizacionista supone que cada estructura cerebral se encarga de una determinada función. Sin embargo, en un sistema funcional pueden participar varias estructuras anatómicas y una misma estructura puede llevar a cabo distintas funciones. El enfoque localizacionista estricto ha sido descartado por la ciencia (Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez, 2007).

4.4. Neurona y sinapsis

La neurona es la célula nerviosa. Cada neurona está formada por: el pericarion, las dendritas y el axón. El núcleo de la neurona se ubica en el pericarion y de él nacen las dendritas y el axón. El axón es la prolongación larga de calibre uniforme que tiene la función de conducir impulsos eléctricos desde el cuerpo neuronal hasta las terminales del axón. Las dendritas reciben información desde los terminales axónicos de otras neuronas.

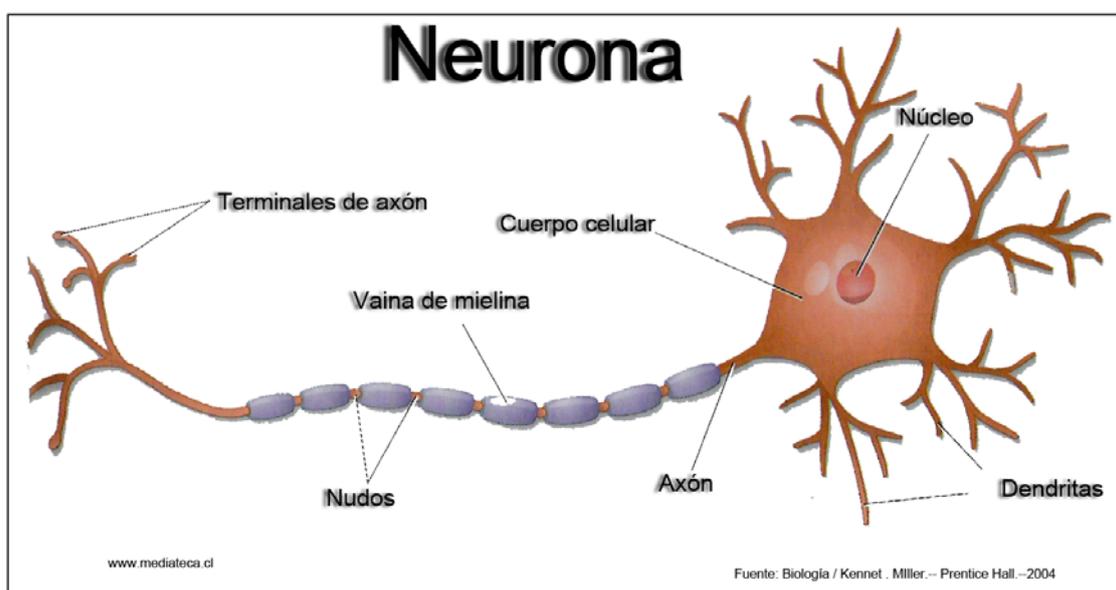


Figura 5: La neurona

Se distingue entre:

- Neuronas sensitivas (aférentes): transmiten información de los centros sensitivos al SNC.
- Neuronas motoras (eferentes): van del SNC a diferentes partes del cuerpo (músculos, glándulas).

Santiago Ramón y Cajal (1854-1934) fue un precursor en el estudio de la neurona. En su opinión, la pérdida de neuronas era irreversible, ya que las neuronas no son reemplazadas, a diferencia de las demás células del organismo. Investigaciones recientes han puesto en duda esta creencia. En 1998, Fred H. Cage,

del Salk Institut (California) y Peter Erikson, de la Universidad de Götteborg, demostraron que nacen nuevas neuronas en diversas regiones cerebrales, probablemente de veinte a treinta mil diarias (Bisquerra, 2009, p. 108).

Hebb (1949) aportó la primera interpretación del aprendizaje en términos de redes y "asambleas" neuronales al proponer su postulado de que cuando dos neuronas próximas se activan juntas, cuanto más se repita esta activación simultánea, más fuerte se hace la conexión entre ambas, de forma que ese fortalecimiento de la conexión se expresa físicamente con procesos de crecimiento o cambio metabólico en una o en ambas neuronas. A partir de Hebb (1949) se entiende el aprendizaje como el establecimiento de nuevos patrones de conexiones neuronales. Según esta propuesta, se entiende que con cada experiencia, es decir, continuamente, el cerebro recablea ligeramente su estructura física (Blakemore y Frith, 2005). Eric Kandel, premio Nobel de Medicina de 2000, confirmó la principal hipótesis de Hebb y demostró que el aprendizaje y la memoria se pueden explicar por cambios moleculares en los sistemas de comunicación entre neuronas. El cerebro literalmente "se mueve", no sólo a nivel molecular, sino a nivel celular e intercelular, y cada segundo es distinto en alguna medida. Cuanto más aprendemos, más modifica su morfología mediante sus neuronas, especialmente en sus espinas dendríticas, y va variando tanto la intensidad como la configuración de las conexiones (sinapsis) entre grupos de neuronas (Bisquerra, et al. 2015, p. 103).

Las neuronas se conectan entre ellas mediante lo que se denomina sinapsis. En la sinapsis no se da una unión física sino que queda un espacio entre las dos neuronas, las cuales transmiten información de una a otra mediante neurotransmisores. La información dentro de una neurona es de carácter eléctrico, la comunicación entre neuronas es de carácter bioquímico.

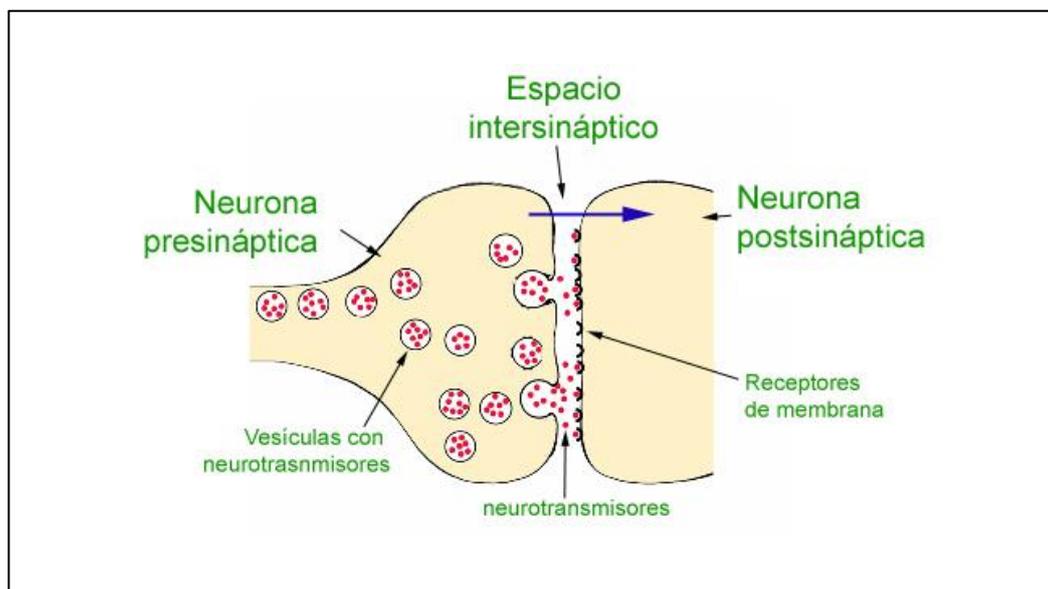


Figura 6: Sinapsis

4.5. Neurotransmisores y bioquímica neuronal

La neurociencia también estudia la neuroquímica, es decir, la composición química de las sustancias que intervienen en la actividad del sistema nervioso.

Los neurotransmisores son pequeñas sustancias químicas que liberan las neuronas y que tienen la función de transmitir información de una neurona a otra. Los neurotransmisores son las sustancias que posibilitan la conexión entre las neuronas a nivel de sinapsis. Algunos de los procesos en los que intervienen son: transmitir sensaciones de hambre, sed, sueño, placer, apetito sexual, ira, miedo, depresión, etc. También están relacionados con la regulación de constantes metabólicas como la temperatura corporal y la presión sanguínea. La acetilcolina es el primer neurotransmisor conocido, fue descubierto por Otto Loewi en 1924. A continuación se describen, a modo de resumen, algunos neurotransmisores y su relación con determinados fenómenos afectivos. Puede ampliarse la explicación en Bisquerra et al. (2015, pp. 105-109).

Las endorfinas se consideran opiáceos endógenos, reducen el dolor y potencian la sensación de calma. Son una especie de analgésico natural.

La serotonina se asocia con el bienestar, la serenidad y el optimismo. Niveles bajos de serotonina en el espacio intersináptico producen tristeza y depresión. Esto puede ser debido al fenómeno conocido como recaptación de la serotonina: cuando la neurona presináptica libera serotonina, ésta es recaptada inmediatamente por la misma neurona, lo cual provoca una disminución del nivel de serotonina en el espacio intersináptico que como efecto hace sentir tristeza y depresión. Muchos medicamentos antidepresivos son inhibidores específicos de la recaptación de serotonina. Un bajo nivel de serotonina también puede provocar agresividad y violencia.

La oxitocina es conocida como la hormona del amor, cuanto más circula por el cerebro, mayor predisposición a confiar en los demás y a sentir afecto por ellos.

La acetilcolina y la noradrenalina son los principales neurotransmisores del SNA (Sistema Nervioso Autónomo). La acetilcolina también está distribuida por el SNC (Sistema Nervioso Central) y se asocia con la atención, el aprendizaje y la memoria. A partir de la noradrenalina se forma la adrenalina, también conocida como epinefrina, que es neurotransmisor y hormona a la vez. La adrenalina se libera principalmente en situaciones de miedo. Es segregada por las cápsulas suprarrenales y llega al corazón a través de la circulación sanguínea.

La feniletilamina (FEA) se conoce como la sustancia que provoca la “locura de amor”. La FEA inunda el cerebro de los enamorados.

Cuando reímos liberamos catecolaminas, asociadas al placer y a la felicidad.

El glutamato es clave en la formación de las conexiones neuronales que son la base del aprendizaje y de la memoria (Morgado, 2005).

La liberación de dopamina causa placer. La dopamina se considera el neurotransmisor de la motivación (e.g. Ikemoto, 2010). Se genera en cantidades importantes en el espacio interneuronal cuando sentimos el placer de anticipar o prever un éxito o recompensa.

Las investigaciones confirman que lo que pensamos y sentimos es consecuencia de algún proceso químico en el cerebro. Así, por ejemplo, desde un punto de vista neuroquímico, sabemos que cuando sentimos amor por alguien se desencadenan varias corrientes neuroquímicas. Cuando experimentamos un amor intenso, lo que ocurre a nivel cerebral es que se distribuyen por diversas áreas clave

de nuestro cerebro cuatro sustancias importantes: dopamina, serotonina y los denominados "neuropéptidos sociales", vasopresina y oxitocina (Benarroch, 2013).

Las personas están condicionadas por la química cerebral pero también es cierto que nuestros actos y pensamientos pueden modificar la composición neuroquímica del cerebro. Esto es fundamental de cara a la educación emocional.

4.6. Neuroplasticidad

Investigaciones en neurociencias ponen de manifiesto que el cerebro es un órgano diseñado para cambiar en respuesta a la experiencia y, más concretamente, en respuesta al aprendizaje, todo lo cual queda representado bajo el concepto de neuroplasticidad. A través de la educación emocional se cambia la mente y el comportamiento puesto que, literalmente, el cerebro cambia (Anaya, 2009; Blakemore y Frith, 2005) incluso de un modo más eficiente que la medicación. Al contrario que ésta, las intervenciones educativas pueden actuar sobre circuitos neurales muy específicos de un modo que la medicina actual aún no es capaz (Davidson y Begley, 2012). Estos cambios en el cerebro se producen a lo largo de toda la vida, tanto a nivel estructural o anatómico, como a nivel funcional o fisiológico. Entre las principales manifestaciones de neuroplasticidad, podemos destacar el nacimiento de nuevas neuronas o neurogénesis, la formación de nuevas conexiones sinápticas (sinaptogénesis) o el engrosamiento de las capas de mielina que recubren los axones de las neuronas fortaleciendo la eficiencia de la transmisión neuroquímica (Davidson y McEwen, 2012).

4.7. Neuronas espejo

El denominado "grupo de Parma", dirigido por Giacomo Rizzolatti, descubrió, casualmente, a principios de la década de los noventa, unas neuronas en el cerebro de un mono capaces de activarse tanto al ejecutar acciones como cuando éste observaba a alguien realizar la misma acción. Este descubrimiento se considera el inicio de la teoría de las neuronas espejo o sistema especular.

Investigaciones posteriores con neuroimagen demuestran la existencia de sistemas de neuronas que se activan, tanto cuando se ejecuta una acción, como cuando se observa cómo la ejecuta otra persona. La comprensión del significado de las acciones ajenas sería la función principal de las neuronas espejo (Mozaz et al. 2007; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Cuando observamos acciones ajenas dirigidas a un objetivo, las neuronas espejo de nuestra corteza premotora se activan "como si" nosotros mismos fuéramos a realizar esas acciones, aunque no las estemos ejecutando en ese momento. Estas neuronas nos ayudan a entender las intenciones de los demás a partir de sus acciones, lo que constituye una capacidad esencial para la adaptación social. Por tanto, las neuronas espejo juegan un papel relevante en nuestra capacidad de aprendizaje "social", es decir, para aprender por observación e imitación de los demás (Iacoboni, 2009; Rizzolatti y Fabbri-Destro, 2010).

Las neuronas espejo están situadas en determinadas zonas de la corteza cerebral en torno a la cisura de Rolando, lóbulo parietal inferior y corteza premotora y, especialmente, en el giro frontal inferior, muy próximo al área del lenguaje de Broca.

Algunos autores (Aguado, 2005) señalan que las neuronas espejo hacen posible la comprensión de los estados emocionales de otras personas. Es decir, la empatía. Cuando vemos a alguien que expresa miedo, ira, tristeza, etc. comprendemos su estado emocional porque se activan nuestras neuronas espejo. Esto nos lleva a ponernos en su lugar y experimentar nosotros mismos un estado emocional similar (Bisquerra, 2009, p. 111).

4.8. Inteligencia emocional y neurociencia

Numerosas investigaciones sobre las bases neurobiológicas de las emociones y de la toma de decisiones constituyen una evidencia indirecta de que existe un sustrato cerebral de la inteligencia emocional.

Diversos investigadores (Bechara, Damasio y Bar-On, 2007; Jaušovec, Jaušovec y Gerlič, 2001; Rolls, 2007) ponen de manifiesto evidencias que permiten suponer que las bases neurobiológicas de la inteligencia emocional son distintas y

están parcialmente separadas de aquellas de la inteligencia general. Sin embargo, otros investigadores defienden lo contrario, es decir, que existe solapamiento entre las redes neuronales de la inteligencia general y las de la inteligencia emocional (Barbey, Colom y Grafman, 2012; Davidson y Begley, 2012).

Entre las principales estructuras implicadas en el procesamiento emocional y las bases neurobiológicas de la inteligencia emocional, Rolls (2007) destaca la amígdala y la corteza orbitofrontal sobre todo por su papel en el procesamiento de las emociones. También la corteza cingulada anterior, por su implicación en la toma de decisiones y el aprendizaje de resultados de las acciones y los ganglios basales por su papel en el aprendizaje de las respuestas a los estímulos. Tarasuik, Ciorciari y Stough (2009) identificaron distintas estructuras cerebrales preeminentes en las funciones correspondientes a cada una de las cuatro ramas de la inteligencia emocional capacidad del modelo de Mayer y Salovey (1997), siendo las siguientes: amígdala, corteza prefrontal ventromedial, corteza orbitofrontal, corteza cingulada anterior, y giro frontal (medio e inferior) (Bisquerra, et al. 2015, p. 126).

La hipótesis del marcador somático de Damasio (1994) pone de manifiesto que la corteza prefrontal ventromedial, así como la amígdala y la ínsula del hemisferio derecho tienen un papel esencial en la capacidad para utilizar la información emocional para tomar buenas decisiones. Bar-On, Tranel, Denburg y Bechara (2003) estudiaron una muestra de pacientes con lesiones en estas estructuras y encontraron que la muestra de pacientes con lesiones en las estructuras asociadas al marcador somático mostró niveles significativamente más bajos de inteligencia emocional rasgo. Investigaciones posteriores de Takeuchi et al. (2013) refuerzan estos resultados.

4.9. Síntesis

La educación emocional integra aportaciones de otras ciencias. Este capítulo se centra en los aspectos más relevantes de la neurociencia que constituyen un pilar teórico importante para la educación emocional. Se describen los elementos esenciales del sistema nervioso y del cerebro emocional; se citan investigaciones de la neurociencia y se desarrollan los conceptos de neuroplasticidad y neuronas espejo como fundamento de la educación emocional.

5. Las competencias emocionales

5.1. Concepto de competencia emocional

Definimos como competencia, la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

Destacamos las siguientes características principales del concepto de competencia:

- Se puede aplicar individualmente o en grupos.
- Se desarrolla a lo largo de la vida.
- Está formada por “saberes” (conocimientos), “saber-hacer” (habilidades) y “saber estar” o “saber ser” (actitudes y conductas).

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Estas competencias se basan en la inteligencia emocional y otros marcos teóricos como la teoría de las inteligencias múltiples, psicología positiva, psiconeuroinmunología, neurociencia, bienestar subjetivo, *fluir*, etc.

Las competencias emocionales son un concepto en proceso de elaboración y reformulación continua por parte de los especialistas. Lógicamente se basan en la inteligencia emocional pero, como hemos comentado, pueden abarcar más elementos. Por eso, algunos autores prefieren denominarlas competencias socio-emocionales, competencias sociales y emocionales o al revés.

En Bisquerra y Pérez Escoda (2007) se recogen otras propuestas de competencias emocionales entre las que podemos destacar la de Goleman (Goleman, 1995; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), ISBE (*Illinois State Board of Education*) y CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*).

A continuación presentamos el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007, p. 8). De acuerdo con estos autores, podemos definir las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

El desarrollo de competencias emocionales favorece entre otros aspectos: la adaptación social y las relaciones interpersonales, los procesos de aprendizaje, afrontamiento de los retos de la vida, solución de problemas, etc.

El modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) se estructura en estas cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

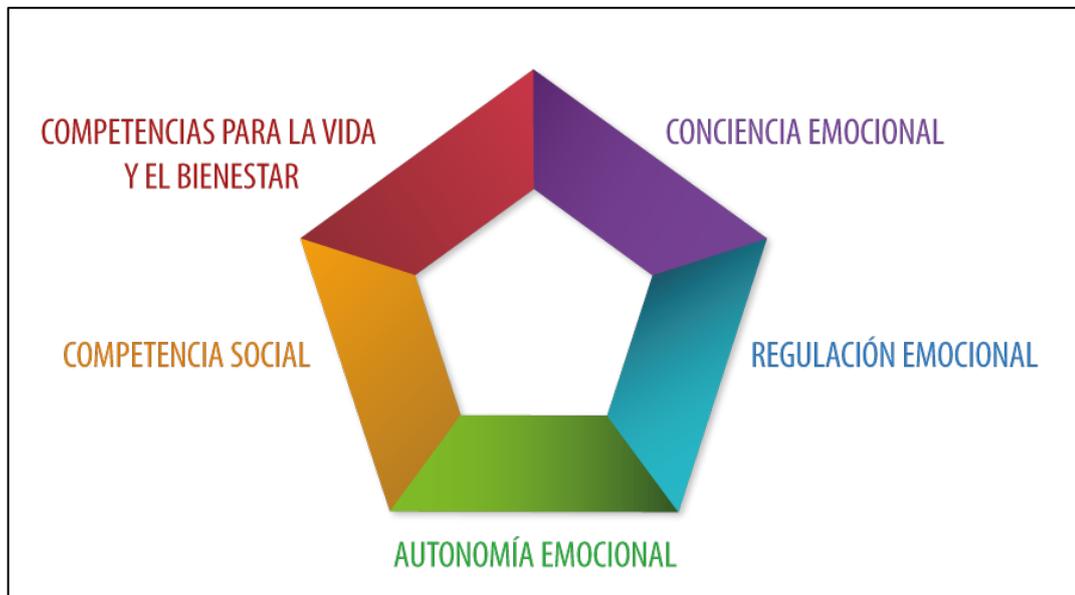


Figura 7: El modelo pentagonal de competencias emocionales.

5.2. El modelo pentagonal de competencias emocionales

En este apartado se describen las cinco competencias emocionales, tal y como las desarrolla Bisquerra (2009, pp. 148-152). El modelo pentagonal es una actualización de los anteriores (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Bisquerra, 2016, pp. 59-68) y está en constante mejora y revisión.

5.2.1. Conciencia emocional

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Incluye estas microcompetencias:

- **Toma de conciencia de las propias emociones:** capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- **Dar nombre a las emociones:** es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
- **Empatía:** comprensión de las emociones de los demás. Capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta

diffícil discernir que es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.

- **Detectar creencias:** hay que tomar conciencia de la relación que existe entre emoción, creencias y comportamiento. Hay creencias paralizantes, que pueden incidir en la autoestima y en otros aspectos de la vida. Estas creencias deben ser cambiadas. Esta competencia se enfoca a identificar las propias creencias, discutir las, distinguir las positivas de las negativas, ser capaz de desmontar las que pueden ser perjudiciales y proceder a un cambio de creencias.
- **Atención plena:** la conciencia emocional conduce a la capacidad de atención y concentración, abstraerse y centrar el pensamiento en algo sin distraerse en otras cosas de forma consciente y voluntaria. Se trata de focalizar la atención.
- **Conciencia ética y moral:** personas con gran inteligencia emocional pero sin unos valores éticos y morales sería altamente peligroso. Podrían ser personas manipuladoras o auténticos delincuentes muy inteligentes. Por esto es muy importante que las competencias emocionales incluyan necesariamente educación en valores, con unos principios morales, que conlleven a un comportamiento ético a favor del bienestar social general.

La conciencia emocional es el primer paso para poder desarrollar las otras competencias.

5.2.2. Regulación emocional

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. También se puede denominar gestión emocional. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Las microcompetencias que configuran este bloque son las siguientes:

- **Expresión emocional apropiada:** es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el

estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto a uno mismo como a los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.

- **Regulación de emociones y sentimientos:** es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior; prevención de estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión), etc.
- **Regulación emocional con conciencia ética y moral:** la regulación de las emociones, tanto las propias como las ajenas, debe hacerse siempre de acuerdo con unos valores morales. Estos valores habitualmente se basan en emociones como empatía, compasión, esperanza y amor. La regulación de las emociones de los demás para manipular y aprovecharse de la situación, sería totalmente impropio de las competencias emocionales bien entendidas. Conviene llamar la atención sobre este aspecto para evitar malentendidos.
- **Remind:** esta palabra resume relajación, respiración, meditación y *mindfulness*. Son un conjunto de técnicas de regulación emocional que conviene potenciar por sus múltiples efectos positivos demostrados empíricamente.
- **Regulación de la ira para la prevención de la violencia:** muchas veces la violencia se origina en la ira que no ha sido regulada de forma apropiada. Por esto, dentro de la regulación emocional cobra especial relevancia la gestión de la ira ya que se ha demostrado que es una estrategia efectiva para la prevención de la violencia.

- **Tolerancia a la frustración:** es una forma de regulación emocional que por su importancia recibe una denominación y tratamiento específico. Dado que la frustración es inevitable, una baja tolerancia a la frustración es una fuente de malestar y un riesgo para la ira y la violencia. Una alta tolerancia a la frustración aumenta las probabilidades de bienestar.
- **Estrategias de afrontamiento:** habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.
- **Competencia para autogenerar emociones positivas:** es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir, etc.) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

5.2.3. Autonomía emocional

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Es un paso más en la regulación emocional. La autonomía emocional representa un difícil equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación emocional. Como microcompetencias incluye las siguientes:

- **Autoestima:** significa tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- **Automotivación:** es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Motivación y emoción van de la mano. Automotivarse es esencial para dar un sentido a la vida.

- **Autoeficacia emocional:** es la percepción de que se es capaz (eficaz) en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En caso contrario, el individuo está en condiciones de regular y cambiar las propias emociones para hacerlas más efectivas en un contexto determinado. Se vive de acuerdo con la propia “teoría personal sobre las emociones” cuando se demuestra autoeficacia emocional, que está en consonancia con los propios valores morales.
- **Responsabilidad:** es la capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Ante la decisión de ¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.
- **Actitud positiva:** es la capacidad para decidir que voy a adoptar una actitud positiva ante la vida. A pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa. Saber que en situaciones extremas, lo heroico es adoptar una actitud positiva; aunque cueste. Siempre que sea posible manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- **Pensamiento crítico:** pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué pensar, creer, sentir y hacer. Es un pensamiento de orden superior, y como tal, no es automático, sino que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, autocontrol y metacognición. Se trata de un proceso consciente y deliberado de interpretación y evaluación de la información o experiencias a través de un conjunto de habilidades y actitudes.

- **Análisis crítico de normas sociales:** es la aplicación del pensamiento crítico a la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Esto tiene sentido de cara a no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad irreflexiva y acrítica. La autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, autónoma y responsable.
- **Asumir valores éticos y morales:** la conciencia y regulación emocional conllevan a la responsabilidad ante las decisiones que tomamos ante la vida. Incluso en la decisión sobre qué actitud vamos a adoptar: positiva o negativa. Lo fácil es adoptar una actitud negativa; lo difícil, a veces, es que sea positiva, a pesar de todo. Esto implica unos valores éticos y morales que orientan la acción. Personas con mucha inteligencia emocional pero sin la puesta en práctica de valores éticos y morales pueden ser altamente peligrosas. El desarrollo de competencias emocionales debe acompañarse necesariamente de educación en valores y de una moral autónoma. En el modelo que estamos presentando, la educación en valores es una parte inseparable de la educación emocional.
- **Resiliencia:** es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.). Adoptar una actitud positiva, a pesar de todo, es una característica de la resiliencia.

5.2.4. Competencia social

Esta competencia se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las microcompetencias que incluye son las siguientes:

- **Dominar las habilidades sociales básicas:** la primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar

agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.

- **Respeto por los demás:** es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.
- **Comunicación receptiva:** es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- **Comunicación expresiva:** es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- **Compartir emociones:** compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- **Comportamiento prosocial y cooperación:** es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.
- **Trabajo en equipo:** capacidad para formar parte de equipos eficientes, donde se crean climas emocionales positivos enfocados a la acción coordinada. Lo importante no es el trabajo individual, sino las sinergias que se forman entre los miembros del equipo. Cada uno debe renunciar a una parte del protagonismo personal en favor del equipo. Se trata de un trabajo cooperativo.
- **Asertividad:** significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede

verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado.

- **Prevención y gestión de conflictos:** es la capacidad para identificar, anticiparse y afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, implica afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- **Capacidad para gestionar situaciones emocionales:** es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.
- **Liderazgo emocional:** consiste en influir sobre las personas para que se movilicen hacia la consecución de objetivos importantes. El líder emocional se propone que las personas deseen hacer lo que es necesario que se haga. Para ello gestiona las emociones del grupo y despierta entusiasmo.
- **Clima emocional:** capacidad para contribuir a crear climas emocionales positivos. En cualquier momento podemos sentir un contagio emocional provocado por causas muy diversas. Nosotros decidimos si nos dejamos contagiar o no. El contagio es bidireccional, nosotros también contribuimos al contagio emocional. Es importante tomar conciencia de lo que queremos contribuir a contagiar y lo que no.

5.2.5. Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de

tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como competencias de este bloque se incluyen las siguientes.

- **Fijar objetivos adaptativos:** es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo (para un día, semana, mes); otros a largo plazo (un año, varios años).
- **Toma de decisiones:** desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- **Buscar ayuda y recursos:** es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- **Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida:** lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global). Las competencias emocionales son esenciales en la educación para la ciudadanía (Bisquerra, 2008).
- **Bienestar emocional:** es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, psicológico, personal, profesional y global) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Esto implica adoptar una actitud favorable para contribuir al bienestar personal y social. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad). En este sentido, las aportaciones de la psicología positiva han redescubierto el valor de las virtudes humanas como fuente de bienestar. El auténtico bienestar no es un placer egoísta, sino que se fundamenta en unos valores que propician el bienestar general. El

auténtico bienestar emocional implica un comportamiento ético y moral. Cada uno construye su propio bienestar de acuerdo con una coherencia interna y unos valores. Y esto contribuye al bienestar general.

- **Fluir:** capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal, social, tiempo libre y en múltiples situaciones de la vida.
- **Emociones estéticas:** las emociones estéticas son las que se experimentan ante la belleza o ante una obra de arte de cualquier tipo (literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, etc.). Las emociones estéticas proporcionan una sensación de bienestar. Conviene enseñar a disfrutar con las emociones estéticas y potenciar experiencias estéticas para el bienestar personal y social.

5.3. Síntesis

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Este capítulo se centra en profundizar en el concepto de competencia emocional. Se citan varios modelos de competencias, como el de Goleman, Boyatzis y Rhee (2000) y se desarrolla en profundidad el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007). Este modelo se estructura en estas cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. En este capítulo nos detenemos a definir cada una de ellas incluyendo también la descripción de sus microcompetencias.

6. Educación emocional

6.1. Naturaleza de la educación emocional

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p.243).

La educación emocional adopta un enfoque de ciclo vital puesto que se trata de un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que tiene como objetivo reducir la vulnerabilidad del individuo a disfunciones como el estrés, la depresión, la impulsividad, la agresividad, etc. o prevenir su aparición. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. En el apartado 5.2 puede verse el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

El concepto de educación emocional ha recibido diversas denominaciones. Así, en el Reino Unido se habla de SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning); en Estados Unidos se habla de SEL (Social and Emotional Learning); en países de lengua castellana se habla de alfabetización emocional, educación emocional o socio-emocional y también de educación social y emocional o emocional y social, etc. (Bisquerra, 2010).

Un ámbito central de aplicación de la educación emocional es la educación formal. El profesorado, por tanto, es su principal destinatario. Ahora bien, la educación emocional no se concentra sólo en este ámbito sino que también se extiende a los medios socio-comunitarios y a las organizaciones (Pérez-Escoda, 2007).

Algunos de los objetivos de la educación emocional son (Bisquerra, 2010):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

6.2. Fundamentos de la educación emocional

La educación emocional integra aportaciones de otras ciencias. A continuación se resumen los fundamentos teóricos más relevantes que representan las bases o pilares de la educación emocional. Para la ampliación de este apartado se puede consultar Bisquerra (2009 y 2010).

Los movimientos de renovación pedagógica que se proponen una educación para la vida. Cabe destacar John Dewey (1909) como referente en esta línea.

El counseling y la psicoterapia, se pueden considerar como una forma de terapia emocional dentro de la línea de la psicología humanista, donde Carl Rogers, Gordon Allport y Abraham Maslow, entre otros, se centraron en el trabajo de emociones como ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.

La psicoterapia cognitiva de Beck y la racional-emotiva de Ellis son otros referentes de la educación emocional por las aplicaciones prácticas que tienen en la prevención.

En el marco de la orientación psicopedagógica, que es una base importante de la educación emocional, destacan los trabajos en la *relación de ayuda* de Carkhuff (1987) y los programas comprensivos de Gysbers (1990).

Víctor Frankl (1980) aportó conceptos como la *responsabilidad en la actitud ante la vida*, de gran impacto en la educación emocional.

El modelo de comunicación desarrollado en los años setenta por Richard Bandler y John Grinder (1980), la programación neurolingüística (PNL), también puede considerarse uno de los referentes teóricos de la educación emocional.

Autoestima y autoconcepto son aspectos básicos de la competencia de autonomía emocional. En este sentido, dentro de las propuestas centradas en la autoestima destacamos los trabajos de: Alcántara, 1990; Branden, 1989, 1995; Castanyer, 2003; Cava y Musitu, 2000; Feldman, 2002.

El desarrollo de las habilidades sociales es un antecedente claro de la educación emocional ya que, dentro de las competencias emocionales, las sociales ocupan un lugar destacado hasta tal punto que a menudo se habla de educación social y emocional. Son referentes en este movimiento: Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Monjas, 1993, 2000; Paula, 2000; Paula y Garanto, 2001; Segura, 2001; Segura, Expósito y Arcas, 1999.

La educación moral y la educación en valores tiene como referentes importantes a Kohlberg (1992); Piaget (1987); Gilligan, Ward y McLean (1988), con sus respectivos continuadores que han contribuido a su difusión con aplicaciones prácticas (Buixarraís, Martínez, Puig y Trilla, 1995; Hersch, Reimer y Paolito, 1988; Martínez y Puig, 1991; Puig, 1996; Puig y Martínez, 1989; Puig y Martín, 1996, etc.) Es indispensable que el desarrollo de la inteligencia emocional se lleve a cabo siguiendo unos principios éticos y morales. Cada vez hay más autores que relacionan la educación en valores y la educación emocional (Arsenio y Fleiss, 1996; Prinz, 2008; Sastre, 1998; Segura y Arcas, 2003; Segura, Expósito y Arcas, 1999; Tey, 2005 y 2011).

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995, 2001), en concreto, en lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, es un referente central de la educación emocional. En el apartado 2.3 dedicamos una breve explicación sobre esta teoría.

La teoría triárquica de Sternberg (1988, 1997, 2000, 2004) basada en conceptos como la inteligencia analítica, la inteligencia creativa, la inteligencia práctica y la inteligencia exitosa.

La inteligencia emocional definida por Salovey y Mayer (1990, 1997) y el modelo de Goleman (1995) son un referente esencial de la educación emocional. La educación emocional surge a partir de la revolución emocional que estas aportaciones generan a partir de mediados de los años noventa.

El informe Delors (1996) puede considerarse un marco programático de la educación del siglo XXI. De los cuatro pilares que se plantean en este informe (conocer, saber hacer, convivir y ser) al menos los dos últimos se pueden considerar fundamentos de la educación emocional.

Las teorías de las emociones son un fundamento para la educación emocional. A ellas se dedica el apartado 1.6.

Investigaciones en el campo de la neurociencia (Damasio, 1996, 2001, 2005; LeDoux, 1999), permiten conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones.

Las aportaciones de la psiconeuroinmunología demuestran como las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan (Ader, 2007).

Gracias a investigaciones sobre el bienestar subjetivo, realizadas por Argyle (1987), Diener (1984), Fordyce (1981), Myers (1993), Veenhoven (2010), etc. el bienestar emocional se ha convertido uno de los objetivos principales de la educación emocional.

El concepto de *fluir* (*flow*) o experiencia óptima, introducido por Mihaly Csikszentmihalyi (1997) está relacionado con el bienestar. El *fluir* es una experiencia óptima, se refiere a ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y

deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida.

La psicología positiva surge a principios del siglo XXI, básicamente a partir del impulso de Seligman (1999, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Potenciar la felicidad y el bienestar es uno de los objetivos que se propone la psicología positiva. El bienestar emocional y la felicidad también son el objetivo principal de la educación emocional.

Tal y como recoge Bisquerra (2009), la prosocialidad implica comportamientos que favorecen a otras personas (o grupos) sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales. Los comportamientos prosociales aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales (Roche y Sol, 1998; Roche, 2002; Charbonneau y Nicol, 2002), por ello se pueden considerar una base de la educación emocional.

6.3. Objetivos y contenidos de la educación emocional

Siguiendo el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROPE y la definición de educación emocional de Bisquerra (2000, 2009), un objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, el listado de objetivos se puede derivar a partir de las competencias emocionales contextualizadas y centradas en los destinatarios del programa, en sus necesidades, características y potencialidades.

En general, los contenidos giran en torno al marco conceptual de las emociones y de las competencias emocionales. Por tanto, los contenidos hacen referencia a temas como el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, trastornos emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas); conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales. Además, si el curso está dirigido

a futuros formadores en educación emocional, es importante proporcionar más bases teóricas como: una síntesis de las teorías sobre las emociones, teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, conocimientos sobre neurociencia y el cerebro emocional, etc. La profundización en los diferentes temas dependerá de los destinatarios. Deberán adaptarse a los destinatarios teniendo en cuenta sus conocimientos previos, nivel educativo, edad, etc. (Bisquerra, 2010, pp. 17-19).

Es importante tener en cuenta ciertos criterios a la hora de seleccionar los contenidos (Bisquerra, 2010, pp. 17-18):

1. Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
2. Deben ser aplicables a todo el grupo.
3. Los contenidos y actividades deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.
4. Deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales.

6.4. Metodología didáctica de la educación emocional

La intervención en educación emocional debe realizarse a partir de metodologías prácticas y vivenciales: dinámicas de grupos, autorreflexión, imaginación emocional, relajación, simulación, razón dialógica, juegos, etc.

Habitualmente se tratarán situaciones de terceras personas, no es necesario compartir las propias emociones o situaciones personales con el grupo. Se debe respetar a los participantes a la hora de exponer sus vivencias emocionales, éstos deben sentirse libres de compartir o no sus experiencias emocionales. En todo caso, en los grupos en los que se haya establecido un clima de confianza, el profesor puede consultar si alguien quiere compartir, voluntariamente, alguna experiencia de carácter emocional. Además, el formador es quien puede exponer alguna experiencia propia si lo considera oportuno y útil para el grupo.

A la hora de intervenir es conveniente tener en cuenta la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977b) que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje. Según esta teoría, aprendemos a partir de lo que vemos

hacer a las personas que son nuestros referentes, es decir, aprendemos a partir del rol de nuestros modelos de aprendizaje (Bisquerra, 2010).

6.5. Fundamentos del modelo de programas

Definimos programa como la planificación y ejecución de un conjunto de acciones orientadas a lograr unos objetivos para satisfacer unas necesidades.

Numerosos autores han descrito diferentes modelos de intervención a través de programas, entre ellos destacamos: (Morrill, 1980; Sanz, 1990; Álvarez González, 1991, 1995; Rodríguez Espinar, Álvarez González, Bisquerra y Marín, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Álvarez González y Bisquerra, 1996-2014, 2012; Bisquerra y Álvarez González, 1996, 1998; Vélaz de Medrano, 1998; Álvarez Rojo y Hernández, 1998; Álvarez González, 2001; Álvarez Rojo, 2002; Martínez Clarés, 2002). A partir de la síntesis de estos trabajos, a continuación se describen las fases esenciales de diseño, implantación y evaluación de un programa:

- **Análisis del contexto y detección de necesidades:** esta fase implica identificar los destinatarios del programa, analizar las características principales del contexto y priorizar sus necesidades. A partir de estas, se formularán los objetivos genéricos del programa.
- **Diseño:** la fase de diseño incluye la definición de objetivos específicos, contenidos, actividades, recursos, planificación y evaluación. El diseño del programa debe sustentarse en una fundamentación teórica.
- **Implantación:** es la puesta en práctica del programa a partir del diseño realizado. Para ello se requerirá una buena coordinación entre los responsables del programa y preparar la logística, recursos e infraestructura necesaria para llevarlo a cabo.
- **Evaluación:** en la fase de diseño, se planificará la evaluación. Para la evaluación del programa será necesario definir el contenido, los instrumentos de evaluación y los momentos en que se evaluará la

implantación. Además, la fase de evaluación incluye el análisis e interpretación de los resultados y la toma de decisiones para la mejora del programa.

La educación emocional no puede dejarse para intervenir sólo cuando surja algún conflicto o problema. La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, pretende aportar el desarrollo de competencias para prevenir disfunciones. Para la puesta en práctica de la educación emocional es necesario realizar una planificación previa donde se detallen los objetivos, contenidos, metodología, tiempo de dedicación, etc. Es necesario que la educación emocional se lleve a cabo a partir de programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos, educativos, sociales y filosóficos. La educación emocional se puede entender como la realización de programas, que incluyen, como mínimo: un conjunto de actividades planificadas, intencionales y sistemáticas; tiempos, recursos, espacios asignados y el diseño de la evaluación (Álvarez y Bisquerra, 2012, p. 274).

Los programas de educación emocional deben seguir diferentes fases, como: análisis del contexto, identificación de las necesidades, formulación de objetivos, planificación, ejecución, evaluación y costes del programa. A continuación se comentan estas fases esenciales del modelo de programas en educación emocional (Bisquerra, 2016, pp. 117-120):

1. Análisis del contexto

El primer paso de un programa de educación emocional es un análisis del contexto educativo a partir del cual se identifican necesidades que no están suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias. Es necesario realizar el análisis del contexto para contextualizar el programa.

2. Identificación de necesidades

A partir del análisis del contexto pueden identificarse las necesidades a abarcar en el programa. Las necesidades detectadas orientan sobre las competencias emocionales a desarrollar y las potencialidades de la comunidad

educativa (profesorado, alumnado y familias). Por tanto, a parte de las necesidades, conviene detectar los recursos de que disponen los agentes educativos para cambiar y mejorar su situación, considerándoles agentes activos y partícipes del programa y no agentes pasivos.

Diversos autores se han centrado en el estudio de modelos para llevar a cabo el análisis de necesidades, entre ellos, destacamos: Monroney, (1978); Pérez Campanero, (1991); Stufflebeam y Skinkfield, (1987); Álvarez González (1991, 2001); Bisquerra y Álvarez González (1998); Sanz (1990); Tejedor (1990); Martínez Clarés (2002). De estudios como los anteriores, se desprende que para la detección de necesidades es recomendable combinar entre fuentes y procedimientos de tipo observacional (registros e indicadores sociales, sistemas categoriales, etc.), de tipo encuesta (entrevistas, cuestionarios “ad hoc”) y pruebas objetivas y técnicas grupales (grupos de discusión, técnica Delphi, *brainstorming*, etc.).

3. Formulación de objetivos

Los objetivos surgen de la detección de necesidades, deben ser producto de una reflexión, selección y priorización. Los objetivos deben ser concretos y operativos y, por tanto, susceptibles de ser evaluados.

Siguiendo el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROPE (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) y la definición de educación emocional de Bisquerra (2000, 2009), un objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. En el apartado 6.3 se describen los objetivos y contenidos que pueden integrar un programa de educación emocional.

4. Planificación del programa

El desarrollo de las competencias emocionales necesita de una práctica y un entrenamiento y, a su vez, requiere de unos tiempos y espacios asignados. Por ello, esta fase es sumamente importante ya que permite seleccionar, organizar y secuenciar las actividades y estrategias que potencien el logro de los objetivos. La planificación permite tener por escrito la secuencia de actividades y servicios que se desarrollarán, así como las estrategias, recursos (humanos, materiales y

funcionales) y sistemas de evaluación que se han previsto. Esta planificación se realiza antes de la puesta en práctica del programa.

Estos son algunos aspectos a tener en cuenta antes de poner en marcha un programa de educación emocional en el entorno escolar:

- Es necesario que un equipo del centro impulse, guíe, dinamice y apoye la implantación.
- Siguiendo el enfoque comprensivo del programa de educación emocional del GROPE, se considera imprescindible implicar a todos los agentes educativos y comunitarios (centro, docentes, orientadores, padres, madres, alumnado, etc.).
- Debe integrarse como una actividad más de la escuela ya sea una actividad dentro o fuera del aula.
- Valorar la disposición de recursos humanos y materiales suficientes tanto dentro como fuera del aula.
- Llevar a cabo formación y desarrollo competencial de los agentes del programa.

Posteriormente a la organización, planificación y temporalización del programa, se lleva a cabo la ejecución del mismo.

5. Ejecución del programa

La ejecución del programa incluye todas las acciones a desarrollar, por ejemplo: actividades dentro del aula, escuela de madres y padres, conferencias, etc.

6. Costes del programa

Es importante contabilizar los costes que implica la puesta en práctica del programa (recursos humanos, materiales, costes económicos, etc.). De esta forma, se podrán analizar los costes en relación a los resultados y los efectos del programa.

7. Evaluación del programa

La evaluación debe estar presente en todas las fases del programa. De hecho, la propia identificación de necesidades es, en cierto modo, un tipo de evaluación. La

evaluación del programa significa valorar el proceso y el producto (eficacia) para así poder confirmar qué efectos ha tenido su puesta en práctica y en qué medida se han conseguido los objetivos.

La evaluación de programas de educación emocional se puede llevar a cabo mediante tipologías distintas de instrumentos de medida: instrumentos estandarizados, instrumentos de carácter más cualitativo, etc. Estos instrumentos pueden ser válidos tanto para el análisis de necesidades como para la evaluación de la propia intervención en educación emocional.

Para la evaluación de programas de educación emocional, podemos seguir diferentes modelos. Algunos de estos modelos son los elaborados por investigadores como Colás y Rebollo (1993), Latorre et al. (2005), Martínez Mediano (2007), Mateo (2000), Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Stufflebeam (1983, 2003). De entre ellos, esta investigación ha tomado como base el modelo de evaluación de Stufflebeam (1983, 2003). Para Stufflebeam, el propósito de la evaluación es el perfeccionamiento de los programas. Los conceptos centrales del modelo forman el acrónimo CIPP: *Context* (contexto), *Input* (diseño), *Process* (proceso) and *Product evaluations* (evaluación del producto):

- La evaluación del contexto implica definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. Algunas técnicas que se pueden llevar a cabo en esta fase son: las entrevistas, tests diagnósticos o revisión de documentos.
- La evaluación del *input* o diseño implica identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto, las estrategias alternativas del programa, la planificación y los presupuestos del programa antes de ponerlo en práctica. Las decisiones para mejorar el programa se aplican esencialmente al diseño del programa (recursos, estrategias, planificación, estructura, etc.).
- La evaluación del proceso tiene como objetivo identificar y corregir las deficiencias en la planificación mientras se está aplicando el programa. Por tanto, es necesario obtener datos sobre el proceso entrando en contacto con

los agentes implicados y observando sus actividades. En esta fase, las decisiones permiten ajustar y mejorar la planificación y los procedimientos del programa.

- La evaluación del producto: Implica recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y con la información proporcionada por el contexto, el diseño y el proceso, de esta forma, se puede interpretar su valor y su mérito. Todo ello se realiza mediante la definición operativa de los resultados, recopilando los juicios de los agentes implicados y analizando los datos cuantitativos y cualitativos. Las decisiones que se toman deben orientar si se debe continuar, finalizar o modificar el programa, presentando un informe claro de los efectos deseados, no deseados, positivos y negativos. La evaluación del producto incluye la evaluación del impacto, la efectividad, la sostenibilidad y la transportabilidad. La evaluación del impacto permite comprobar el grado de satisfacción de los participantes en el programa. La efectividad permite determinar la calidad y grado de significación de los resultados obtenidos a partir de la intervención. La sostenibilidad implica evaluar si las contribuciones del programa son sostenibles en el tiempo, si se ha producido la institucionalización del programa y si éste se ha instaurado con éxito a nivel personal y organizacional. La transportabilidad supone valorar en qué medida el programa puede ser aplicado y adaptado a otros contextos.

El modelo de Pérez Juste (1992, 2006), sigue y concreta la línea del modelo CIPP, proponiendo tres momentos en la evaluación de un programa educativo:

1. Primer momento donde se evalúa el programa en sí mismo (evaluación inicial, evaluación del diseño).
2. Segundo momento que corresponde al período de ejecución del programa (evaluación de progreso, aplicación o desarrollo).
3. Tercer momento en el que se evalúan los resultados o logros conseguidos (evaluación final o sumativa).

Para llevar a cabo la evaluación del programa, es importante tener en cuenta algunos aspectos clave a evaluar. Pérez-González (2008) recoge los aspectos esenciales a evaluar en un programa de educación emocional, basados en un modelo de evaluación de programas de amplio consenso. Este autor destaca los indicadores a evaluar en el diseño de un programa de educación emocional (antes de la aplicación de un programa), en su desarrollo (durante la aplicación del mismo) y en sus resultados (después de la aplicación del programa).

Siguiendo a Pérez-González (2008), los principales aspectos que es necesario comprobar con respecto al diseño de un programa de educación emocional (evaluación inicial) son los siguientes: adecuación a los destinatarios, adecuación al contexto, contenido, calidad técnica y evaluabilidad.

Adecuación a los destinatarios

- 1) El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en los destinatarios.

Adecuación al contexto

- 2) El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.

Contenido

- 3) El modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa ha quedado bien definido y explicitado.
- 4) Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa.

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.

- 6) El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.
- 7) Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.

Evaluabilidad

- 8) Los objetivos del programa son evaluables: están formulados de forma que pueda comprobarse, posteriormente y de una manera objetiva, si se logran o no y en qué medida.
- 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.
- 10) El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado).

En referencia al proceso de implementación de un programa de educación emocional (evaluación procesual), de acuerdo con Pérez-González (2008), se deberían evaluar: la puesta en marcha del programa y el marco o contexto de aplicación del programa.

Puesta en marcha del programa

- 1) La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.
- 2) Los alumnos muestran interés, implicación y motivación hacia las actividades del programa.
- 3) La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.
- 4) Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.
- 5) 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.

Marco o contexto de aplicación del programa

- 6) El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnado y docentes) resulta favorable al programa.
- 7) Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.
- 8) La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.

Con respecto a los resultados de un programa de educación emocional (evaluación final), deberían comprobarse (Pérez-González, 2008):

Medida

- 1) Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo.
- 2) Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.

Resultados

- 3) Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes, es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos.: validez interna del diseño de investigación evaluativa.
- 4) Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pretest (antes de iniciar el programa) y posttest (después de la participación en el programa).
- 5) Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones posttest, a favor de los sujetos del grupo experimental

respecto los sujetos del grupo control: eficacia experimental-control (la aplicación del programa como referencia).

- 6) Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo: eficacia a medio plazo (perdurabilidad de las ganancias).
- 7) Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la inteligencia emocional o las competencias socioemocionales de los estudiantes: eficacia subjetiva.
- 8) Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: validez social del programa.
- 9) Los recursos (humanos, materiales, organizativos, y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: eficiencia.
- 10) Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: efectividad colateral.

6.6. Tipología de programas de educación emocional en el ámbito escolar

La educación emocional tiene un enfoque de ciclo vital, su desarrollo puede y debe promoverse a cualquier edad. De entre los programas dirigidos a infantes y adolescentes que han sido evaluados científicamente, encontramos los programas implementados dentro o fuera de la escuela. Entre los programas aplicados en el entorno escolar, existen los universales o específicos. Los programas universales son transversales, se aplican a todos los cursos de un centro educativo y en ellos se trabajan una o distintas competencias emocionales. Son programas preventivos. En cambio, los programas específicos se dirigen a estudiantes concretos para trabajar con ellos determinadas competencias emocionales. Su enfoque puede ser preventivo o correctivo, dependiendo de los casos. Otro tipo de programas son los que se llevan a cabo fuera del centro escolar. Éstos, trabajan el desarrollo de

competencias emocionales a partir de actividades extraescolares, actividades de ocio, deportivas, creativas, artísticas, de tiempo libre etc. La participación en estos programas es voluntaria. Pueden tener como objetivo tratar conflictos o problemas ya existentes o también trabajar su prevención.

Los programas que tienen garantías de eficiencia son los que han demostrado sus efectos positivos empíricamente. CASEL (*Cooperative for Academic, Social and Emotional Learning-www.casel.org*) recomienda los siguientes programas que han sido evaluados científicamente:

Educación infantil

- ✓ *Incredible Years (IY)*
- ✓ *PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)*
- ✓ *Second Step*
- ✓ *I Can Problem Solve*
- ✓ *Emotions Based Prevention Program*
- ✓ *Tools of the Mind*
- ✓ *Al's Pals Kid Making Healthy Choices*

Elementary

- ✓ *Caring School Community*
- ✓ *PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)*
- ✓ *Positive Action*
- ✓ *Responsive Classroom Approach (RC)*
- ✓ *Second Step*
- ✓ *Tribes Learning Communities*
- ✓ *Ruler*
- ✓ *MindUP*
- ✓ *Resolving Conflict Creatively*
- ✓ *4Rs*

Middle School

- ✓ *Life Skills Training Program (LST)*
- ✓ *Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP)*

High School

- ✓ *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*
- ✓ *Too Good for Drugs and Violence High School (TGFD&V)*
- ✓ *Teenage Health Teaching Modules (THTM)*
- ✓ *Facing History and Ourselves (FHAO)*
- ✓ *Check & Connect*
- ✓ *Changing Lives Program (CLP)*
- ✓ *Positive Life Changes (PLC)*
- ✓ *Positive Psychology for Youth Program*

6.7. El programa de educación emocional del GROU

El programa de educación emocional del GROU es universal y preventivo. Los dos objetivos principales de este programa son el desarrollo de competencias emocionales y la creación de climas emocionales que favorezcan la convivencia, el aprendizaje y el bienestar. A continuación se describen los rasgos principales que caracterizan este programa:

- Es un programa secuencial, por tanto, se inicia en educación infantil y está presente a lo largo de primaria y secundaria.
- Se presenta como un programa transversal. Está presente en todas las áreas educativas de todos los cursos y niveles educativos. Así pues, el programa de educación emocional del GROU no se limita a la clase de una hora, está presente en todas las clases de todas las materias (transversal) a lo largo de todos los cursos (secuencial).
- Incluye a toda la comunidad educativa implicada en la educación de infantes y adolescentes: profesorado, estudiantes, familias, directivos del centro, profesionales de administración y servicios (no docentes) y agentes sociales. Adopta, pues, un enfoque comprensivo implicando a toda la comunidad educativa y afectando a la cultura organizacional de centro, los valores y la misión; está presente en el patio durante el recreo, en el comedor, en la

biblioteca; trasciende los muros del centro y se extiende a la vida familiar, social y de tiempo libre.

6.8. Recomendaciones para una práctica eficiente

La eficiencia de un programa de educación emocional depende del cumplimiento de una serie de requisitos mínimos que provienen de las investigaciones científicas sobre este tema (Bond y Hauf, 2004; Durlak, 1997; Durlak et al. 2011; Dusenbury y Falco, 1995; Gresham, 1995).

A partir de los requisitos identificados en investigaciones científicas (como las citadas anteriormente) y con la intención de ayudar a cumplirlos, se ha divulgado el acrónimo SAFE que incluye estas cuatro prácticas para potenciar la implementación eficiente de los programas de educación emocional: Secuencial, Activo, Focalizado, Explícito.

- **Secuencial:** significa que el programa debe estar presente a lo largo de varios años para que sea efectivo.
- **Activo:** hace referencia a que se deben aplicar estrategias y técnicas de aprendizaje activo.
- **Focalizado** en el desarrollo de las competencias emocionales que nos proponemos.
- **Explícito:** explicitar los objetivos específicos referidos a las competencias emocionales que se pretende desarrollar.

El metanálisis de Durlak, Weissberg y Pachan (2010) pone de manifiesto que los programas más eficaces fueron aquellos en los que personal del programa siguió estas cuatro prácticas recomendadas.

6.8.1. Decálogo de recomendaciones

Las siguientes recomendaciones, recogidas por Bisquerra, Pérez-González y García Navarro (2015, p. 275), sintetizan las aportaciones de numerosas investigaciones referidas a la implantación de programas de educación emocional en la escuela:

- 1) Fundamentación del programa de educación emocional en un marco teórico sólido y en las investigaciones científicas, haciendo explícito cuáles son las competencias socioemocionales que se van a desarrollar.
- 2) Explicitar los objetivos del programa en términos evaluables, haciéndolos comprensibles para el alumnado, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
- 3) Coordinación de la comunidad educativa (familias, profesores, alumnado), construyendo, si es posible, una comunidad de aprendizaje.
- 4) Apoyo de la comunidad educativa (dirección, claustro, familias y profesionales de administración y servicios) empezando por la dirección del centro. Es muy importante que el apoyo de la dirección del centro sea claramente visible ya que es esencial para la implicación del profesorado.
- 5) Técnicas de aprendizaje activas, variadas y participativas para el desarrollo de competencias emocionales: *role-playing*, videos, introspección, relajación, *mindfulness*, diario emocional, aprendizaje cooperativo, etc. procurando atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.
- 6) Secuencial a lo largo de varios años. Esto significa impulsar una implantación sistemática del programa de educación emocional a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades educativas.
- 7) Aplicación a situaciones y contextos diversos (patio, familia, calle, sociedad). Ofrecer oportunidades para practicar todas las competencias emocionales en situaciones diversas y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.

- 8) Formación del personal docente, incluyendo planes de formación y de asesoramiento del personal responsable del programa (profesorado, dirección, tutores, orientadores, familias).
- 9) Evaluación del programa, incluyendo un plan de evaluación del programa para antes, durante y después de su aplicación. Procurar pasar de la educación a la investigación y aplicar los resultados de la investigación a la práctica de la educación emocional.
- 10) Aplicar diseños experimentales o cuasi experimentales e instrumentos válidos y fiables para evaluar los efectos del programa de educación emocional.

A este decálogo podríamos añadir más propuestas para potenciar una aplicación más eficiente de los programas de educación emocional:

- Favorecer progresivamente un enfoque de transversalidad de tal forma que haya elementos de educación emocional en todas las áreas académicas, a lo largo de todos los cursos.
- Las competencias emocionales deben mostrarse en el comportamiento habitual entre el profesorado, profesorado-alumnado, profesorado-familias y así extenderse entre el alumnado y alumnado-familias.
- Potenciar el enfoque comprensivo e implicar toda la comunidad. De esta forma podrá convertirse en un hábito de comportamiento que está presente en todas las acciones de la vida.

6.8.2. Estándares en educación emocional

Los estándares en educación emocional especifican los objetivos, contenidos y propuestas de actividades de cada nivel educativo. Se trata de una especie de plan curricular que incluye los contenidos y habilidades a adquirir por los estudiantes desde educación infantil hasta final de la secundaria. De esta forma, los estándares son una guía y orientación para la implementación de la educación emocional de forma transversal y secuencial en todos los cursos. Es en Estados Unidos donde se

inició la elaboración de los estándares. Concretamente, los estados de Illinois, Kansas y Pennsylvania son pioneros en este tema ya que han elaborado los estándares para el aprendizaje social y emocional en todos los cursos de infantil hasta bachillerato, lo que se denomina, en terminología americana, K-12.

CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) es la organización internacional con más prestigio en impulsar el aprendizaje social y emocional. CASEL está ubicado en Chicago (Illinois) y este hecho ha impulsado que Illinois sea el primer estado en elaborar los estándares en educación emocional.



Figura 8: Competencias emocionales CASEL

Las cinco competencias emocionales que propone CASEL son:

- **Autoconciencia** (*Self-awareness*): Reconocer con precisión los pensamientos y emociones y su influencia en los comportamientos. Incluye conocer las propias fortalezas y limitaciones, tener una buena autoestima, autoconfianza, autoeficacia y optimismo.
- **Autogestión** (*Self-management*): Regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. Implica manejar el estrés, el control de los impulsos, la motivación de uno mismo y trabajar hacia el logro de metas personales y académicas.

- **Conciencia social** (*Social Awareness*): Incluye, esencialmente, la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y empatizar con ellos; identificar los recursos sociales apropiados y manifestar respeto hacia los demás.
- **Habilidades de relación** (*Relationship Skills*): Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Incorpora: la comunicación clara, la escucha activa, la cooperación, la negociación de los conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
- **Toma de decisiones responsable** (*Responsible Decision Making*): Tomar decisiones constructivas, responsables, respetuosas y éticas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales que promuevan el bienestar personal y social.

Los estándares de Illinois se centran en tres objetivos principales que incluyen estas cinco competencias de CASEL (Bisquerra, 2016, p. 100):

- 1) Desarrollar habilidades de autoconciencia y autorregulación para lograr el éxito en la escuela y en la vida.
- 2) Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.
- 3) Demostrar habilidades para la toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

A continuación, en la tabla 6 se detallan los estándares de Illinois (Bisquerra, 2016, pp. 101-106; Durlak, Domitrovich, Weissberg y Gullotta, 2015). Se han desarrollado tres estándares para los objetivos número 1 y 3 y cuatro estándares del objetivo 2.

Tabla 6: Detalle de los objetivos y los estándares de aprendizaje de Illinois

Descripción del objetivo 1: Desarrollar conciencia de sí mismo y las habilidades de autogestión para lograr éxito en la escuela y en la vida.				
<p>¿Por qué es importante este objetivo?: Varios conjuntos de habilidades clave y actitudes proporcionan una base sólida para el logro de un buen rendimiento en la escuela y éxito en la vida. Uno de ellos implica conocer las emociones, cómo manejarlas y expresarlas de manera constructiva. Esto permite manejar el estrés, controlar los impulsos y motivarse a sí mismo a perseverar en la superación de los obstáculos y en el logro de objetivos.</p> <p>Este objetivo implica evaluar con precisión las capacidades e intereses, la construcción de fortalezas y hacer un uso efectivo de los recursos de la familia, la escuela y la comunidad. Todo ello es fundamental para que los estudiantes sean capaces de establecer y supervisar su progreso hacia el logro de las metas académicas y personales.</p>				
<i>Early Elementary</i> (3-9 años)	<i>Late Elementary</i> (10-11 años)	<i>Middle/Jr. High</i> (12-14 años)	<i>Early H.S.</i> (15-16 años)	<i>Late H.S.</i> (17-18 años)
Estándar de aprendizaje A: Identificar y gestionar las propias emociones y el comportamiento.				
Reconocer y etiquetar con precisión las emociones y la forma en que se relacionan con el comportamiento.	Describir una serie de emociones y las situaciones que las provocan.	Analizar los factores que generan estrés o motivan el desempeño exitoso.	Analizar cómo los pensamientos y las emociones afectan la toma de decisiones y el comportamiento responsable.	Evaluar cómo afecta a los demás el hecho de expresar las emociones en diferentes situaciones
Demostrar control de la conducta impulsiva.	Describir y demostrar formas de expresar emociones de una manera socialmente aceptable.	Aplicar estrategias para manejar el estrés y para motivar el desempeño exitoso.	Generar formas de desarrollar actitudes más positivas.	Evaluar cómo expresar una actitud más positiva influye en los demás.
Estándar de aprendizaje B: Reconocer cualidades personales y apoyos externos.				
Identificar lo que me gusta y lo que no, necesidades y deseos, fortalezas y retos.	Describir las habilidades personales y los intereses que uno quiere desarrollar.	Analizar cómo las cualidades personales influyen en las elecciones y los éxitos.	Establecer prioridades en la construcción de las fortalezas y la identificación de áreas de mejora.	Implementar un plan para construir una fortaleza, satisfacer una necesidad o abordar un reto.
Identificar las fortalezas de la familia, los compañeros, la escuela y la comunidad.	Explicar cómo los miembros de la familia, compañeros, personal escolar y miembros de la comunidad pueden apoyar el éxito escolar y la conducta responsable.	Analizar cómo hacer uso de los apoyos y oportunidades de la escuela y de la comunidad puede contribuir al éxito académico y en la vida.	Analizar cómo los roles de adultos positivos modelan y apoyan sistemas que contribuyen al éxito en la escuela y en la vida.	Evaluar cómo desarrollar intereses y realizar roles útiles apoyan el éxito en la escuela y en la vida.

Estándar de aprendizaje C: Demostrar las habilidades relacionadas con el logro de metas personales y académicas.				
Describir por qué la escuela es importante para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas personales.	Describir los pasos para establecer y trabajar hacia el logro de metas.	Establecer una meta a corto plazo y hacer un plan para lograrlo.	Identificar estrategias para hacer uso de los recursos y superar los obstáculos para alcanzar las metas.	Establecer una meta post-secundaria con los pasos a seguir y criterios para la evaluación de los logros.
Identificar metas para el éxito académico y comportamiento en el aula.	Controlar el progreso en el logro de una meta personal a corto plazo.	Analizar por qué se logra alcanzar o no una meta.	Aplicar estrategias para superar los obstáculos en el logro de metas.	Controlar el progreso hacia el logro de una meta y evaluar el desempeño de acuerdo con unos criterios.

Descripción del objetivo 2: Usar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

¿Por qué es importante este objetivo?: Construir y mantener relaciones positivas con los demás es fundamental para el éxito en la escuela y la vida y requieren la capacidad de reconocer los pensamientos, sentimientos y perspectivas de los demás, incluyendo los que son diferentes de los propios. Además, el establecimiento de relaciones positivas entre compañeros, familiares y en el trabajo requiere de habilidades para cooperar, comunicarse con respeto y resolver conflictos de forma constructiva con los demás.

<i>Early Elementary</i> (3-9 años)	<i>Late Elementary</i> (10-11 años)	<i>Middle/Jr. High</i> (12-14 años)	<i>Early H.S.</i> (15-16 años)	<i>Late H.S.</i> (17-18 años)
Estándar de aprendizaje A: Reconocer los sentimientos y perspectivas de los demás.				
Reconocer que los otros pueden experimentar las situaciones de manera diferente a uno mismo.	Identificar señales verbales, físicas y situacionales que indican cómo los otros se pueden sentir.	Predecir sentimientos y perspectivas de los demás en una variedad de situaciones.	Analizar las semejanzas y diferencias entre la perspectiva propia y la de los demás.	Demostrar cómo expresar la comprensión de aquellos que tienen opiniones diferentes.
Utilizar habilidades de escucha para identificar los sentimientos y perspectivas de los demás.	Describir los sentimientos y perspectivas expresadas por los demás.	Analizar cómo el propio comportamiento puede afectar a otros.	Utilizar habilidades de conversación para entender los sentimientos y perspectivas de los demás.	Demostrar formas de expresar empatía por los demás.

Estándar de aprendizaje B: Reconocer similitudes y diferencias individuales y de grupo.				
Describir en qué formas las personas son similares y diferentes.	Identificar las diferencias entre diversos grupos sociales y culturales y sus contribuciones mutuas.	Explicar cómo las diferencias individuales, sociales y culturales pueden aumentar la vulnerabilidad al acoso e identificar maneras de abordarlo.	Analizar los orígenes y los efectos negativos de los estereotipos y los prejuicios.	Evaluar las estrategias para ser respetuoso con los demás y oponerse a los estereotipos y prejuicios.
Describir cualidades positivas en los demás.	Demostrar cómo se puede trabajar eficazmente con los que son diferentes de uno mismo.	Analizar los efectos de adoptar medidas para oponerse al acoso en base a las diferencias individuales y de grupo.	Demostrar respeto por las personas de grupos sociales y culturales diferentes.	Evaluar cómo la defensa de los derechos de los demás contribuye al bien común.
Estándar de aprendizaje C: Utilizar la comunicación y habilidades sociales para interactuar eficazmente con los demás.				
Identificar formas de trabajar y jugar bien con los demás.	Describir métodos para hacer y mantener amigos.	Analizar las formas de establecer relaciones positivas con los demás.	Evaluar los efectos de solicitar el apoyo de otros y efectos de prestarles apoyo.	Evaluar la aplicación de la comunicación y habilidades sociales en las interacciones diarias con los compañeros, maestros y familiares.
Demostrar comportamiento social apropiado en el aula.	Analizar maneras de trabajar efectivamente en grupos.	Demostrar cooperación y trabajo en equipo para promover la eficacia del grupo.	Evaluar la propia contribución en los grupos, como miembro y como líder.	Planificar, implementar y evaluar la participación en un proyecto de grupo.
Estándar de aprendizaje D: Demostrar capacidad para prevenir, gestionar y resolver los conflictos interpersonales de manera constructiva.				
Identificar problemas y conflictos experimentados habitualmente por los compañeros.	Describir las causas y consecuencias de los conflictos.	Evaluar estrategias para la prevención y resolución de problemas interpersonales.	Analizar cómo escuchar y hablar con precisión ayuda en la resolución de conflictos.	Evaluar los efectos de usar técnicas de negociación para llegar a soluciones que beneficien a todos (<i>win-win</i>).
Identificar enfoques para la resolución de conflictos de manera constructiva.	Aplicar enfoques constructivos en la resolución de conflictos.	Definir la presión de grupo inapropiada y evaluar estrategias para resistirse a ella.	Analizar cómo las habilidades de resolución de conflictos contribuyen a trabajar dentro de un grupo.	Evaluar las habilidades de resolución de conflictos habituales y planificar la manera de mejorarlas.

Descripción objetivo 3: Demostrar habilidades para tomar decisiones y llevar a cabo comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

¿Por qué es importante este objetivo?: Promocionar la propia salud, evitando conductas de riesgo, tratando de forma honesta y justa a los demás y contribuir al bien de la clase, de la escuela, de la familia, de la comunidad y del medio ambiente son esenciales para la ciudadanía en una sociedad democrática. El logro de estos resultados requiere la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas en base a definir con precisión las decisiones a tomar, generar soluciones alternativas, anticipar sus consecuencias, y evaluar y aprender a partir de la propia toma de decisiones.

<i>Early Elementary</i> (3-9 años)	<i>Late Elementary</i> (10-11 años)	<i>Middle/Jr. High</i> (12-14 años)	<i>Early H.S.</i> (15-16 años)	<i>Late H.S.</i> (17-18 años)
Estándar de aprendizaje A: Considerar los factores éticos, de seguridad y sociales en la toma de decisiones.				
Explicar por qué los actos que perjudican a los demás están mal.	Demostrar la capacidad de respetar los derechos propios y ajenos.	Evaluar cómo la honestidad, el respeto, la justicia y la compasión le permiten a uno tomar en consideración las necesidades de los demás a la hora de tomar decisiones.	Demostrar responsabilidad personal en la toma de decisiones éticas.	Aplicar el razonamiento ético para evaluar las prácticas sociales.
Identificar las normas sociales y las consideraciones de seguridad que guían el comportamiento.	Conocer cómo las normas sociales afectan la toma de decisiones y el comportamiento.	Analizar las causas de las normas en la escuela y en la sociedad.	Evaluar cómo las normas sociales y las expectativas de la autoridad influyen las decisiones y acciones personales.	Examinar cómo las normas de diferentes sociedades y culturas influyen en las decisiones y el comportamiento de sus miembros.
Estándar de aprendizaje B: Aplicar las habilidades de toma de decisiones para hacer frente de manera responsable a situaciones académicas y sociales diarias.				
Identificar una serie de decisiones que los estudiantes toman en la escuela.	Identificar y aplicar las fases de la toma de decisiones sistemática.	Analizar cómo las habilidades de toma de decisiones mejoran los hábitos de estudio y el rendimiento académico.	Evaluar las capacidades personales para recopilar información, generar alternativas y anticipar las consecuencias de las decisiones.	Analizar cómo la toma de decisiones actuales afecta a las futuras opciones de estudios y profesionales.
Tomar decisiones positivas en la interacción con los compañeros de clase.	Generar soluciones alternativas y evaluar sus consecuencias para una serie de situaciones académicas y sociales.	Evaluar las estrategias para resistir las presiones y la participación en actividades peligrosas o poco éticas.	Aplicar las habilidades de toma de decisiones para establecer relaciones sociales y laborales responsables.	Evaluar cómo la toma de decisiones responsable afecta las relaciones interpersonales y de grupo.

Estándar de aprendizaje C: Contribuir al bienestar de la escuela y de la comunidad.				
Identificar y realizar funciones que contribuyen positivamente a la propia clase.	Identificar y realizar funciones que contribuyen positivamente a la comunidad escolar.	Evaluar la propia participación en hacer frente a una necesidad escolar identificada.	Planificar, implementar y evaluar la propia participación en actividades y organizaciones que mejoran el clima escolar.	Trabajar cooperativamente con otros para planificar, implementar y evaluar un proyecto para satisfacer una necesidad escolar identificada.
Identificar y representar roles que contribuyen positivamente a la propia familia.	Identificar y realizar funciones que contribuyen positivamente a la comunidad local.	Evaluar la propia participación para hacer frente a una necesidad identificada en la comunidad local.	Planificar, implementar y evaluar la propia participación en un grupo para contribuir positivamente a la propia comunidad local.	Trabajar cooperativamente con otros para planificar, implementar y evaluar un proyecto que aborda una necesidad identificada en la comunidad en general.

Estos objetivos se han obtenido a partir del *Illinois State Board of Education* (2014) y se han tenido en cuenta como inspiración y guía a la hora de diseñar el segundo programa formativo que forma parte de esta investigación “Hacer realidad la educación emocional en el aula”.

6.9. Evidencias sobre la efectividad de los programas de educación emocional

La evaluación y revisión de programas de educación emocional es esencial para comprobar el impacto y efectividad de los mismos. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (Durlak et al. 2011) realizaron un metaanálisis de 213 programas universales de aprendizaje social y emocional que implicaron a 270.034 estudiantes, de preescolar hasta secundaria postobligatoria. Los resultados de este metaanálisis muestran diferencias significativas entre los grupos control y grupos experimentales en las competencias sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico. El 56% de estos 213 programas se

dirigían a estudiantes de infantil y primaria, el 31% a secundaria y el 13% a secundaria postobligatoria.

La tabla 7 recoge las diferencias medias referidas al efecto del programa según quien desarrolla la actividad: profesorado del centro o personal externo.

Tabla 7: Efectos del programa

	Profesorado de la escuela			Personal externo		
	Tamaño del efecto <i>d</i> Cohen	IC (95%)	Nºp rg.	Tamaño del efecto <i>d</i> Cohen	IC (95%)	Nºp rg.
Competencias socioemocionales	0.62*	[0.41-0.82]	40	0.87*	[0.58-1.16]	21
Actitudes hacia uno mismo y hacia el resto	0.23*	[0.17-0.29]	59	0.14*	[0.02-0.25]	18
Comportamiento social positivo	0.26*	[0.15-0.38]	59	0.23	[-0.04-0.50]	11
Problemas de conducta	0.20*	[0.12-0.29]	53	0.17*	[0.02-0.33]	16
Desorden emocional	0.25*	[0.08-0.43]	20	0.21	[-0.01-0.43]	14
Resultados académicos	0.34*	[0.16-0.52]	10	0.12	[-0.19-0.43]	3

Nota: Tomada de Capsada y Ferrer-Esteban (2016)

Nº prg.: Número de programas

* $p \leq .05$

Las competencias socioemocionales mejoran cuando las actividades son llevadas a cabo por profesorado del centro o por personal externo. Sin embargo, en otras dimensiones como comportamiento social positivo, desorden emocional o resultados académicos, la mejora sólo se observa cuando la implementación la realiza profesorado de la escuela.

En el mismo metaanálisis se estudió si existían diferencias en los efectos de los programas implementados entre los programas que seguían las recomendaciones SAFE y los que no las seguían. En la tabla 8 se aprecia cómo los programas que siguieron las recomendaciones SAFE produjeron efectos significativos en todas las dimensiones estudiadas mientras que, los programas que no siguieron estos procedimientos en su implementación, sólo consiguieron

mejoras en tres áreas (actitudes hacia uno mismo y hacia los demás, problemas de conducta y resultados académicos).

Tabla 8: Efectos programas recomendaciones SAFE

	Programas que siguieron las recomendaciones SAFE			Programas implementados sin recomendaciones SAFE		
	Tamaño del efecto <i>d</i> Cohen	IC (95%)	Nº p rg.	Tamaño del efecto <i>d</i> Cohen	IC (95%)	Nº p rg.
Competencias socioemocionales	0.69*	[0.52-0.86]	63	0.01	[-0.57-0.60]	5
Actitudes hacia uno mismo y hacia el resto	0.24*	[0.18-0.29]	80	0.16*	[0.07-0.25]	26
Comportamiento social positivo	0.28*	[0.18-0.38]	73	0.02	[-0.21-0.26]	13
Problemas de conducta	0.24*	[0.18-0.31]	88	0.16*	[0.04-0.28]	24
Desorden emocional	0.28*	[0.14-0.42]	33	0.18	[-0.02-0.37]	16
Resultados académicos	0.28*	[0.17-0.38]	24	0.26*	[0.11-0.40]	11

Nota: Tomada de Capsada y Ferrer-Esteban (2016)

Nº p rg.: Número de programas

* $p \leq .05$

6.10. Beneficios de la aplicación de programas de educación emocional

Estos son algunos de los beneficios que aporta la aplicación de programas de educación emocional en el entorno escolar (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Durlak et al. 2011; Zins, Weissberg y Wang, 2004):

- Mejora de las relaciones interpersonales.
- Disminución de problemas de conducta.
- Mejora de la empatía.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución del índice de violencia y agresiones.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución de problemas de atención.

- Clima más positivo.
- Reducción en la iniciación al consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales).
- Más conexión, implicación, satisfacción y bienestar en la escuela.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.

Otros estudios ponen de manifiesto la relación entre desarrollo socioemocional y bienestar general (Eisenberg, 2006; Guerra y Bradshaw, 2008; López Cassà, Pérez Escoda y Alegre, 2016; Pérez-Escoda y Alegre, 2014), más satisfacción en las relaciones interpersonales (Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005) y menor sintomatología depresiva (Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006). Concretamente en el ámbito educativo, se ha asociado el desarrollo emocional con la motivación y el compromiso (Malecki y Elliot, 2002); el rendimiento académico (Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011; Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Pérez-Escoda, López-Cassà y Torrado, 2013; Stipek y Miles, 2008); el aprendizaje y el dominio de contenidos (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott y Hill, 1999).

Los resultados de varios metaanálisis ponen de manifiesto que la implementación de programas de aprendizaje socioemocional mejora las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, modifica sus actitudes sobre sí mismos y sobre los demás, mejora sentimientos de pertenencia, favorece el desarrollo de conductas prosociales y disminuye la prevalencia de problemas conductuales (Durlak y Weissberg, 2007; Durlak, Weissberg y Pachan, 2010; Hawkins, Smith y Catalano, 2004; Payton et al. 2000).

6.11. Síntesis

En este capítulo se define el concepto de educación emocional, se citan sus fundamentos teóricos, los objetivos, los contenidos y la metodología que la caracterizan. La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p.243). La puesta en práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo a partir de programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos, educativos, sociales y filosóficos. Los programas de educación emocional deben seguir diferentes fases, como: análisis del contexto, identificación de las necesidades, formulación de objetivos, planificación, ejecución, evaluación y costes del programa. En este apartado se detallan las principales fases del modelo de programas y, en concreto, se describe el programa del GROPE. Se detallan los requisitos principales a tener en cuenta para garantizar una implementación eficiente y se destacan algunos de los beneficios que provienen de las investigaciones científicas sobre la aplicación de programas en el entorno escolar.

PARTE II-INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

7. Metodología y procedimiento de la investigación

7.1. Antecedentes

La investigación se ha llevado a cabo en 18 centros escolares de una misma institución, la *Escola Pia de Catalunya*. Esta organización se define como una entidad educativa formada por mujeres y hombres, laicos y religiosos. Su visión y valores son:

- **Valores:** abiertos, acogedores, innovadores, participativos, arraigados, transformadores, cristianos.
- **Visión:**
 - Ser un referente de educación adaptada a la realidad y de calidad.
 - Compartir una propuesta de vida abierta a los demás, sobre todo a los más necesitados, impulsando su integración, participación y autonomía.
 - Ofrecer un espacio de dignidad y compromiso personal.
 - Reconocer y aceptar la diversidad como un potencial enorme que hay que proteger.
 - Trabajar con rigor para la construcción de un mundo más justo y en paz.
 - Ofrecer un proyecto abierto, de futuro, realista, liberador, ilusionante y transformador.

La *Escola Pia de Catalunya* se organiza en varias áreas:

- **Área de Acción Educativa:** se encarga de impulsar el modelo pedagógico propio de la institución y de gestionar las diversas organizaciones educativas, a través del Secretariado de las Instituciones Educativas.
- **Área de Acción Social:** vela por la coherencia de la acción social que impulsa la *Escola Pia de Catalunya* desde las diversas instituciones, en especial a partir de la *Fundació Servei Solidari* i *Fundació Educació Solidària*.
- **Área de Pastoral, Ocio y Voluntariado:** es el área que promueve la acción de pastoral en las diversas instituciones y que coordina las entidades de educación en el tiempo libre y las experiencias de crecimiento personal y de grupo.
- **Área de Participación:** vela por la dimensión participativa de la *Escola Pia de Catalunya*, tanto a nivel institucional, como a nivel de presencia territorial y de identidad comunitaria.

Una función esencial de la institución es su tarea docente y formativa dirigida a infantes y jóvenes de todos los ciclos educativos y de todos los estamentos. A través de las escuelas, se promueve la formación del alumnado de acuerdo con una concepción cristiana de la persona, de la vida y del mundo. La institución apuesta por una acción educativa que dé protagonismo al alumno y que haga de la relación maestro-alumno elemento central.

Las 20 escuelas situadas en Cataluña y Aragón son una parte muy importante de la estructura institucional: Olot, Salt, Moià, Caldes de Montbui, Granollers, Calella, Mataró, San Adrià del Besós, Barcelona, Sitges, Vilanova y la Geltrú, Santa Margarida de Montbui, Igualada, Tárrega, Balaguer, Claverol y Pineta (Aragón). En estas escuelas trabajan 2.500 personas entre educadores y personal de apoyo y se forma a 20.000 estudiantes.

Tal y como se ha indicado, además de su función educativa en el ámbito más formal, la institución también cuenta con diversas fundaciones y entidades que llevan a cabo una importante labor en el sector social, del voluntariado y en la

educación en el tiempo libre. Algunos ejemplos de estas organizaciones son: *Colonias Jordi Turull*, *Fundació Servei Solidari*, *Escola Adhara* y *Fundació Educació Solidària*.

Este conglomerado de entidades permite que la institución esté presente en: Europa (España, Hungría, Eslovaquia, Polonia, Austria e Italia); América (Argentina, Brasil, Bolivia, México, Colombia, Ecuador, Chile); África; Asia (Japón, Filipinas e India).

La Asamblea es el órgano máximo de representación de la institución educativa (en lo que se refiere a los centros escolares). Se convoca cada cuatro años y la componen representantes de todos los agentes de las escuelas. En cada asamblea se evalúan las políticas establecidas en la anterior asamblea y se deciden los objetivos y líneas de actuación educativas futuras de la institución.

En la VI Asamblea de las Instituciones Educativas, de los días 25 y 26 de marzo de 2011, se acuerdan diversas directrices entre las que destaca como objetivo principal: la importancia de trabajar la dimensión emocional, social e interior en todas las etapas educativas, dentro y fuera del aula, para mejorar la convivencia y conseguir un clima de escuela, armónico y sereno. Estas directrices y los objetivos de la VI Asamblea se muestran esquematizados en la figura 9.

A partir de esta asamblea surge el Plan Estratégico de la *Escola Pia de Catalunya* para el periodo 2011-2015. Este Plan Estratégico recoge las políticas y objetivos educativos esenciales a desarrollar durante ese cuatrienio. Conjuntamente con este Plan Estratégico, se desarrolla un Plan de Formación con las líneas formativas esenciales para llevar a la práctica el mandato asambleario. Este plan de formación también cuadrienal, enmarca los grandes ejes formativos a partir de los que se da respuesta a los compromisos establecidos en la VI Asamblea. Propone unos bloques generales de formación que se consideran básicos para todo el colectivo docente. Uno de los grandes ejes formativos para esta etapa se centra en trabajar, con el profesorado, la dimensión emocional y social. El objetivo final es trabajar con los estudiantes estas dimensiones en el aula para mejorar la convivencia y conseguir un clima de escuela armónico y sereno (figura 9).

A partir de este Plan de Formación y Plan Estratégico se inicia la formación a los docentes en la dimensión emocional y social.

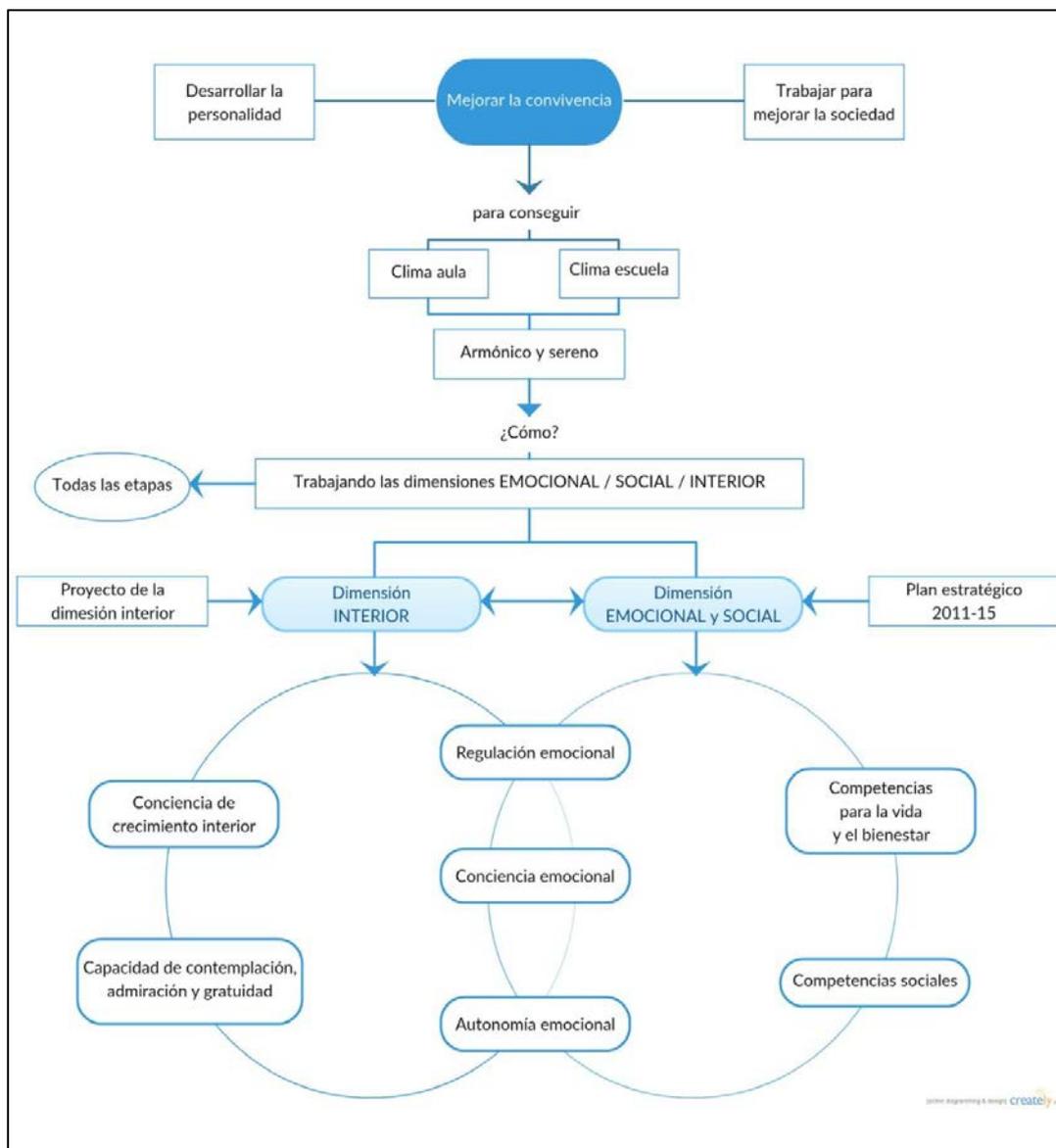


Figura 9: Directrices de la VI Asamblea de la Escola Pia de Catalunya

7.2. Etapas del proceso investigador

El proceso investigador se basa en el diseño, desarrollo y evaluación de dos programas de educación emocional dirigidos al profesorado de todos los ciclos y etapas educativas de la institución.

La investigación se centra, esencialmente, en la evaluación de los efectos, al profesorado, de estos dos programas de educación emocional. Los dos programas

se enmarcan en una concepción amplia de orientación psicopedagógica y, concretamente, en el modelo de programas de orientación para la prevención y el desarrollo de Álvarez y Bisquerra (2012). Este modelo de programas promueve la prevención y el desarrollo y tiene como objetivo potenciar las dimensiones emocionales y cognitivas de forma equilibrada y armónica.

En el proyecto y la investigación que se describen a continuación, se han aplicado los principios y procedimientos de la investigación social para comprobar la eficacia de programas de intervención social (De Miguel, 2000). Se estructura en diferentes fases durante el periodo 2012-2015.

En la implementación de los programas se toma, como base teórica, las aportaciones de Álvarez González y Bisquerra (Álvarez González, 1991, 2001; Bisquerra & Álvarez González, 1998) desarrolladas en el apartado 6.5 de este documento.

En el apartado 7.2.1 se detallan las fases y etapas que se han llevado a cabo para el desarrollo del proceso investigador. Estas fases se han establecido siguiendo las propuestas y orientaciones aportadas por diversos especialistas (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Bisquerra, 2004; Buendía, Colás y Hernández Pina, 1998)

- 1- Preparación, diseño y planificación.
- 2- Implementación y recogida de datos.
- 3- Análisis de datos y conclusiones.

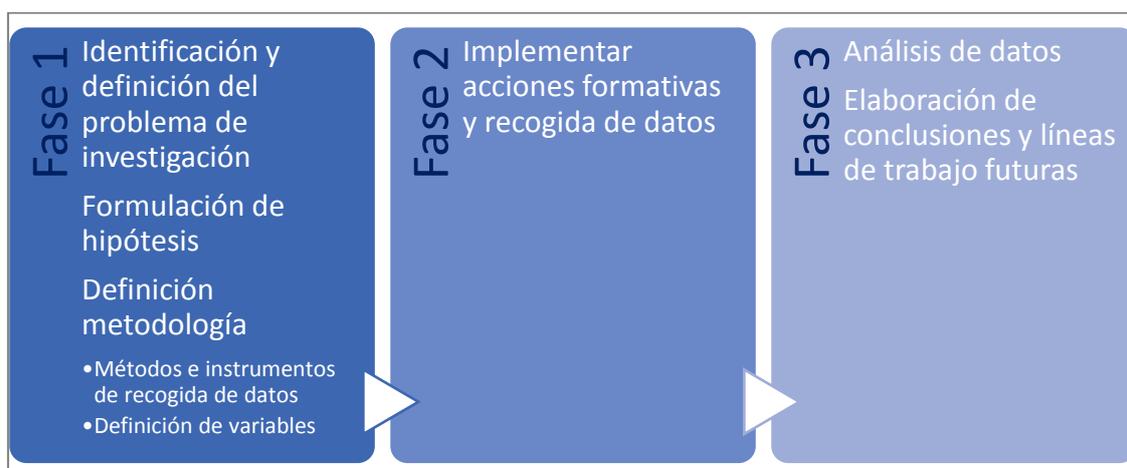


Figura 10: Fases de la investigación empírica.

En la figura 10 se detallan las fases del proceso investigador. La estructura de las fases y etapas se ha establecido siguiendo los pasos principales de una investigación experimental.

Etapas 1- Preparación, diseño y planificación

Planificación: esta etapa se desarrolla entre diciembre del 2011 y junio del 2012.

Fases que integran la etapa 1:

- Identificación y definición del problema de investigación
- Formulación de las hipótesis
- Definición de la metodología que incluye la concreción de las variables y de los métodos e instrumentos para la recogida de datos.

Objetivos y acciones de la etapa 1:

El objetivo principal es establecer las bases para llevar a cabo la investigación y la implementación del proyecto. Para ello, se delimitan los objetivos específicos detallados a continuación:

- Detectar las necesidades formativas de los docentes relacionadas con el ámbito de la educación emocional.
- Plantear el tema a investigar.
- Delimitar los objetivos a trabajar durante el proyecto y la investigación.
- Formular el problema a investigar y definir las hipótesis y variables.
- Establecer la metodología a seguir.
- Definir los instrumentos de evaluación más apropiados para llevar a cabo la investigación.
- Elaborar el diseño de todo el proyecto formativo y de la investigación.
- Participar en diferentes actos de la institución para conocer su cultura organizacional y fomentar la sensibilización e implicación de los docentes en el proyecto.
- Crear, conjuntamente con la institución, un equipo dinamizador del proyecto formado por profesionales internos y externos.
- Planificar las formaciones y la recogida de datos.

Etapa 2- Implementación y recogida de datos

Planificación: se inicia en junio del 2012 y acaba en julio del 2015.

Fases que integran la etapa 2: implementación de los programas y recogida de datos.

Objetivos y acciones de la etapa 2:

Uno de los objetivos primordiales de esta fase es llevar cabo la implementación de la formación del profesorado a través de dos programas de educación emocional de 15 horas cada uno:

- “Formación Básica en Educación Emocional “
- Taller “Hacer realidad la educación emocional en el aula”

Además, también se realiza la recogida de datos y la evaluación continua del proyecto. En el apartado 7.7.5 se describen los instrumentos que se han aplicado para el seguimiento de la implementación y, en concreto, para evaluar las formaciones.

Etapa 3- Análisis de datos y conclusiones

Planificación: se realiza entre julio del 2015 y octubre del 2016.

Fases que integran la etapa 3: en esta etapa se analizan los datos y se elaboran las conclusiones y líneas de trabajo futuras.

Objetivos y acciones de la etapa 3:

- Analizar los datos a partir de los instrumentos determinados en la etapa 1 y aplicados en la etapa 2.
- Realizar la evaluación final del programa: Impacto, efectividad, sostenibilidad y transportabilidad.
- Promover la consolidación del equipo interno encargado de dinamizar del proyecto.
- Redactar las conclusiones.

- Presentar posibles líneas de seguimiento e intervención futuras para incentivar la vigencia, el impacto y la sostenibilidad del proyecto.

7.3. Objetivos

En esta tesis se evalúa el impacto de la implementación de la educación emocional en el profesorado de 18 centros escolares de una institución educativa. El objetivo principal es el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado. Para poder alcanzar este objetivo general se han definido los objetivos específicos siguientes:

- Diseñar, aplicar y evaluar una formación de educación emocional para el profesorado (de diferentes ciclos y etapas educativas, desde infantil hasta bachillerato) de los 18 centros educativos con el objetivo de potenciar el desarrollo de sus competencias emocionales (“Formación Básica en Educación Emocional”).
- Sensibilizar, formar e implicar al profesorado para desarrollar sus competencias emocionales y aumentar su satisfacción con la vida.
- Diseñar, aplicar y evaluar un taller de educación emocional dirigido a profesorado de diferentes ciclos y etapas educativas (desde infantil hasta bachillerato) para facilitar la puesta en práctica de la educación emocional en las aulas (Taller “Hacer realidad la educación emocional en el aula”).
- Evaluar las competencias emocionales del profesorado que ha participado en las dos formaciones.
- Analizar si la intervención en educación emocional ha mejorado el clima de centro.
- Estudiar la evolución de la autopercepción del profesorado respecto la satisfacción con su vida.
- Explorar el impacto de la formación en la sensibilización del profesorado y en el traslado de la educación emocional en el aula.

- Diseñar y aplicar instrumentos para evaluar la satisfacción, el aprendizaje y la utilidad de la formación por parte de los participantes a las dos formaciones.
- Promover la institucionalización y permanencia de la educación emocional.

7.4. Hipótesis

El problema consiste en estudiar los factores clave de la formación en educación emocional al profesorado para que la implementación posterior a los centros educativos sea eficaz y sostenible en el tiempo. El colectivo a estudiar es el profesorado.

Las hipótesis centrales que han guiado la investigación son:

1. Si aplicamos un programa de educación emocional al profesorado, entonces se observa un desarrollo de sus competencias emocionales.
2. Cuando el profesorado desarrolla sus competencias emocionales, aumenta su satisfacción con la vida.
3. Existe una correlación positiva significativa entre el *engagement* y las competencias emocionales
4. Si se aplica un programa de educación emocional al profesorado, entonces se observa una mejora en el clima de centro.

7.5. Método

En el estudio se ha aplicado la metodología cuantitativa con la aplicación de pruebas estandarizadas e instrumentos elaborados “ad hoc”. Se trata de un diseño cuasi-experimental (Latorre et al. 2005; Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010). Así, se ha ejercido una manipulación sobre determinadas variables del estudio para ver qué efectos tienen sobre otras.

La muestra se ha seleccionado por criterios de accesibilidad. Los participantes forman parte de la muestra gracias a que los centros han abierto las

puertas a la investigadora. Una vez seleccionada la muestra, la asignación al grupo experimental y al grupo control se ha realizado al azar. El grupo control tiene características equivalentes al grupo experimental. Los centros educativos organizaron los diferentes grupos.

Actualmente ya son muchos los estudios en el ámbito de la educación emocional en los que se utilizan diseños pretest-postest con grupo control o sin él. Todo ello para poder comprobar que el programa y/o la intervención influye positivamente en la mejora de las competencias emocionales (Pérez Escoda, Alegre, Filella y Bisquerra, 2012; Pérez-Escoda, et al. 2013).

En este estudio cuasi-experimental, se establecen comparaciones entre el grupo experimental y el grupo control para detectar si al final de la intervención se observan mejoras en el grupo experimental. Además, también se realiza un estudio correlacional para analizar las relaciones entre algunas variables relevantes. El objetivo de este análisis es comprobar si determinadas variables se relacionan entre sí, de tal forma que puedan ser consideradas como posibles predictores de otras variables.

Para evaluar los efectos del programa en las competencias emocionales, se aplicó un diseño cuasi-experimental pretest-postest de acuerdo con el diseño siguiente (tabla 9).

Tabla 9: Esquema diseño cuasi-experimental. CDE-A35

Grupo	Pretest	Intervención	Posttest
Experimental	01	X1	02
Control	03		04

Se administró el “Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos” (versión 35 ítems) (Pérez Escoda y Alegre, en prensa) al profesorado del grupo experimental y control antes (pretest) y después (postest) de la implementación de los dos programas formativos.

Al profesorado del grupo experimental se administró el cuestionario “Satisfacción con la Vida” (*Satisfaction with Life Scale*; SWLS) (Diener et al. 1985) en la fase pretest y postest.

Entre el pretest y postest hubo un intervalo de entre 6 meses y un curso académico.

El “*Utrecht Work Engagement Scale* (UWES)” (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma y Bakker, 2002) se aplicó en la fase postest al profesorado del grupo experimental.

Se analizó los efectos del programa en el clima de centro. Para ello se aplicó un diseño cuasi-experimental pretest-postest a partir del “Cuestionario de Clima de aula” que se aplicó a los diferentes agentes implicados (estudiantes, profesorado, familias y personal de administración y servicios) antes de la intervención y después de la misma. Se elaboró un cuestionario “ad hoc” para medir el clima del aula y de la escuela. Este cuestionario se basa en el original de Bisquerra y Martínez-Muñoz (1998).

La fase de aplicación del postest se llevó a cabo dos años después del pretest.

La descripción del cuestionario de clima se recoge en el apartado 7.7.4.

Una vez finalizada la intervención, se aplicaron diferentes pruebas para estudiar el efecto e impacto del programa formativo en los participantes y en el centro educativo. El objetivo, en este caso, fue evaluar el producto teniendo en cuenta tanto la efectividad como el impacto, la sostenibilidad y la transportabilidad.

A continuación, se detallan los instrumentos que se aplicaron para llevar a cabo la evaluación del programa formativo:

- Cuestionario de satisfacción.
- Evaluación de la aplicabilidad de la formación.
- Encuesta sobre el impacto del proyecto de educación emocional en la escuela.

Para más información sobre los instrumentos, se puede consultar el apartado 7.7.5 y el anexo de instrumentos (anexo 1).

7.6. Variables de la investigación

Una variable es una característica que varía según los sujetos. Puede adquirir diferentes valores y puede ser observada y medida.

Las hipótesis incluyen variables. Por este motivo, a partir de las hipótesis de este estudio y los instrumentos utilizados para obtener los resultados, se definieron las diferentes variables de la investigación que se detallan a continuación:

- **Variable independiente:** es aquella variable que puede producir un efecto sobre el fenómeno observado (el grupo de participantes en el programa formativo). Acostumbra a coincidir con una variable estímulo, que pretende explicar los cambios producidos en la variable dependiente (situación consecuente).

En esta investigación, la variable independiente corresponde a los dos programas de intervención en los que participó el profesorado de los diferentes centros de la *Escola Pia de Catalunya* (la explicación de los programas está detallada en el capítulo 8).

De acuerdo con las características de nuestra variable independiente, podemos afirmar que se trata de una variable situacional de tarea, ya que, en investigación educativa, estas variables coinciden, habitualmente con el programa que se desea aplicar (Bisquerra, 1989).

- **Variable dependiente:** corresponde a aquella propiedad o característica que pretendemos cambiar mediante la variable independiente. Son aquellos factores que hemos medido para poder definir y determinar el efecto de la variable independiente. Las variables dependientes de esta investigación son:
 - **Competencias emocionales:** conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Esta es la variable dependiente principal de la investigación. Tal y como se ha explicado en la fundamentación teórica, se ha tenido en cuenta el modelo

pentagonal de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) que integra cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia de vida y bienestar.

- o Clima de aula y de centro: el apartado 1.8 se dedica a describir el concepto de clima emocional, clima de aula y de centro. Esta variable se midió a partir de una encuesta de clima aplicada en todos los centros a profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios.
- o Satisfacción con la vida: corresponde a la percepción que las personas tienen sobre el bienestar personal. En el apartado 3.5 se desarrolla el concepto de satisfacción con la vida.
- o *Engagement*: se refiere a “Un estado mental positivo, satisfactorio, relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al. 2002). El apartado 3.6 se dedica al *engagement*.

7.7. Instrumentos de evaluación

7.7.1. Instrumentos del GROU para la evaluación de las competencias emocionales

Durante las dos últimas décadas, desde el GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, se han elaborado diversos cuestionarios adaptados a diferentes franjas de edad:

- CDE-A35: Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (versión 35 ítems) y su versión catalana QDE-A35 (*Qüestionari de Desenvolupament Emocional per Adults*) que es la que se ha aplicado en esta investigación.

- CDE-SEC: adaptación del Cuestionario de Desarrollo Emocional para adolescentes (entre 12 y 18 años).
- CDE-9-13: Cuestionario de Desarrollo emocional para niños y niñas de 9 a 13 años de edad.

La construcción de los instrumentos ha seguido en todos los casos el proceso siguiente (Pérez-Escoda, 2016):

- a. Revisión de los instrumentos disponibles para la evaluación de la inteligencia emocional y las competencias emocionales.
- b. Elaboración de un banco de ítems a partir del modelo teórico de competencia emocional.
- c. Selección de los ítems que conforman la primera versión del instrumento y delimitación del tipo de escala de respuesta.
- d. Validación de la primera versión del instrumento mediante jueces, para la adscripción de los ítems a las diferentes dimensiones de la escala. La aceptación de los ítems estaba supeditada a que el 80 % de los expertos determinasen la adscripción a esa dimensión.
- e. Elaboración de la segunda versión atendiendo a las orientaciones de los expertos y ajuste de respuesta a una escala de Likert de once puntos donde 0=totalmente en desacuerdo y 10=totalmente de acuerdo.
- f. Aplicaciones piloto: Se procedió a efectuar diversas aplicaciones piloto con muestras variadas con el propósito de obtener la máxima información, analizar las propiedades técnicas del instrumento y su adaptación a los destinatarios. Los resultados de estas aplicaciones permitieron modificar la redacción de algunos elementos y delimitar la composición definitiva de la escala.
- g. En estudios posteriores se han analizado las propiedades psicométricas del instrumento, validez concurrente (correlacionando con otras pruebas que miden constructos similares o aspectos relacionados con las dimensiones evaluadas) y realizando un análisis factorial.

En el anexo de instrumentos (anexo 1), puede encontrarse un ejemplar del cuestionario utilizado.

A continuación, se describe el instrumento del GROPE aplicado en esta investigación.

El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A35)

El CDE-A35 es un cuestionario de autoinforme diseñado siguiendo el marco teórico del GROPE (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Este modelo engloba cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar.

El CDE-A35 tiene como destinatarios a adultos (personas mayores de 18 años) de un nivel socioeducativo medio-alto. Se construye a partir de la versión anterior denominada CDE-A que contaba con 48 ítems (Pérez Escoda y Alegre, en prensa). Se aplica online aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel. Está formado por 35 ítems distribuidos entre las cinco dimensiones citadas anteriormente: conciencia emocional (8 ítems), regulación emocional (8 ítems), competencias sociales (5 ítems), autonomía emocional (6 ítems) y competencias para la vida y el bienestar (8 ítems). El CDE-A35 aporta una puntuación global de competencia emocional y otra para cada una de las cinco competencias emocionales. Utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez (Pérez-Escoda, 2016).

Los resultados de la prueba permiten detectar necesidades en las cinco dimensiones y conocer el nivel de competencia emocional general del individuo. Además, la entrega de un informe permite la toma de conciencia individual sobre las necesidades autopercibidas de desarrollo emocional para cada una de las competencias (dimensiones) emocionales. Las puntuaciones oscilan entre 0 (ausencia de competencia autopercibida) y 10 (dominio absoluto de competencia autopercibida). La puntuación global debe interpretarse como potencial de desarrollo. Esta puntuación global se refiere al nivel de competencia emocional

general del individuo y se obtiene partir de restar, a la puntuación máxima (10), la puntuación obtenida. Así, una persona que puntúa en el total del CDE-A35 con un 6 dispone de un potencial emocional de desarrollo y mejora de 4 puntos.

En Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) se presentó el proceso de construcción de este instrumento en su escala original de 48 ítems y, basándose en una muestra de 1537 adultos, se obtuvo un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de 0.92 para la escala completa y superior a 0.69 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos con un nivel de $p < 0.01$, considerándose una escala adecuada para la investigación evaluativa en estudios similares al que aquí tratamos (Filella-Guiu, Agulló, Pérez-Escoda y Oriol, 2014; Pérez Escoda et al. 2012; Pérez-Escoda et al. 2013).

El análisis factorial exploratorio permitió revelar la presencia de cinco factores coincidentes con el modelo teórico que explican el 50% de la varianza (Pérez-Escoda, 2016).

En un estudio de validación posterior se redujo la escala original a la utilizada en este trabajo (CDE-A35). De acuerdo con los estudios realizados (Pérez Escoda y Alegre, en prensa) y basándose en una muestra de 3073 personas, se obtuvo un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de 0.90 para la escala completa y superior a 0.70 para cada una de las cinco dimensiones.

7.7.2. El Utrecht Work Engagement Scale (UWES)

El *Engagement* se ha evaluado mediante la versión española del *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli, et al. 2002) compuesta por 17 ítems con formato de respuesta tipo Likert con 7 opciones, de 0 (nunca, ninguna vez) a 6 (siempre, todos los días).

Los 17 ítems están distribuidos en tres factores que corresponden a las tres dimensiones del constructo de *engagement* (Schaufeli, et al. 2002):

- 1) Vigor (6 ítems, e.g. “En mi trabajo me siento lleno de energía”)
- 2) Dedicación (6 ítems, e.g. “Mi trabajo tiene sentido”)

3) Absorción (5 ítems, e.g. “Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor”).

A continuación se detallan algunos de los datos psicométricos del UWES. Tal y como se indica en el manual español de este instrumento¹, con el propósito de integrar las evaluaciones psicométricas del UWES, se compiló una base de datos que incluye 23 estudios realizados entre 1999 y 2003 en 9 países (N=12.631). Los valores de α de Cronbach para la consistencia interna de la escala total del UWES es de .93. La consistencia interna de las tres escalas del UWES medida con α de Cronbach varía entre .80 y .90, siendo .82 para la escala de vigor, .89 para la de dedicación y .83 para absorción. En otros estudios también se ha demostrado una alta consistencia interna del UWES con coeficientes de alfa de Cronbach entre .80 y .90. (Demerouti et al. 2001; Montgomery et al. 2003; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova et al. 2001; Schaufeli, Taris y Van Rhenen, 2003)

7.7.3. Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener

La escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with Life Scale; SWLS) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) consiste en un conjunto de 5 afirmaciones frente a las cuales las personas deben indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert de 7 puntos (Pérez-Escoda y Alegre, 2016). Las buenas propiedades psicométricas del SWLS han sido confirmadas durante los últimos veinte años y hay trabajos recientes (Diener y Gonzalez, 2011; Pavot y Diener, 2008) que resumen de modo muy completo estos estudios. En ellos se ha demostrado una alta consistencia interna de la escala, con coeficientes alfa de Cronbach oscilando de .79 a .89 (Blais, Vallerand, Pelletier y Briere, 1989; Diener et al. 1985; Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991). Siguiendo el trabajo de Vázquez, Duque y Hervás (2013) podemos afirmar que existe suficiente evidencia empírica sobre la validez de la

¹ Puede consultarse en:
http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf

SWLS, también en muestras españolas (Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000). En este estudio la fiabilidad de Cronbach de la escala fue de .85.

7.7.4. Cuestionario de clima de aula y de centro

Se elaboró un cuestionario "ad hoc" para medir el clima del aula y de la escuela.

El cuestionario se basa en el original de Bisquerra y Martínez-Muñoz (1998) donde se define el clima como "Una calidad total, relativamente estable, que es vivida por sus ocupantes o integrantes a través del trabajo, las interacciones que mantienen entre sí y las características físicas de este espacio. Esta calidad total distingue cada centro o aula, imprimiéndole un determinado estilo y condicionando los procesos y los resultados que se desarrollan".

Algunos de los objetivos esenciales de este cuestionario son:

- Disponer de una medida de clima de escuela y aula para los diferentes colectivos del centro escolar.
- Posibilitar la extracción de conclusiones en relación a los colectivos de la escuela.
- Comparar, a partir de medidas sucesivas, la evolución del clima de escuela y aula.
- Disponer de datos que faciliten el planteamiento de propuestas de mejora en la escuela.

La estructura conceptual del cuestionario está integrada por estas tres dimensiones: relación, desarrollo y capacidad de reflexión. Se determinaron a partir de la propuesta conceptual de Bisquerra y Martínez-Muñoz (1998).

El cuestionario se centra, sobre todo, en los aspectos de las relaciones interpersonales en el espacio educativo como gran bloque de la dimensión del clima. La interacción entre los agentes y participantes, la cohesión, la interacción, la participación y la comunicación son elementos que se contemplan como ejes de relación enfatizando así la línea general de la política institucional de valorar los aspectos convivenciales.

Junto con la dimensión de relación se plantea la dimensión de desarrollo que gira en torno a aspectos como: la organización, el orden, el interés y la participación, que son relevantes para mejorar la autonomía y desarrollar mejor la acción educativa.

Una tercera dimensión se basa en la capacidad de reflexión que aportará información sobre si las propuestas educativas que se desarrollan en las aulas van alineadas a educar personas con capacidad de reflexión.

Cada dimensión, a su vez, está formada por diferentes factores que hacen referencia a aspectos nucleares del clima, del ambiente y tienen relación con la convivencia. Los factores corresponden a aquellas partes en las que se dividen y concretan cada una de las tres dimensiones de la acción educativa para su análisis.

El cuestionario incluye el conjunto de afirmaciones que pueden observarse en la tabla 10, a las que los agentes debían responder en una escala tipo Likert de 4 puntos en función del grado de acuerdo y la frecuencia con la que cada individuo cree que se da una circunstancia concreta en la realidad vivida. En cada una de las afirmaciones que se valoran en el cuestionario se pedirá una respuesta graduada del 1 al 4, sin término medio, siendo: 1-Nunca; 2-A veces; 3-A menudo; 4-Siempre.

En la tabla 10 se presentan el conjunto de afirmaciones del cuestionario dirigidas al profesorado y equipo directivo, que es el más completo en cuanto a número de ítems. Los cuestionarios dirigidos al resto de agentes se desplegaron a partir de esta versión más completa.

Tabla 10: Ítems cuestionario clima profesorado

N.	Clima escuela/ aula	Dimensión	Factores	Profesorado
1	Clima escuela	Dimensión de relación	Involucración /relación con las familias	El profesorado se involucra en las actividades que se hacen en la escuela a parte de las clases (fiesta final de curso, actividades de pastoral, fiestas tradicionales, actividades entre diferentes edades, etc.).
2	Clima escuela	Dimensión de relación	Cohesión y apoyo	El profesorado encuentra apoyo en la escuela cuando se le plantea alguna dificultad pedagógica.
3	Clima escuela	Dimensión de relación	Involucración	Si hay un problema, la familia y la escuela actúan conjuntamente.

Metodología y procedimiento de la investigación

N.	Clima escuela/ aula	Dimensión	Factores	Profesorado
4	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y las familias es bueno.
5	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el alumnado es bueno.
6	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el personal de administración y servicios es bueno.
7	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre las familias y el AMPA es bueno (ítem aplicable sólo al colectivo de padres y madres)
8	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el equipo directivo es bueno.
9	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado es bueno.
10	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	En la escuela, las actuaciones responden a planificaciones previas (proyecto curricular, programaciones, políticas de asamblea, plan anual y otros objetivos).
11	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los miembros de cada departamento / ciclo / curso mantienen una línea de trabajo común.
12	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los adultos que trabajan en la escuela (monitores, profesorado, servicio de limpieza, recepción, etc.) mantienen un buen trato con los alumnos.
13	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Interés y desarrollo profesional	La escuela está abierta a nuevas ideas, propuestas y necesidades del entorno.
14	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Interés y desarrollo profesional	El profesorado está satisfecho con su trabajo.
15	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	Los colores, la decoración, el mobiliario, la limpieza y el mantenimiento, hacen de la escuela un lugar agradable para trabajar.
16	Clima de aula	Dimensión de relación	Involucración	Los alumnos se sienten a gusto en la escuela.
17	Clima de aula	Dimensión de relación	Involucración	El profesorado potencia que el alumnado participe en clase.
18	Clima de aula	Dimensión de relación	Cohesión entre iguales	El alumnado se muestra predispuesto a la buena convivencia.
19	Clima de aula	Dimensión de relación	Cohesión entre iguales	Los alumnos se ayudan entre ellos cuando lo necesitan
20	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	En el aula los alumnos respetan los profesores.
21	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	La relación entre alumnado y profesorado es buena.

N.	Clima escuela/ aula	Dimensión	Factores	Profesorado
22	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	El profesorado conoce las necesidades de su alumnado.
23	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	El profesorado confía en el alumnado.
24	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	En el aula los alumnos saben cuáles son los objetivos del trabajo que se lleva a cabo.
25	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los alumnos saben qué se espera de ellos.
26	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	En las clases hay orden.
27	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	Cuando el profesor lo dice, se tarda poco en comenzar a trabajar.
28	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	En las clases hay la tranquilidad necesaria para trabajar.
29	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	Se estimula al alumnado a plantearse preguntas sobre los temas que se trabajan.
30	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	El profesorado destina momentos de la clase para ayudar al alumnado a reflexionar, pensar e interiorizar.
31	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	El profesorado observa y toma conciencia del grado de agitación, motivación, dispersión, etc. del alumnado y actúa en consecuencia.

Se aplicó el cuestionario a todos los colectivos que intervienen en el centro escolar: alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios. Todos estos agentes lo respondieron en dos ocasiones: previamente a realizar la intervención de educación emocional al profesorado (inicios del 2012) y con posterioridad a las formaciones (a finales del 2014). De esta forma se ha podido valorar la evolución del clima escolar entre antes de la intervención y después. Además, este análisis también posibilita que los diferentes centros escolares puedan emprender procesos de mejora a partir del análisis de los resultados obtenidos.

En la tabla siguiente se detallan los momentos de aplicación y recogida de datos del cuestionario:

Tabla 11: Clima de aula y de centro. Temporalización de la aplicación y recogida de datos

2011-2012	2012-2013 2013-2014	2014-2015
Aplicación inicial (pretest)	Implementación del proyecto en educación emocional	Aplicación final (postest)

7.7.5. Instrumentos para la evaluación del programa

Para evaluar el programa se han seguido los criterios del modelo de Stufflebeam (1983, 2003). Se ha aplicado una evaluación de proceso durante la implementación de los programas formativos con la intención de ajustarlos y mejorarlos. Esta evaluación se ha llevado a cabo a partir de entrevistas con los agentes implicados (profesorado y equipos directivos de los centros) y los cuestionarios de satisfacción. Con el objetivo de evaluar los resultados de los programas formativos, se evaluó el impacto, la efectividad y la sostenibilidad de los mismos.

Los instrumentos aplicados para llevar a cabo la evaluación de los programas, son: cuestionario de satisfacción de las acciones formativas; evaluación de la aplicabilidad de la formación; encuesta sobre el impacto del proyecto de educación emocional en la escuela.

Recordamos que las acciones formativas realizadas se han estructurado en dos cursos de 15 horas cada uno.

A continuación, se describen los tres instrumentos y se detalla en qué momento se aplicaron:

- **Cuestionario de satisfacción:** se ha aplicado después de cada formación, al acabar la última sesión. Es un instrumento realizado “ad hoc” para esta investigación. Contiene dos grandes apartados: uno formado por cuestiones a valorar de tipo cuantitativo, con una escala de 0 (nada) a 10 (mucho) y un segundo apartado integrado por cuestiones cualitativas. En el anexo de instrumentos (anexo 1) se adjunta este cuestionario. A partir de este cuestionario se ha evaluado

el proceso de implantación y el resultado de los programas, concretamente, en lo que se refiere al impacto y efectividad de las formaciones.

- **Evaluación de la aplicabilidad de la formación:** su aplicación se ha llevado a cabo al finalizar la segunda formación y ha permitido evaluar la efectividad de los programas. La encuesta está formada por tres cuestiones cuantitativas en las que se pide al participante que valore, en una escala de 0 (nada) a 10 (mucho): el grado de aplicabilidad de la formación en su trabajo diario; el grado en que la formación les puede ayudar a mejorar las relaciones con los estudiantes y en qué grado el curso puede mejorar las relaciones con sus compañeros de trabajo. La encuesta se encuentra descrita en el apartado 9.6.2.
- **Encuesta sobre el impacto del proyecto de educación emocional en la escuela:** el objetivo de este instrumento es recoger información sobre la transportabilidad del proyecto a las aulas y evaluar su sostenibilidad. Se trata de una encuesta cualitativa donde se ofrecen diferentes opciones de respuesta, aunque también, en cada pregunta, se da la opción a que el participante pueda ampliar la información o aportar observaciones referentes a la pregunta que se les formula.

Esta encuesta se envió a los centros al cabo de seis meses, aproximadamente, desde la finalización de las formaciones.

El cuestionario está formado por tres grandes apartados que recogen preguntas sobre:

- o Datos identificativos: Nombre de la escuela, función que se desarrolla en el centro.
- o Aplicación de la educación emocional antes de iniciar el proyecto de educación emocional en el centro (e.g. “Previamente a la implementación del proyecto, ¿qué se realizaba en educación emocional en vuestro centro?”).
- o Implementación de la educación emocional en el centro una vez acabado el proceso formativo (e.g. “Después de participar en la formación en educación emocional y una vez que ya habéis

iniciado el proceso de implementación, ¿qué se realiza de educación emocional en vuestro centro?”)

7.8. Procedimiento

Los centros experimentales de esta investigación son la red de escuelas de la *Escola Pia de Catalunya*. En esta institución se define un Plan Estratégico para el periodo 2011-2015 que impulsa un plan de formación donde el desarrollo social y emocional del profesorado y alumnado debe jugar un papel esencial. Esto es el desencadenante de esta investigación.

En primer lugar se diseñan las grandes líneas de la investigación. En segundo lugar se realiza la primera aproximación a los centros, momento a partir del cual se irán detectando las necesidades formativas prioritarias y las variables concretas a investigar.

Como consecuencia del proceso de análisis de necesidades se van determinando las variables a estudiar: competencias emocionales del profesorado, satisfacción con la vida, *engagement*, clima de centro y satisfacción de la formación.

Se eligen los instrumentos para medir las variables. En algunos casos se utilizan pruebas estandarizadas y en otros se elaboran instrumentos “ad hoc”.

Se establecen las diferentes fases de la investigación y se planifican las fechas aproximadas de la aplicación de los diferentes instrumentos. Se decide aplicar pretest y posttest para evaluar las competencias emocionales, el clima de centro y la satisfacción con la vida. En cambio, del *engagement* y de la satisfacción con la formación sólo se recogen datos en el posttest.

Se diseña el plan formativo del profesorado que constituye un elemento clave de esta investigación. Hay que tener presente que cuando se habla de programas de educación emocional, se suelen referir al alumnado. En este caso se trata de un programa de formación dirigido a la formación continua del profesorado, lo cual es uno de los rasgos que definen la especificidad de este trabajo. Los pilares básicos de este plan formativo son dos formaciones centradas en educación emocional y dirigidas al profesorado:

- 1) “Formación Básica en Educación Emocional”
- 2) “Hacer realidad la educación emocional en el aula”

Estas formaciones están descritas en el capítulo 8.

El procedimiento de formación se ha realizado tal como estaba previsto en el diseño y se describe en el punto 8.4.1 (Organización, planificación y temporalización). La formación se realiza en las aulas de los respectivos centros y no se ha producido ninguna incidencia digna de mención.

La aplicación de los cuestionarios para medir las variables en la fase pretest se realiza, habitualmente, el primer día de la formación, después de presentar el curso y antes de empezar el temario. En la fase posttest se aplican el último día de la formación, exceptuando el cuestionario sobre el impacto del proyecto en educación emocional (detallado en el apartado 7.7.5) que lo cumplimentan online, seis meses después del curso aproximadamente.

Los participantes del grupo experimental han sido docentes de diferentes ciclos educativos de la *Escola Pia de Catalunya* que han asistido a las dos formaciones en educación emocional. La participación en este estudio ha sido voluntaria pero sugerida por la dirección del centro.

Se formaron 1318 profesores en la primera formación (“Formación Básica en Educación Emocional”) y 846 docentes en la segunda (“Hacer realidad la educación emocional en el aula”).

La respuesta de los cuestionarios ha sido voluntaria. Por lo tanto, como suele darse en estos casos, el índice de participación es muy inferior al de las personas formadas. Además, para el análisis de datos sólo se han tenido en cuenta aquellos participantes que habían asistido a las dos formaciones y han contestado a los cuestionarios. Por este motivo, a pesar de que la muestra podía haber sido mucho mayor la muestra final ha estado entorno a los 300 casos para la evaluación de las distintas variables: competencias emocionales (N=340), satisfacción con la vida (N=388) y *engagement* (N=334).

En los cuestionarios de satisfacción posteriores a cada una de las formaciones, el volumen de respuestas obtenidas ha sido muy elevada puesto que la

mayoría de participantes accedían voluntariamente a cumplimentarlos una vez finalizado el curso.

Todos los cuestionarios se aplicaron online en un aula de informática, de manera autoadministrada, en un contexto grupal. La investigadora explicaba al grupo el objetivo de cada prueba y su procedimiento de aplicación. Se describieron las instrucciones de aplicación de forma concreta y clara indicando también el tiempo previsto para su aplicación.

Referente al grupo control, se contacta con diversos centros educativos (un total de siete) para ofrecerles la posibilidad de participar en la investigación. Finalmente, cinco centros educativos acceden a formar parte de este estudio. Se localiza a escuelas con líneas pedagógicas y proyectos educativos similares a las escuelas del grupo experimental. El contacto con las escuelas del grupo control se realiza a través de la dirección de cada uno de los centros.

Se facilitan los cuestionarios de competencias emocionales (CDE-A35) y los tutoriales para que los docentes pudieran aplicárselos vía online. El objetivo era que respondieran docentes de todos los ciclos y etapas educativas. A pesar de todos los esfuerzos para conseguir el máximo de respuestas, la mortalidad experimental del grupo control fue inevitable, quedando formado finalmente por 48 participantes.

7.9. Consideraciones éticas y legales en el marco de la Investigación

Para llevar a cabo esta investigación, tal y como se señala en el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2010), se solicitaron las autorizaciones requeridas de las instituciones participantes y se adquirió y garantizó el compromiso explícito de guardar debidamente la confidencialidad sobre todos los datos obtenidos de los docentes, su registro y conservación.

El estudio se efectuó con la colaboración voluntaria de los docentes participantes, con garantía de la confidencialidad y anonimato de la información.

Así pues, en esta investigación se han seguido diversos códigos éticos en relación a los participantes y al desarrollo de la investigación. De acuerdo con Sabariego (2004), los códigos éticos corresponden a la normativa que recoge las obligaciones, funciones, conductas y prácticas a seguir en una investigación para asegurar que ésta se lleve a cabo de forma ética.

En concreto, siguiendo las propuestas de Sandín (2003), en relación a los participantes, se han respetado los códigos éticos siguiendo las pautas detalladas a continuación:

- Antes de la aplicación de los cuestionarios se informaba sobre los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los datos y la voluntariedad de aplicarse los cuestionarios (no era obligatorio aplicárselos sino opcional y voluntario).
- Se ha asegurado la privacidad y confidencialidad de los datos. En los cuestionarios de competencias emocionales, satisfacción con la vida y *engagement*, los participantes han utilizado un código numérico como identificador. Este mismo código lo utilizaron en la fase pretest y posttest. Los datos han sido analizados sin que la investigadora conociera los datos personales que correspondían a cada uno de los códigos numéricos. En el caso de los datos de clima, la institución *Escola Pia de Catalunya* ha facilitado, a la investigadora, los datos codificados y manteniendo el anonimato de los individuos. Los cuestionarios referentes a la formación (evaluación de la satisfacción, aplicabilidad e impacto del proyecto) se cumplimentaron de forma anónima.
- En referencia a las normas éticas aplicadas en el desarrollo de la investigación, se han seguido las aportaciones de Sabariego (2004).
- Se elaboró y firmó un convenio de colaboración entre la institución *Escola Pia de Catalunya* y la Universidad de Barcelona para llevar a cabo esta investigación (Nº de registro: 011848). El convenio ha permitido llevar a cabo el trabajo de campo y recoger y cuidar la confidencialidad y la difusión moral de los resultados.

7.10. Síntesis

En este capítulo se describe el proceso llevado a cabo en esta investigación. El proceso se basa en el diseño, desarrollo y evaluación de dos programas de educación emocional dirigidos al profesorado de todos los ciclos y etapas educativas de la *Escola Pia de Catalunya*.

Se detallan las etapas, objetivos, hipótesis, metodología, variables, instrumentos de evaluación y procedimiento que caracterizan la investigación que nos ocupa. La investigación se centra, esencialmente, en la evaluación de los efectos, en el profesorado, de dos programas de educación emocional.

8. Los programas formativos

8.1. Presentación de los programas objeto de estudio

Los programas de intervención se realizan para dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado de todos los ciclos educativos del conjunto de centros de la *Escola Pia de Catalunya*. La intervención se lleva a cabo a partir de estos dos programas formativos: “Formación Básica en Educación Emocional” y “Hacer realidad la educación emocional en el aula”. Los programas se diseñan, aplican y evalúan siguiendo el modelo de programas de educación emocional del GROU. La duración de cada programa es de 15 horas. La distancia temporal entre un programa y otro osciló entre 6 meses y un curso académico. La mayoría de las formaciones se desarrollan en cinco sesiones, con una periodicidad semanal. Cada sesión tiene una duración de 3 horas. Los cursos se llevan a cabo, principalmente, por las tardes, después de la jornada laboral del profesorado.

Se realizan grupos de 25 personas, aproximadamente. Los grupos de la “Formación Básica en Educación Emocional” son heterogéneos, formados por profesorado de diferentes ciclos y etapas educativas. El objetivo principal en este primer curso es potenciar el desarrollo emocional de los docentes. En el taller práctico sobre “Hacer realidad la educación emocional en el aula”, se agrupan los docentes por ciclos y/o etapas educativas (dependiendo de cada centro). La finalidad de este curso es definir los objetivos y actividades de educación emocional más apropiados para cada ciclo.

En los siguientes apartados se describe el análisis de necesidades, objetivos, contenidos, proceso de implantación y evaluación de los dos programas.

8.2. Análisis del contexto y detección de necesidades

Antes de iniciar la puesta en práctica del primer programa “Formación Básica en Educación Emocional”, se realiza un análisis del contexto de los diferentes centros educativos y su profesorado. De esta forma se detectan las necesidades esenciales a trabajar en cada centro y grupo de profesorado.

Para concretar los aspectos centrales a analizar del contexto, se siguen las sugerencias de Álvarez González (1991, 2001), Bisquerra y Álvarez González (1998); Álvarez y Bisquerra (2012); Gibson, Mitchell y Higgins (1983):

1. Características de la institución, estructura y funcionamiento.
2. Características del destinatario del programa.
3. Existencia o no de un programa marco que defina las líneas de actuación.
4. Definición de los roles y funciones de los diferentes agentes implicados.
5. Existencia de coordinación y apoyo técnico, dentro y fuera de la institución.
6. Clima de aceptación y apoyo a la implantación del programa.
7. La institución asume el programa como una prioridad.
8. Establecimiento de estructuras y canales de participación.

El instrumento utilizado para analizar el contexto y detectar las necesidades principales de cada centro y su profesorado, fueron las entrevistas grupales. Estas entrevistas se llevaron cabo, mayoritariamente, a partir de reuniones presenciales colectivas en las que, en general, asistían: el equipo de dirección del centro, jefes de estudios de cada etapa y, en ocasiones, también psicopedagogos y algunos especialistas. Se elabora una entrevista “ad hoc” para poder guiar la obtención de información durante esta reunión. El objetivo de esta detección inicial de

necesidades es poder captar: características más destacables del centro educativo (número de alumnos, líneas, ciclos y etapas educativas que ofrece, número de docentes, tipología de alumnado y familias, etc.); la formación previa del claustro en el ámbito de la educación e inteligencia emocional; la sensibilización y motivación del equipo directivo y del profesorado al respecto y las características del claustro (edad, sexo, experiencia profesional, antigüedad, etc.). En función de los resultados de esta primera reunión, se ajustan algunos de los contenidos a trabajar durante la formación. Además, los resultados de los cuestionarios de competencias emocionales del GROPE (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos-CDE-A35-descrito en el apartado 7.7.1) aplicado al profesorado en la fase pretest (antes de iniciar la primera formación), permite conocer qué competencias emocionales es necesario priorizar en el programa de intervención. Así, para la detección de necesidades se combina la entrevista “ad hoc” con las pruebas objetivas (CDE-A35).

A partir de la detección de necesidades se concretan y priorizan los objetivos a perseguir en cada uno de los programas formativos. Estos objetivos guían los contenidos a trabajar en el programa. En el apartado siguiente se describen los objetivos y contenidos de cada curso.

8.3. Objetivos y contenidos

8.3.1. “Formación Básica en Educación Emocional”

Objetivos

- Sensibilizar al profesorado sobre la necesidad e importancia de desarrollarse emocionalmente por responsabilidad personal, profesional y social.
- Promover el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado.
- Fundamentar la educación emocional en los procesos educativos.
- Conocer conceptos básicos sobre las emociones, la educación emocional y la inteligencia emocional.

- Practicar actividades que permitan desarrollar las diferentes competencias emocionales del modelo GROPE en el profesorado.
- Comprender la importancia de un buen clima emocional en el aula y en la organización y cómo esto impacta en las relaciones interpersonales.
- Promover y dinamizar un proceso de innovación educativa de cara a la implantación de la educación emocional.

Bloques de contenidos

- ¿Qué es la educación emocional y la inteligencia emocional?
- ¿Qué son las emociones y cómo influyen en nuestra vida?
- Investigaciones sobre educación emocional e inteligencia emocional en la escuela.
- Recursos para trabajar y desarrollar la conciencia emocional.
- Herramientas para gestionar mejor las emociones.
- Emociones y salud.
- Realizar prácticas que ayuden a tener mejor autoestima.
- La comprensión de las emociones de los demás y la empatía.
- Adquirir y practicar recursos que ayuden al bienestar emocional de los docentes y mejorar el clima emocional del aula.

Guía de contenidos y actividades de las sesiones

Tabla 12: Guía pedagógica “Formación Básica en Educación Emocional”

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
1	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimentar los cuestionarios de la fase pretest. • Conocer el concepto de emoción. • Desarrollar el constructo de educación emocional y el modelo competencial del GROPE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación del formador/a. • Presentación de los contenidos de la formación y recordatorio de fechas y horarios previstos. • Concepto de emoción: Componentes, características, funciones e impacto en nuestra vida. • Educación emocional: Concepto y objetivos. • Competencias emocionales: El modelo pentagonal del GROPE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios fase pretest. • Termómetro emocional. • Dominó emocional. • Comunicación no verbal de las emociones.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el constructo de inteligencia emocional. • Profundizar en el concepto de emoción y su clasificación. • Promover el desarrollo de la conciencia emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de inteligencia emocional. Inteligencia emocional y educación emocional. • Tipos de emociones, clasificación. • Efectos de las emociones en la salud. • Los fenómenos afectivos: Distinción entre emoción, sentimiento, estado de ánimo. • Beneficios de la educación emocional en el ámbito escolar: Investigaciones recientes sobre la aplicación de programas de educación emocional en la escuela. • Concepto y prácticas sobre conciencia emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Termómetro emocional. • Video sobre educación emocional y beneficios. • Música e imágenes para practicar la conciencia emocional. • Relajación-Masajes.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir las características básicas de la ira y el estrés y sus efectos en la salud. • Trabajar la regulación emocional: Desarrollo conceptual y prácticas vivenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones negativas: La ira y el estrés. Descripción, respuestas fisiológicas y efectos sobre la salud. • Regulación emocional: Definición y estrategias básicas. • Descripción del concepto y proceso de secuestro amigdalario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Termómetro emocional. • Video ilustrativo del secuestro amigdalario. • Respiración profunda. • Visualización. •
4	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los efectos de las emociones positivas en la salud. • Distinguir y practicar algunas distorsiones cognitivas. • Definir el concepto de autoestima, su relación con las fortalezas personales y la satisfacción vital. • Potenciar la autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento, emoción y regulación emocional: Las distorsiones cognitivas • Descripción global de autonomía emocional. • Concepto de autoestima y fortalezas personales. • Beneficios de las emociones positivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Termómetro emocional. • Detectar y compartir fortalezas personales. • Situaciones y distorsiones cognitivas.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar el concepto de empatía. • Promover el desarrollo de la escucha activa y la empatía. • Definir el bienestar subjetivo y aportar recursos para fomentarlo a nivel personal y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa: ¿Qué es y qué no es la escucha activa? • Empatía, comprensión emocional, contagio emocional y neuronas espejo. • Bienestar subjetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Termómetro emocional. • Video sobre empatía. • Te escucho. • Buscando estrategias para potenciar mi bienestar emocional. • Cuestionario final curso sobre satisfacción de la formación.

8.3.2. “Hacer realidad la educación emocional en el aula”.

Objetivos

- Promover motivación, ilusión, confianza y seguridad en los equipos docentes para que se dé la puesta en práctica de la educación emocional en el aula.
- Ofrecer recursos y trabajar un procedimiento para la implementación de la educación emocional en el centro.
- Diseñar, preparar y planificar actividades a implementar en las aulas.
- Reconocer la importancia de la interacción entre emociones, clima emocional y aprendizaje en el aula.
- Vivenciar actividades previamente a su implementación en el aula.

Bloques de contenidos

- La puesta en práctica de la educación emocional: ¿Qué significa? ¿En qué consiste?
- El protocolo para la implementación en el aula.
- Un modelo de programa de educación emocional en el aula.
- Las actividades más adecuadas para cada ciclo. Propuestas prácticas.
- Clima emocional y aprendizaje.

Guía de contenidos y actividades de las sesiones

Tabla 13: Guía pedagógica “Hacer realidad la educación emocional en el aula”

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
1	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROPE. • Conocer evidencias sobre la importancia de un clima emocional positivo en las aulas. • Profundizar en las diferentes dimensiones de la competencia de conciencia emocional. • Concretar los objetivos de conciencia emocional a trabajar en cada ciclo (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos). • Aportar y trabajar actividades de conciencia emocional para determinar las más apropiadas en cada ciclo (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación del formador/a. • Presentación de los contenidos de la formación y recordatorio de fechas y horarios previstos. • El modelo competencial del GROPE. El primer paso: conciencia emocional. • Concepto de clima emocional. Relación y efectos del clima emocional en el aprendizaje. • Conciencia emocional en el aula: Objetivos y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia un clima emocional positivo. • Los objetivos y actividades de conciencia emocional para mis alumnos.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el impacto y la relación de las emociones en el aprendizaje: ¿Qué nos aportan la neurociencia y la educación emocional al respecto? • Conocer aspectos esenciales en la implantación de la educación emocional. • Profundizar en las diferentes dimensiones de la competencia de regulación emocional. • Concretar los objetivos de regulación emocional a trabajar en cada ciclo (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos). • Aportar y trabajar actividades de regulación emocional para determinar las más apropiadas en cada ciclo (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasos indispensables en la implantación de la educación emocional. • Las microcompetencias de regulación emocional. • Emociones y aprendizaje. • Regulación emocional en el aula: Objetivos y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video ilustrativo sobre la influencia de las emociones en el aprendizaje. • Los objetivos y actividades de regulación emocional para mis alumnos.

Los programas formativos

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
3	<ul style="list-style-type: none"> Compartir, con el gran grupo, las actividades seleccionadas sobre conciencia y regulación emocional. Dinamizar y vivenciar algunas de estas actividades. Tratar las diferentes dimensiones de la competencia de autonomía emocional. Profundizar en cómo fomentar una buena autoestima en los estudiantes. Concretar los objetivos de autonomía emocional a trabajar en cada ciclo (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos). Determinar las actividades de autonomía emocional a trabajar en cada ciclo (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos). 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué dimensiones forman parte de la competencia de autonomía emocional? Autonomía emocional en el aula: Objetivos y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Compartimos y practicamos actividades de conciencia y regulación emocional. Los objetivos y actividades de autonomía emocional para mis alumnos.
4	<ul style="list-style-type: none"> Revisar los aspectos esenciales que integran la competencia de competencia social. Concretar los objetivos de competencia social a trabajar en cada ciclo (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos). Determinar las actividades de competencia social a trabajar en cada ciclo (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos). 	<ul style="list-style-type: none"> La competencia social y sus microcompetencias: Aspectos clave para una mejor convivencia en el aula y en la escuela. Competencia social en el aula: Objetivos y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Video ilustrativo de falta de empatía. Los objetivos y actividades de competencia social para mis alumnos.
5	<ul style="list-style-type: none"> Compartir, con el gran grupo, las actividades seleccionadas sobre autonomía emocional y competencia social. Dinamizar y vivenciar algunas de estas actividades. Reflexionar sobre la importancia del bienestar emocional en las aulas. Trabajar estrategias y recursos para potenciar el bienestar emocional en las aulas (el profesorado se agrupa en ciclos, excepto en infantil, en que se agrupan por cursos) Cumplimentar los cuestionarios de la fase posttest. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué consiste el bienestar emocional? Bienestar personal y profesional del profesorado: El impacto en las aulas. Bienestar emocional y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionarios fase posttest. Compartimos y practicamos actividades de autonomía emocional y competencia social. Propuestas prácticas para fomentar el bienestar emocional en las aulas: Vivenciamos actividades para profesores y estudiantes.

8.4. Implantación del programa de educación emocional

8.4.1. Organización, planificación y temporalización

Para la organización de todo el proyecto, se crea un equipo dinamizador del mismo. Inicialmente queda constituido por el Dr. Rafael Bisquerra como mentor, el director pedagógico de la *Escola Pia de Catalunya* y yo misma como impulsora y dinamizadora del proyecto.

El número de docentes previstos para realizar las formaciones era de unos 1.200 aproximadamente. Por tanto, fue necesario programar entre 40 y 50 grupos para cada una de las formaciones. Cada grupo estaba formado por unos 25 profesores. En total, se programaron entre 90 y 100 grupos. Estas formaciones se planifican para el curso 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015. Cada programa formativo tiene una duración de 15 horas, repartidas en sesiones de 3 horas con periodicidad semanal, generalmente en horario de 17:30 a 20:30. La duración total es de unas 5 semanas.

Para poder realizar todas las formaciones en el tiempo previsto, se organiza y forma a un equipo de formadoras específico para este proyecto. El equipo de formadoras lo integran cuatro profesionales del ámbito de la educación formadas en el Postgrado o Máster en Educación Emocional y Bienestar. Se realizan reuniones de trabajo con el equipo para diseñar y planificar las formaciones; definir los objetivos, contenidos y actividades a trabajar en cada una de ellas y concretar líneas de trabajo compartidas.

Los recursos que han sido necesarios para la implementación son ordenador, proyector e instalación de sonido o altavoces en el aula. También se ha requerido disponer de una sala amplia para poder realizar algunas dinámicas grupales u otras actividades como la relajación, etc. Como alternativa, se han utilizado espacios exteriores al aula u otras salas adyacentes para llevar a cabo estas prácticas.

Los materiales del curso se entregan al finalizar la formación. Durante el curso se entregan las fichas y ejercicios necesarios para el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en las diferentes sesiones.

Fue esencial contar con el apoyo de alguna persona del centro con quien poder coordinarse para disponer de la sala los días necesarios, gestionar las listas de asistencia, la documentación y organizar todo los aspectos logísticos y administrativos necesarios para que la formación funcione desde el primer momento.

8.4.2. Metodología

En ambos programas, se ha aplicado la metodología que siguen los programas de educación emocional. Por tanto, se ha llevado a cabo una metodología práctica, dinámica, vivencial, cooperativa y participativa, combinando las explicaciones teóricas con las actividades prácticas.

Se han utilizado diferentes tipos de dinámicas como: introspección, *role-playing*, relajación, respiración, modelado, dinámicas de grupo, etc. Además, tomando como base la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977b), se ha incluido el modelado como estrategia de intervención, de tal forma que el análisis de los modelos ha permitido reconocer cómo pueden influir éstos en las actitudes, creencias, valores, comportamientos y relaciones.

Tal y como se detalla en la guía de contenidos y actividades, en la segunda formación (“Hacer realidad la educación emocional en el aula”), se han potenciado los subgrupos (entre 3 y 5 personas) por ciclos o etapas educativas. Gran parte de las actividades se han realizado en grupos de 3 a 5 profesores para trabajar los objetivos y las actividades de educación emocional de cada ciclo educativo. Estos objetivos y actividades se ponen en común con el gran grupo y de esta forma se obtiene una visión transversal y secuencial de la educación emocional.

El aula se ha organizado en forma de U. De esta forma las personas mantienen contacto visual con el grupo lo cual fomenta la comunicación entre ellos y la participación.

8.4.3. Agentes implicados

Los agentes implicados en los dos programas han sido el profesorado de todos los ciclos y etapas educativas, los directores y el equipo psicopedagógico de los centros educativos.

8.4.4. Evaluación

La aplicación de los programas se evalúa a partir de cuestionarios diseñados “ad hoc” para obtener datos de tipo cuantitativo sobre la implementación. Se utilizan, además, otros instrumentos para evaluar los efectos del programa sobre las competencias emocionales, la satisfacción con la vida y el *engagement* del profesorado.

Siguiendo el modelo de Pérez Juste (1992, 1995, 2000, 2006), la evaluación de los programas se realiza en tres fases:

- 1) Evaluación inicial: Durante el curso 2011-2012 y 2012-2013, se evalúa el diseño del programa para comprobar si cumple con los objetivos previstos y las necesidades de los destinatarios. Todo ello se concreta a partir de las entrevistas grupales iniciales, los resultados de los cuestionarios de competencias emocionales (CDE-A35) y el trabajo con el equipo de formadoras.
- 2) Los cuestionarios de satisfacción permiten evaluar la aplicación de los programas y llevar a cabo la evaluación de progreso.
- 3) La evaluación final se lleva a cabo una vez finalizada la segunda formación. Los instrumentos aplicados están detallados en el apartado sobre Evaluación del programa “Hacer realidad la educación emocional en el aula”.

Además, se ha tomado como base teórica el modelo de evaluación de programas de Stufflebeam (1983, 2003), expuesto en el apartado 6.5 de esta tesis. En el apartado 9.6 del capítulo sobre análisis de datos, se describe la evaluación realizada en cada una de las fases.

A continuación se detallan los instrumentos de evaluación aplicados y los momentos de su aplicación:

Evaluación del programa “Formación Básica en Educación Emocional”

El primer día de curso, antes de iniciar la sesión, se presentan los diferentes cuestionarios a cumplimentar como evaluación pretest.

- Versión catalana del Cuestionario de Desarrollo Emocional para adultos, versión 35 ítems (CDE-A35) (Pérez Escoda y Alegre, en prensa).
- Escala de Satisfacción con la Vida (*Satisfaction with Life Scale; SWLS*) (Diener et al. 1985).

Al finalizar el programa, los participantes cumplimentan un cuestionario de satisfacción para valorar la formación.

Para más información sobre los cuestionarios puede consultarse el apartado 7.7 y el anexo de instrumentos (anexo 1).

Evaluación del programa “Hacer realidad la educación emocional en el aula”:

El último día de curso, antes de finalizar la sesión, se explican los diferentes cuestionarios a cumplimentar como evaluación posttest:

- Versión catalana del Cuestionario de Desarrollo Emocional para adultos, versión 35 ítems (CDE-A35) (Pérez Escoda y Alegre, en prensa).
- La escala de Satisfacción con la Vida (*Satisfaction with Life Scale; SWLS*) (Diener et al. 1985).
- Versión española del *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli, et al. 2002).

Para evaluar el programa formativo, los participantes cumplimentan el cuestionario de satisfacción sobre el curso y otro para evaluar la aplicabilidad de la formación. Puede ampliarse la información sobre los cuestionarios en el apartado 7.7 y el anexo de instrumentos (anexo 1).

8.5. Síntesis

En este capítulo se describen los dos programas de intervención dirigidos al profesorado de todos los ciclos educativos de la *Escola Pia de Catalunya*: “Formación Básica en Educación Emocional” y “Hacer realidad la educación emocional en el aula”.

Se detallan, con concreción, los dos programas, sus objetivos, contenidos y las actividades que los integran. También se especifica la metodología, organización, planificación, temporalización y evaluación que se ha llevado a cabo en la implantación de los dos programas.

9. Análisis de datos

9.1. Introducción

Para el análisis de datos, se recuerda, en primer lugar, la hipótesis de partida. Posteriormente, se presenta el análisis de datos de cada hipótesis estructurado en los siguientes apartados: descripción de la muestra, estadística descriptiva, pruebas de contraste y conclusiones parciales.

Los datos recogidos se analizaron con el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, 21.0). En general se aplican pruebas paramétricas dado que se cumplen los supuestos paramétricos: las muestras son grandes, variables medidas en escalas de intervalo o de razón (escalares), normalidad de las distribuciones, etc.

9.2. Desarrollo de competencias emocionales

Hipótesis 1

“Si aplicamos un programa de educación emocional al profesorado entonces se observa un desarrollo de sus competencias emocionales”.

9.2.1. Descripción de la muestra

Las tablas siguientes (14, 15 y 16) resumen los datos descriptivos de la muestra.

Tabla 14: Estadísticos descriptivos competencias emocionales grupo experimental y control

	Grupo Experimental		Grupo Control	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Mujer	267	78.5	35	72.9
Hombre	73	21.5	13	27.1
Total	340	100.0	48	100.0

Se aplica el instrumento CDE-A35 (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos, versión 35 ítems) a N=388 docentes, de los cuales, un 87.63% pertenece al grupo experimental (N=340), 267 mujeres y 73 hombres. La edad media de los participantes es 43 años, la mínima 23 y la máxima 61. El grupo control, tras una importante mortalidad experimental, queda constituido por 48 profesores, que representan el 12.37% de la muestra, siendo 35 mujeres y 13 hombres. La media de edad en las respuestas del grupo control es 41 años, la edad mínima 22 y la máxima 60 años (tablas 1, 2,3 y 4 del anexo 2).

9.2.2. Estadística descriptiva

En primer lugar se ha calculado la estadística descriptiva de los dos grupos, tanto en el pretest como en el postest. En concreto se ha calculado para cada variable y grupo: media, mediana, moda, asimetría, curtosis y normalidad. Los resultados globales de síntesis se presentan en la tabla 3 y 4 del anexo 2.

Se ha comprobado el cumplimiento de los supuestos paramétricos (normalidad y homoscedasticidad) para determinar la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas. En primer lugar, se cumple el supuesto referente al tamaño de la muestra ya que el grupo experimental (GE) y el grupo control (GC) son superiores a 30. Además, se determinó la normalidad de la muestra, para todas las dimensiones del instrumento de evaluación que aquí nos ocupa (CDE-A35),

mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov (K-S). La prueba de Kolmogorov-Smirnov da resultados estadísticamente no significativos en todas las dimensiones del instrumento, en el grupo experimental y en el control, tanto en el pretest como en el postest, por lo que la asunción de normalidad en la distribución de las puntuaciones es correcta. Como puede observarse en las tablas 5 y 6 del anexo 2, la significación asintótica bilateral “p” es mayor de 0.05 en todos los casos y por lo tanto todas las variables se ajustan a Ley Normal. Con lo cual no hay ninguna objeción para poder aplicar pruebas paramétricas.

9.2.3. Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Para responder a esta hipótesis, se evaluó el nivel de competencia emocional total y cada una de las cinco dimensiones que la integran (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar) con los instrumentos presentados en el apartado 7.7.1. La evaluación se llevó a cabo antes de iniciar la formación (pretest) y al finalizar el segundo programa formativo (postest).

En las tablas 15 y 16 se presentan los resultados de cada dimensión emocional y el total de competencia emocional a partir de los estadísticos descriptivos del pretest y postest, tanto en el GE como en el GC. Se valoró adecuada la aplicación de la prueba paramétrica *t* de Student. Se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las medias del grupo experimental, entre el pretest y postest. Estas diferencias se producen en cada una de las dimensiones y en la competencia emocional total (tabla 15). Las diferencias entre el pretest y postest del grupo control no son estadísticamente significativas en ninguna de las cinco competencias emocionales y tampoco en la competencia emocional total (tabla 16). Con lo cual se da por confirmada la primera hipótesis.

Tabla 15: Competencias emocionales grupo experimental. Estadísticos descriptivos, pruebas de contraste y *d* de Cohen

GRUPO EXPERIMENTAL CDE-A35	Pretest		Postest		Pruebas de contraste		<i>d</i> de Cohen		
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	t	p	<i>d</i>	Interpretación	Percentil
Conciencia emocional	6.37	.89	6.53	.82	-4.163	.000***	0.19	Bajo	58%
Regulación emocional	5.21	1.06	5.38	.99	-3.559	.000***	0.17	Bajo	58%
Competencia social	6.18	1.75	6.40	1.63	-3.025	.003*	0.13	Bajo	54%
Autonomía emocional	3.63	1.21	3.92	1.22	-5.598	.000***	0.24	Bajo	58%
Competencia de Vida y Bienestar	6.00	1.02	6.27	.92	-6.033	.000***	0.28	Bajo	62%
Total competencia emocional	5.48	.87	5.70	.85	-6.909	.000***	0.26	Bajo	62%

p*<.05, *p*<.01, ****p*<.001. N= 340Tabla 16: Competencias emocionales grupo control. Estadísticos descriptivos, pruebas de contraste y *d* de Cohen

GRUPO CONTROL CDE-A35	Pretest		Postest		Pruebas de contraste		<i>d</i> de Cohen		
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	t	p	<i>d</i>	Interpretación	Percentil
Conciencia emocional	7.20	1.05	7.17	1.05	.59	.56	0.03	Nulo	50%
Regulación emocional	6.27	1.71	6.17	1.58	1.08	.28	0.06	Nulo	50%
Competencia social	5.55	2.10	5.75	2.12	-1.47	.15	0.09	Nulo	50%
Autonomía emocional	4.57	1.58	4.55	1.55	.23	.82	0.01	Nulo	50%
Competencia de Vida y Bienestar	6.76	1.29	6.79	1.25	-.35	.73	0.02	Nulo	50%
Total competencia emocional	6.07	1.14	6.08	1.16	-.25	.80	0.01	Nulo	50%

p*<.05, *p*<.01, ****p*<.001. N=48

Cuando se comparan los resultados del postest entre el GE y el GC, en la prueba de Levene para la homoscedasticidad se obtiene una $F = 7.66$, con $p = 0.006$. Por tanto, no hay homogeneidad de varianzas. Lo cual significa que al aplicar la corrección pertinente para estos casos, se obtiene $t = 2.21$ y $p = 0.031$ (tabla 17). Es decir hay diferencias significativas al nivel 0.05, pero no al nivel 0.01.

Tabla 17: Competencia emocional total (postest). Prueba de t de Student

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t de Student para el contraste de medias						
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
7.666	.006	-2.211	54.405	.031	-.38355	.17346	-.73126	-.03584
No se han asumido varianzas iguales								

Aunque en el grupo experimental se observa una diferencia estadísticamente significativa, esto no implica que sea una diferencia relevante, grande o importante. Por ello, para interpretar mejor los resultados, se calcula la *magnitud o tamaño del efecto (effect size)* a partir de la *d* de Cohen. El tamaño del efecto nos indica la relevancia de la diferencia encontrada de forma que nos permite profundizar en la interpretación de la diferencia estadísticamente significativa entre las medias. En las tablas 15 y 16 aparecen las valoraciones del tamaño del efecto entre la fase pretest y postest del grupo experimental y control. Cohen (1988) propuso la siguiente interpretación de los valores: $d = .20$ (bajo), $d = .50$ (moderado) y $d = .80$ (grande). Además, en la tabla 18 se recoge los percentiles correspondientes a la *d* de Cohen. La interpretación de los percentiles es la siguiente. El percentil indica el porcentaje del sujeto medio del grupo con media mayor que se compara con el sujeto medio del grupo con media menor, sabiendo que en éste último caso corresponde a la media; es decir al percentil 50. Por lo tanto, si al percentil aportado por las tablas 15 y 16 se le resta 50 da una interpretación del porcentaje del cambio que se ha producido. Esta interpretación se basa en Morales (2008).

Tabla 18: Equivalencia tamaño del efecto y percentiles

Tamaño del efecto	Interpretación de la <i>d</i> de Cohen	Relación con los percentiles
$d=.20$	Bajo	58% (diferencia baja)
$d=.50$	Moderado	69% (diferencia moderada)
$d=.80$	Alto	79% (diferencia grande)

Se realiza el análisis de covarianza. En el pretest se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Esto condiciona los análisis del postest. Por esto se toman los datos del pretest como covariante en el postest. Al aplicar el análisis de la covarianza se obtienen estos resultados: $F = .93$, y $p = .33$ (tabla 19) que consideramos útil comentar para facilitar la comprensión de los mismos. Es significativa la aplicación del modelo corregido; es decir, estamos ante unos datos que requieren la aplicación del análisis de la covarianza y además es significativa la intersección. Teniendo en cuenta que en este tipo de análisis, las diferencias en el postest no son significativas, se podría incurrir fácilmente en un error de interpretación. Por esto consideramos oportuno señalar que el grupo control no ha cambiado entre el pretest y el postest; pero sí el grupo experimental. Las figuras 11, 12 y 13 muestran este cambio, donde se observan las diferencias en el pretest, la equivalencia en el postest, pero al mismo tiempo la mejora en el grupo experimental y por lo tanto el efecto de la tendencia a la intersección.

Tabla 19: Covarianza

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	202.641	2	101.320	346.520	.000
Intersección	17.245	1	17.245	58.977	.000
TOTALCDEA35PRE	196.453	1	196.453	671.877	.000
GRUPO	.272	1	.272	.931	.335
Error	112.572	385	.292		
Total	13136.544	388			
Total corregida	315.212	387			

Tabla 20: Promedio competencia emocional total grupo experimental y control (fase pretest y postest)

	Pretest	Postest
Grupo experimental	5.48	5.70
Grupo control	6.07	6.08

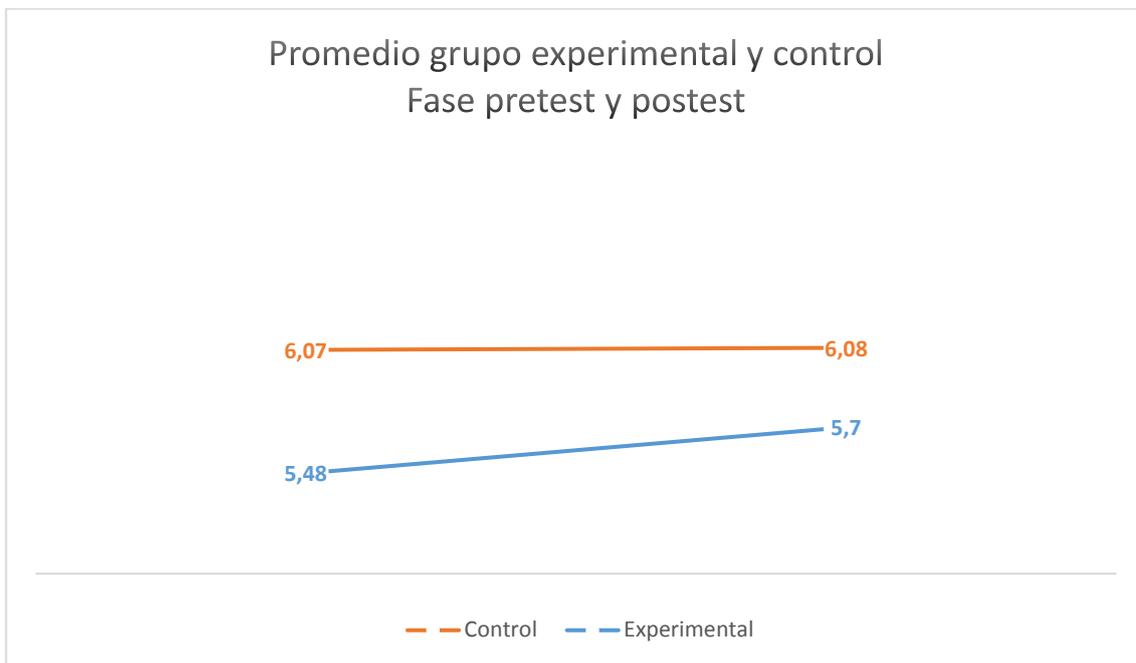


Figura 11: Gráfico promedio competencia emocional total.

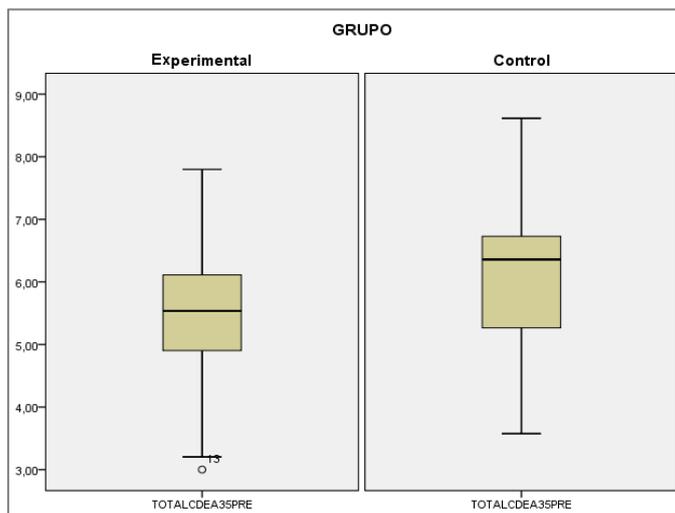


Figura 12: Resultados competencia emocional total (fase pretest)

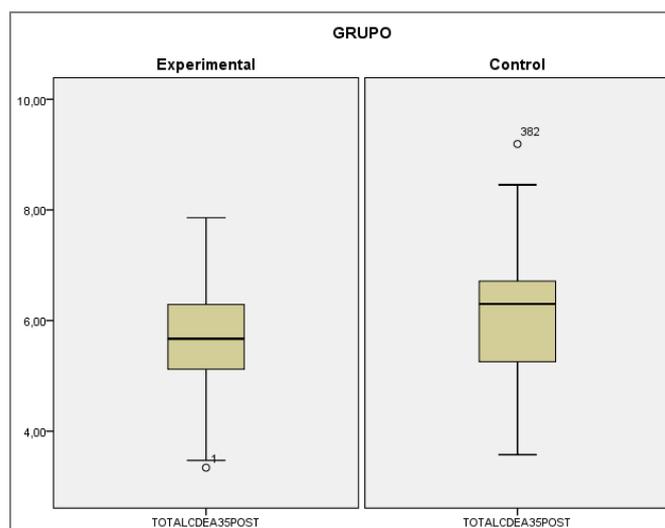


Figura 13: Resultados competencia emocional total (fase postest)

9.3. Efectos en la satisfacción con la vida

Hipótesis 2

“Cuando el profesorado desarrolla sus competencias emocionales, aumenta su satisfacción con la vida”.

9.3.1. Descripción de la muestra

Se aplica el cuestionario Escala de Satisfacción con la Vida (*Satisfaction with Life Scale; SWLS*) (Diener et al. 1985) a N=338 docentes del grupo experimental, 73 hombres (21,6%) y 265 (78,4%) mujeres (tabla 12 del anexo 2). La media de edad ha sido 43 años, la edad mínima 23 y la máxima 61 años.

9.3.2. Estadística descriptiva

Las tablas 10 y 11 del anexo 2 muestran la estadística descriptiva cuyo resumen aparece en la tabla 21.

Se estudia el cumplimiento de los supuestos paramétricos (normalidad y homoscedasticidad). Por otra parte se sabe que la muestra es grande y que las

variables han sido medidas con una escala de intervalo. Para estudiar el cumplimiento de los supuestos de normalidad se realizan los siguientes análisis:

1. Estudio de histogramas: A partir de este análisis se observa (ver figuras 1 a 14 del anexo 3) que la muestra se aproxima a la distribución normal tanto en el pretest como en el postest en las variables analizadas.
2. Al aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov se rechaza la hipótesis nula. Esto es debido a que estamos ante una muestra muy grande, de más de trescientos sujetos y se sabe que al aumentar el número de sujetos aumenta la probabilidad de rechazar la hipótesis nula. Esto nos lleva al siguiente comentario.

Aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov con muestras reales muy grandes pone al investigador ante un dilema, dado que lo más probable es rechazar la hipótesis nula. Ante esto, si se quiere ser estricto, se tendrían que aplicar pruebas no paramétricas. Pero por otra parte se recomienda que con muestras grandes se apliquen pruebas paramétricas dado que son más potentes. De hecho, las muestras no paramétricas han sido pensadas para muestras pequeñas y las paramétricas para muestras grandes. Por otra parte se sabe que las pruebas paramétricas son lo suficientemente robustas como para no verse afectadas por ligeras alteraciones en los supuestos paramétricos (Boneau, 1960; Donaldson, 1968; Harris, 1985:331-334; Lindquist, 1953; Norris y Hjlem, 1961; Winer, 1971). Habida cuenta de estas consideraciones, vamos a dejar este debate en manos de los especialistas en estadística y por nuestra parte adoptaremos una solución salomónica a modo de triangulación de técnicas: aplicaremos los dos tipos de pruebas (paramétricas y no paramétricas) y analizaremos los dos resultados. Si los dos van en la misma dirección, podemos asegurar que no se produce el “efecto artefacto”. Si los resultados son contradictorios, nos inclinaremos por la opción más prudente que es la de no rechazar la hipótesis nula mientras no haya claras evidencias, puestas en evidencia por los dos tipos de pruebas.

En el apartado 9.3.3 se muestran los resultados obtenidos en la aplicación de los dos tipos de pruebas de contraste (paramétricas y no paramétricas).

9.3.3. Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Con el objetivo de analizar esta hipótesis, se evalúa el grado de satisfacción con la vida antes de comenzar el programa formativo “Formación Básica en Educación Emocional” (pretest) y a la finalización del segundo programa “Hacer realidad la Educación Emocional en el aula” (postest). La evaluación se lleva a cabo a partir de la Escala de Satisfacción con la Vida (SLWS) (Diener et al. 1985), descrita en el apartado 7.7.3. En la tabla 21 se muestran los resultados.

Tabla 21: Resultados de satisfacción con la vida (pretest y postest)

Pretest		Postest		t de Student	T de Wilcoxon	d de Cohen	Interpretación	Percentil
Media	Desv. típica	Media	Desv. típica					
26.33	4.35	27.09	4.07	t = 4.00 p = 0.000	Z = 3.52 p = 0.000	0.18	Bajo	58 %

N=338

Al aplicar la prueba paramétrica t de Student entre el pretest y postest en la variable satisfacción con la vida se obtiene $t = 4.00$, con $p = 0.000$ (tabla 21). Lo cual nos lleva a rechazar la hipótesis nula. Es decir, hay diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest.

Como se puede observar, al aplicar la prueba no paramétrica de comparación de medias relacionadas T de Wilcoxon para el mismo caso, se obtiene $Z = 3.52$ con $p = 0.000$ (tabla 21). Como se puede observar, coinciden matemáticamente los resultados al aplicar los dos tipos de pruebas.

Si se calcula el tamaño del efecto a partir de la d de Cohen se obtienen los datos de la tabla 21, donde se observa una d de Cohen de 0.18 que se puede considerar bajo, pero significativo, equivalente a un percentil de 58.

Se estudian las correlaciones entre la satisfacción con la vida y la competencia emocional global del profesorado (total competencia emocional), tanto en el pretest como en el postest. Para el cálculo se han aplicado también paralelamente pruebas paramétricas (Pearson-tabla 18 del anexo 2) y no paramétricas (Spearman-tablas 16 y 17 del anexo 2). Los resultados obtenidos aparecen en la tabla 22. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas.

Tabla 22: Correlaciones entre satisfacción con la vida y competencia emocional total (pretest y posttest)

	Total competencia emocional (CDE-A35)	
	Pretest	Posttest
Satisfacción con la Vida (SWLS). Pretest	r = .380 Rho = .340 p=.000	
Satisfacción con la Vida (SWLS). Posttest		r=.357 Rho=0.327 p=0.000
		N=270

A partir de los resultados obtenidos, se da por confirmada la segunda hipótesis.

9.4. Relación entre *engagement* y competencias emocionales

Hipótesis 3

“Existe una correlación positiva significativa entre el *engagement* y las competencias emocionales”

9.4.1. Descripción de la muestra

Se evalúan las competencias emocionales y el *engagement* de N=334 docentes del grupo experimental. De este grupo, sabemos que 210 son mujeres (62.9%) y 61 hombres (18.3%), mientras que 63 individuos no indicaron el sexo en la aplicación de la prueba (18.9%). La edad media de los participantes en esta prueba es de 43 años, la mínima 23 y, la máxima, 61. Todos los datos de la muestra pueden verse en las tablas 20 y 21 del anexo 2.

El *engagement* se evalúa mediante la versión española del *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli, et al. 2002) compuesta por 17 ítems con formato de respuesta tipo Likert con 7 opciones, de 0 (nunca, ninguna vez) a 6 (siempre, todos los días). Las competencias emocionales se evalúan a partir del CDE-A35 (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos, del GROU, versión 35 ítems).

La explicación ampliada de estos instrumentos se encuentra en los apartados 7.7.1 y 7.7.2.

9.4.2. Estadística descriptiva

Inicialmente, se lleva a cabo el análisis descriptivo de los datos calculando media, mediana, moda, asimetría, curtosis y normalidad. Los resultados se presentan en la tabla 22 del anexo 2. La tabla siguiente (tabla 23) sintetiza estos datos para la competencia emocional total, cada una de las cinco competencias emocionales y para la puntuación global de la variable *engagement*.

Tabla 23: Estadísticos descriptivos competencias emocionales y *engagement*

	Media	Desviación típica
Competencia emocional total	5.70	.88
Conciencia emocional	6.51	.88
Regulación emocional	5.38	1.01
Competencia social	6.40	1.65
Autonomía emocional	3.95	1.25
Competencia de vida y bienestar	6.24	1.01
<i>Engagement</i>	78.71	11.17

N=334

Para valorar la normalidad de la muestra y la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas, se considera el tamaño de la misma y se emplea la prueba Kolmogorov-Smirnov. En cuanto al tamaño de la muestra, el supuesto de normalidad se cumple ya que es mayor a 30. En la tabla 23 del anexo 2 se muestran los resultados para la prueba Kolmogorov-Smirnov, donde la significación asintótica bilateral “p” es mayor que 0.05, por tanto, las variables se ajustan a la Ley Normal. Por este motivo, se procede a la aplicación de pruebas paramétricas.

9.4.3. Pruebas de contraste y conclusiones parciales

Con la finalidad de validar esta hipótesis, al finalizar los dos programas formativos se evalúa:

- El nivel de competencia emocional total y cada una de las cinco dimensiones que la integran (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar)
- El grado total de *engagement*

Los datos de las variables que aquí se estudian se recogieron en la fase posttest de la investigación, después de la formación “Hacer realidad la Educación Emocional en el aula”.

Se ha considerado oportuno aplicar la correlación de Pearson ya que se ha comprobado la normalidad de las distribuciones mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. La matriz de correlaciones obtenida se presenta en la tabla 24.

Tabla 24: Correlación de Pearson-Competencias emocionales y *engagement*. Fase posttest

	Competencias emocionales					
	CE	RE	CS	AE	CV	TOTAL
Engagement						
Correlación de Pearson	.182**	.139*	.063	.058	.185**	.151**
Sig. (bilateral)	.001	.011	.249	.293	.001	.006

N=334 *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Nota: Descripción de las siglas: CE, conciencia emocional; RE, regulación emocional; CS, competencia social; AE, autonomía emocional; CV, competencias de vida y bienestar; TOTAL, valoración total de competencia emocional.

Los resultados ponen en evidencia una correlación positiva significativa entre *engagement* y competencia emocional total en la fase posttest ($r = .151$; $p = .006$). Todas las competencias emocionales mantienen una correlación positiva con *engagement*, aunque no siempre son significativas, siendo la más alta .185.

9.5. Impacto en el clima de centro

Hipótesis 4

“Si se aplica un programa de educación emocional en el profesorado, entonces se observa una mejora en el clima de centro”

9.5.1. Descripción de la muestra

Tal y como se ha descrito en el apartado 7.7.4, la institución *Escola Pia de Catalunya* elaboró una encuesta “ad hoc” para estudiar el clima de aula y de centro. La encuesta se aplicó a estudiantes de 3º de primaria a secundaria postobligatoria (bachillerato y ciclos formativos). Respondieron a la encuesta, 11803 estudiantes durante el curso 2011-2012 (fase pretest) y 12114 en el curso 2014-2015 (fase postest). En cuanto al profesorado, en el curso 2011-2012, 1.228 docentes participaron en la encuesta, mientras que 1077 lo hicieron en el 2014-2015. También se aplicó el instrumento a las familias, 3116 respondieron a la encuesta en la fase pretest (curso 2011-2012) y 2.713 en el postest (curso 2014-2015). Además, 213 profesionales de administración y servicios (PAS) se aplicaron la encuesta en la fase pretest mientras que en el postest, participaron 166. En total, durante el curso 2011-2012, 16360 individuos participaron en la encuesta y en el 2014-2015 la realizaron 16070. Así pues, se evalúa el clima de centro durante el curso 2011-2012, antes de iniciar la puesta en práctica de los programas formativos (fase pretest). Posteriormente, durante el curso 2014-2015, una vez finalizada la etapa de intervención de ambos programas, se aplican de nuevo las encuestas de clima a las 18 escuelas y a todos los agentes citados anteriormente. Estos datos pueden revisarse gráficamente en las figuras 17 y 18 del anexo 3.

9.5.2. Estadística descriptiva

Se calcula la estadística descriptiva de la muestra de profesorado en la fase pretest y postest. En concreto se obtuvo: media, mediana, moda, asimetría y curtosis. Las tablas 24 y 25 del anexo 2 muestran estos resultados.

Se estudia el cumplimiento de los supuestos paramétricos (normalidad y homoscedasticidad). En primer lugar, el supuesto referente al tamaño de la muestra se cumple ya que el tamaño del grupo experimental es mayor que 30. Además, las variables se han medido con una escala de intervalo. Se realizan los análisis siguientes para analizar los supuestos de normalidad:

- 1) Se aplica la prueba de Kolmogorov Smirnov (K-S) para determinar la normalidad de la muestra. En la fase pretest (tabla 26 del anexo 2) $p=.013$, por tanto, se podría rechazar la hipótesis nula al nivel .05 pero no al nivel .01. En la fase postest (tabla 27 del anexo 2), $p=.18$, por tanto se ajusta a la Ley Normal.
- 2) Estudio de histogramas: El análisis a partir de los histogramas (ver figuras 19 y 20 del anexo 3) ponen de manifiesto que en ambos casos (fase pretest y postest) las muestras se aproximan a la distribución normal para cada una de las variables (Evaluación clima de centro por parte del profesorado fase pretest y fase postest).

9.5.3. Pruebas de contraste y conclusiones parciales

A partir de los datos obtenidos de la estadística descriptiva y a modo de triangulación de técnicas, se han aplicado pruebas paramétricas y no paramétricas.

Tabla 25: Clima centro. Estadísticos descriptivos, pruebas de contraste y *d* de Cohen

Pretest			Postest			Pruebas		<i>d</i> de Cohen	
2011-2012			2014-2015			de contraste			
Desv.			Desv.						
N	Media típica		N	Media típica		t	p	<i>d</i>	Interpretación
1228	3.12	.36	1077	3.17	.37	3.01	0.03*	0.14	Bajo

*** $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$**

Cuando se comparan los resultados entre el pretest y el postest con la prueba paramétrica *t* de Student, como paso previo el ordenador comprueba automáticamente la homoscedasticidad con la prueba de Levene. En este caso se obtiene una $F = 0.007$, con $p = 0.936$ (tabla 26). Por tanto, hay homogeneidad de varianzas. Esto nos permite analizar *t* de Student $t = 3.01$ con $p = 0.003$ (ver tabla

26). Es decir, hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pretest y posttest.

Tabla 26: Prueba t de Student de contraste del clima de centro entre pretest y posttest.

	Prueba t de Student para muestras independientes								
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	.007	.936	-3.016	2303	.003	-.046	.015	-.075	-.016

En la hipótesis 2 se argumenta la aplicación de pruebas paramétricas y no paramétricas. Siguiendo con el razonamiento allí expuesto, se ha realizado el estudio de contraste a partir de pruebas no paramétricas, en este caso con el test U de Mann-Whitney. Al aplicar esta prueba, se obtiene $Z = 2.83$ con $p = 0.005$ (tabla 29 del anexo 2). A partir de estos resultados se aprecian diferencias significativas al nivel 0.01, entre la fase pretest y posttest, de la evaluación del clima por parte del profesorado.

A partir de los resultados obtenidos con las pruebas paramétricas y no paramétricas, se da por confirmada la cuarta hipótesis.

El cálculo de la d de Cohen (tabla 25) indica que la magnitud de la diferencia estadísticamente significativa es baja (valores cercanos a 0.20). Para ampliar esta información sobre la d de Cohen puede consultarse el apartado 9.2.3 de esta tesis.

9.6. Evaluación de los programas formativos

En la etapa 2 del proceso investigador, que se centró en la implementación y recogida de datos (ver detalle en apartado 7.2), se llevó a cabo la evaluación formativa del proyecto. Se recogieron datos referentes a la implementación de las acciones formativas lo cual permitió evaluar las formaciones y mejorarlas. La fase 3

(análisis de datos y conclusiones) se caracterizó por la evaluación sumativa, en ella se evaluó el producto para valorar el impacto, la efectividad, la sostenibilidad y transportabilidad de las formaciones implementadas. Para más información sobre la evaluación de la implementación puede consultarse el apartado 7.7.5.

Los datos que se presentan en los apartados 9.6.1, 9.6.2 y 9.6.3 se han obtenido a partir del análisis y evaluación del proceso y producto siguiendo el modelo de Stufflebeam (descrito en el apartado 6.5)

9.6.1. Satisfacción de la formación

Se evaluó la satisfacción de los participantes respecto las dos formaciones (“Formación Básica en Educación Emocional” y “Hacer realidad la educación emocional en el aula”). Para ello se elaboró una encuesta “ad hoc” (descrita en el anexo 1 de instrumentos de evaluación) que se aplicó a los participantes al finalizar cada uno de los dos programas formativos. El cuestionario de satisfacción incluye dos apartados: uno cuantitativo, formado por cuestiones a valorar entre una escala de 0 (nada) a 10 (mucho) y un segundo apartado integrado por cuestiones cualitativas.

Participaron profesores pertenecientes a todos los ciclos y etapas de los 18 centros educativos de la *Escola Pia de Catalunya*. Al finalizar la primera formación, respondieron la encuesta 590 participantes mientras que después de la segunda formación, contestaron 352 profesores.

Las cuestiones cuantitativas del cuestionario se refieren esencialmente a las siguientes dimensiones:

- Competencia del formador/a
- Organización de la formación: Duración de la acción y gestión del tiempo
- Clima de aula
- Satisfacción global

A continuación se detallan las preguntas que se incluyen en cada una de las dimensiones y las valoraciones medias obtenidas a partir de todas las encuestas de satisfacción:

1. Competencia del formador/a
 - o Competencia general del formador/a (9.25)
 - o Los contenidos se han transmitido de forma clara y efectiva (9.19)
 - o El formador/a tiene disposición para aclarar dudas (9.47)
2. Organización de la formación
 - o Gestión del tiempo por parte del formador/a (9.17)
 - o La duración de la acción formativa ha sido adecuada (8.72)
3. Clima de aula
 - o Crea un clima adecuado en el aula y anima la participación (9.28)
 - o Su ritmo de clase estimula el interés y la reflexión sobre el tema (9.15)
4. Satisfacción global (9.12)

En la figura 14 se detallan las medias de los datos correspondientes a cada una de las formaciones:

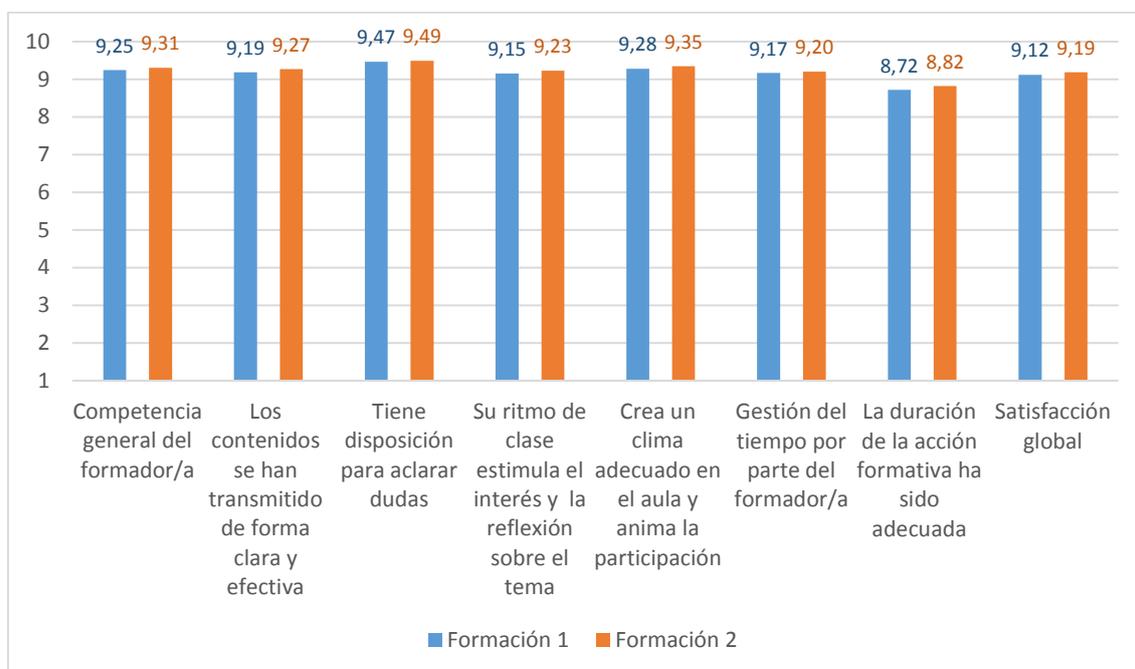


Figura 14: Gráfico promedio valoraciones "Formación Básica en Educación Emocional"(formación 1) y "Hacer realidad la educación emocional" (formación 2)

El ítem con valoración menor fue el referido a la duración de la acción formativa. Las informaciones obtenidas en las preguntas abiertas y cualitativas del cuestionario han permitido perfilar el sentido de las valoraciones cuantitativas. Así, en muchos casos, los participantes solicitaban más horas de formación, la duración de las acciones formativas les parecía escasa. Gran parte de los participantes también proponían cambiar el horario del curso. Las formaciones se llevaron a cabo, mayoritariamente, en horario de tardes, después de la jornada laboral.

En los gráficos 21 a 95 del anexo de figuras (anexo 3) se detallan los promedios de los resultados cuantitativos de cada una de las formaciones realizadas en las diferentes escuelas de la *Escola Pia de Catalunya*. La relación de cuestiones cuantitativas incluidas en los cuestionarios es:

- Ítem 1: Competencia general del formador/a.
- Ítem 2: Los contenidos se han transmitido de forma clara y efectiva.
- Ítem 3: Tiene disposición para aclarar dudas.
- Ítem 4: Su ritmo de clase estimula el interés y la reflexión sobre el tema.
- Ítem 5: Crea un clima adecuado en el aula y anima la participación.
- Ítem 6: Satisfacción global.
- Ítem 7: Gestión del tiempo por parte del formador/a.
- Ítem 8: La duración de la acción formativa ha sido adecuada.

En algún centro no se pudieron obtener las respuestas por parte de los participantes puesto que la encuesta era voluntaria y algunos decidieron no cumplimentarla.

9.6.2. Aplicación de la formación

La encuesta sobre aplicación de la formación permitió realizar la evaluación del producto y, en concreto, la evaluación del impacto y efectividad de las

formaciones. Se trata de una encuesta elaborada “ad hoc” formada por estas tres preguntas:

- ¿En qué grado consideras que puedes aplicar lo aprendido en las formaciones en tu puesto de trabajo?
- ¿En qué grado consideras que lo aprendido en estas formaciones te puede permitir mejorar las relaciones con tus compañeros de trabajo?
- ¿En qué grado consideras que lo aprendido en estas formaciones te puede permitir mejorar las relaciones con tus estudiantes?

Los participantes debían evaluar las tres cuestiones anteriores en una escala de 0 (nada) a 10 (mucho).

Cumplimentaron la encuesta 533 docentes al finalizar el segundo programa formativo (“Hacer realidad la educación emocional en el aula”).

En la tabla 27 se muestran los valores medios de todas las respuestas obtenidas.

Tabla 27: Valoraciones aplicabilidad formación

	Media	Desviación típica
¿En qué grado consideras que puedes aplicar lo aprendido en las formaciones en tu puesto de trabajo?	7.68	1.89
¿En qué grado consideras que lo aprendido en estas formaciones te puede permitir mejorar las relaciones con tus compañeros de trabajo?	7.46	1.94
¿En qué grado consideras que lo aprendido en estas formaciones te puede permitir mejorar las relaciones con tus estudiantes?	7.85	1.75
N=533		

Los resultados ponen de manifiesto la percepción de aplicabilidad de la formación por parte de los docentes.

9.6.3. Evaluación del impacto

La encuesta sobre “Impacto del proyecto de educación emocional”, detallada a continuación (páginas 202 a 2014), tiene como objetivo evaluar los resultados de

los dos programas de educación emocional siguiendo los criterios de Stufflebeam (1983). En concreto, este cuestionario fue elaborado “ad hoc” para evaluar la sostenibilidad del proyecto. Se envió, a través de la dirección pedagógica de la *Escola Pia de Catalunya*, a los 18 centros educativos. La dirección pedagógica solicitó a cada uno de los directores de los 18 centros que hicieran llegar la encuesta a diferentes profesionales del centro. En concreto, se les indicó, que se requería la respuesta, como mínimo, de 2 o 3 personas del equipo directivo y 2 o 3 docentes de cada etapa educativa. Por tanto, era necesario que los directores reenviaran la encuesta a varias personas de su centro educativo con estas funciones. Participaron 15 de los 18 centros y se recogieron 70 respuestas. En la tabla 28 se detalla la distribución de las respuestas según las funciones ejercidas en los centros.

Tabla 28: Resultados encuesta "Evaluación del impacto"

Función	N	%
Director de centro	4	6%
Jefes de estudios	11	16%
Docente-tutor	42	60%
Docente	7	10%
Psicopedagogo-Orientador	1	1%
Coordinador pedagógico	5	7%

La encuesta se estructura en dos grandes apartados. La primera parte incorpora preguntas sobre el trabajo de educación emocional que se realizaba en los centros antes de iniciar el proceso de formación e implementación de la educación emocional. La segunda consta de cuestiones sobre el impacto del proyecto después de la intervención.

A continuación se detallan los resultados obtenidos a las preguntas incluidas en esta primera parte de la encuesta:

Parte I - Previamente a la implementación del proyecto de educación emocional en el centro:

1) ¿Habíais recibido alguna formación en este ámbito?

- ✓ No había recibido ningún tipo de formación (ítem 1)
- ✓ Había asistido a alguna conferencia (ítem 2)
- ✓ Había leído sobre el tema (ítem 3)
- ✓ Había recibido formación de menos de 15 horas (ítem 4)
- ✓ Había recibido formación de 15 a 30 horas (ítem 5)
- ✓ Había recibido formación de más de 30 horas (ítem 6)
- ✓ Otros (ítem 7)

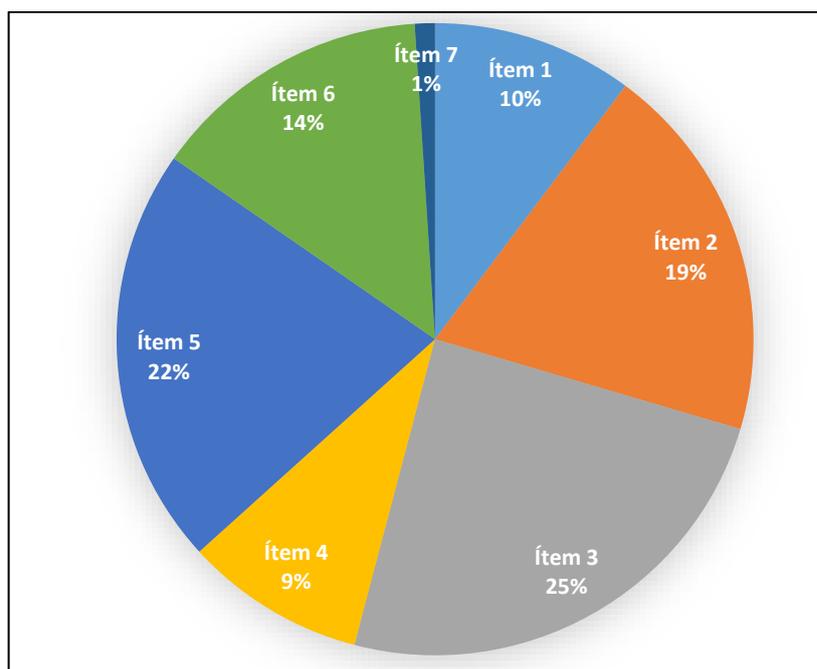


Figura 15: Formación previa en educación emocional

2) ¿Qué colectivo se había formado en educación emocional previamente?

- ✓ Todo el profesorado del centro (ítem 1)
- ✓ Profesorado de infantil (ítem 2)
- ✓ Profesorado de primaria (ítem 3)
- ✓ Profesorado de secundaria (ítem 4)
- ✓ Profesorado de bachillerato (ítem 5)
- ✓ Profesorado de ciclos formativos (ítem 6)
- ✓ Profesorado de diferentes ciclos y etapas (ítem 7)
- ✓ Personal de administración y servicios (PAS) (ítem 8)
- ✓ Monitores de comedor (ítem 9)
- ✓ Nadie (ítem 10)
- ✓ Otras opciones (ítem 11)

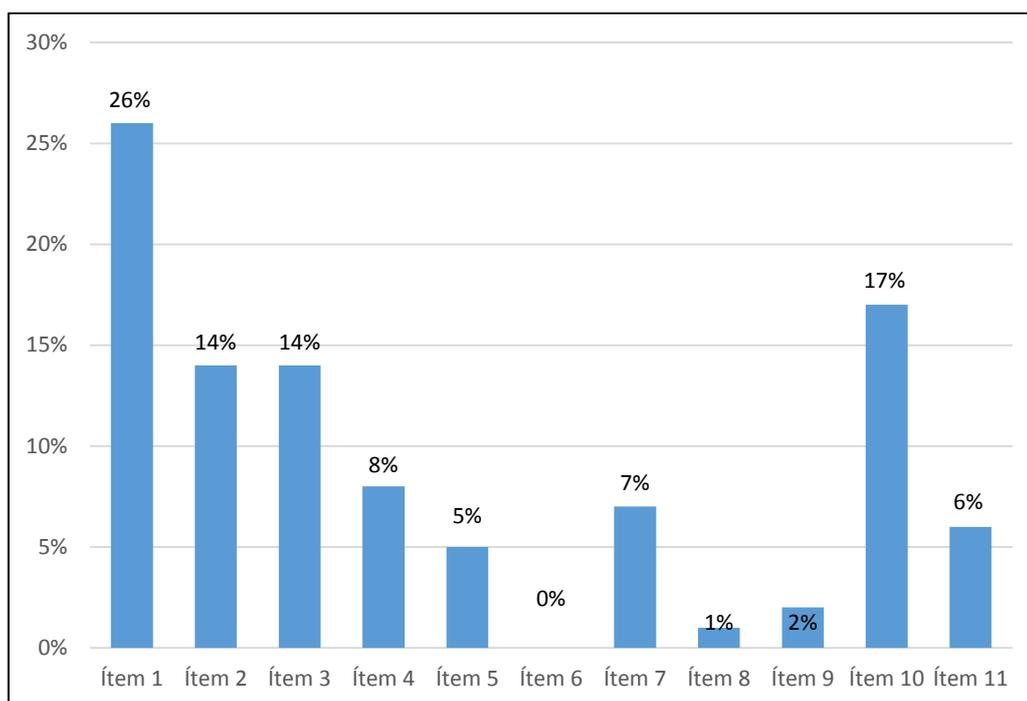


Figura 16: Gráfico colectivo formado en educación emocional (previo al proyecto)

3) Las personas que impartían educación emocional en tu centro, ¿Cómo se habían formado?

- ✓ Lecturas, libros, revistas, internet (ítem 1)
- ✓ Habían realizado cursos presenciales (ítem 2)
- ✓ Habían realizado cursos online (ítem 3)
- ✓ Se había realizado formación en el centro (ítem 4)
- ✓ Habían asistido a jornadas o congresos de educación emocional (ítem 5)
- ✓ Habían realizado algún postgrado o máster sobre el tema (ítem 6)
- ✓ Participaron en algún grupo de investigación de este ámbito (ítem 7)
- ✓ Desconozco cómo se habían formado (ítem 8)
- ✓ Otras opciones (ítem 9)

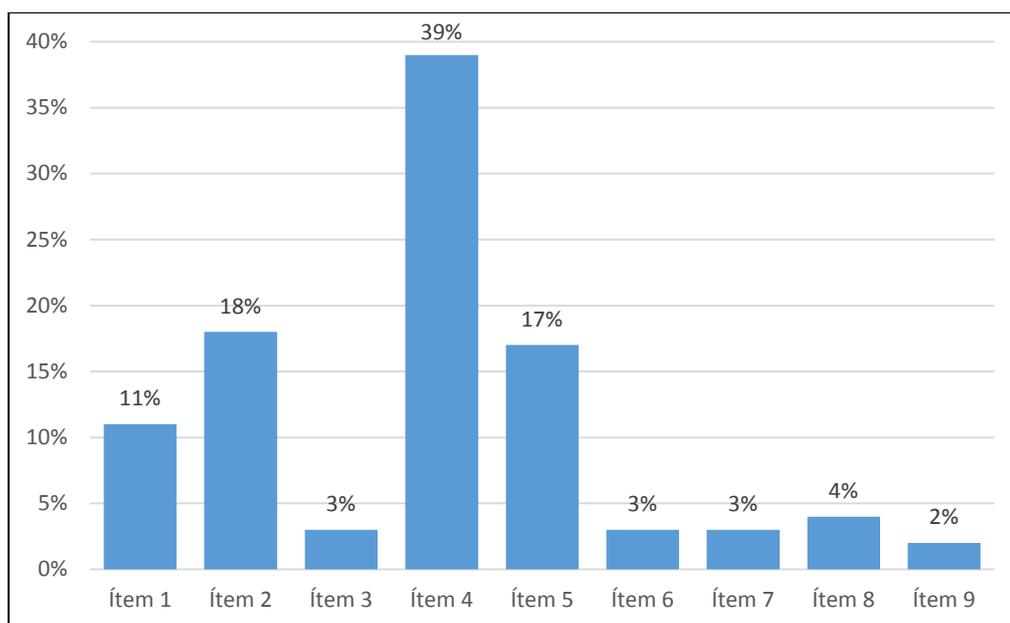


Figura 17: Gráfico formación en educación emocional profesorado

4) ¿Había algún tipo de trabajo en equipo o comisión formalizada de forma institucional para dinamizar la educación emocional?

- ✓ No (ítem 1)
- ✓ Sí, entre las líneas de un mismo curso (ítem 2)
- ✓ Sí, entre diferentes cursos (ítem 3)

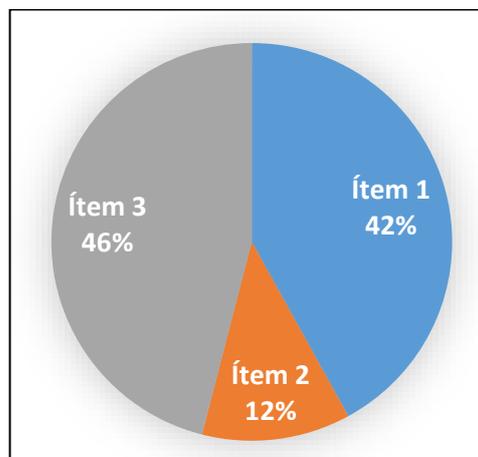


Figura 18: Gráfico comisión en educación emocional

5) En caso que en el centro ya se llevara a cabo algún tipo de actividad intencional y programada de educación emocional, la iniciativa de hacerlo surgió de:

- ✓ La dirección del centro (ítem 1)
- ✓ Un grupo de profesores (ítem 2)
- ✓ Algún profesor en particular (ítem 3)
- ✓ Otras opciones (ítem 4)

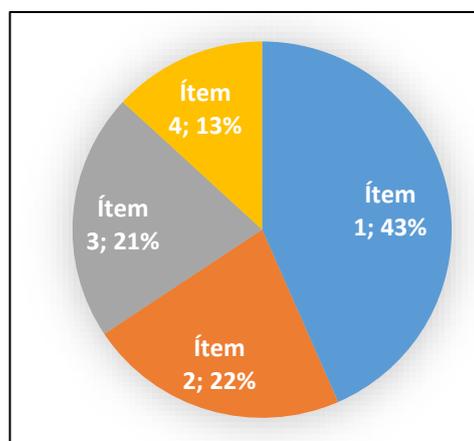


Figura 19: Actividades en educación emocional en el centro (previo al proyecto)

Las respuestas explicativas a “Otras opciones” fueron:

- Se realizaba a partir de algunas directrices del currículum.
- Sólo se han realizado actividades individuales aplicadas esporádicamente por algún maestro.
- Se implementaba en todo el centro pero a nivel de cada docente y sin ningún tipo de programación.

- 6) En tu centro ¿Había una dedicación mínima de 10 horas al año, para cada curso, en las que se trabajaba educación emocional?

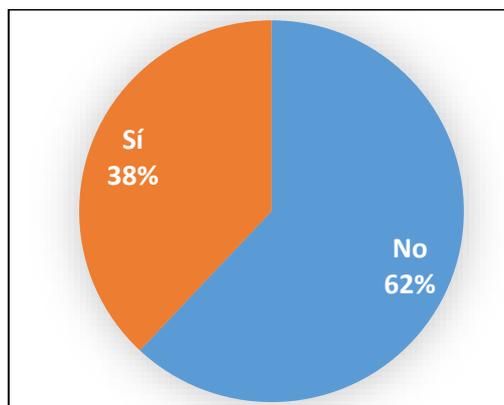


Figura 20: Gráfico dedicación a la educación emocional (previo al proyecto)

- 7) ¿Qué se realizaba de educación emocional en tu escuela?
- ✓ Programa secuencial y transversal en todos los cursos (ítem 1)
 - ✓ Se trabajaba un programa en algunos cursos (ítem 2)
 - ✓ Se aplicaba un programa en un curso (ítem 3)
 - ✓ Sólo se trabajaban algunas actividades ocasionalmente (ítem 4)
 - ✓ Se realizaban actividades similares a la educación emocional pero no específicamente de este ámbito (ítem 5)
 - ✓ No se trabajaba la educación emocional de forma explícita (ítem 6)

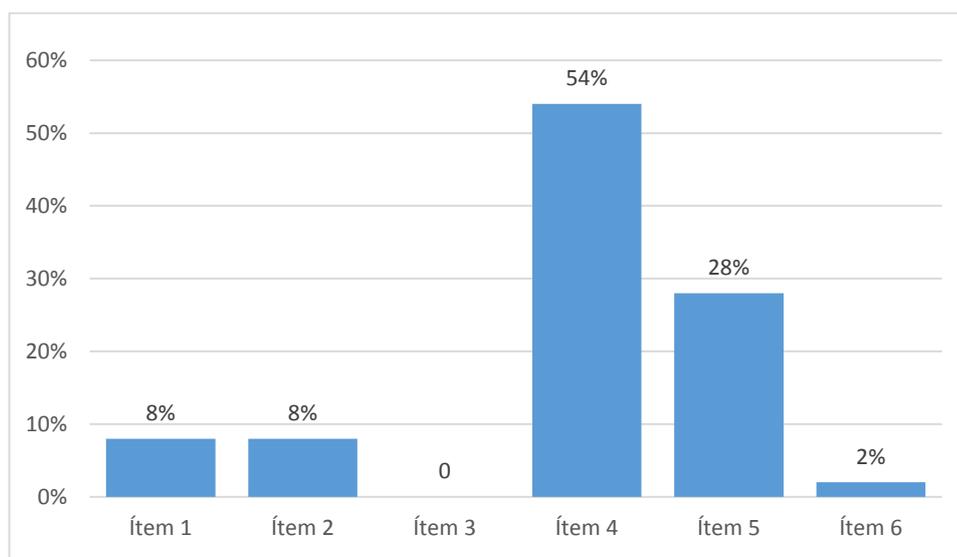


Figura 21: Aplicación de la educación emocional (previo al proyecto)

8) ¿Cuándo se trabajaba la educación emocional?

- ✓ En la tutoría (ítem 1)
- ✓ En las áreas ordinarias (ítem 2)
- ✓ En alguna área o asignatura concreta (ítem 3)

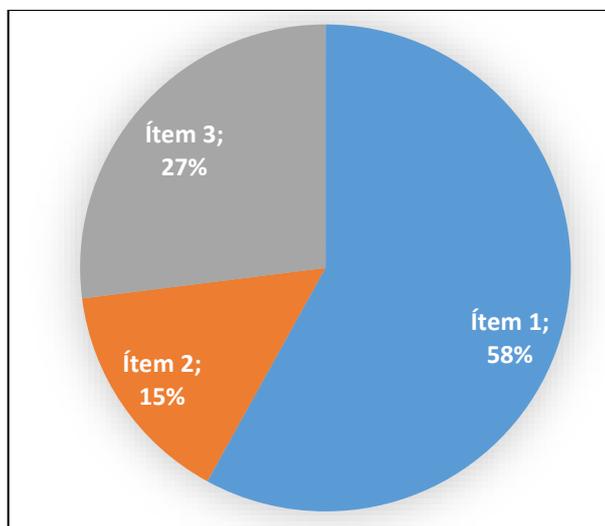


Figura 22: Gráfico "¿Cuándo se trabajaba la educación emocional?"

9) ¿Se había ofrecido alguna formación en educación emocional a otros profesionales del centro (PAS, monitores de comedor, etc.)?

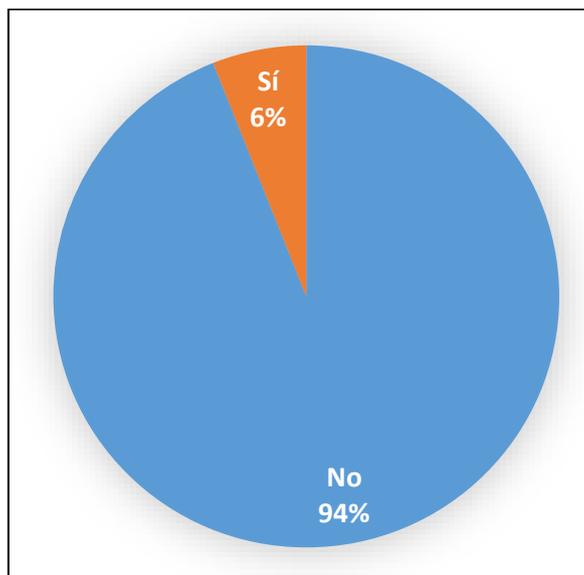


Figura 23: Gráfico formación en educación emocional a otros profesionales (previo al proyecto)

10) ¿Se había ofrecido algún tipo de formación en educación emocional para las familias?

- ✓ No se había realizado ningún tipo de formación (ítem 1)
- ✓ Conferencia de sensibilización (ítem 2)
- ✓ Taller (ítem 3)
- ✓ Otras opciones (ítem 4)

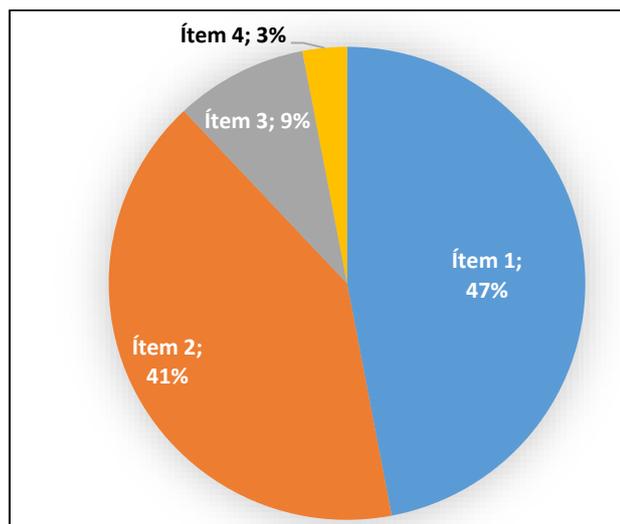


Figura 24: Gráfico formación en educación emocional a familias (previo al proyecto)

Parte II-Actualmente, después de recibir la formación y una vez iniciado el proceso de implementación:

- 1) ¿Hay algún tipo de trabajo en equipo o comisión formalizada de forma institucional para dinamizar la educación emocional?
- ✓ No (ítem 1)
 - ✓ Sí, entre las líneas de un mismo curso (ítem 2)
 - ✓ Sí, entre diferentes cursos (ítem 3)

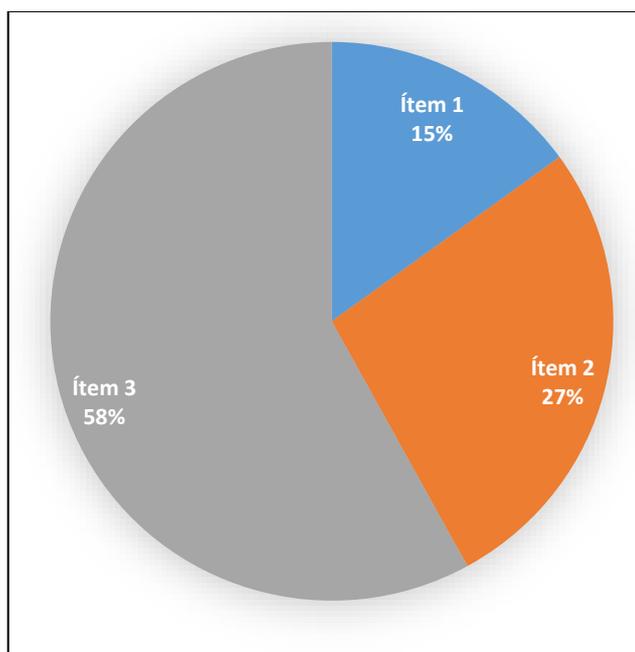


Figura 25: Gráfico comisión en educación emocional

A partir de los resultados se observa que, después de la implementación del proyecto de educación emocional, se produjo un aumento en la creación de equipos de trabajo dedicados a institucionalizar y promover la educación emocional. Este dato es un indicador muy positivo respecto la sostenibilidad del proyecto puesto que los equipos dinamizadores son un factor esencial para favorecer la instauración definitiva de la educación emocional en los centros.

2) En tu centro, ¿Hay una dedicación mínima de 10 horas al año, para cada curso, en las que se trabajaba educación emocional?

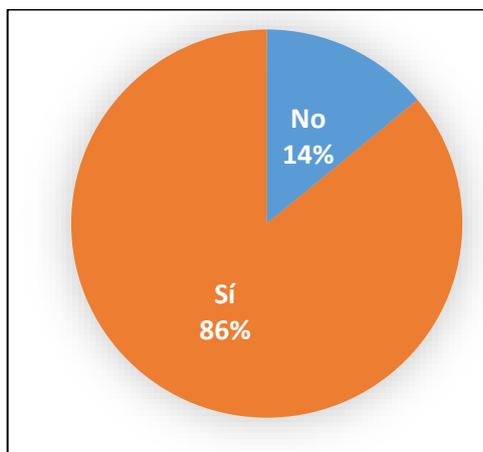


Figura 26: Gráfico dedicación mínima de 10 horas a la educación emocional

3) ¿Qué se realiza de educación emocional en tu escuela?

- ✓ Programa secuencial y transversal en todos los cursos (ítem 1)
- ✓ Se trabaja un programa en algunos cursos (ítem 2)
- ✓ Se aplica un programa en un curso (ítem 3)
- ✓ Sólo se trabajan algunas actividades ocasionalmente (ítem 4)
- ✓ Se realizan actividades similares a la educación emocional pero no específicamente de este ámbito (ítem 5)
- ✓ No se trabaja la educación emocional de forma explícita (ítem 6)

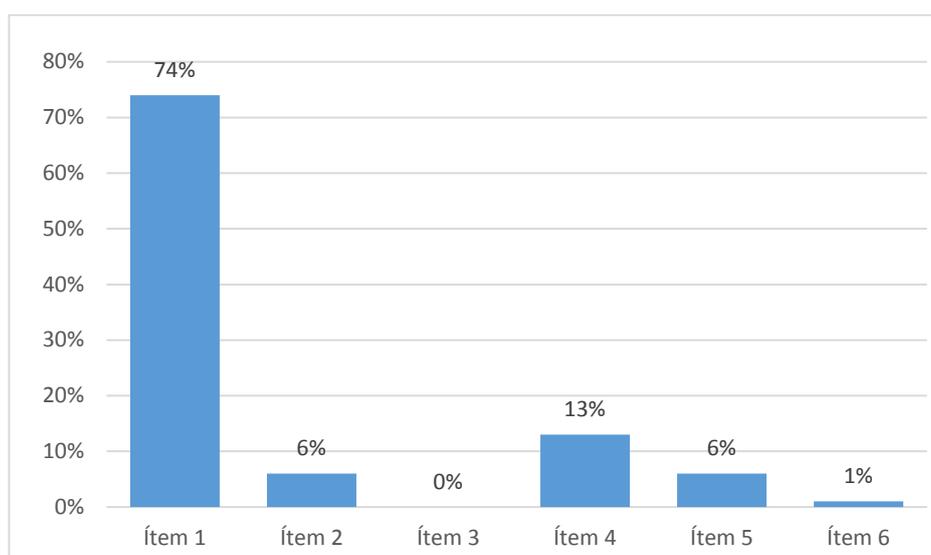


Figura 27: Gráfico "¿Qué se realiza de educación emocional?"

4) ¿Cuándo se trabaja la educación emocional?

- ✓ En la tutoría (ítem 1)
- ✓ En las áreas ordinarias (ítem 2)
- ✓ En alguna área o asignatura concreta (ítem 3)

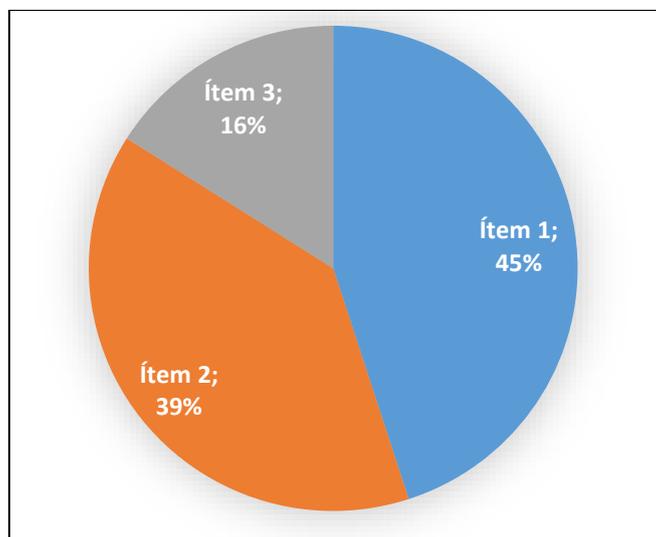


Figura 28: Gráfico "¿Cuándo se trabaja la educación emocional?"

5) ¿Se ha ofrecido alguna formación en educación emocional a otros profesionales del centro (PAS, monitores de comedor, etc.)?

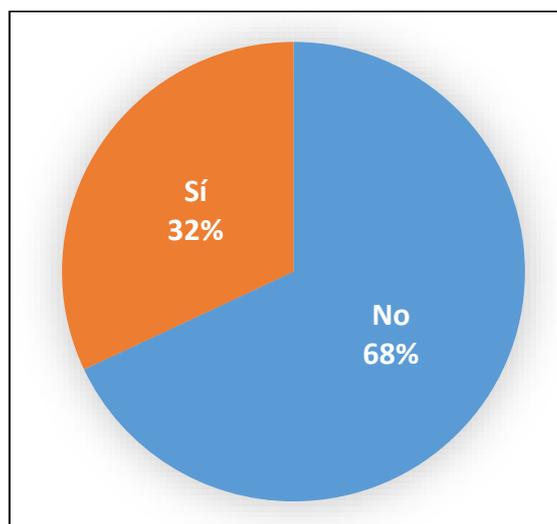


Figura 29: Gráfico formación a otros profesionales

6) ¿Se ha ofrecido algún tipo de formación en educación emocional para las familias?

- ✓ No se ha realizado ningún tipo de formación (ítem 1)
- ✓ Conferencia de sensibilización (ítem 2)
- ✓ Taller (ítem 3)
- ✓ Se ha informado del proyecto (ítem 4)

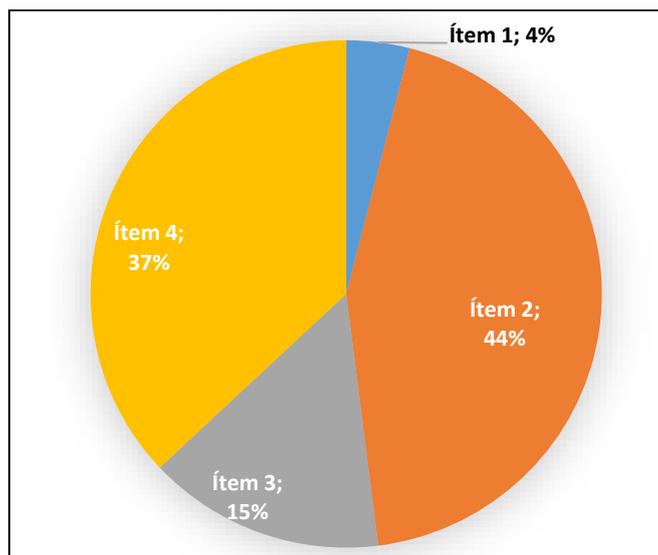


Figura 30: Gráfico formación a familias

7) ¿Crees que actualmente hay más sensibilización del profesorado para trabajar la educación emocional con el alumnado?

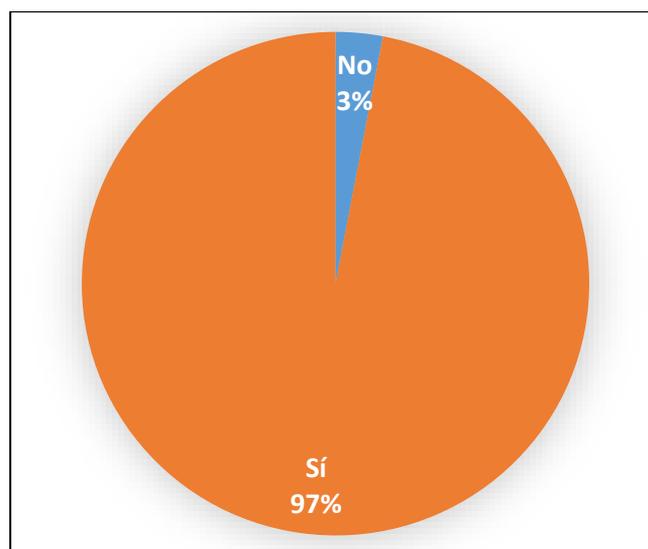


Figura 31: Gráfico sensibilización profesorado

- 8) ¿Para conseguir establecer la educación emocional en tu escuela, crees que sería necesaria alguna acción más?

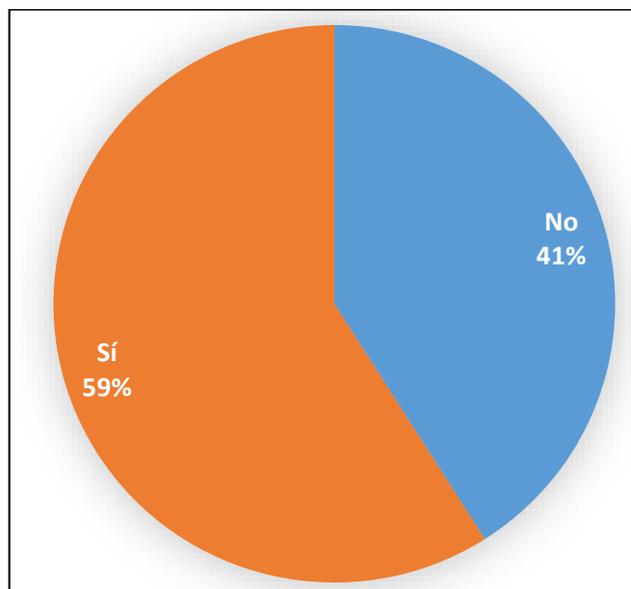


Figura 32: Gráfico "Otras acciones en educación emocional"

El resumen de los comentarios y observaciones aportados en esta pregunta son:

- Establecer y sistematizar un plan de acción de las actividades que englobe de forma secuencial todos los ciclos de la escuela (5 escuelas)
- Generar más implicación y compromiso del colectivo docente y un intercambio de experiencias entre éste (4 escuelas)
- Terminar lo que ya se ha empezado a programar en todos los cursos (3 escuelas)
- Compartir experiencias con otras escuelas (3 escuelas)
- Asesoramiento y más formación por parte de un profesional para conocer y ampliar actividades, dinámicas y recursos para trabajar en el aula (4 escuelas)
- Formación e implicación de toda la comunidad educativa ya sean familias, monitores, PAS, personal de comedor o extraescolares, etc. (3 escuelas)

Los datos obtenidos permiten afirmar que la organización está caminando hacia la institucionalización de la educación emocional y que el impacto y sostenibilidad del proyecto son un hecho. Así, la percepción respecto la sensibilidad para trabajar la educación emocional ha aumentado después de la implementación de los dos programas formativos (figura 31). También han mejorado las horas de dedicación a la educación emocional en el aula puesto que, antes de iniciar el proyecto, tan sólo el 38% de las escuelas indicaban que invertían 10 horas en la educación emocional con los estudiantes durante un curso mientras que, al finalizar el proyecto, el 86% de los centros dedicaban ya estas horas a la educación emocional (figuras 20 y 26). Estas horas han pasado de realizarse casi exclusivamente durante la tutoría a ampliarse y realizarse también en otras asignaturas (figuras 21, 22, 27, 28). Además, las posibilidades de desarrollo emocional se han activado para otros agentes educativos a parte del profesorado (PAS, monitores de comedor, familias, etc.). Se observa cómo a partir de la puesta en práctica del proyecto se ha potenciado la sensibilización y formación de dichos agentes (figuras 23, 24, 29, 30). Por consiguiente se pone de manifiesto que el proceso de integración de la educación emocional ya es una realidad en la mayoría de centros de la *Escola Pia de Catalunya*.

9.7. Síntesis

Se realiza el análisis de datos de cada una de las cuatro hipótesis con el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, 21.0). Las cuatro hipótesis son:

- ✓ Si aplicamos un programa de educación emocional al profesorado, entonces se observa un desarrollo de sus competencias emocionales.
- ✓ Cuando el profesorado desarrolla sus competencias emocionales, aumenta su satisfacción con la vida.
- ✓ Existe una correlación positiva significativa entre el *engagement* y las competencias emocionales
- ✓ Si se aplica un programa de educación emocional al profesorado, entonces se observa una mejora en el clima de centro.

El análisis de cada hipótesis se estructura en los siguientes apartados: descripción de la muestra, estadística descriptiva, pruebas de contraste y conclusiones parciales.

10. Conclusiones

10.1. Conclusiones generales

Para facilitar la comprensión de las conclusiones se recuerda cada una de las hipótesis y a continuación se presentan las conclusiones en base al análisis de datos.

Hipótesis 1: “Si aplicamos un programa de educación emocional al profesorado entonces se observa un desarrollo de sus competencias emocionales”

Al aplicar la prueba de contraste t de student, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pretest y del posttest del grupo experimental, con $t = 6.91$ y con $p < 0.000$ (ver tabla 15 apartado 9.2.3). Los resultados indican una evolución positiva en todas las competencias emocionales del grupo experimental y en la competencia emocional total (ver tabla 15 apartado 9.2.3). En cambio, en el grupo control las diferencias entre pretest y posttest en competencia emocional total no son estadísticamente significativas (tabla 16, apartado 9.2.3).

La d de Cohen nos indica que el tamaño del efecto (*effect size*) en el grupo experimental es bajo, mientras que en el grupo control es nulo. Estos resultados se ven apoyados por el análisis de covarianza (ver tabla 19; $F = .93$, y $p = .33$) tal como se ha comentado en el análisis de datos de esta hipótesis (apartado 9.2.3.)

Como consecuencia se puede dar por confirmada la primera hipótesis.

Hipótesis 2: “Cuando el profesorado desarrolla sus competencias emocionales, aumenta su satisfacción con la vida”.

Al aplicar la correlación de Pearson entre la competencia emocional total y la satisfacción con la vida en el pretest, con la muestra de 270 sujetos, se obtiene una $r = .380$ ($p < 0.000$). En el postest se obtiene una $r = .357$ ($p < 0.000$) (ver tabla 22, apartado 9.3.3)

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de la prueba no paramétrica de correlación rho de Spearman, muestran que las variables satisfacción con la vida y total competencia emocional se correlacionan en la misma dirección tanto en la fase pretest ($\rho = .340$) como en el postest ($\rho = .327$) (tabla 22, apartado 9.3.3).

El resultado del tamaño del efecto a partir de la d de Cohen es de 0.18 , valor que corresponde al percentil 58.

A la vista de los resultados, se confirma la segunda hipótesis.

Hipótesis 3: Existe una correlación positiva significativa entre el *engagement* y las competencias emocionales”

Se aplica la correlación de Pearson entre el *engagement*, las cinco dimensiones de competencia emocional y la competencia emocional total con una muestra de 334 sujetos en la fase postest. Se obtiene $r = .151$, con $p = .006$ para la correlación entre *engagement* y la competencia emocional total. A continuación se detallan las correlaciones obtenidas entre *engagement* y cada una de las cinco competencias emocionales: entre *engagement* y conciencia emocional se obtiene $r = .182$ con $p = .001$; entre *engagement* regulación emocional, los resultados son $r = .139$ con $p = .011$; entre *engagement* y competencia social la correlación es $r = .63$ con $p = .25$; entre *engagement* y autonomía emocional se obtiene $r = .58$ con $p = .29$ y entre *engagement* y competencia de vida y bienestar los resultados son $r = .185$ con $p = .001$.

Estos datos están recogidos en la tabla 24 del apartado 9.4.3.

Aunque las correlaciones son bajas, mayoritariamente son significativas. Como consecuencia, se puede dar por confirmada la tercera hipótesis.

Hipótesis 4: “Si se aplica un programa de educación emocional en el profesorado, entonces se observa una mejora en el clima de centro”

Los resultados de la aplicación de la prueba t de Student detectan diferencias estadísticamente significativas en la valoración del clima de centro entre el pretest y del posttest ($t = 3.01$ y $p = 0.003$; ver tabla 25 del apartado 9.5.3). La aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney confirma estos resultados. Por tanto, en ambos casos se pone de manifiesto una evolución positiva de la valoración del clima de centro por parte del profesorado. Como consecuencia, se puede dar por confirmada la cuarta hipótesis.

Evaluación de los programas formativos

A partir de la evaluación de los dos programas formativos, de 15 horas cada uno de ellos, se pone de manifiesto la excelente satisfacción del profesorado. La percepción de aplicabilidad de la formación por parte de los docentes también ha sido elevada, sobre todo en referencia al impacto que puede tener lo aprendido en la mejora de sus relaciones con los estudiantes (7.85). La aplicabilidad de los contenidos trabajados en el puesto de trabajo fue el segundo ítem mejor valorado (7.46). Por último, el efecto de la formación para potenciar mejores relaciones con los compañeros de trabajo fue el ítem con puntuación menor (7.46).

Si analizamos el nivel de integración de la educación emocional a nivel institucional, podemos afirmar que la implantación de los dos programas en todos los centros educativos ha permitido que haya más sensibilización, implicación y motivación para trabajar la educación emocional en las aulas (figura 31). Han mejorado las horas de dedicación de la educación emocional en el aula (figuras 20, 21, 22, 26, 27 y 28) y se ha potenciado el desarrollo emocional de otros agentes educativos como PAS (personal de administración y servicios), monitores de comedor, familias, etc. (figuras 23, 24, 29 y 30).

Tal como se ha comentado en el apartado 9.6, los datos de la evaluación permiten afirmar que la *Escola Pia de Catalunya* está avanzando hacia la institucionalización de la educación emocional y que el impacto y sostenibilidad del proyecto son un hecho. Se puede concluir, por tanto, que el proceso de integración

de la educación emocional ya es una realidad en la mayoría de centros de la *Escola Pia de Catalunya*.

10.2. Discusión

Actualmente existen numerosas investigaciones sobre los efectos positivos de los programas de educación emocional para estudiantes. Las mejoras hacen referencia a aspectos tan importantes como un mejor conocimiento de las emociones, el ajuste psicosocial, la empatía, el clima escolar o el rendimiento académico (Brackett y Rivers, 2013; Brackett et al. 2011; Castillo-Gualda et al. 2013; Durlak et al. 2011; Pérez González, 2012; Rivers et al. 2013; Zins et al. 2004). Se ha demostrado que los programas de educación socioemocional contribuyen a mejorar la capacidad adaptativa de sus receptores y, en consecuencia, optimizan su bienestar, mejoran su autorregulación y la capacidad para gestionar los estados de ánimo negativos (Filella-Guiu et al. 2014; López Cassà, 2007; Obiols, 2005; Sotil et al. 2005).

Así como hay abundantes estudios sobre programas de educación emocional aplicados a los estudiantes, en cambio hay muy pocos centrados en los efectos en el profesorado (Bisquerra, et al. 2015; López Goñi y Goñi, 2012; Tossavainen y Turunen, 2013).

Teniendo en cuenta la importancia del modelo del profesorado en el desarrollo emocional de los estudiantes, es esencial que los docentes desarrollen sus competencias emocionales y las pongan en práctica. Es difícil que los docentes puedan ayudar al desarrollo emocional del alumnado si previamente ellos no han trabajado su propio desarrollo emocional (Cabello et al. 2010; Palomera, 2009; Palomera et al. 2008; Palomero, 2009; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Sutton y Wheatley, 2003). Otra razón que justifica la educación de las competencias emocionales del profesorado es la necesidad de afrontar con inteligencia emocional el ejercicio diario de su profesión y los conflictos que a menudo surgen en las aulas. Los programas formativos como los que se presentan en este trabajo sirven a este objetivo.

Desde CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) se diseñan y desarrollan programas para fomentar el aprendizaje social y emocional en las escuelas. Los estudios de CASEL y de Weare y Gray (2003) en Gran Bretaña ponen de manifiesto la necesidad de incorporar el desarrollo de las competencias socio-emocionales en la formación del profesorado para que éste pueda, después, fomentar estas competencias en sus estudiantes. En España, la formación permanente del profesorado en activo se desarrolla, habitualmente, en el propio centro escolar mediante cursos con una duración de entre 20 y 30 horas. Bisquerra, Pérez y Filella (2000); Bisquerra (2005); y Fernández Berrocal (2008) aportan una propuesta curricular para la formación en educación emocional del profesorado.

En este trabajo se han aportado evidencias sobre el desarrollo de competencias emocionales del profesorado a partir de la implantación de dos programas de educación emocional. Los resultados de este estudio son coherentes con los de otras investigaciones sobre el desarrollo de competencias emocionales y de la inteligencia emocional en docentes (Castillo-Gualda et al. 2013; Pérez-Escoda, Filella, Bisquerra y Alegre, 2012; Pérez-Escoda, Filella, et al. 2013; Torrijos y Martín, 2014). Además, diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en competencia emocional y social para conseguir un efecto en los estudiantes y su aprendizaje (Cabello et al. 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sureda y Colom, 2002). Actualmente, contamos con estudios que empiezan a demostrar que la inteligencia emocional del docente influye en los procesos de aprendizaje, en el rendimiento académico y laboral, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el clima de aula (Brackett et al. 2007; Brackett y Caruso, 2007; Pena y Extremera, 2012; Wong et al. 2010; Zins et al. 2004).

Los programas de educación emocional tienen efectos en la mejora del clima de centro. Esta es la tendencia que se observa en los resultados de esta tesis, sin que se pueda establecer una relación de causa a efecto por sí mismo. Pero cuando estas observaciones tienen a coincidir con otros estudios en la misma dirección, se refuerza la idea. En este sentido, algunas investigaciones recientes muestran también la evolución positiva del clima de aula y de centro y relacionan este impacto positivo con buenas prácticas sociales y emocionales en el aula (López-González,

Conclusiones

Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016; Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett, 2016; Rivers et al. 2013).

Tal y como indican Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey (2010) el clima institucional se puede mejorar aumentando la competencia emocional del profesorado y reduciendo su *burnout* (síndrome de estar quemado en el trabajo o por el trabajo a causa del estrés laboral crónico). La inteligencia emocional del profesor se ha asociado a una menor probabilidad de sufrir *burnout* y con una mayor probabilidad de experimentar compromiso (*engagement*) y satisfacción en el trabajo (Cabello et al. 2010; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Pena et al. 2012).

El *burnout* y el *engagement* del profesorado correlacionan negativamente (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006). En esta investigación se pone de manifiesto la relación positiva entre las competencias emocionales del profesorado y el grado de *engagement*.

De acuerdo con los hallazgos de esta tesis, también podemos afirmar que existe una relación positiva entre el grado de satisfacción con la vida del profesorado y su nivel de competencia emocional. En el mismo sentido, diversas investigaciones demuestran una relación entre inteligencia emocional y satisfacción con la vida (Augusto-Landa et al. 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, 2005; Palmer et al. 2002; Pena et al. 2012; Pérez-Escoda y Alegre, 2016). Además, los estudios de Pena et al. (2012) indican que los docentes con un grado más alto de inteligencia emocional mostraron también mayores niveles de *engagement* y satisfacción con la vida.

A partir de los resultados que se aportan en esta discusión, consideramos esencial impulsar la implementación de programas de desarrollo emocional de los docentes. Esta preparación desarrollará la competencia educativa del profesorado y les aportará recursos para prevenir el *burnout*, afrontar mejor el estrés y aprender a gestionar situaciones difíciles. Todo ello tendrá un impacto positivo en las relaciones interpersonales, la convivencia y el clima de las aulas. Por último, es imprescindible que el profesorado adquiera estas competencias emocionales para preparar a los estudiantes para la vida, ayudarles a ser emocionalmente inteligentes y vivir con más bienestar.

10.3. Limitaciones

Esta investigación presenta algunas limitaciones que se describen a continuación. En primer lugar, una de las limitaciones principales fue la mortalidad experimental del grupo control. Se consiguió contactar con centros escolares con rasgos muy ajustados y parecidos al grupo experimental y muchos de estos centros decidieron formar parte de la investigación. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos para disponer de una muestra apropiada como grupo control, no se consiguió que el número de participantes de este grupo fuera equilibrado al tamaño del grupo experimental. Como consecuencia, los datos obtenidos del grupo control han limitado el análisis y pueden haber condicionado los resultados de este estudio.

Una de las hipótesis se centraba en estudiar la evolución de las competencias emocionales del profesorado con posterioridad a su participación en los dos programas formativos. Tal y como se ha explicitado en el apartado 10.1 de conclusiones, esta hipótesis ha sido demostrada. De todas formas, de los dos programas formativos, sólo el primero “Formación Básica en Educación Emocional”, con 15 horas de duración, tenía como objetivo principal potenciar el desarrollo emocional del profesorado. La segunda formación, “Hacer realidad la educación emocional en el aula”, también de 15 horas, se basaba en cómo ayudar al desarrollo emocional del alumnado. Teniendo en cuenta que una de las principales hipótesis de esta investigación era potenciar las competencias emocionales de los docentes, hubiera sido más adecuado ampliar las horas del programa centrado en fomentar su desarrollo emocional. En Bisquerra et al. (2015) se recomienda una duración mínima de 20 horas en los programas de educación emocional para poder observar efectos en el desarrollo de las competencias emocionales.

La realización de los cursos después de la jornada laboral ha provocado que la mayoría de los participantes estuvieran bastante cansados durante el curso. El equipo formador tuvo en cuenta este factor, de tal forma que se aplicó una metodología activa y participativa, combinando teoría con práctica y llevando a cabo actividades que fomentaran el interés, la curiosidad, expectación y diversión de los participantes.

Conclusiones

El profesorado asistió a la formación por indicación de la organización ya que se trataba de un proyecto institucional y todo el equipo docente debía formarse en educación emocional. Este hecho provocó que, en algunos casos, la formación se viviera con cierta desmotivación ya que era más percibida como una imposición de la institución que como una oportunidad de crecimiento personal y desarrollo emocional. Este aspecto ha podido representar una limitación a la hora de potenciar el desarrollo emocional de algunos docentes a pesar de que las formadoras lo previeron y se intentó sensibilizar, motivar e ilusionar a todos los docentes de cada formación. En lo que se refiere a la investigación, esta circunstancia también ha tenido un impacto ya que la muestra de los participantes no ha sido aleatoria, por tanto, no se puede hablar de representatividad de la muestra sino que, como acostumbra a suceder en este tipo de investigaciones, la muestra está condicionada al contexto donde se interviene.

Se diseñó el mismo programa formativo para todos los centros puesto que era un proyecto global a toda la institución educativa. Es decir, los objetivos, contenidos y actividades previstas en la primera y segunda formación eran los mismos para las 18 escuelas. Sin embargo, a partir de las entrevistas previas con la dirección de cada centro y según las características concretas de la escuela y el perfil del profesorado, se adaptaban los contenidos y actividades. Aun así, al ser un proyecto institucional y global pueden haber pasado desapercibidas algunas peculiaridades de los centros y del equipo docente. Por tanto, una detección de necesidades aún más ajustada y más concretada a cada escuela y profesorado (a partir de entrevistas grupales con los claustros de los centros, por ejemplo) hubiera permitido aplicar una formación más apropiada a cada contexto y equipo.

Los cursos se han llevado a cabo por un equipo de cuatro formadoras que diseñaron y consensuaron los objetivos, contenidos y actividades previstas en cada una de las dos formaciones. Las cualidades y competencia de cada una de las formadoras pueden haber incidido en el desarrollo de los programas formativos y el impacto que éstos han tenido sobre el profesorado. Analizar los resultados teniendo en cuenta el formador de cada uno de los cursos puede ser una de las mejoras a introducir en el proyecto de cara al futuro. La implicación de la dirección en las formaciones ha sido un aspecto que no se ha tenido en cuenta a la hora de

analizar los datos y estudiar los resultados. El equipo formador ha observado que en los grupos en los que el equipo directivo ha participado activamente en la formación, la sensibilización, motivación e implicación del profesorado han sido más altas.

Para llevar a cabo el estudio de competencias emocionales, satisfacción con la vida, clima de centro y *engagement*, se aplicaron los instrumentos en la fase pretest y posttest en todas las variables excepto en el análisis del *engagement*, debido a dificultades de temporalización a la hora de aplicar la prueba. El hecho de no disponer de los datos de *engagement* en la fase pretest ha representado una limitación a la hora de estudiar la evolución de esta variable después de la implementación.

El material entregado después de cada una de las formaciones podría ser más amplio y concreto de tal forma que permitiera la profundización de los contenidos trabajados.

10.4. Implicaciones para la práctica

Tal y como se ha indicado en el apartado 10.3 sobre las limitaciones de la implementación y la investigación, sería propicio aumentar la duración de los programas formativos y prever, como mínimo, 20 horas de formación dirigidas a potenciar el desarrollo emocional del profesorado, siguiendo las recomendaciones de expertos al respecto (Bisquerra et al. 2015). Así, la primera formación (“Formación Básica en Educación Emocional”) podría ser de 20 horas en lugar de 15. Otra opción, en lugar de ampliar la formación, sería complementarla con un seguimiento a distancia, a través de un campus virtual o vía correo electrónico, por ejemplo. Actualmente contamos con evidencias que ponen de manifiesto los efectos positivos que podemos conseguir con formación presencial y un seguimiento a distancia adecuado. Así, el grupo de Möira Mikolajzak evaluó un programa de educación emocional de 15 horas presenciales, dirigido a la población en general. Este programa contaba además con un seguimiento de un mes de duración a través del correo electrónico. Los resultados indicaron mejoras en la inteligencia

Conclusiones

emocional; en el bienestar mental y físico y en las relaciones personales de los participantes. Además, el programa logró efectos “biológicos” en los participantes del programa ya que se apreció una reducción de sus niveles diarios de secreción de cortisol (hormona del estrés) en saliva (Kotsou et al. 2011). En todo caso, conviene recordar que para el desarrollo e integración de competencias emocionales se necesita entrenamiento y éste requiere tiempo (Pérez-Escoda, Sabariego y Filella, 2015).

En el estudio que nos ocupa se han tenido en cuenta las prácticas divulgadas con el acrónimo SAFE (secuencial, activo, focalizado y explícito) que se proponen desde diversas investigaciones científicas (Bond y Hauf, 2004, Durlak, 1997, Dusenbury y Falco, 1995; Gresham, 1995; Durlak et al. 2011). En referencia a estos cuatro elementos, en primer lugar cabe desatacar que las formaciones se han llevado a cabo a partir de una metodología activa y participativa. Los programas también recogían los objetivos a conseguir relacionados con las competencias emocionales (explícito y focalizado). Con el ánimo de mejorar intervenciones futuras, sería recomendable tener en cuenta que el programa pueda estar presente durante varios años (secuencial) en un mismo centro para así potenciar su efectividad. Además, seguir los decálogos de recomendaciones internacionales a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional ayudará a potenciar el éxito de la implantación. Otros factores que pueden favorecer el éxito en la puesta en práctica de este tipo de programas son: el apoyo de la dirección, la implicación toda la comunidad educativa, prever si los participantes asisten de forma voluntaria u obligatoria al curso y el horario de la formación.

En futuros proyectos es importante contemplar la implicación de toda la comunidad educativa si realmente se persigue la implantación de la educación emocional a nivel institucional. No podemos perder de vista que el crecimiento del alumnado (donde el desarrollo emocional tiene un peso específico importante) lo deben impulsar tanto el profesorado como otros agentes que inciden en la educación y el desarrollo integral de infantes y adolescentes, estos agentes son: familias, personal de administración y servicios, monitores (de comedor, extraescolares, etc.), celadores y todas aquellas personas que se relacionan con los niños e inciden en su crecimiento personal. Desde esta perspectiva, se debe fomentar, a nivel

organizacional, el desarrollo emocional de todos estos agentes, aportándoles recursos para ellos y para ayudar al crecimiento emocional de los infantes y adolescentes. La educación emocional no es un trabajo exclusivo de las aulas, forma parte de nuestra vida. Por tanto, debe estar presente en todos y cada uno de los espacios que constituyen la vida de un niño. La experiencia obtenida a partir de la implantación del programa y de la investigación realizada, permite concluir que, para que la educación emocional impregne toda la organización es imprescindible seguir un proceso a la hora de implantar el proyecto. En la figura siguiente se detalla el proceso y las fases que deben llevarse a cabo para conseguir la implantación global del proyecto y la implicación y desarrollo de toda la comunidad educativa:

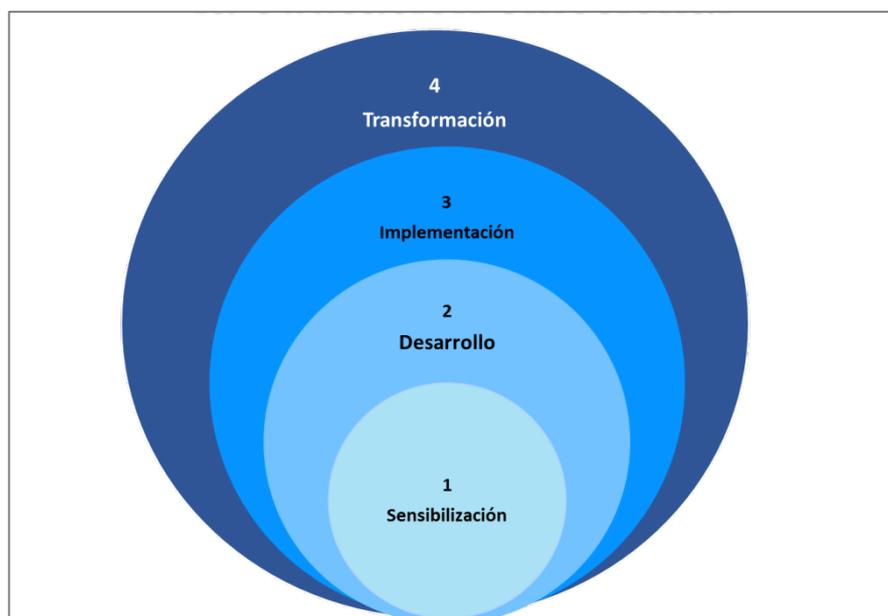


Figura 33: Proceso de implantación de la educación emocional

A continuación se describen los objetivos esenciales a perseguir en cada una de las fases:

- **Sensibilización:** Aportar informaciones básicas y genéricas sobre la educación emocional y las emociones para generar la ilusión, el entusiasmo y la motivación necesarios para iniciar el proceso de integración de la educación emocional en la institución.

- **Desarrollo:** Ofrecer formaciones que permitan realizar aprendizajes emocionales significativos, evolutivos y continuados con la finalidad de potenciar el desarrollo emocional del profesorado.
- **Implementación:** Favorecer el desarrollo de la competencia para diseñar programas de educación emocional e introducirlos en la dinámica de clase.
- **Transformación:** Potenciar el desarrollo emocional de toda la comunidad educativa. La educación emocional se convierte en un rasgo diferencial que caracteriza toda la institución.

10.5. Propuestas para investigaciones futuras

En próximas investigaciones sería interesante dilucidar qué aspectos potencian la efectividad de las intervenciones en educación emocional y qué es determinante en dichos programas para ayudar al desarrollo de competencias emocionales. Concretamente, convendría estudiar qué actividades, recursos o técnicas ayudan a desarrollar unas u otras competencias emocionales. Esto significaría estudiar los efectos en las competencias emocionales a partir de implementar formaciones que recojan unas actividades y analizar también los efectos de otras formaciones que recojan propuestas prácticas diferentes.

Avanzar en la investigación sobre el impacto y beneficios de este tipo de programas implica estudiar no tan sólo la evolución emocional de los participantes sino también los efectos en su salud, el rendimiento escolar o laboral, las relaciones sociales, actitudes en el centro, etc. En este sentido, en relación al tipo de estudio que nos ocupa, se podría ampliar la investigación recogiendo datos del profesorado sobre: la hormona del estrés en saliva; horas de descanso; actividad física; práctica de relajación, yoga o *mindfulness* o bajas por estrés en el centro. Para la evaluación de programas y sus efectos es indispensable seleccionar los instrumentos más adecuados, los más útiles, fiables y válidos para cada caso. Como ampliación de este estudio, se podrían recabar datos con otros instrumentos y recoger así información multifuente para potenciar, de esta forma, el principio de complementariedad

metodológica. En lo que se refiere a este estudio se podrían aplicar cuestionarios que no sean de autoinforme y evaluar la inteligencia emocional con otros con instrumentos como el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligent Test) basado en el modelo de capacidad de Mayer y Salovey (1997). Los datos del MSCEIT representarían una fuente de información muy válida para poder corroborar o descartar las hipótesis de la investigación.

En el diseño de nuevas investigaciones es conveniente planificar una evaluación diferida, entre 6 meses y un año después de finalizar la intervención. Así, se podrán recoger datos para analizar y estudiar de nuevo la evolución de las variables de competencias emocionales, satisfacción con la vida, *engagement* y clima de centro. Podría ser interesante conocer de nuevo los datos y comprobar si realmente se cumple el “efecto durmiente”, destacado en investigaciones como las de Neil y Christensen (2007), en las que se pone de manifiesto que los efectos a largo plazo, al menos seis meses después de la intervención, son superiores a los obtenidos en fases anteriores.

Con el objetivo de poder confirmar el impacto del programa en las variables estudiadas, es conveniente asegurar un grupo control y llevar a cabo una investigación cuasi experimental con diseño pretest-postest. De esta forma, a partir de la comparación estadística de los resultados obtenidos por ambos grupos (experimental y control) en cada una de las variables se puede comprobar la eficacia del programa.

Teniendo en cuenta que la investigación se centra en el ámbito escolar, es recomendable estudiar también el impacto del proyecto en el alumnado. Puede llevarse a cabo a partir de la recogida y análisis de datos sobre el nivel de competencia emocional de los alumnos, expulsiones, ausencias, rendimiento académico, actitud en clase, conflictividad escolar, etc.

Podríamos continuar aportando más propuestas para futuras investigaciones, en este apartado se ha intentado sintetizar aquellas que se consideran más relevantes. Aunque cada vez son más las investigaciones sobre estos programas que han obtenido resultados prometedores, es imprescindible continuar justificando la importancia de implantar programas de educación emocional. Animamos a nuevos investigadores a ampliar y mejorar los estudios en este ámbito

Conclusiones

para aumentar el grado de efectividad de los programas educación emocional y los beneficios asociados a ellos.

10.6. Síntesis

En este capítulo se revisan las cuatro hipótesis que se plantearon en la investigación y se argumenta por qué quedan todas confirmadas. Se contrastan los resultados con los de otras investigaciones científicas similares y se aprecian multitud de semejanzas entre los datos obtenidos en este trabajo y los de otros estudios. Se analizan las principales limitaciones que han surgido durante el proceso investigador para pasar, después, a proponer mejoras para futuras intervenciones e investigaciones.

Bibliografía

- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Álvarez González, M. (1991). Modelos y programas de intervención en orientación. *Actas del VIII Encuentro de la Asociación coordinadora Estatal de Pedagogía: Pedagogía y Orientación en la Reforma*. Albacete.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996-2014). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. (Coord.) (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS
- Álvarez Rojo, V. y Hernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de investigación Educativa*, 16 (2), 79-123.
- Anaya, D. (2009). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres / UNED.
- Aquino, J. A. Russell, D. W. Cutrona, C. E. y Altmaier, E. M. (1996). Employment status, social support, and life satisfaction among the elderly. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 480-489.

Bibliografía

- Argyle, M. (1987). *Psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Arsenio, W. F. y Fleiss, K. (1996). Typical and behaviorally disruptive children's understanding of the emotional consequences of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173–186.
- Atienza, F. L. Pons, D. Balaguer, I. y Garcia-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicometricas de la Escala de satisfaccion con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 331–336.
- Augusto-Landa, J. M. López-Zafra, E. Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152–157.
- Azevedo, F. A. Carvalho, L. R. Grinberg, L. T. Farfel, J. M. Ferretti, R. E. Leite, R. E. ... y Herculano-Houzel, S. (2009). Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain. *Journal of Comparative Neurology*, 513(5), 532-541.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(26), 44.
- Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2001). *Socially induced burnout*. Paper presented at the 5th EAWOP Congress. Praga.
- Bakker, A. B. Salanova, M. Schaufeli, W. B. y Llorens, S. (2003). *Job resources and engagement: A longitudinal study*.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980). *Estructura de la magia (2 vols.)*. Santiago de Chile: Cuatro Caminos.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Barbey, A. K. Colom, R. y Grafman, J. (2012). Distributed neural system for emotional intelligence revealed by lesion mapping. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(3), 265–272.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En E. R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363–387). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. Tranel, D. Denburg, N. L. y Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790–1800.
- Bar-On, Reuven. (2012). The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. En *Emotional intelligence: New perspectives and applications* (pp. 29-50). Rijeka, Croacia: InTech.
- Barrientos, J. (2005). *Calidad de vida, bienestar subjetivo: Una mirada psicosocial*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Bechara, A. Damasio, A. R. y Bar-On, R. (2007). The Anatomy of Emotional Intelligence and Implications for Educating People to be Emotionally Intelligent. En R. Bar-On, J. G. Maree y M. J. Elias (Eds.). *Educating People to be Emotionally Intelligent* (pp. 279-290). Westport, CT: Praeger.

Bibliografía

- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Nueva York: Hoeber.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*. Nueva York: International University Press.
- Beck, A. T. Rush, A. J. Shaw, B. F. y Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Nueva York: Guilford Press.
- Benarroch, E. E. (2013). Oxytocin and vasopressin Social neuropeptides with complex neuromodulatory functions. *Neurology*, 80(16), 1521–1528.
- Berger, C. Alcalay, L. Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socioemotional wellbeing and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia, Reflexao E*, 24, 344–351.
- Binet, A. y Simon, T. H. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Binet, A. y Simon, T. H. (1916). The development of intelligence in children: The Binet–Simon Scale. *Publications of the Training School at Vineland New Jersey Department of Research*, 11. E. S. Kite (Trans.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95–114.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori Editorial, SL.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción: Aplicaciones de las emociones a la política*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1998). Los modelos de orientación. En R. Bisquerra (Coord.). En *Manual de orientación y tutoría* (pp. 331–351). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Bisquerra, R. y Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R. y Martínez-Muñoz, M. (Eds.). (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya. (Informes d'Avaluació 1)*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 1(10), 61–82.
- Bisquerra, R. Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. Pérez, N. y Filella, G. (2000). L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació. En L. M. del Carmen (Ed.) *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. (pp. 13–16). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona
- Bisquerra, R. Punset, E. y PalauGea. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

Bibliografía

- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 55-65). Barcelona: Praxis.
- Blais, M. R. Vallerand, R. J. Pelletier, L. G. y Briere, N. M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie: Validation Canadienne-Francaise du "Satisfaction With Life Scale". *Revue canadienne des sciences*, 21, 210–223.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Oxford, RU: Blackwell publishing.
- Bond, L. A. y Hauf, A. M. C. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of effective programs. *Journal of Primary Prevention*, 24, 199–221.
- Boneau, C.A. (1960). The effects of violations of assumptions underlying the t test. *Psychological Bulletin*, 57, 49-64
- Boyatzis, R. E. Goleman, D. y Hay/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: Hay Group.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educator*. Cary: SEL-Media.
- Brackett, M. A. y Rivers, S. E. (2013). Transforming students' lives with social and emotional learning. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Nueva York, NY: Taylor and Francis.
- Brackett, M. A. Alster, B. Wolfe, C. Katulak, N. y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En E. R. Baron, J. Jacobus, G. Maree y E. M. J (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123–137). Wesport: Praeager.
- Brackett, M. A. Palomera, R. Mojsa-Kaja, J. Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. En *Psychology in the Schools*, 47, 406–417.

- Brackett, M. A. Rivers, S. E. Maurer, M. Elbertson, N. A. y Kremenitzer, J. P. (2011). Creating emotionally literate learning environments. En M. A. Brackett, J. P. Kremenitzer, M. Maurer, S. E. Rivers, N. A. Elberston y M. D. Carpenter (Eds.), *Creating emotionally literate learning environments* (pp. 1–21). Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.
- Brackett, M. Rivers, S. Reyes, M. y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brasseur, S. Grégoire, J. Bourdu, R. y 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).
- Brewster, A. y Bowen, G. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47–67.
- Broca, P.P. (1863). Localisations des fonctions cérébrales. Siègne de la faculté du langage articulé. *Bull. de la Société d'Anthropologie*, 4, 200–208
- Broca, P.P. (1866). Sur la faculté générale du langage, dans ses rapports avec la faculté du langage articulé. *Bull. de la Société d'Anthropologie* deuxième série, 1, 377–82
- Buendía, L. Colás, M. y Hernández Pina, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buixarrais, M. R. Martínez, M. Puig, J. M. y Trilla, J. (Eds.). (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: Edelvives.

Bibliografía

- Bullock, C. C. (2007). *The relationship between school building conditions and student achievement at the middle school level in the Commonwealth of Virginia. Unpublished doctoral dissertation*. Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg, VA.
- Cabello, R. Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cacioppo, J. T. y Berntson, G. G. (1992). Social psychological contributions to the decade of the brain: the doctrine of multilevel analysis. *American Psychologist*, 47, 1019-1028.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39,106-124.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. Nueva York: Appleton.
- Capsada, Q. y Ferrer-Esteban, G. (2016). *¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado? En ¿Qué funciona en educación?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Carkhuff, R. R. (1971). Training as a preferred mode of treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 2, 123-131.
- Carkhuff, R. R. (1987). *The art of helping VI*. Amherst, Ma.: Human Resource Development Press.
- Carkhuff, R. R. Berenson, B. G. y Pierce, R. M. (1976). *The skills of teaching: Interpersonal skills*. Amherst, Ma.: Human Resource Development Press.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Londres: Brunner-Routledge.
- Casafont, R. (2016). La neurociencia como fundamento del bienestar. En R. Bisquerra (Coord.), *Gimnasia emocional y coaching*. Barcelona: Horsori.

- Castanyer, O. (2003). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Castillo-Gualda, R. Fernandez-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1.
- Catalano, R. F. Haggerty, K. P. Oesterle, S. Fleming, C. B. y Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252–261.
- Cattell, R. (1967). The theory of fluid and crystallized intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 37, 209-224.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2009). *Pedagogía Emocional, Sentir para Aprender*. México, D.F.: Alfaomega.
- Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah, NJ: LEA.
- Charbonneau, D. y Nicol, A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361–370.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433–459). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, J. McCabe, E. M. Micheli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, (111), 180-213.
- Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Bibliografía

- Croninger, R. G. y Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Curby, T. W. LoCasale-Crouch, J. Konold, T. R. Pianta, R. C. Howes, C. Burchinal, M. ... Barbarin, O. (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Nueva York: Grosset/Putnam.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2001). *La Sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damon, W. Lerner, R. M. y Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development (Volume 3)*. Nueva York: Wiley.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: John Murray.
- Davidson, R. J. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Davidson, R. J. y McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695.

- Davidson, R. J. y Sutton, S. K. (1995). Affective neuroscience: the emergence of a discipline. *Current Opinion in Neurobiology*, 5(2), 217–224.
- De Miguel, M. (2000). Evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289–317.
- De Raad, B. (2000). *The big five personality factors: The psycholexical approach to personality*. Kirkland, WA: Hogrefe y Huber.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Demerouti, E. Bakker, A. B. Janssen, P. P. M. y Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27, 279–286.
- Demir, M. y Weitekamp, L. A. (2007). I am so happy cause today I found my friend: Friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8, 181–211.
- DeNeve, K. M. y Cooper, H. (Eds.). (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E. (Ed.). (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157.
- Diener, E. y Diener, M. (Eds.). (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663.
- Diener, E. y Gonzalez, E. (2011). The validity of life satisfaction measures. *Social Indicator Network News*, 108, 1–5.

Bibliografía

- Diener, E. Emmons, R. Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Diener, E. Suh, E. M. Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
<https://doi.org/DOI: 10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Doan, K. y Jablonski, B. (2012). In their own words, urban students make suggestions for improving the appearance of their schools. *Urban Review: Issues Ans Ideas in Public Education*, 44(5), 649–663.
- Donaldson, T.S. (1968). Robustness of the F-test to errors of both kinds and the correlatio between the numerator and denominator of the F-ratio. *American Statistical Association Journal*, 63, 600-676.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children ans adolescents*. Nueva York: Plenum.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that seek to promote personal and social skills*. Chicago: CASEL.
- Durlak, J. A. Domitrovich, C. E. Weissberg, R. P. y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Nueva York: The Guilford Press.
- Durlak, J. A. Weissberg, R. P. y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *Americal Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
- Durlak, J. A. Weissberg, R. P. Dymnicki, A. B. Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dusenbury, L. y Falco, M. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of School Health*, 65(10), 420–425.
- Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. Baltimore: American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.

- Eisenberg, N. (Ed.). (2006). Volume 3: Social, emotional and personality development. In W. Damon y R.M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). Nueva York: Wiley.
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo científico*, 1, 44–52.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Nueva York: Henry Holt.
- Ekman, P. (Ed.). (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, A. (1977). The basic theory of rational-emotive therapy. En A. Ellis y R. Grieger (eds.), *Handbook of rational-emotive therapy*. Nueva York: Springer.
- Ellis, A. y Harper, R. (1979). *A new guide to rational living*. Hollywood, Ca.: Wilshire.
- Ellis, A. y Tafrate, R. C. (1999). *Controle su ira antes de que ella le controle a usted*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, A. y Grieger, R. (Eds.). (1977). *Handbook of rational-emotive therapy*. Nueva York: Springer.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westpoint, CT: Praeger.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista De Educación*, 332, 97–116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209–228.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: redictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937–948.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260–265.

Bibliografía

- Eysenck, H. J. (1994). Personality and intelligence: Psychometric and experimental approaches. En R.J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 3–31). Nueva York: Cambridge University Press.
- Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea.
- Fernández-Abascal, E. G. (Coord). (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). Educación emocional y social: Análisis internacional. En *La educación emocional y social en España, en C. Clouder (dir.)* (pp. 159-196). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Filella-Guiu, G. Agulló, M.-J. Pérez-Escoda, N. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación, 26*, 125-147.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology, 24*(6), 511–521.
- Fordyce, M. W. (1981). *The psychology of happiness*. Fort Myers, Fl.: Cypress Lake Media.
- Frankl, V. E. (1980). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1980). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Fredrickson, B. L. (2000a). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being. *Prevention & Treatment, 3*.
- Fredrickson, B. L. (2000b). Positive emotions. En E. C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*, 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*, 330–335.

- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. En E. F. A. Huppert, N. Baylis, B. Keverne y B. (Eds.), *The science of well-being* (pp. 217–238). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. Tugade, M. Waugh, C. E. y Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States of september 11th. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365–376.
- Freudenthaler, H. H. Neubauer, A. C. y Haller, U. (2008). Emotional intelligence: Instruction effects and sex differences in emotional management abilities. *Journal of Individual Differences*, 29, 105–115.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349–358.
- Frijda, N. H. (Ed.). (1993). *Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Galindez, E. y Casas, F. (Eds.). (2010). Adaptación y validación de la students' life satisfaction scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31, 79–87.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. Londres: Macmillan & Co.
- García-Renedo, M. Llorens, S. Cifre, E. y Salanova, M. (Eds.). (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387–400.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Bibliografía

- Gibson, R. L. Mitchell, M. y Higgins, R. E. (1983). *Development and management of counseling programs and guidance services*. Nueva York: Macmillan.
- Gilligan, C. Ward, J. V. y McLean Taylor, J. (Eds.). (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glaesmer, H. Grande, G. Braehler, E. y Roth, M. (2011). The German version of the satisfaction with life scale (SWLS): Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment, 27*, 127–132.
- Goldenberg, I. Matheson, K. y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment, 86*, 33–45.
- Goldstein, A. P. Sprafkin, R. P. Gershaw, N. L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 27–44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. En *Psychology in the Schools* (Vol. 30, pp. 79–90).
- Graczyk, P. A. Weissberg, R. P. Payton, J. W. Elias, M. J. Greenberg, M. T. y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En E. R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391–410). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.
- Gresham, F. M. (1995). Best practices in social skills training. En A. Thomas y P. Harrison (Eds.), *Best Practices in School Psychology* (pp. 213-224). Washington, DC: National Association of School Psychologist.
- Guerra, N. G. y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-445.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. y Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Gysbers, N. C. (1990). *Comprehensive Guidance Programs that Work*. Ann Arbor, MI.: ERIC/CAPS.
- Gysbers, N. C. y et al. (1990). *Comprehensive Guidance Programs that Work*. Ann Arbor, MI.: ERIC/CAPS.
- Hakanen, J. J. Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Harris, R. J. (1985). *A primer of Multivariate Statistics*. Orlando, Florida: Academic.
- Hawkins, J. D. Catalano, R. F. Kosterman, R. Abbott, R. y Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153(3), 226-234.
- Hawkins, J. D. Smith, B. H. y Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning*:

Bibliografía

- what does the research say?* (pp. 135-151). Nueva York: Teachers College Press.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Nueva York: Wiley.
- Heck, G. L. V. y Oudsten, B. L. D. (2008). Emotional intelligence: Relationship to stress, health, and well-being. En E. A. Vingerhoets, I. Nyklicek y J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation. Conceptual and clinical issues* (pp. 97–121). Nueva York: Springer.
- Hersch, R. Reimer, J. y Paolito, D. (1988). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hogan, R. (Ed.). (1997). *Handbook of Personality Psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual review of Psychology*, 60, 653–670.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje Emocionante*. Madrid: SM.
- Ikemoto, S. (2010). Brain reward circuitry beyond the mesolimbic dopamine system: A neurobiological theory. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 35(2), 129–150.
- Illinois State Board of Education (2014). *Standards for Social/Emotional Learning*. Illinois Learning Standards: Social and Emotional Learning (SEL).
- Isen, A. M. y Levin, P. F. (1972). The effect of feeling good on helping: cookies and kindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 1413–1426.
- Izard, C. E. (1979). *The maximally discriminative facial movement coding system*. Newark, Delaware: MAX.
- Jaušovec, N. Jaušovec, K. y Gerlič, I. (2001). Differences in event-related and induced EEG patterns in the theta and alpha frequency bands related to human emotional intelligence. *Neuroscience Letters*, 311(2), 93–96.
- Judge, T. A. y Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78, 939–948.

- Judge, T. A. Bono, J. E. Erez, A. y Locke, E. A. (2005). Core Self-Evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment. *Journal of Applied Psychology, 90*, 257–268.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). Nueva York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kotsou, I. Nelis, D. Gregorie, J. y Mikolajzak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied Psychology, 96*(4), 827–839.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology, 16*, 495–512.
- Lang, P. J. (1984). Cognition in emotion: Cognition in action. En E. C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 192–226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lang, P. J. Bradley, M. M. y Cuthbert, B. N. (1990). Emotion, attention and the startle reflex. *Psychological Review, 97*, 377–395.
- Lange, C. G. (1885). The Emotions: A psychofisiological study. En C. G. Lange y W. James (Eds.), *The Emotions* (pp. 33–90). Baltimore: Williams.
- Latorre, A. Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: Basic Books.
- Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46*, 352–367.
- Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Bibliografia

- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Nueva York: Touchstone Books.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53–330.
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school Organization and structure. En *American Educational Research Journal*, 2 (pp. 353–393).
- Lee, V. E. Smith, J. B. Perry, T. E. y Smylie, M. A. (1999). *Social support, academic press and student achievement: A view from the middle grades in Chicago*. Chicago: Chicago Annenberg Challenge.
- Lee, V. y Smith, J. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36, 907–945.
- Lindquist, E.F. (1953). *Design and analysis of experiments in Psychology and Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Linley, A. L. y Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. Nueva York: Wiley.
- Llorens, S. Schaufeli, W. B. Bakker, A. y Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825–841.
- Lopes, P. N. Salovey, P. Cote, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113–118.
- Lopes, P. Salovey, P. Côté, S. Beers, M. y Petty, R. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- López Cassà, E. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano* (Tesis Doctoral inédita). Universitat de Barcelona, Barcelona.

- López Cassà, E. Pérez Escoda, N. y Alegre, A. (2016). Relació entre competència emocional i satisfacció amb la vida a l'educació secundària. En *XII Jornades d'Educació Emocional. Educació emocional i neurociència*. Barcelona.
- López Goñi, I. y Goñi, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista De Educación*, 357(1), 467-489.
- López-González, L. Amutio, A. Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de Secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
- Luo, M. Huang, W. y Najjar, L. (2007). The Relationship Between Perceptions of a Chinese High School's Ethical Climate and Students' School Performance. *Journal of Moral Education*, 36(1), 93-111.
- MacCann, C. y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540-551.
- MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the «visceral brain»: recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353.
- Malecki, C. K. y Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. Nueva York: Wiley.
- Mandler, G. (1985). *Cognitive psychology: An essay in cognitive science*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Mandler, G. (1988). Historia y desarrollo de la psicología de la emoción. En En L. Mayor (Comp.), *Psicología de la emoción. (Teoría básica e investigaciones)*. Valencia: Promolibro.

Bibliografía

- Martínez Antón, B. Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martínez Clarés, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Martínez-Muñoz, M. (1995). *La orientación del clima del aula* (Tesis doctoral inédita). Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. Bellaterra.
- Martínez-Muñoz, M. (2000). Programa de orientación del clima de clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Coords.). En *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, (32), 37-43.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. Jackson, S. E. y Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (Manual). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslow, A. H. (1959). Cognition of being in the peak experiences. *Journal of Genetic Psychology*, 94, 43-66.
- Maslow, A. H. (1963). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Matthews, G. Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Londres: MIT Press.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En E. P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Nueva York: Harper Collins.
- Mayer, J. D. Caruso, D. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 29, 6.
- Mayer, J. D. Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396–421). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D. Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de secundaria de la Bahía de Cádiz. Tesis doctoral sin publicar* (Tesis doctoral sin publicar). Universidad de Cádiz.
- Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.). En *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 85–90). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.
- Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Monroney, R. (1978). Need assessment for human service. En W. Anderson (Ed.), *Managing Human Services*. Washington: International City Management Association.

Bibliografía

- Montgomery, A. Peeters, M. C. V. Schaufeli, W. B. y Den Ouden, M. (2003). Work home interference among newspaper managers: Its relationship with Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 195–211.
- Morales, P. (2008). *Estadística Aplicada a Las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos, y avances recientes. *Revista de Neurología*, 40(5), 289–297.
- Morril, W. H. (1989). Program Development. En U. Delworth, G.R. Hanson y asociados. *Student Services: A Handbook for the profession* (2ª Ed) (pp. 420-439). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morrill, W. (1980). Program Development. En U. Delworth y G. Hanson (Eds.). *A Handbook for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mozaz, M. J. Mestre, J. M. y Núñez-Vázquez, I. (2007). Inteligencia Emocional y Cerebro. En J. M. Mestre y P. Fernandez Berrocal, *Manual de inteligencia emocional* (pp. 123–152). Madrid: Pirámide.
- Myers, D. (1993). *The pursuit of happiness*. Palo Alto, Ca: Science and Behaviors Books.
- Nathanson, L. Rivers, S. E. Flynn, L. M. y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1–6.
- National School Boards Association. (1996). *Learning by design: A school leader's guide to architectural services*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Navarro, R. L. Ojeda, L. Schwartz, S. J. Piña-Watson, B. y Luna, L. L. (2014). Cultural self, personal self: Links with life satisfaction among Mexican American college students. *Journal of Latina/o Psychology*, 2(1), 1–20.
- Neil, A. L. y Christensen, H. (2007). Australian school-based prevention and early intervention programs for anxiety and depression: Systematic review. *Medical Journal of Australian*, 186, 305–308.

- Niedenthal, P. M. Krauth-Gruber, S. y F. R. (2006). *Psychology of Emotion. Interpersonal, Experiential, and Cognitive Approaches*. Nueva York: Psychology Press.
- Norris, R.C. y Hjlem, H.F. (1961). Non-normality and product moment correlation. *Journal of Experimental Education*, 29,261-270.
- O'Malley, M. Katz, K. Renshaw, T. L. y Furlong, M. J. (2011). *Gauging the System: Trends in School Climate Measurement and Intervention*. Routledge, Taylor y Francis Group.
- O'Sullivan, S. (2006). *A study of the relationship between building condition and student academic achievement in Pennsylvania's high schools. Unpublished doctoral dissertation*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Obiols, M. (2005). *Desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional*. Barcelona: Departament MIDE de la Universitat de Barcelona.
- Obiols, M. y Pérez-Escoda, N. (2011). Bienestar emocional, satisfacción en la vida y felicidad. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coord.), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Palmer, B. Donaldson, C. y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En En Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-274). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R. Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(2), 145-153.

Bibliografía

- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press, Oxford.
- Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725–743.
- Patrick, B. C. Hisley, J. y Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about?: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68–217.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Paula, I. y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Pavot, W. y Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3, 137–152.
- Pavot, W. Diener, E. Colvin, C. R. y Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1–20.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47(1).
- Payton, J. W. Wardlaw, D. M. Graczyk, P. A. Bloodworth, M. A. Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de, educación*, 359–604.

- Pena, M. Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender // Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Journal of Psychodidactics*, 17(2).
- Pérez Campanero, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea: Madrid.
- Pérez Escoda, N. y Alegre, A. (en prensa). Validación del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A35).
- Pérez Escoda, N. Alegre, A. Filella, G. R. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En E. R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia?* (pp. 56–69). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez González, J. C. Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En (Coords En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Ed.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81–97). Madrid: Pirámide.
- Pérez Juste, R. (1992). *Evaluación de programas de orientación. Actas V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En E. A. M. y L. M. Villar (Coords (Ed.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (pp. 71–106). Madrid: Editorial Univesitas.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261–287.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.

Bibliografía

- Pérez-Escoda, N. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional proyectos innovadores y temáticas emergentes. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coord.), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Pérez-Escoda, N. (2013). Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional. En *II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante* (pp. 4-6).
- Pérez-Escoda, N. (2015). Emociones, Competencias Emocionales y Satisfacción con la Vida. En M. A. Romão da Veiga, (Coord.) *Livro de atas do II Seminário Internacional em Inteligência Emocional 2015*, (pp.23-33). Edição - Instituto Politécnico de Bragança.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2014). *Satisfacción con la vida: predictores y moderadores. Comunicación presentada al I Congreso Internacional d'Educació Emocional (X Jornades d'Educació Emocional): «Psicologia positiva i benestar».*
- Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2016). Satisfacción con La Vida: Predictores y Moderadores. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16, 131-140.
- Pérez-Escoda, N. Bisquerra, R. Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21, 2, 367-379.
- Pérez-Escoda, N. Filella, G. Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(10), 1183-1208.

- Pérez-Escoda, N. Filella, G. Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233–254.
- Pérez-Escoda, N. López-Cassà, E. y Torrado, M. (2013). *La Competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. Comunicación presentada en el CIIEB Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Zaragoza: Organizat per la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Pérez-Escoda, N. Sabariego, M. y Filella, G. (2015). Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior. En *Investigar con y para la sociedad (Vol.2)* (pp. 1021–1034).
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 15(6), 2, 523-546.
- Petrides, K. V. (2009a). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). En C. Stough, D. H. Saklofske y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications* (pp. 85-101). Londres: Springer.
- Petrides, K. V. (2009b). *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)* (1ª). Londres: University College Londres (UCL).
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Petrides, K. V. Furnham, A. y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts. En *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 376-395). Oxford/NY: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez.

Bibliografía

- Pianta, R. C. Belsky, J. Vandergrift, N. Houts, R. y Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397.
- Pinel, J. P. J. (2001). *Biopsicología*. Madrid: Prentice-Hall.
- Planty, M. y DeVoe, J. F. (2005). An examination of the condition of school facilities attended by. En *10th grade students in*. Washington, DC: US. Department of Education.
- Plucker, J. y Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of creativity. En R.J. Sternberg (ed.): *Handbook of human creativity* (pp. 35-60). Nueva York: Cambridge University Press.
- Plutchik, R. (1958). Section of Psychology: Outlines of a New Theory of Emotion*. *Transactions of the Nueva York Academy of Sciences*, 20(5 Series II), 394-403.
- Plutchik, R. (1980a). A general psychoevolutionary theory of emotion. En R. Plutchik y. En H. Kellerman (Ed.), *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol 1. Theories of Emotion*. Nueva York: Academic Press.
- Plutchik, R. (1980b). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper y Row.
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. En E. K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches To Emotion* (pp. 197-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press of America.
- Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. Nueva York: HarperCollins College Publishers.
- Pons, F. Varela, M. y Llovet, J. M. (2005). Staging systems in hepatocellular carcinoma. *HPB*, 7(1), 35-41.
- Prinz, J. J. (2008). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.

- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. y Martín, X. (1996). *Educación moral*. En M. Alvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (Eds.). (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Rath, T. y Harter, J. (2010). *Well being. The Five Essential Elements*. Nueva York: Gallup Press.
- Rivers, S. E. Brackett, M. A. Reyes, M. R. Elbertson, N. A. y 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.
- Rizzolatti, G. y Fabbri-Destro, M. (2010). Mirror neurons: from discovery to autism. *Experimental Brain Research*, 200(3-4), 223–237.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Roberts, R. D. Schulze, R. Zeidner, M. y Matthews, G. (2005). Understanding, Measuring, and Applying Emotional Intelligence: What Have We Learned? What Have We Missed? En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence. An International Handbook* (pp. 311-341). Göttingen, Alemania: Hogrefe y Huber.
- Roche, R. (2002). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Blume.
- Rodríguez Espinar, S. Álvarez González, M. Bisquerra, R. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Bibliografía

- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rolls, E. T. (2007). A neurobiological approach to emotional intelligence. En G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 72–100). Oxford: Oxford University Press.
- Rudasill, K. M. Gallagher, K. C. y White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology, 48*(2), 113-134.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1161–1178.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psy, 55*, 68–78.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En E. P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.) (pp. 35–66). Nueva York.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En E. R. A. Thompson (Ed.) (Vol. 36, pp. 115–182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68–91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En E. R. Bisquerra y M. Sabariego (Eds.), *Metodología de la investigación educativa (p.51-87)*. Madrid: La: Muralla.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros, 261*, 109–138.

- Salanova, M. Agut, S. y Peiró, J. M. (2005). Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The Mediation of Service. En *Climate Journal of Applied Psychology, Vol* (Vol. 90, pp. 1217–1227).
- Salanova, M. Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés* 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M. Carrero, V. Pinanzo, D. y Schaufeli, W. B. (2002). Job resources and proactive behaviour: The mediating role of job engagement. En *25th International Conference on Applied Psychology*. (pp. 7–12). Singapur.
- Salanova, M. Grau, R. Cifre, E. Llorens, S. y Schaufeli, W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y Engagement: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69–89.
- Salanova, M. Llorens, S. Cifre, E. Martínez, I. y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. *Small Group Research*, 34, 43–73.
- Salanova, M. Schaufeli, W. B. Llorens, S. y Peiró, J. (2000). Desde el «Burnout» al «Engagement»: ¿una nueva perspectiva? En M. y R. Grau (Eds.), *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones* (Vol. 16, pp. 117–134).
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P. Bedell, B. T. Detweiler, J. B. y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En E. C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141–164). Nueva York: Oxford University Press.
- Salovey, P. Mayer, J. D. Goldman, S. Turvey, C. y Palfai, T. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait*

Bibliografía

- Meta-Mood Scale*. (J. W. Pennebaker Emotion, disclosure y health, Eds.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sastre, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 21–27.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379–399.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schaufeli, W. B. y Van Dierendonck, D. (2000). *UBOS – Utrechtse Burnout Schaal. Handleiding [UBOS Test Manual]*. Lisse: Swets Test Publishers.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2001). Werk en welbevinden: naar een positieve benadering in de Arbeids- en Gezondheidspsychologie [Work and well-being: towards a positive approach in Occupational Health Psychology]. *Gedrag & Organisatie*, 14, 229–253.
- Schaufeli, W. B. Martinez, I. Marques Pinto, A. Bakker, A. B. y Salanova, M. (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 33, 464–481.
- Schaufeli, W. B. Salanova, M. Gonzalez-Roma, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

- Schaufeli, W. B. Taris, T. W. y Van Rhenen, W. (2003). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: an international review*, 2008, 57 (2), 173–203
- Schaufeli, W. B. Taris, T. W. y Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173–203.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325–355.
- Schneider, M. (2002). *Do school facilities affect academic outcomes?* Washington DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Schutte, N. Malouff, J. Hall, L. E. Haggerty, D. Cooper, J. T. Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Segura, M. (2001). *Habilidades sociales*. Madrid: Ramón Areces.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. Expósito, J. R. y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Seligman, M. (1999). The President's address. APA. *American Psychologist*, 54, 559–562.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Nueva York: Free Press.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

Bibliografía

- Snyder, C. R. y López, S. J. (Eds.). (2000). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Solomon, R. L. y Corbit, J. D. (1973). An opponent process theory of motivation. *I. Psychological Review*, *81*, 119–145.
- Sotil, A. Ecurra, L. Huerta, R. Rosas, M. Campos, E. y Llaños, A. (2005). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, *11*(2), 55–65.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Nueva York: Macmillan.
- Stamler, J. K. Scheer, D. C. y Cohen, J. (2009). *Assessing school climate for school improvement: Development, validation and implications of the Student School Climate Survey*. Nueva York: National School Climate Center.
- Steinern, G. (1995). *La revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima*. Barcelona: Anagrama.
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. Baltimore: Warwick and York.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: A new Theory of human intelligence*. Nueva York: Penguin.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (Ed.). (2004). *International Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sternberg, R.J. Forsythe, G. B. Hedlund, J. Horvath, J. A. Wagner, R. K. Williams, W. M. ... Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stipek, D. y Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721–1735.
- Stough, C. Saklofske, D. H. y Parker, J. D. A. (2009). *Assessing Emotional Intelligence*. Nueva York: Springer.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. En E. G. F. Madaus, M. Scriven y D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (pp. 117–141). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. En D. L. Stufflebeam y TKellaghan (Eds.), *The International handbook of educational evaluation (Chapter 2)*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Sureda, I. y Colom, J. M. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1–4.
- Sutton, E. S. y Wheatley, K. F. (2003). Teacher' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Takeuchi, H. Taki, Y. Nouchi, R. Sekiguchi, A. Hashizume, H. Sassa, Y. y Kawashima, R. (2013). Resting state functional connectivity associated with trait emotional intelligence. *NeuroImage*, 83, 318–328.
- Tarasuik, J. C. Ciorciari, J. y Stough, C. (2009). Understanding the Neurobiology of Emotional Intelligence: A Review. En C. Stough, D. H. Saklofske y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications*. Nueva York: Springer.

Bibliografia

- Tejedor, F. J. T. (1990). Ponencia I: Perspectiva metodológica del diagnóstica y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa, RIE*, 8(16), 15-38.
- Terman, L.M. Merrill, M. A. (1960). *Stanford–Binet Intelligence Scale: Manual for the Third Revision Form L–M with Revised IQ Tables by Samuel R. Pinneau*. Boston (MA): Houghton Mifflin.
- Terman, L.M.; Merrill, M. A. (1937). Measuring intelligence: A guide to the administration of the new revised Stanford–Binet tests of intelligence. *Riverside textbooks in education*. Boston (MA): Houghton Mifflin.
- Tey, A. (2005). Educació dels sentiments morals i aprenentatge ètic: la perspectiva del professorat. Barcelona: Tesis Doctoral (inédita).
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Thorndike, E. L. y Stein, S. (1937). An evaluation of the atempto to mesure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275–284.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Habilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomkins, S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.) *Aproaches to Emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomkins, S. S. (1979). Script theory: Differential magnification of affects. En. En H. E. Howe y R. A. Dienstbier (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1978, Vol. XXVI*. Lincoln, Ne: University of Nebraska Press.
- Topping, K. Bremmer, W. y Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28–39). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Topping, K. Holmes, E. A. y Bemner, W. (2000). The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence. En E. R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development,*

- Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 411–432). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Torrijos, P. y Martín, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 90-105.
- Tossavainen, K., y Turunen, H. (2013). Promoting social, emotional and physical wellbeing, child participation, educational attainment and parent engagement in later childhood the finnish perspective. En V. Barnekow, B. Bruun, C. Currie, A. Dyson, N. Eisenstadt y E. Melhuish (Eds.), *Improving the lives of children and young people: Case studies from Europe. Volume 3. School* (pp. 29-37). Copenhagen: World Health Organization.
- Tsouloupas, C. N. Carson, R. L. Matthews, R. Grawitch, M. J. y Barber, L. K. (2010). Examining teachers' emotional regulation strategies as mediators between student disruptive behavior and teacher burnout. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189.
- Universitat de Barcelona (2010). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Barcelona: Agència de Polítiques i de Qualitat UB
- Van der Zee, K. Schakel, L. y Thijs, M. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16, 103–125.
- Van Houte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71-89.
- Vázquez, C. Duque, A. y Hervás, G. (2013). Satisfaction with Life Scale in a Representative Sample of Spanish Adults: Validation and Normative Data. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–15
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar*. Madrid: Alianza.
- Veenhoven, R. (1984). *Databook of Happiness*. Boston: Dordrecht-Reidel.

Bibliografía

- Veenhoven, R. (1990). *How harmful is happiness?* Rotterdam: University Press Rotterdam.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención psicosocial*, 9, 87–116.
- Veenhoven, R. (2001). *World Database of Happiness*. Rotterdam: Erasmus University.
- Veenhoven, R. (2010). *Database of Happiness*. Erasmus University Rotterdam.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219–235.
- Weare, K. y Gray, G. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing? Research Brief RB456*. Londres: Department for Education and Skills.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore, MD: Williams: and Wilkins.
- Willingham, W. W. Pollack, J. M. y Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39, 1–37.
- Winer, B.J. (1971). *Statistical Principles in Experimental Design*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Wong, C. S. Wong, P. y Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction. The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59–70.

- Woolley, M. E. Kol, K. L. y Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43-70.
<https://doi.org/10.1177/0272431608324478>
- Wundt, W. (1862). *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung*. Leipzig: Winter
- Yazzie-Mintz, E. (2010). Charting the path from engagement to achievement: A report. En *The 2009 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education Policy.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking; preferences need not inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39(2), 117-123.
- Zajonc, R. B. (1985). Emotions and facial difference. A theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.
- Zeidner, M. Matthews, G. Roberts, R. y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46(2), 69-96.
- Zins, J. E. Weissberg, R. P. Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Zullig, K. J. Koopman, T. M. Patton, J. M. y Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

Anexo 1: Instrumentos de evaluación

Cuestionario de Desarrollo Emocional para adultos (CDE-A35)



QDE-GROP-A35
CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL



El objetivo de este cuestionario es ayudarte a conocer el nivel de desarrollo de tus competencias emocionales. A continuación encontrarás algunas afirmaciones. Lee atentamente cada frase e indica, valorando de 0 a 10, el grado de acuerdo o desacuerdo respecto de las mismas. Antes de responder, es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Procura detenerte sólo el tiempo suficiente en cada respuesta. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, escoge aquella casilla que más se a lo que haces, piensas o sientes generalmente. Si te equivocas rodea con un círculo la "X" y vuelve a marcar con otra la respuesta que consideres oportuno. Es conveniente contestar a todas las preguntas.

<p>DN: _____</p> <p>Identificador:</p> <p>Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Hombre:</p> <p><input type="checkbox"/> Mujer:</p> <p>Edad: <input type="text"/></p>	<p>Nivel de estudios acabados:</p> <p><input type="checkbox"/> Sin estudios</p> <p><input type="checkbox"/> Estudios básicos: certificado escolar, graduado escolar.</p> <p><input type="checkbox"/> (ESO) Educación Secundaria Obligatoria</p> <p><input type="checkbox"/> Bachillerato, BUP, COU.</p> <p><input type="checkbox"/> Ciclo formativo de grado medio, FP.</p> <p><input type="checkbox"/> Ciclo formativo de grado superior</p> <p><input type="checkbox"/> Estudios universitarios de primer ciclo: Diplomatura /Ingeniería o Arquitectura Técnica</p> <p><input type="checkbox"/> Estudios universitarios de segundo ciclo: licenciatura / Ingeniería o Arquitectura Superior</p> <p><input type="checkbox"/> Otras: _____</p>
<p>¿Trabajas?</p> <p><input type="checkbox"/> No ¿Estás en paro? En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo hace que estás desempleado?</p> <p><input type="checkbox"/> Si. En qué?</p> <p>¿Has participado anteriormente en alguna actividad (curso, taller, conferencia...) relacionada con tu desarrollo emocional?</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Si. ¿Cuál o cuáles?</p>	

INSTRUCCIONES:

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el número de acuerdo con la siguiente puntuación:

0... ..1... ..2... ..3... ..4... ..56... ..7... ..89... ..10

Completamente Completamente

en desacuerdo de acuerdo

1. Me resulta difícil relajarme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupó durante mucho tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Pérez – Escoda, N. - Alegre A. – Bisquerra, R. GROU 160928



Uso limitado previa autorización solida a nperezescod@ub.edu
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Anexo 1: Instrumentos de evaluación

4. Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Conozco bien mis emociones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: Magnífico!, Lo he conseguido!, He sido capaz de...!, etc.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Sé poner nombre a las emociones que experimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Noto si los otros están de mal o buen humor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Me siento una persona feliz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. A menudo me siento triste sin saber el motivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Estoy descontento conmigo mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. No sé qué responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Me desanimo cuando algo me sale mal	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Sé como generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Me resulta difícil saber como se sienten los otros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas Gracias por tu colaboración

Pérez – Escoda, N. - Alegre A. – Bisquerra, R. GROP) 160928



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Utrecht Work Engagement Scale (UWES)

Encuesta de Bienestar y Trabajo (UWES) ©

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca 0	Casi nunca 1	Algunas veces 2	Regularmente 3	Bastante vece 4	Casi siempre 5	Siempre 6
Ninguna vez	Pocas veces	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

1. _____ En mi trabajo me siento lleno de energía
2. _____ Mi trabajo está lleno de significado y propósito
3. _____ El tiempo vuela cuando estoy trabajando
4. _____ Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo
5. _____ Estoy entusiasmado con mi trabajo
6. _____ Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí
7. _____ Mi trabajo me inspira
8. _____ Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar
9. _____ Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo
10. _____ Estoy orgulloso del trabajo que hago
11. _____ Estoy inmerso en mi trabajo
12. _____ Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo
13. _____ Mi trabajo es retador
14. _____ Me "dejo llevar" por mi trabajo
15. _____ Soy muy persistente en mi trabajo
16. _____ Me es difícil 'desconectarme' de mi trabajo
17. _____ Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando

© Schaufeli & Bakker (2003). The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research. Commercial and/or non-scientific use is prohibited, unless previous written permission is granted by the authors

Satisfacción con la Vida (Satisfaction with Life Scale; SWLS)



AUTOPERCEPCIÓN DE BIENESTAR

Este cuestionario te plantea una serie de cuestiones sobre diferentes aspectos relacionados con la autovaloración del bienestar personal.

A continuación encontrarás algunas afirmaciones con las que puedes estar de acuerdo o en desacuerdo.

Lee atentamente cada frase e indica, valorando de 1 a 7, el grado de acuerdo o desacuerdo respecto de las mismas.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Procura detenerte sólo el tiempo suficiente en cada respuesta.

Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tu caso.

Si te equivocas rodea con un círculo la "X" y vuelve a marcar con otra la respuesta que consideres oportuno.

Es necesario contestar a todas las preguntas.

<p>Nº de grupo: _____</p> <p>Curso académico: _____</p> <p>Fecha: _____</p> <p>Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Hombre:</p> <p><input type="checkbox"/> Mujer:</p> <p>Edad: <input type="text"/></p>	<p>Nivel de estudios acabados:</p> <p><input type="checkbox"/> Sin estudios</p> <p><input type="checkbox"/> Estudios básicos: certificado escolar, graduado escolar.</p> <p><input type="checkbox"/> (ESO) Educación Secundaria Obligatoria</p> <p><input type="checkbox"/> Bachillerato, BUP, COU.</p> <p><input type="checkbox"/> Ciclo formativo de grado medio, FP.</p> <p><input type="checkbox"/> Ciclo formativo de grado superior</p> <p><input type="checkbox"/> Estudios universitarios de primer ciclo: Diplomatura /Ingeniería o Arquitectura Técnica</p> <p><input type="checkbox"/> Estudios universitarios de segundo ciclo: licenciatura / Ingeniería o Arquitectura Superior</p> <p><input type="checkbox"/> Otras: _____</p>
<p>¿Trabajas?</p> <p><input type="checkbox"/> No ¿Estás en paro? En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo hace que estás desempleado?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí.</p> <p>Profesión:</p>	

Núria Pérez - Escoda. Grup de recerca en Orientació Psicopedagògica. Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (GROP) Incluye el SWLS de Diener et al (1985) 091003



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el número de acuerdo con la siguiente puntuación:

1... **Completamente en desacuerdo** ..2... **En desacuerdo** ..3... **Más bien** ..4... **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** ..5... **Más bien** 6... **De acuerdo** ..7... **Completamente de acuerdo**

1. En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal	1	2	3	4	5	6	7
2. Las condiciones de vida son excelentes	1	2	3	4	5	6	7
3. Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida	1	2	3	4	5	6	7
4. Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
5. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
6. Mi vida tiene un significado y un propósito	1	2	3	4	5	6	7
7. Afronto de manera eficaz las situaciones estresantes	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi salud es muy buena	1	2	3	4	5	6	7
9. Me gusta mi trabajo, me realiza y me satisface	1	2	3	4	5	6	7
10. Me considero una persona fuerte frente a las adversidades	1	2	3	4	5	6	7
11. Estoy satisfecho/a con mi situación familiar	1	2	3	4	5	6	7
12. Estoy satisfecho/a con mi vida social (entorno de amigos, relaciones...)	1	2	3	4	5	6	7
13. Estoy orgulloso de ser como soy	1	2	3	4	5	6	7
14. Estoy satisfecho/a con mi situación laboral	1	2	3	4	5	6	7
15. Estoy satisfecho/a con mi nivel de estudios	1	2	3	4	5	6	7
16. En mi vida he sufrido algún problema o situación que considero muy importante	1	2	3	4	5	6	7
17. Me siento estresado/a	1	2	3	4	5	6	7
18. Siento que soy responsable de como me van las cosas	1	2	3	4	5	6	7
19. Tengo el apoyo necesario para enfrentarme a las adversidades.	1	2	3	4	5	6	7
20. Me considero una persona inteligente	1	2	3	4	5	6	7
21. Me considero una persona con una buena inteligencia emocional	1	2	3	4	5	6	7

Tus respuestas serán tratadas con total confidencialidad.
Muchas gracias por tu colaboración.

Núria Pérez - Escoda. Grup de recerca en Orientació Psicopedagògica. Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (GROP) Incluye el SWLS de Diener et al (1985) 091003



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Cuestionario de clima

N.	Clima escuela /aula	Dimensión	Factores	Profesorado
1	Clima escuela	Dimensión de relación	Involucración / relación con las familias	El profesorado se involucra en las actividades que se hacen en la escuela a parte de las clases (fiesta final de curso, actividades de pastoral, fiestas tradicionales, actividades entre diferentes edades, etc.).
2	Clima escuela	Dimensión de relación	Cohesión y apoyo	El profesorado encuentra apoyo en la escuela cuando se le plantea alguna dificultad pedagógica.
3	Clima escuela	Dimensión de relación	Involucración	Si hay un problema, la familia y la escuela actúan conjuntamente.
4	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y las familias es bueno.
5	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el alumnado es bueno.
6	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el personal de administración y servicio es bueno.
7	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre las familias y el AMPA es bueno (ítem aplicable sólo al colectivo de padres y madres)
8	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado y el equipo directivo es bueno.
9	Clima escuela	Dimensión de relación	Comunicación	El nivel de comunicación entre el profesorado es bueno.
10	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	En la escuela, las actuaciones responden a planificaciones previas (proyecto curricular, programaciones, políticas de asamblea, plan anual y otros objetivos).
11	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los miembros de cada departamento / ciclo / curso mantienen una línea de trabajo común.
12	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los adultos que trabajan en la escuela (monitores, profesorado, servicio de limpieza, recepción, etc.) mantienen un buen trato con los alumnos.
13	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Interés y desarrollo profesional	La escuela está abierta a nuevas ideas, propuestas y necesidades del entorno.
14	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Interés y desarrollo profesional	El profesorado está satisfecho con su trabajo.
15	Clima escuela	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	Los colores, la decoración, el mobiliario, la limpieza y el mantenimiento, hacen de la escuela un lugar agradable para trabajar.

N.	Clima escuela /aula	Dimensión	Factores	Profesorado
16	Clima de aula	Dimensión de relación	Involucración	Los alumnos se sienten a gusto en la escuela.
17	Clima de aula	Dimensión de relación	Involucración	El profesorado potencia que el alumnado participe en clase.
18	Clima de aula	Dimensión de relación	Cohesión entre iguales	El alumnado se muestra predispuesto a la buena convivencia.
19	Clima de aula	Dimensión de relación	Cohesión entre iguales	Los alumnos se ayudan entre ellos cuando lo necesitan
20	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	En el aula los alumnos respetan los profesores.
21	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	La relación entre alumnado y profesorado es buena.
22	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	El profesorado conoce las necesidades de su alumnado.
23	Clima de aula	Dimensión de relación	Relación profesor/alumno	El profesorado confía en el alumnado.
24	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	En el aula los alumnos saben cuáles son los objetivos del trabajo que se lleva a cabo.
25	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orientación hacia la tarea	Los alumnos saben qué se espera de ellos.
26	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	En las clases hay orden.
27	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	Cuando el profesor lo dice, se tarda poco en comenzar a trabajar.
28	Clima de aula	Dimensión de desarrollo	Orden y organización	En las clases hay la tranquilidad necesaria para trabajar.
29	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	Se estimula al alumnado a plantearse preguntas sobre los temas que se trabajan.
30	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	El profesorado destina momentos de la clase para ayudar al alumnado a reflexionar, pensar e interiorizar.
31	Clima de aula	Capacidad de reflexión	Reflexión e interiorización	El profesorado observa y toma conciencia del grado de agitación, motivación, dispersión, etc. del alumnado y actúa en consecuencia.

Cuestionario de satisfacción

Cuestionario de evaluación de la formación

NOMBRE CURSO:

INSTITUCIÓN:

FECHAS:

FORMADOR/A:

Valora del 0 (muy insatisfactorio) al 10 (muy satisfactorio):

	VALORACIÓN
1. Competencia general del formador o formadora	
2. Los contenidos se han transmitido de forma clara y efectiva	
3. Tiene disposición para aclarar dudas	
4. Su ritmo de clase estimula el interés y la reflexión sobre el tema	
5. Crea un clima adecuado en el aula y anima la participación	
6. Satisfacción global	
7. Gestión del tiempo por parte del formador/a	
8. La duración de la acción formativa ha sido adecuada	

Completa...

- a. Me hubiera gustado...
- b. He aprendido...
- c. Lo que menos me ha gustado...
- d. Lo que más me ha gustado...

Anota aquí cualquier observación o sugerencia que ayude a mejorar

Muchas gracias

Anexo 2: Tablas

Tabla 1: Tabla frecuencia grupo experimental-competencias emocionales.....	282
Tabla 2: Tabla frecuencia grupo control-competencias emocionales	282
Tabla 3: Estadísticos descriptivos grupo experimental-competencias emocionales	282
Tabla 4: Estadísticos descriptivos grupo control-competencias emocionales.....	282
Tabla 5: Prueba Kolmogorov-Smirnov grupo experimental-competencias emocionales	283
Tabla 6: Prueba Kolmogorov-Smirnov grupo control-competencias emocionales.....	283
Tabla 7: Prueba t de Student muestras relacionadas. Grupo experimental--Competencias emocionales.....	284
Tabla 8: Prueba t de Student muestras relacionadas. Grupo Control-competencias emocionales	285
Tabla 9: Competencia emocional total (postest). Prueba de contraste.....	285
Tabla 10: Estadísticos descriptivos. Satisfacción con la Vida (fase pretest y postest).....	286
Tabla 11: Estadísticos descriptivos sexo y edad. Satisfacción con la Vida.....	286
Tabla 12: Tabla frecuencia. Satisfacción con la vida.....	286
Tabla 13: Prueba Kolmogorov-Smirnov. Satisfacción con la vida (fase pretest y postest)	287
Tabla 14: Prueba de Wilcoxon. Satisfacción con la Vida	287
Tabla 15: Prueba t de Student. Satisfacción con la vida	287
Tabla 16: Correlación de Spearman fase pretest-Competencia emocional total y satisfacción con la vida.....	288
Tabla 17: Correlación de Spearman fase postest-Competencia emocional total y satisfacción con la vida.....	288
Tabla 18: Correlación de Pearson-Competencia emocional total y satisfacción con la vida (fase pretest y postest).....	289
Tabla 19: Estadísticos descriptivos sexo y edad. Engagement.....	289
Tabla 20: Tabla frecuencia sexo. <i>Engagement</i>	290
Tabla 21: Tabla frecuencia edad. <i>Engagement</i>	290
Tabla 22: Estadísticos descriptivos. Competencia emocional y engagement	290
Tabla 23: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Competencia emocional y <i>engagement</i> . Fase postest	291
Tabla 24: Estadísticos descriptivos. <i>Evaluación clima de centro por parte del profesorado (fase pretest)</i>	291
Tabla 25: Estadísticos descriptivos. <i>Evaluación clima de centro por parte del profesorado (fase postest)</i>	292
Tabla 26: Prueba Kolmogorov-Smirnov. <i>Evaluación clima de centro por parte del profesorado (fase pretest)</i>	292
Tabla 27: Prueba Kolmogorov-Smirnov. <i>Evaluación clima de centro por parte del profesorado (fase postest)</i>	293
Tabla 28: Prueba t Student. <i>Contraste clima de centro entre pretest y postest</i>	293
Tabla 29: Prueba U de Mann-Whitney	294

Anexo 2: Tablas

Tabla 29: Tabla frecuencia grupo experimental-competencias emocionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Mujer	267	78.5	78.5	78.5
Válidos	Hombre	73	21.5	21.5	100.0
	Total	340	100.0	100.0	

Tabla 30: Tabla frecuencia grupo control-competencias emocionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Mujer	35	72.9	72.9	72.9
Válidos	Hombre	13	27.1	27.1	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

Tabla 31: Estadísticos descriptivos grupo experimental-competencias emocionales

		SEXO	EDAD
N	Válidos	340	340
	Perdidos	0	0
Media			42.99
Mediana			44.00
Asimetría			-.114
Error típ. de asimetría			.132
Curtosis			-.768
Error típ. de curtosis			.264

Tabla 32: Estadísticos descriptivos grupo control-competencias emocionales

		SEXO	EDAD
N	Válidos	48	48
	Perdidos	0	0
Media			41.02
Mediana			42.00
Asimetría			.025
Error típ. de asimetría			.343
Curtosis			-1.029
Error típ. de curtosis			.674

Descripción siglas tablas 5, 6, 7, 8 y 9 de este documento: CE, conciencia emocional; RE, regulación emocional; CS, competencia social; AE, autonomía emocional; CV, competencias de vida y bienestar, total CDEA, valoración total de competencia emocional. PRE: fase pretest; POST: fase postest

Tabla 33: Prueba Kolmogorov-Smirnov grupo experimental-competencias emocionales

		CE PRE	RE PRE	CS PRE	AE PRE	CV PRE	CE POST	RE POST	CS POST	AE POST	CV POST	TOTAL CDEA PRE	TOTAL CDEA POST
N		340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340
Parámetros normales^{a,b}	Media	6.3662	5.2088	6.1771	3.6260	6.0033	6.5324	5.3824	6.3976	3.9191	6.2735	5.4763	5.7010
	Desviación típica	.89002	1.05799	1.74979	1.21199	1.02159	.81969	.99187	1.63118	1.22350	.90786	.87487	.85179
Diferencias más extremas	Absoluta	.065	.060	.064	.047	.073	.075	.070	.052	.056	.066	.034	.026
	Positiva	.036	.037	.035	.047	.041	.041	.070	.042	.056	.027	.018	.026
	Negativa	-.065	-.060	-.064	-.032	-.073	-.075	-.032	-.052	-.038	-.066	-.034	-.018
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.198	1.099	1.172	.872	1.340	1.388	1.299	.960	1.031	1.220	.635	.473
Sig. asintót. (bilateral)		.113	.179	.128	.433	.055	.042	.069	.315	.239	.102	.815	.978

Notas: a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 34: Prueba Kolmogorov-Smirnov grupo control-competencias emocionales

		CE PRE	RE PRE	CS PRE	AE PRE	CV PRE	CE POST	RE POST	CS POST	AE POST	CV POST	TOTAL CDEA PRE	TOTAL CDEA POST
N		48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
Parámetros normales^{a,b}	Media	7.2031	6.2734	5.5500	4.5694	6.7630	7.1693	6.1667	5.7500	4.5451	6.7917	6.0718	6.0845
	Desv. típica	1.0526	1.71074	2.1022	1.5859	1.2867	1.0494	1.5791	2.1180	1.5527	1.2463	1.14456	1.15837
Diferencias más extremas	Absoluta	.085	.065	.080	.129	.169	.082	.111	.077	.053	.093	.140	.122
	Positiva	.056	.065	.049	.112	.048	.048	.111	.057	.053	.056	.074	.079
	Negativa	-.085	-.061	-.080	-.129	-.169	-.082	-.065	-.077	-.052	-.093	-.140	-.122
Z de Kolmogorov-Smirnov		.592	.448	.552	.893	1.171	.568	.771	.533	.369	.642	.970	.846
Sig. asintót. (bilateral)		.875	.988	.920	.402	.129	.903	.591	.939	.999	.805	.304	.471

Notas: a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Descripción de las siglas (al inicio tabla 5 de este documento)

Tabla 35: Prueba t de Student muestras relacionadas. Grupo experimental--Competencias emocionales

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
CE35PRE - CE35POST	-.16618	.73608	.03992	-.24470	-.08766	-4.163	339	.000
RE35PRE - RE35POST	-.17353	.89895	.04875	-.26942	-.07763	-3.559	339	.000
CS35PRE - CS35POST	-.22059	1.34482	.07293	-.36405	-.07713	-3.025	339	.003
AE35PRE - AE35POST	-.29314	.96549	.05236	-.39613	-.19014	-5.598	339	.000
CV35PRE - CV35POST	-.27022	.82593	.04479	-.35833	-.18211	-6.033	339	.000
TOTALCDEA35PRE - TOTALCDEA35POST	-.22473	.59981	.03253	-.28872	-.16075	-6.909	339	.000

Nota: Descripción de las siglas (al inicio tabla 5 de este documento)

Tabla 36: Prueba t de Student muestras relacionadas. Grupo Control-competencias emocionales

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
CE35PRE - CE35POST	.03385	.39675	.05727	-.08135	.14906	.591	47	.557
RE35PRE - RE35POST	.10677	.68222	.09847	-.09132	.30487	1.084	47	.284
CS35PRE - CS35POST	-.20000	.94171	.13592	-.47344	.07344	-1.471	47	.148
AE35PRE - AE35POST	.02431	.74693	.10781	-.19258	.24119	.225	47	.823
CV35PRE - CV35POST	-.02865	.56742	.08190	-.19341	.13612	-.350	47	.728
TOTALCDEA35PRE - TOTALCDEA35POST	-.01274	.35218	.05083	-.11501	.08952	-.251	47	.803

Nota: Descripción de las siglas (al inicio tabla 5 de este documento)

Tabla 37: Competencia emocional total (postest). Prueba de contraste.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	7.666	.006	-2.780	386	.006	-.38355	.13796	-.65480	-.11230
No se han asumido varianzas iguales			-2.211	54.405	.031	-.38355	.17346	-.73126	-.03584

Nota: Descripción de las siglas (al inicio tabla 5 de este documento)

Tabla 38: Estadísticos descriptivos. Satisfacción con la Vida (fase pretest y postest)

		Satisfacción con la Vida Fase Pretest	Satisfacción con la Vida Fase Postest
N	Válidos	338	338
	Perdidos	0	0
Media		26.33	27.09
Mediana		27.00	28.00
Desv. típ.		4.348	4.075
Asimetría		-.634	-.615
Error típ. de asimetría		.133	.133
Curtosis		.152	.433
Error típ. de curtosis		.265	.265

Tabla 39: Estadísticos descriptivos sexo y edad. Satisfacción con la Vida

		SEXO	EDAD
N	Válidos	338	338
	Perdidos	0	0
Media			42.99
Mediana			44.00
Asimetría			-.108
Error típ. de asimetría			.133
Curtosis			-.665
Error típ. de curtosis			.265

Tabla 40: Tabla frecuencia. Satisfacción con la vida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	265	78.4	78.4	78.4
	Hombre	73	21.6	21.6	100.0
	Total	338	100.0	100.0	

Tabla 41: Prueba Kolmogorov-Smirnov. Satisfacción con la vida (fase pretest y postest)

		Satisfacción con la Vida Fase Pretest	Satisfacción con la Vida Fase Postest
N		338	338
Parámetros normales^{a,b}	Media	26.33	27.09
	Desviación típica	4.348	4.075
	Absoluta	.117	.097
Diferencias más extremas	Positiva	.059	.054
	Negativa	-.117	-.097
Z de Kolmogorov-Smirnov		2.149	1.779
Sig. asintót. (bilateral)		.000	.004

Notas: a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 42: Prueba de Wilcoxon. Satisfacción con la Vida

Estadísticos de contraste^a

	Satisfacción con la vida-Fase Postest con la vida-Fase Pretest
Z	-3.523 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000

Nota: a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Tabla 43: Prueba t de Student. Satisfacción con la vida

	Prueba de muestras relacionadas							
	Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
Inferior				Superior				
Satisfacción con la vida-Pretest	- .763	3.507	.191	-1.139	-.388	-4.001	337	.000
Satisfacción con la vida-Postest								

Tabla 44: Correlación de Spearman fase pretest-Competencia emocional total y satisfacción con la vida

				Competencia emocional CDEA35 Fase PRETEST	Satisfacción con la Vida Fase PRETEST
Rho de Spearman	TOTALCDEA35 PRETEST	Coeficiente de correlación		1.000	.340**
		Sig. (bilateral)		.	.000
		N		270	270
	Satisfacción_DIENER PRETEST	Coeficiente de correlación		.340**	1.000
		Sig. (bilateral)		.000	.
		N		270	270

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). **p<.01

Tabla 45: Correlación de Spearman fase postest-Competencia emocional total y satisfacción con la vida

				Competencia emocional CDEA35 Fase POSTEST	Satisfacción con la Vida Fase POSTEST
Rho de Spearman	TOTALCDEA35POST	Coeficiente de correlación		1.000	.327**
		Sig. (bilateral)		.	.000
		N		270	270
	Satisfacción_DIENER POSTEST	Coeficiente de correlación		.327**	1.000
		Sig. (bilateral)		.000	.
		N		270	270

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). **p<.01

Tabla 46: Correlación de Pearson-Competencia emocional total y satisfacción con la vida (fase pretest y postest)

		Competencia emocional CDEA35 Fase PRETEST	Competencia emocional CDEA35 Fase POSTEST	Satisfacción con la Vida Fase PRETEST	Satisfacción con la Vida Fase POSTEST
TOTAL CDEA35PRE	Correlación de Pearson	1	.724**	.380**	.275**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	270	270	270	270
TOTAL CDEA35POST	Correlación de Pearson	.724**	1	.307**	.357**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	270	270	270	270
Satisfacción DIENER PRE	Correlación de Pearson	.380**	.307**	1	.670**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	270	270	270	270
Satisfacción DIENER POST	Correlación de Pearson	.275**	.357**	.670**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	270	270	270	270

Tabla 47: Estadísticos descriptivos sexo y edad. Engagement

		SEXO	EDAD
N	Válidos	334	271
	Perdidos	0	63
Media			42.95
Mediana			44.00
Desv. típ.			8.569
Varianza			73.431
Asimetría			-.129
Error típ. de asimetría			.148
Curtosis			-.678
Error típ. de curtosis			.295
Mínimo			23
Máximo			61

Tabla 48: Tabla frecuencia sexo. *Engagement*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		63	18.9	18.9	18.9
	Mujer	210	62.9	62.9	81.7
	Hombre	61	18.3	18.3	100.0
	Total	334	100.0	100.0	

Tabla 49: Tabla frecuencia edad. *Engagement*

N	Válidos	271
	Perdidos	63
Media		42.95
Mediana		44.00
Desv. típ.		8.569
Mínimo		23
Máximo		61

Tabla 50: Estadísticos descriptivos. Competencia emocional y engagement

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Competencia emocional total	334	2.33	7.86	5.6945	.87725	-.138	.133	.155	.266
Conciencia emocional	334	1.50	8.63	6.5056	.87605	-.950	.133	3.097	.266
Regulación emocional	334	2.38	8.38	5.3821	1.00752	.017	.133	.078	.266
Competencia social	334	1.60	10.00	6.3988	1.65150	-.222	.133	-.394	.266
Autonomía emocional	334	1.33	7.50	3.9446	1.24769	.298	.133	-.324	.266
Competencia de vida y bienestar	334	1.63	8.38	6.2414	1.01392	-.804	.133	1.542	.266
Engagement	334	37	102	78.71	11.167	-.586	.133	.566	.266
N válido (según lista)	334								

Tabla 51: Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Competencia emocional y engagement. Fase postest

		CE POST	RE POST	CS POST	AE POST	CV POST	TOTAL CDEA POST	PD_totalUWES
N		334	334	334	334	334	334	334
Parámetros normales^{a,b}	Media	6.5056	5.3821	6.3988	3.9446	6.2414	5.6945	78.71
	Desviación típica	.87605	1.00752	1.65150	1.24769	1.01392	.87725	11.167
Diferencias más extremas	Absoluta	.074	.052	.045	.051	.074	.026	.079
	Positiva	.042	.052	.036	.051	.032	.023	.032
	Negativa	-.074	-.033	-.045	-.034	-.074	-.026	-.079
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.351	.955	.821	.935	1.347	.478	1.443
Sig. asintót. (bilateral)		.052	.322	.510	.346	.053	.976	.031

Notas: Descripción siglas: CE, conciencia emocional; RE, regulación emocional; CS, competencia social; AE, autonomía emocional; CV, competencias de vida y bienestar; total CDEA, valoración total de competencia emocional. PD_total_UWES, valoración global engagement.

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 52: Estadísticos descriptivos. Evaluación clima de centro por parte del profesorado (fase pretest)

Estadísticos		
PROMEDIO		
N	Válidos	1228
	Perdidos	0
Media		3.1193548802730
		45
Mediana		3.13333333333334
		33
Desv. típ.		.36042384083526
		9
Varianza		.130
Asimetría		-.298
Error típ. de asimetría		.070
Curtosis		-.023
Error típ. de curtosis		.140

Tabla 53: Estadísticos descriptivos. Evaluación clima de centro por parte del profesorado (fase postest)

Estadísticos		
PROMEDIO		
N	Válidos	1077
	Perdidos	0
Media		3.165
Mediana		3.167
Desv. típ.		.365
Varianza		.134
Asimetría		-.377
Error típ. de asimetría		.075
Curtosis		.878
Error típ. de curtosis		.149

Tabla 54: Prueba Kolmogorov-Smirnov. Evaluación clima de centro por parte del profesorado (fase pretest)

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		
		PROMEDIO
N		1228
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3.119354880273047
	Desviación típica	.360423840835266
	Absoluta	.045
Diferencias más extremas	Positiva	.022
	Negativa	-.045
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.590
Sig. asintót. (bilateral)		.013

Notas; a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 55: Prueba Kolmogorov-Smirnov. Evaluación clima de centro por parte del profesorado (fase postest)

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		PROMEDIO
N		1077
Parámetros normales^{a,b}	Media	3.165
	Desviación típica	.365
	Absoluta	.033
Diferencias más extremas	Positiva	.017
	Negativa	-.033
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.093
Sig. asintót. (bilateral)		.183

Notas; a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 56: Prueba t Student. Contraste clima de centro entre pretest y postest.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
P R O M E D I O	Se han asumido varianzas iguales	.007	.936	-3.016	2303	.003	-.046	.015	-.075	-.016
	No se han asumido varianzas iguales			-3.013	2255.514	.003	-.046	.015	-.075	-.016

Tabla 57: Prueba U de Mann-Whitney

		Rangos		
	prepost	N	Rango promedio	Suma de rangos
	1	1228	1116.27	1370781.00
PROMEDIO	2	1077	1194.88	1286884.00
	Total	2305		

Estadísticos de contraste^a

	PROMEDIO
U de Mann-Whitney	616175.000
W de Wilcoxon	1370781.000
Z	-2.830
Sig. asintót. (bilateral)	.005

Nota: a. Variable de agrupación: prepost

Anexo 3: Figuras

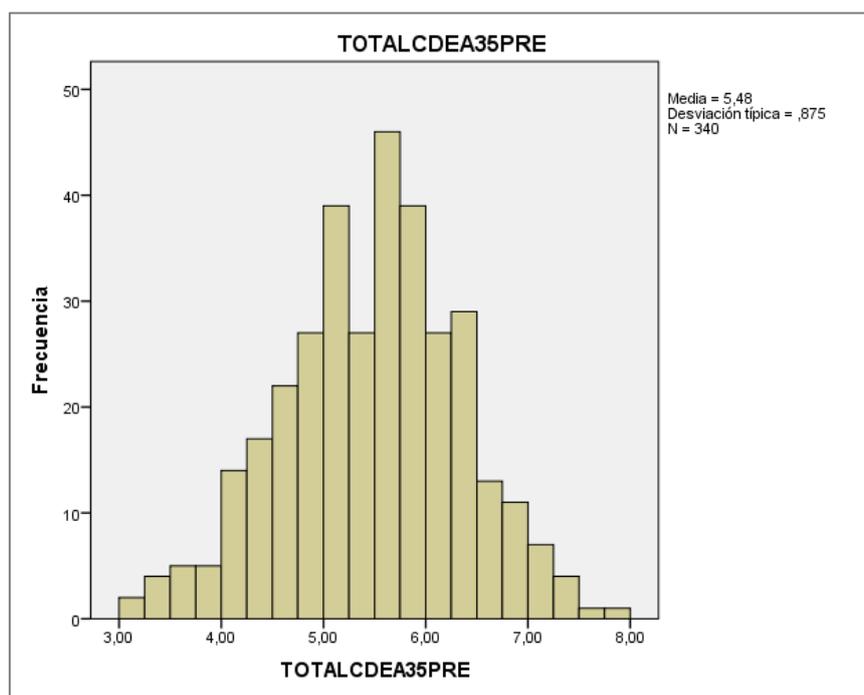
Figura 1: Histograma total competencia emocional grupo experimental pretest	297
Figura 2: Histograma conciencia emocional grupo experimental pretest	298
Figura 3: Histograma regulación emocional grupo experimental pretest.....	298
Figura 4: Histograma competencia social grupo experimental pretest	299
Figura 5: Histograma autonomía emocional grupo experimental pretest	299
Figura 6: Histograma competencia de vida y bienestar grupo experimental pretest.....	300
Figura 7: Histograma total competencia emocional grupo experimental postest.....	300
Figura 8: Histograma conciencia emocional grupo experimental postest.....	301
Figura 9: Histograma regulación emocional grupo experimental postest.....	301
Figura 10: Histograma competencia social grupo experimental postest.....	302
Figura 11: Histograma autonomía emocional grupo experimental postest.....	302
Figura 12: Histograma competencia de vida y bienestar grupo experimental postest	303
Figura 13: Histograma satisfacción con la vida fase pretest	303
Figura 14: Histograma satisfacción con la vida fase postest.....	304
Figura 15: Histograma competencia emocional total (fase pretest).....	304
Figura 16: Histograma competencia emocional total (fase postest).....	305
Figura 17: Gráfico respuestas encuestas de clima curso 2011-2012.....	305
Figura 18: Gráfico respuestas encuestas de clima curso 2014-2015.....	306
Figura 19: Histograma evaluación clima centro- Profesorado (fase pretest)	306
Figura 20: Histograma evaluación clima centro- Profesorado (fase postest).....	307
Figura 21: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia de Balaguer	308
Figura 22: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia de Balaguer	308
Figura 23: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia de Balaguer	309
Figura 24: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Balmes.....	309
Figura 25: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Balmes.....	310
Figura 26: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Balmes.....	310
Figura 27: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Balmes.....	311
Figura 28: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Caldes de Montbui	311
Figura 29: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Caldes de Montbui	312
Figura 30: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia de Caldes de Montbui	312
Figura 31: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Caldes de Montbui	313
Figura 32: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Caldes de Montbui	313
Figura 33: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 3- Escola Pia de Caldes de Montbui	314
Figura 34: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Calella	314
Figura 35: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Calella	315
Figura 36: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Calella	315
Figura 37: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Calella	316
Figura 38: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia de Gramollers	316
Figura 39: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia Igualada.....	317
Figura 40: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia Igualada.....	317
Figura 41: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia Igualada	318
Figura 42: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia Luz Casanova	318
Figura 43: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia Luz Casanova	319

Anexo 3: Figuras

Figura 44: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 1- Escola Pia de Mataró	319
Figura 45: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 2- Escola Pia de Mataró	320
Figura 46: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 3- Escola Pia de Mataró	320
Figura 47: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 4- Escola Pia de Mataró	321
Figura 48: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 5- Escola Pia de Mataró	321
Figura 49: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 6- Escola Pia de Mataró	322
Figura 50: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 7- Escola Pia de Mataró	322
Figura 51: Gráfica satisfacción formación 2-grupo 1- Escola Pia de Mataró	323
Figura 52: Gráfica satisfacción formación 2-grupo 2- Escola Pia de Mataró	323
Figura 53: Gráfica satisfacción formación 2-grupo 3- Escola Pia de Mataró	324
Figura 54: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia de Moià.....	324
Figura 55: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia de Moià.....	325
Figura 56: Gráfica satisfacción formación - Escola Pia Nostra Senyora	325
Figura 57: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia Olot	326
Figura 58: satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia Olot	326
Figura 59: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Sabadell.....	327
Figura 60: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Sabadell.....	327
Figura 61: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia de Sabadell.....	328
Figura 62: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Sabadell.....	328
Figura 63: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Sabadell.....	329
Figura 64: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia Sant Antoni	329
Figura 65: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia Sant Antoni	330
Figura 66: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia Sant Antoni	330
Figura 67: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia Sant Antoni	331
Figura 68: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia Sant Antoni	331
Figura 69: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Sarrià	332
Figura 70: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Sarrià.....	332
Figura 71: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia de Sarrià.....	333
Figura 72: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 4- Escola Pia de Sarrià.....	333
Figura 73: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 5- Escola Pia de Sarrià.....	334
Figura 74: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Sarrià.....	334
Figura 75: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Sarrià.....	335
Figura 76: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 3- Escola Pia de Sarrià.....	335
Figura 77: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Sitges.....	336
Figura 78: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Sitges.....	336
Figura 79: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Sitges.....	337
Figura 80: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Sitges.....	337
Figura 81: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia de Tàrraga.....	338
Figura 82: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Tàrraga	338
Figura 83: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Tàrraga	339
Figura 84: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Terrassa	339
Figura 85: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Terrassa	340
Figura 86: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia de Terrassa	340
Figura 87: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 4- Escola Pia de Terrassa	341
Figura 88: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 5- Escola Pia de Terrassa	341
Figura 89: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Terrassa	342

Figura 90: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Terrassa 342
 Figura 91: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 3- Escola Pia de Terrassa 343
 Figura 92: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú..... 343
 Figura 93: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú..... 344
 Figura 94: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú..... 344
 Figura 95: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú..... 345

Figura 1: Histograma total competencia emocional grupo experimental pretest



Anexo 3: Figuras

Figura 2: Histograma conciencia emocional grupo experimental pretest

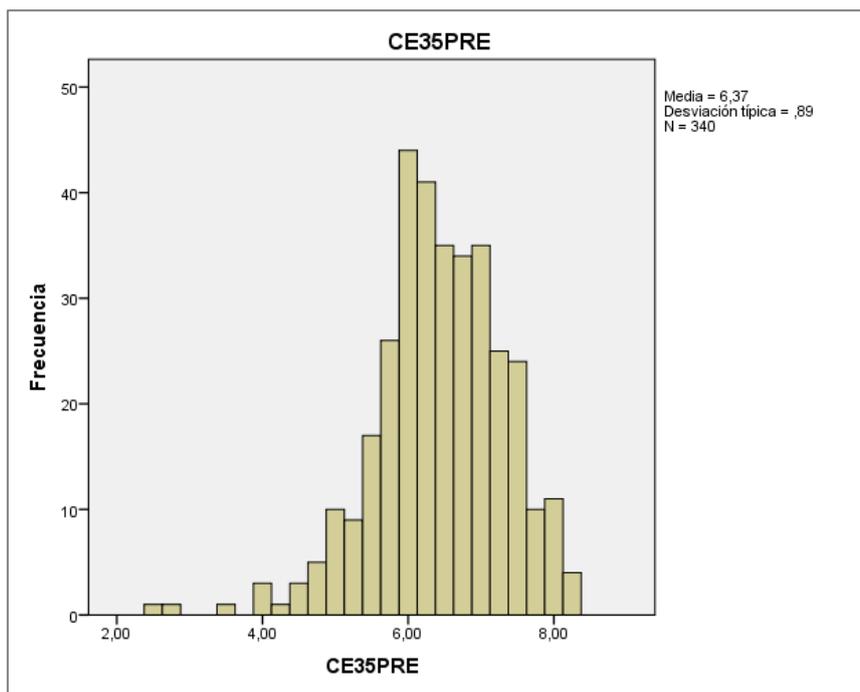


Figura 3: Histograma regulación emocional grupo experimental pretest

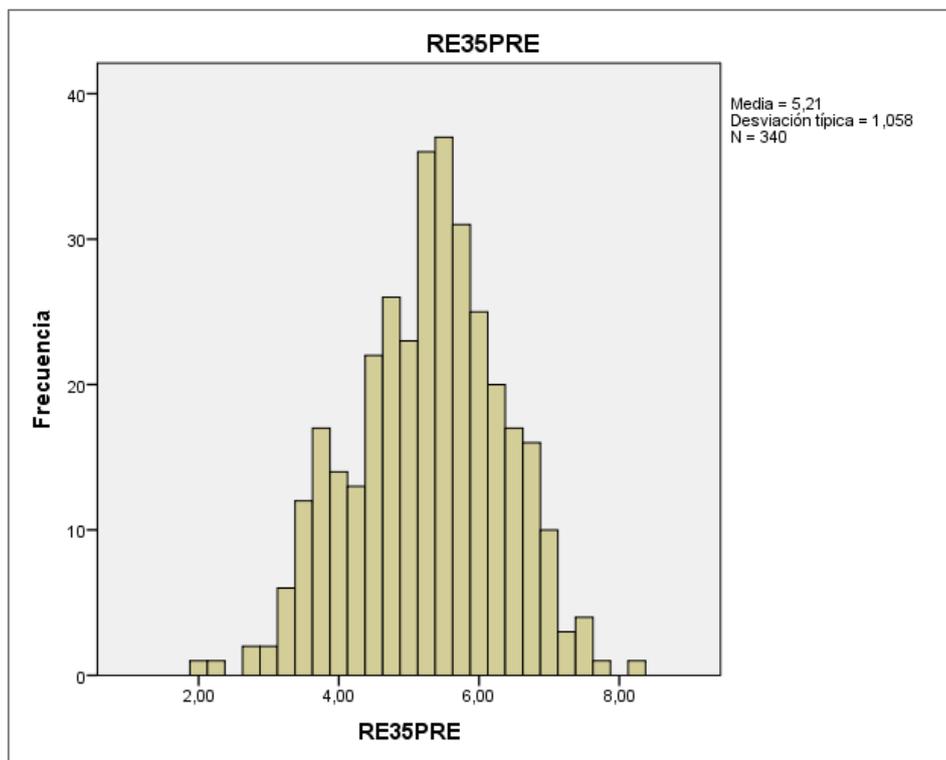


Figura 4: Histograma competencia social grupo experimental pretest

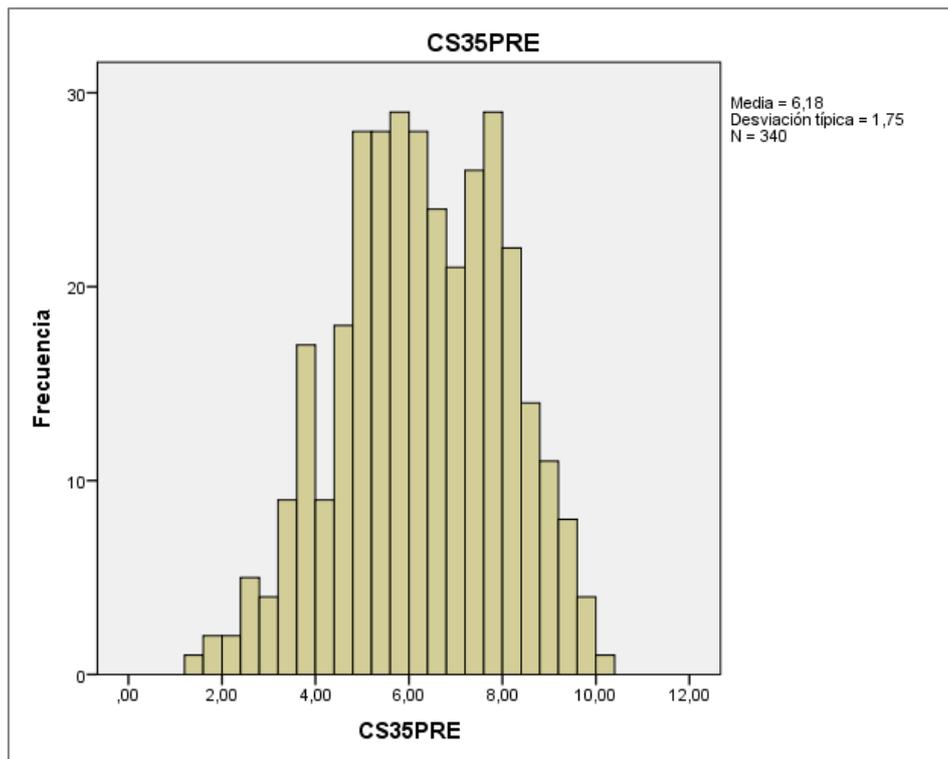


Figura 5: Histograma autonomía emocional grupo experimental pretest

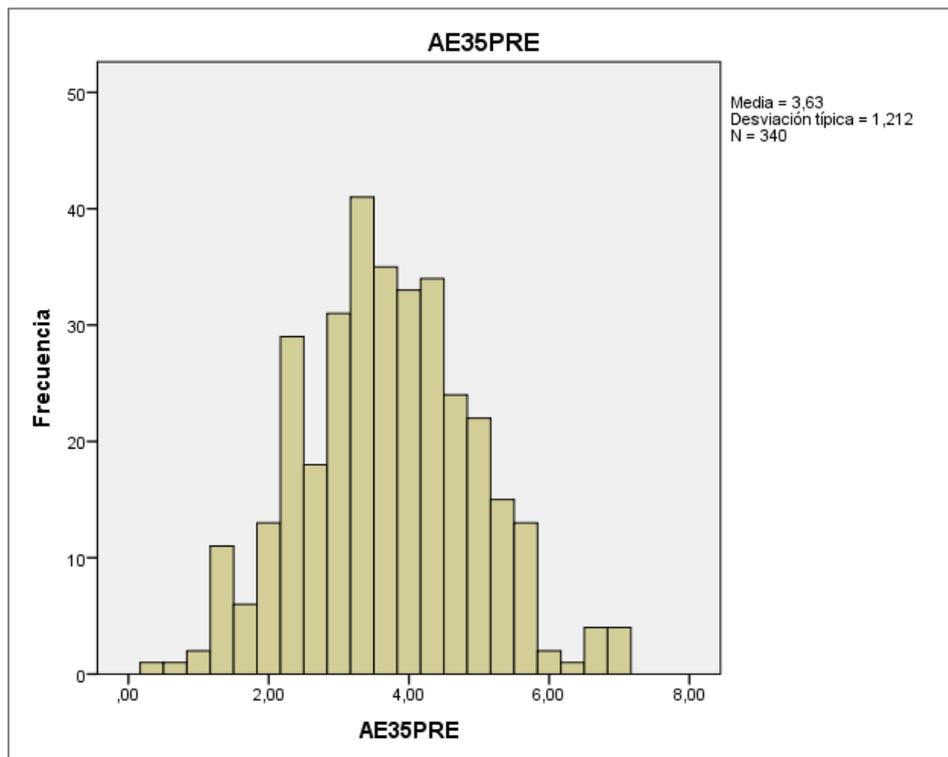


Figura 6: Histograma competencia de vida y bienestar grupo experimental pretest

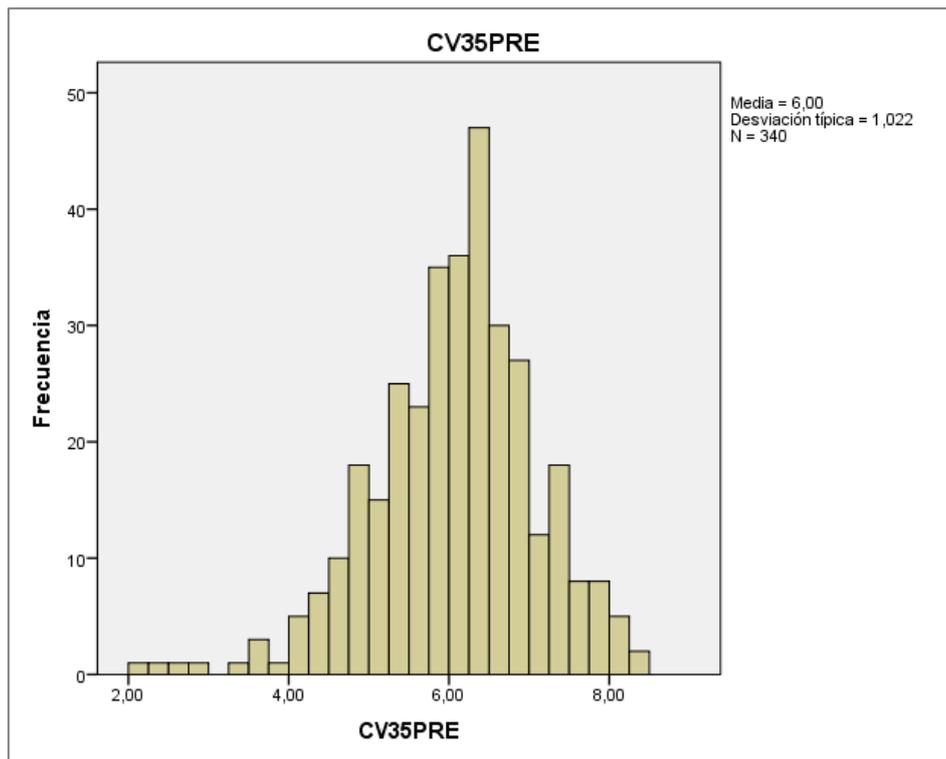


Figura 7: Histograma total competencia emocional grupo experimental postest

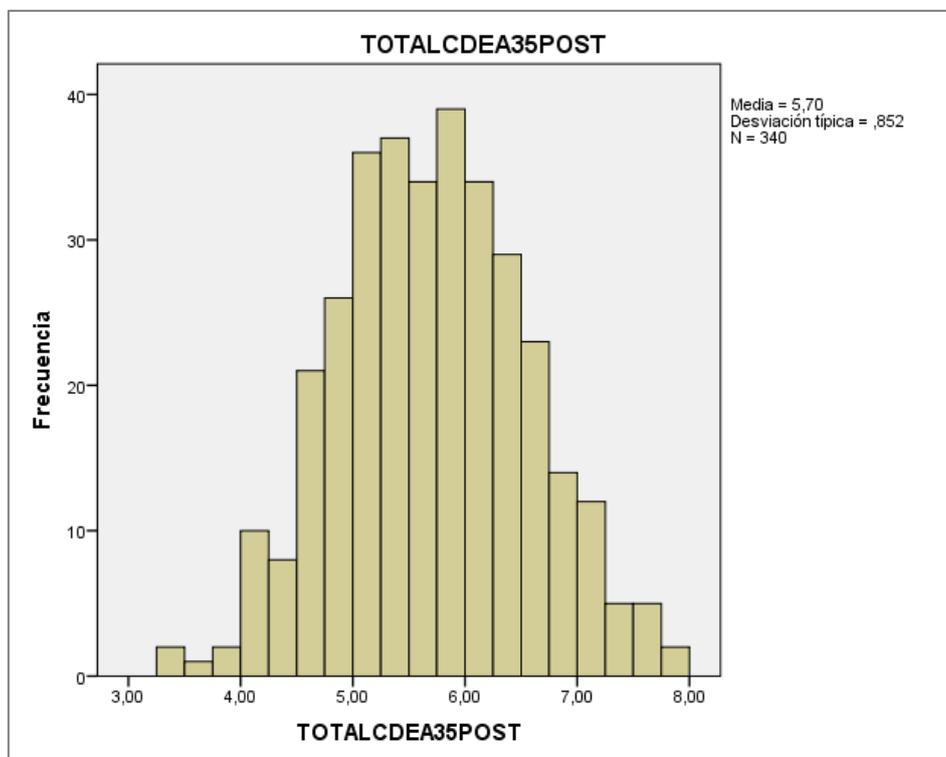


Figura 8: Histograma conciencia emocional grupo experimental posttest

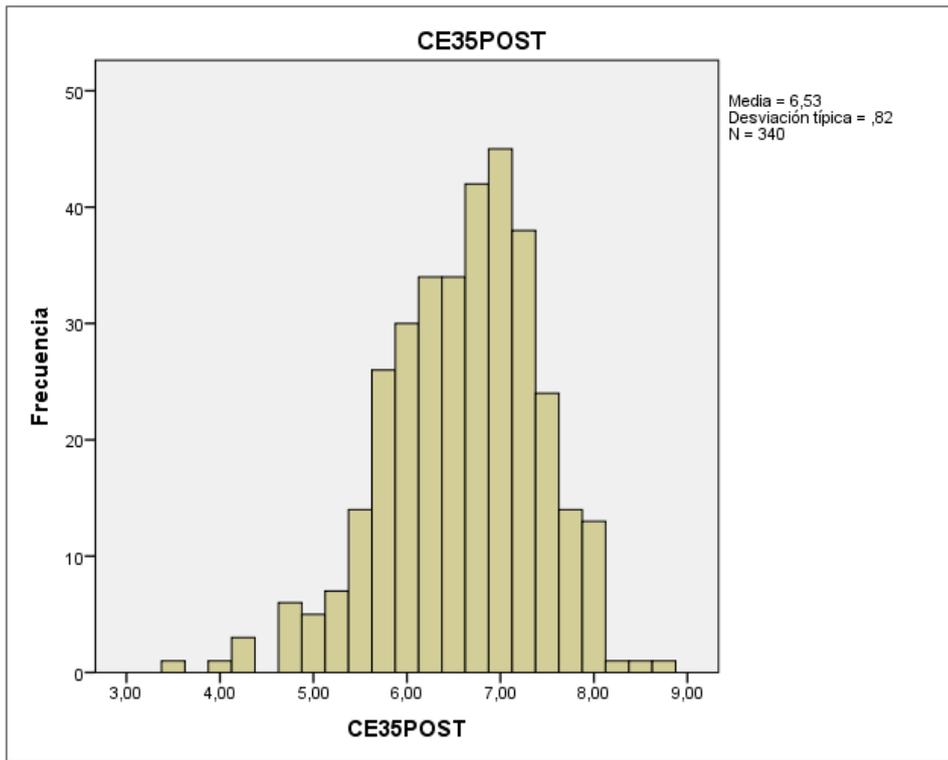
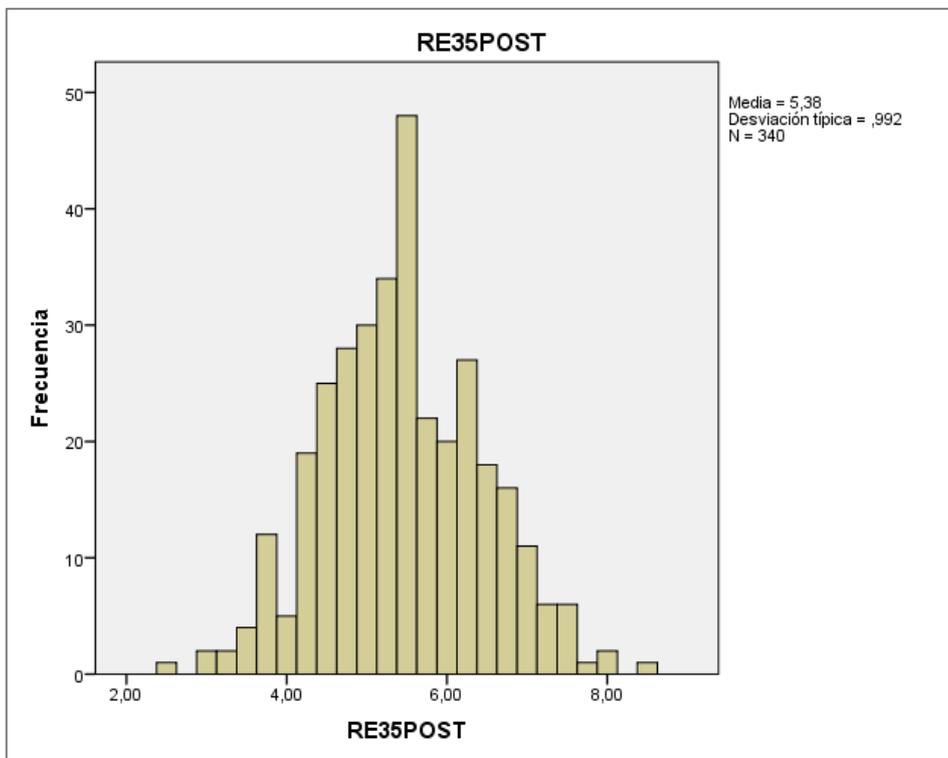


Figura 9: Histograma regulación emocional grupo experimental posttest



Anexo 3: Figuras

Figura 10: Histograma competencia social grupo experimental posttest

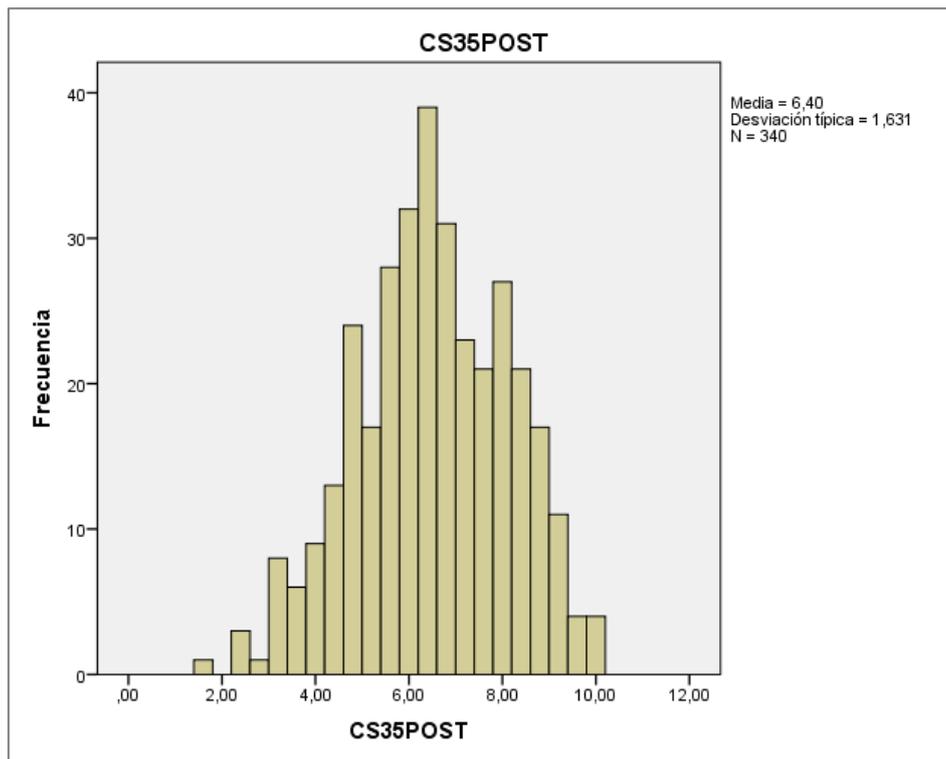


Figura 11: Histograma autonomía emocional grupo experimental posttest

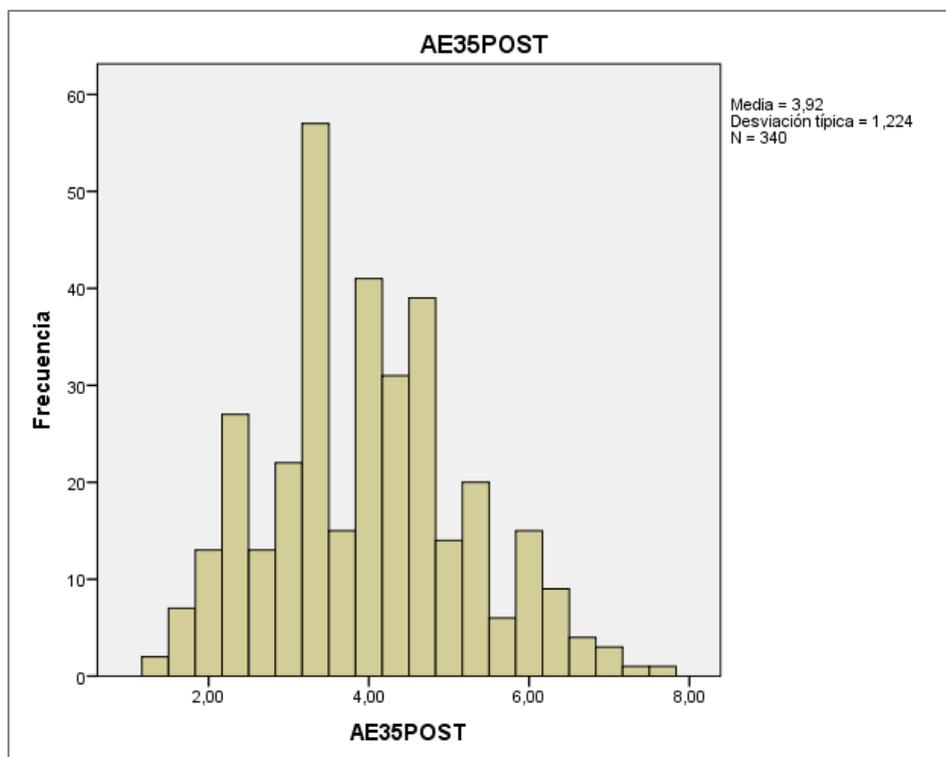


Figura 12: Histograma competencia de vida y bienestar grupo experimental posttest

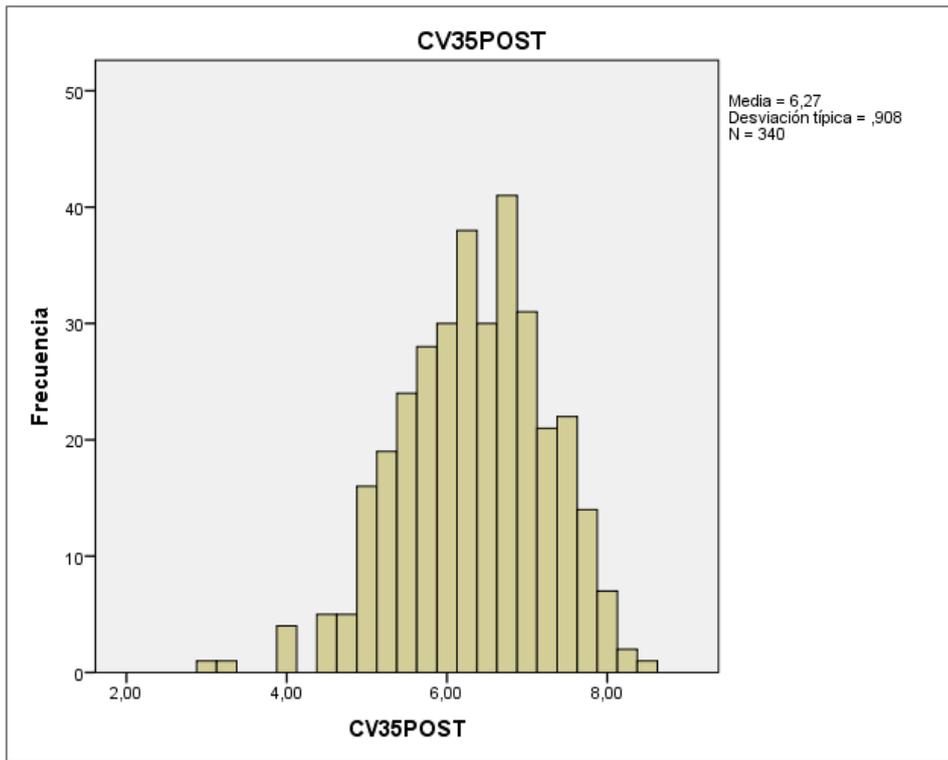
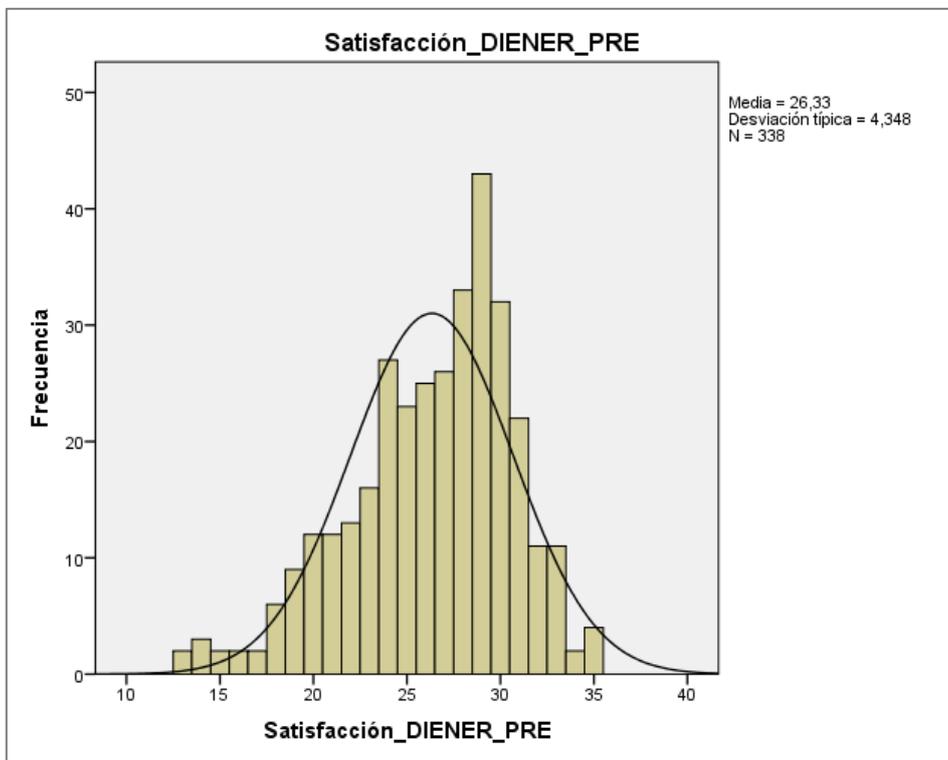


Figura 13: Histograma satisfacción con la vida fase pretest



Anexo 3: Figuras

Figura 14: Histograma satisfacción con la vida fase posttest

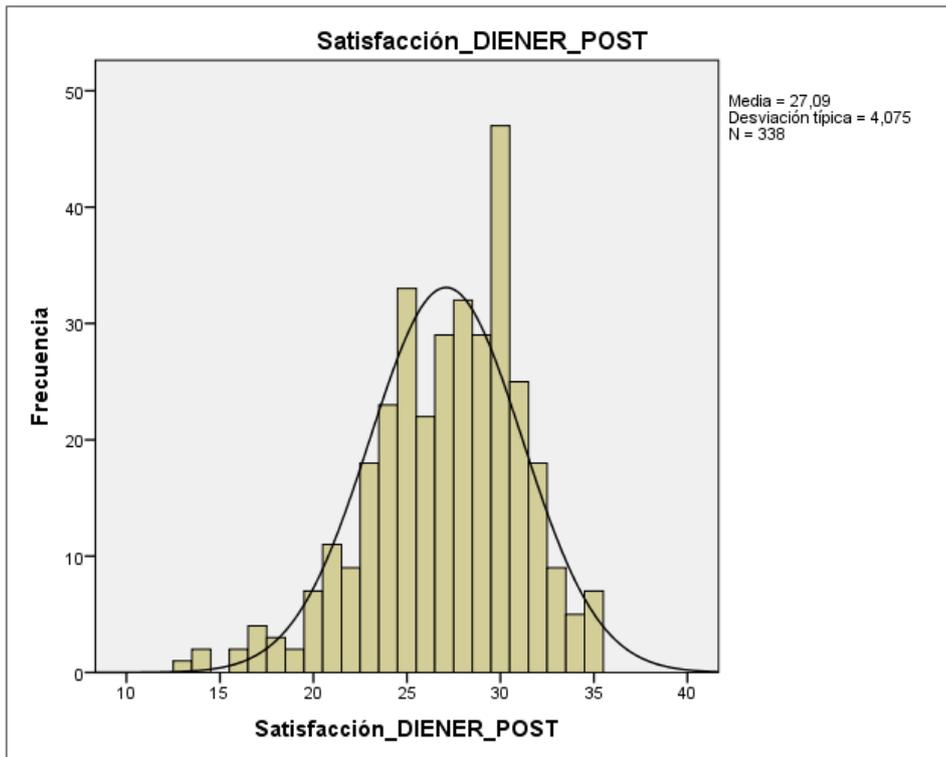


Figura 15: Histograma competencia emocional total (fase pretest)

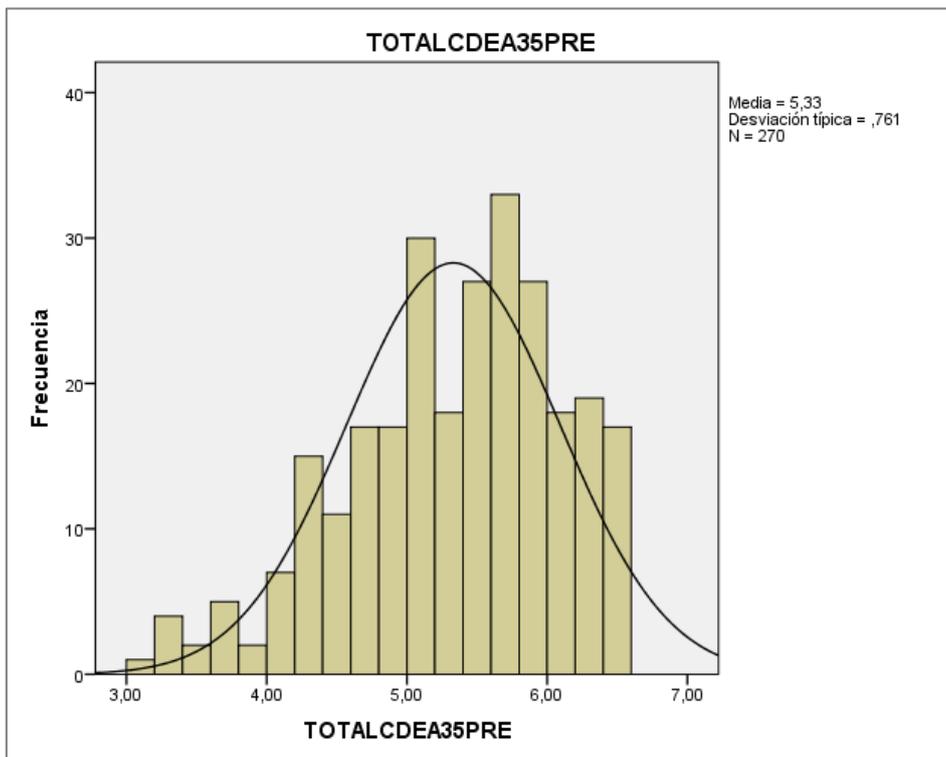


Figura 16: Histograma competencia emocional total (fase postest)

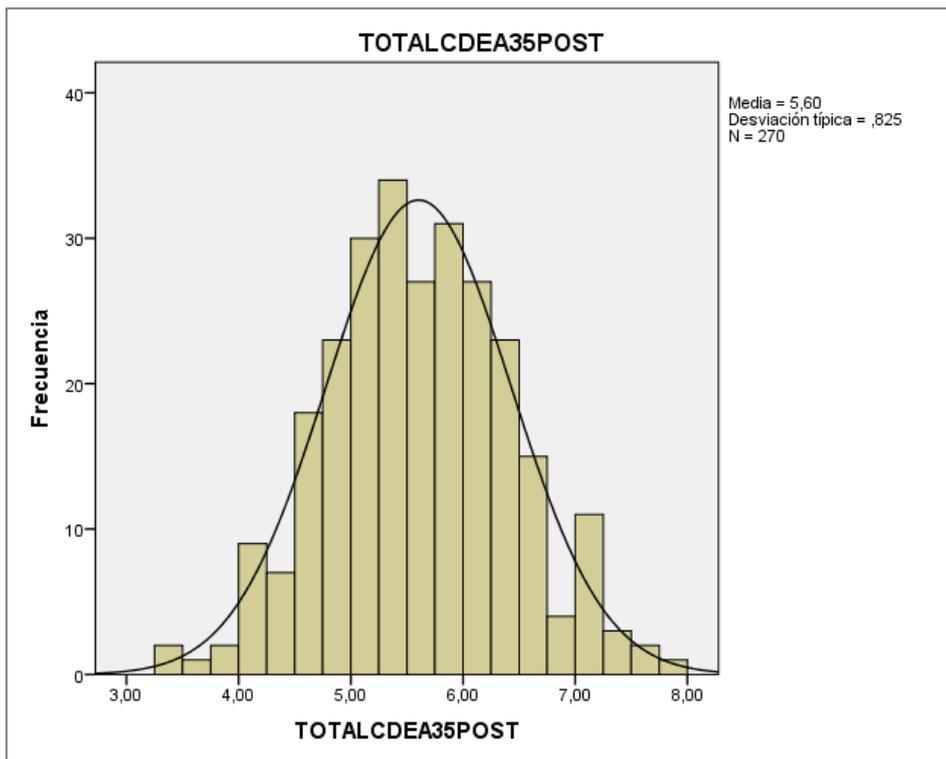
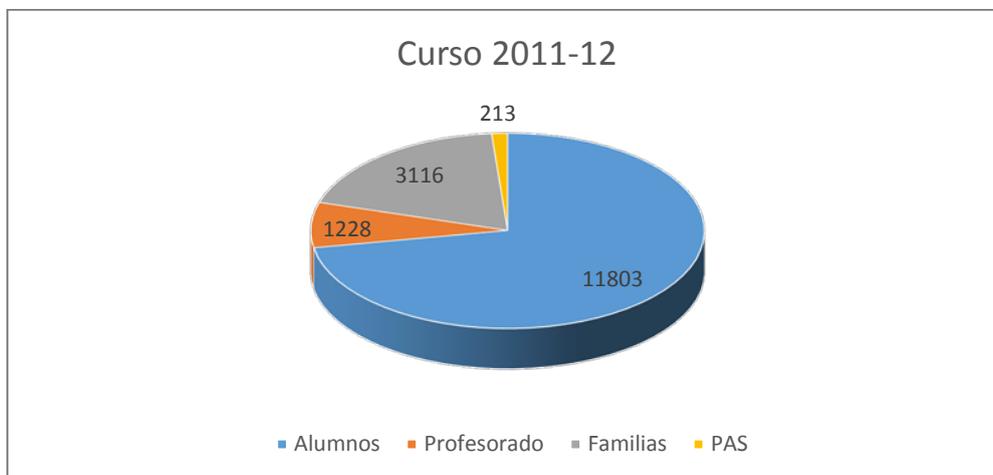


Figura 17: Gráfico respuestas encuestas de clima curso 2011-2012



Anexo 3: Figuras

Figura 18: Gráfico respuestas encuestas de clima curso 2014-2015

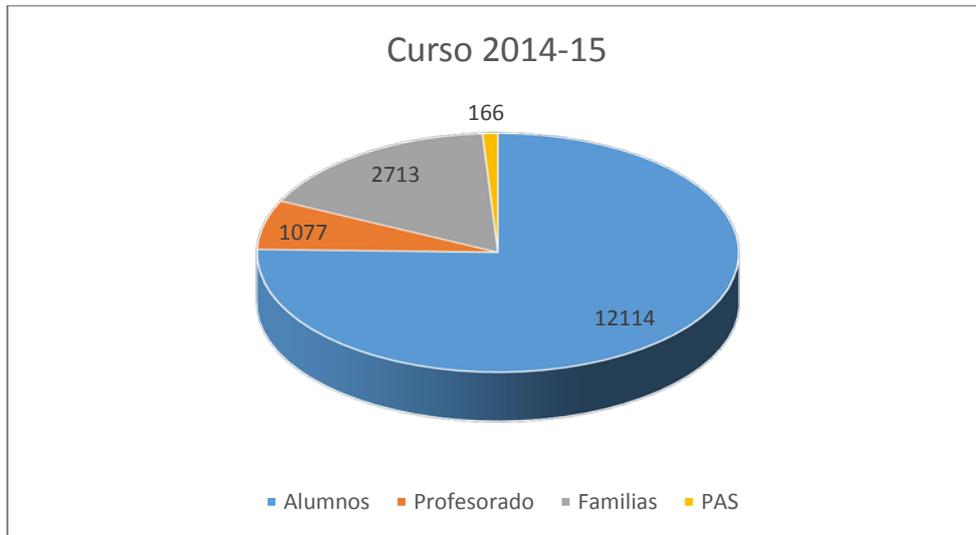
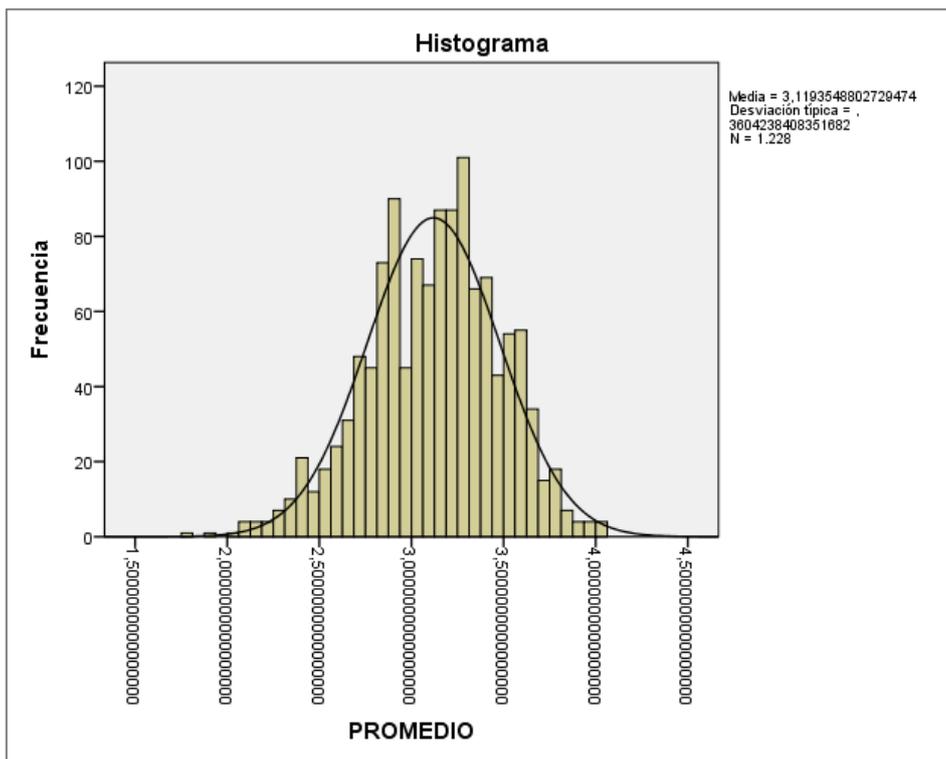


Figura 19: Histograma evaluación clima centro- Profesorado (fase pretest)



Anexo 3: Figuras

Figura 21: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia de Balaguer

Formación Básica en Educación Emocional- Profesorado de infantil, primaria y secundaria-

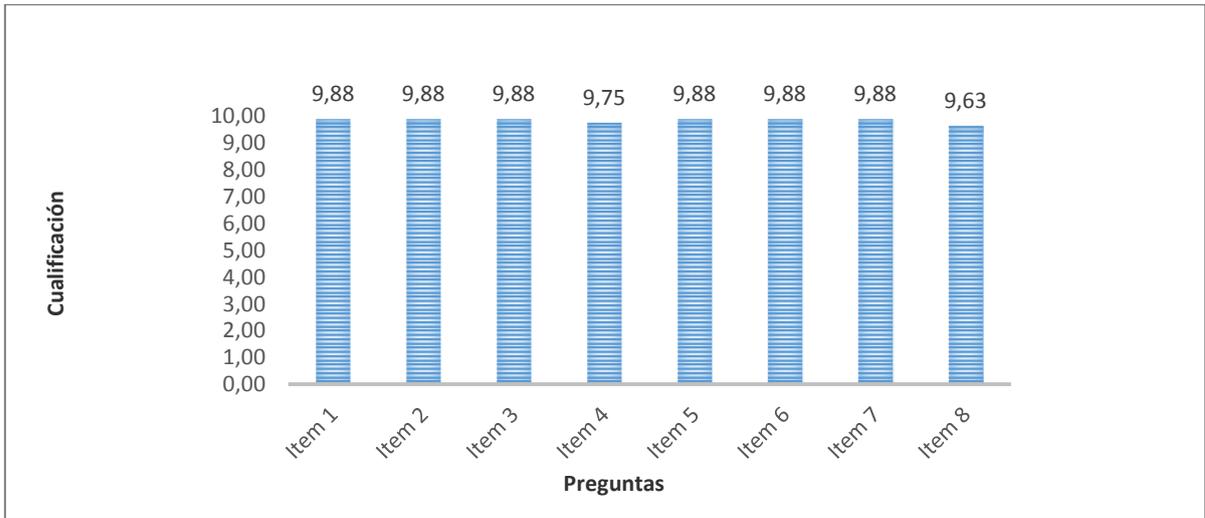


Figura 22: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia de Balaguer

Hacer realidad la educación emocional en el aula- Taller profesorado infantil y primaria

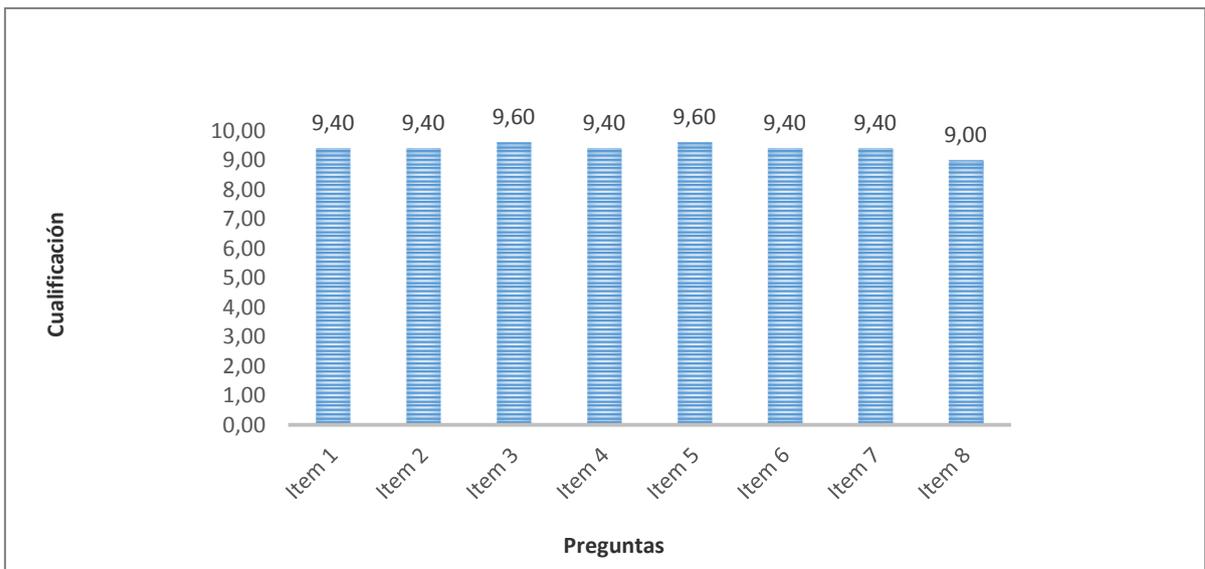


Figura 23: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia de Balaguer

Hacer realidad la educación emocional en el aula- Taller profesorado secundaria -

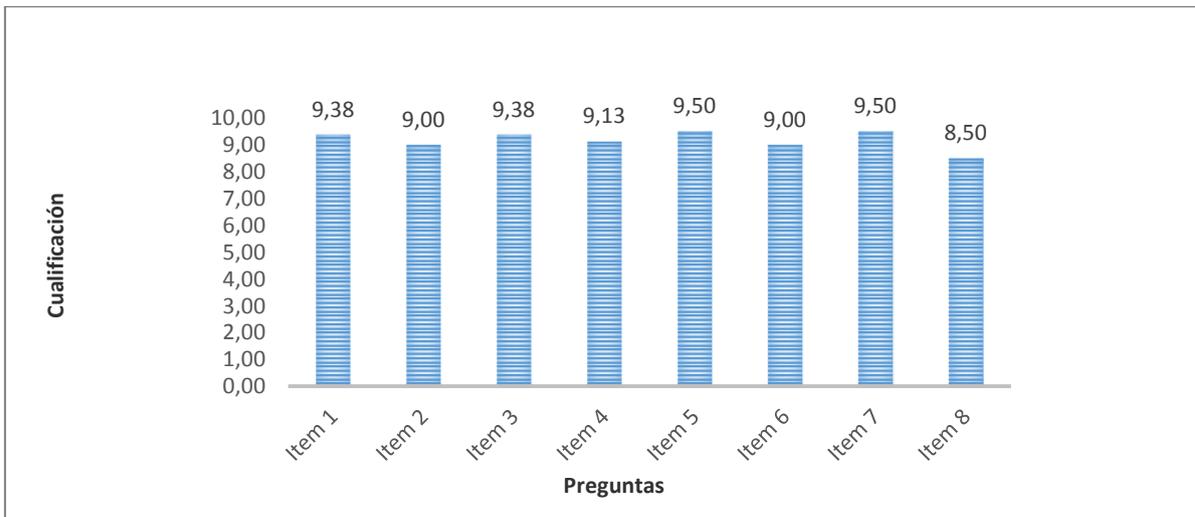


Figura 24: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Balmes

Formación Básica en Educación Emocional

Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria-1er grupo-

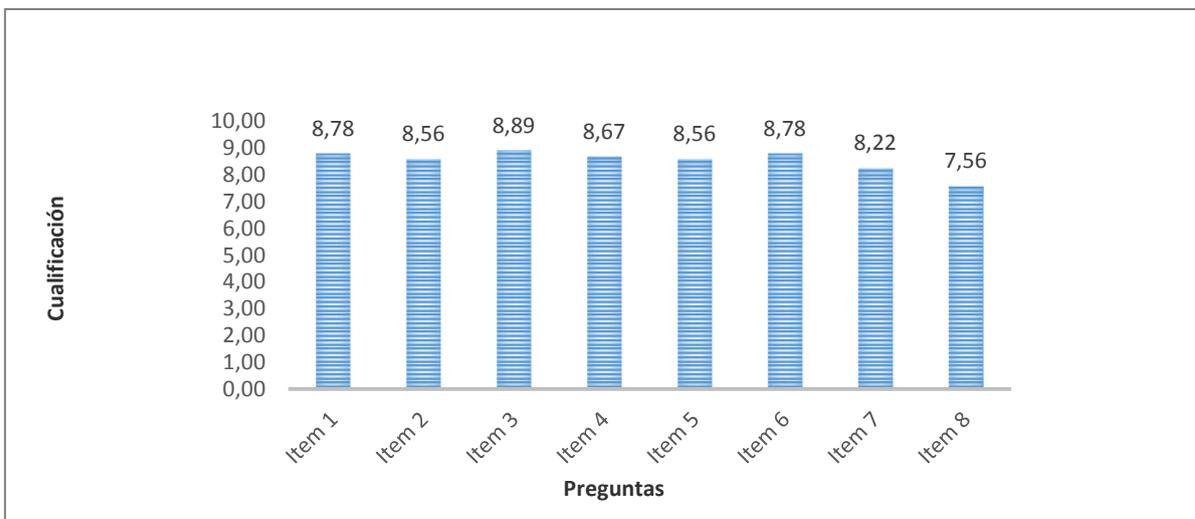


Figura 25: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Balmes

Formación Básica en Educación Emocional

Profesorado de infantil, primaria y secundaria y secundaria postobligatoria -2º grupo-

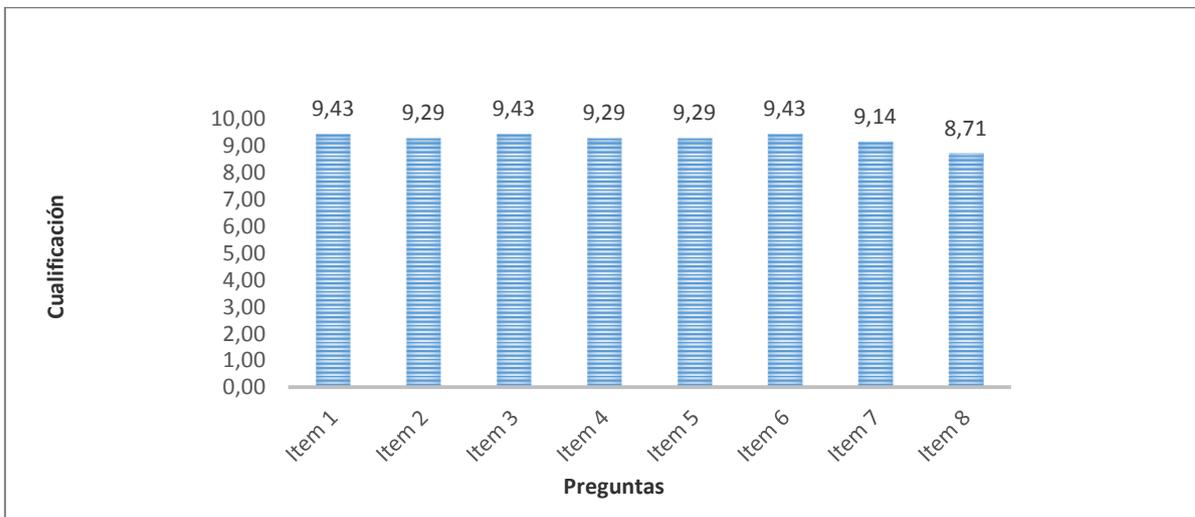


Figura 26: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Balmes

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-1er grupo

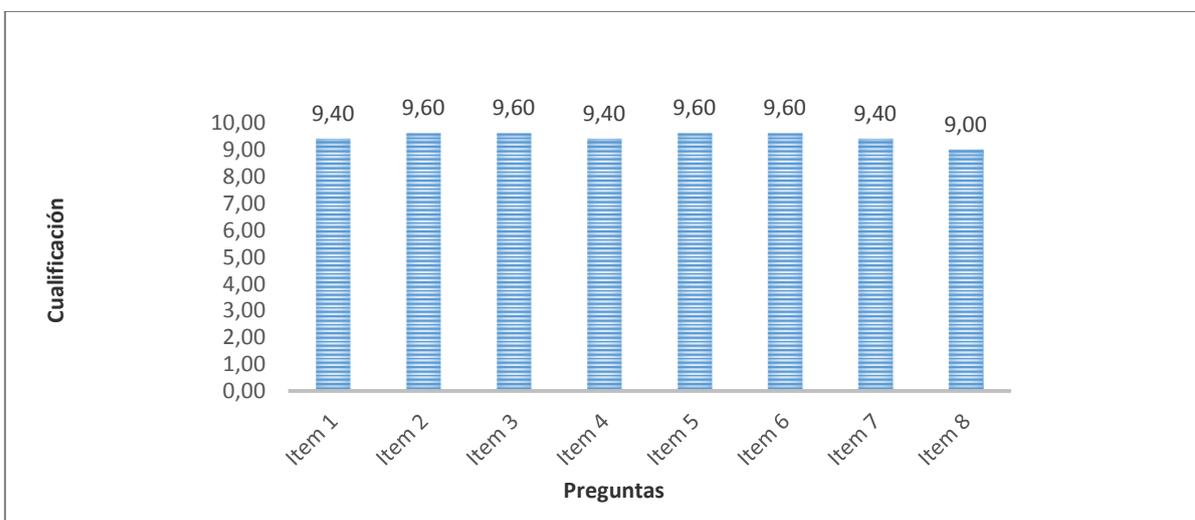


Figura 27: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Balmes

Hacer realidad la educación emocional en el aula
Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-2º grupo

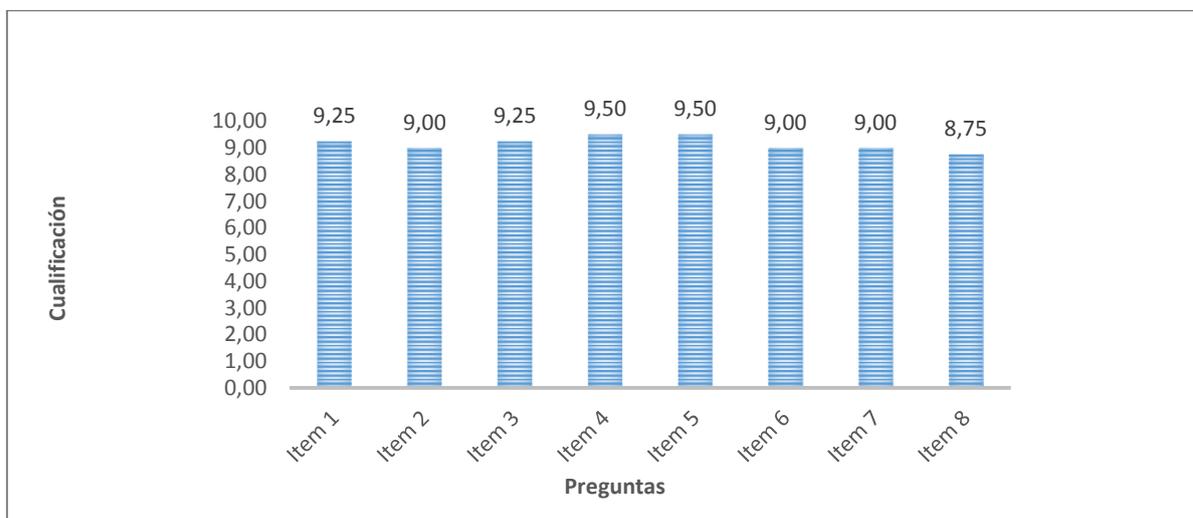


Figura 28: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Caldes de Montbui

Formación Básica en Educación Emocional
Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria -1er grupo-

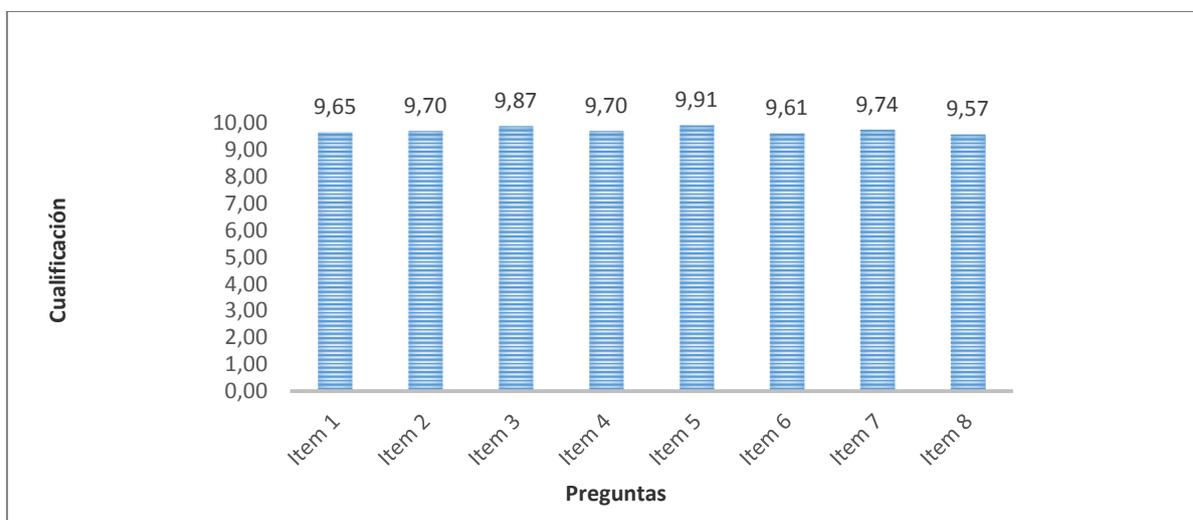


Figura 29: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Caldes de Montbui

Formación Básica en Educación Emocional

Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria -2º grupo-

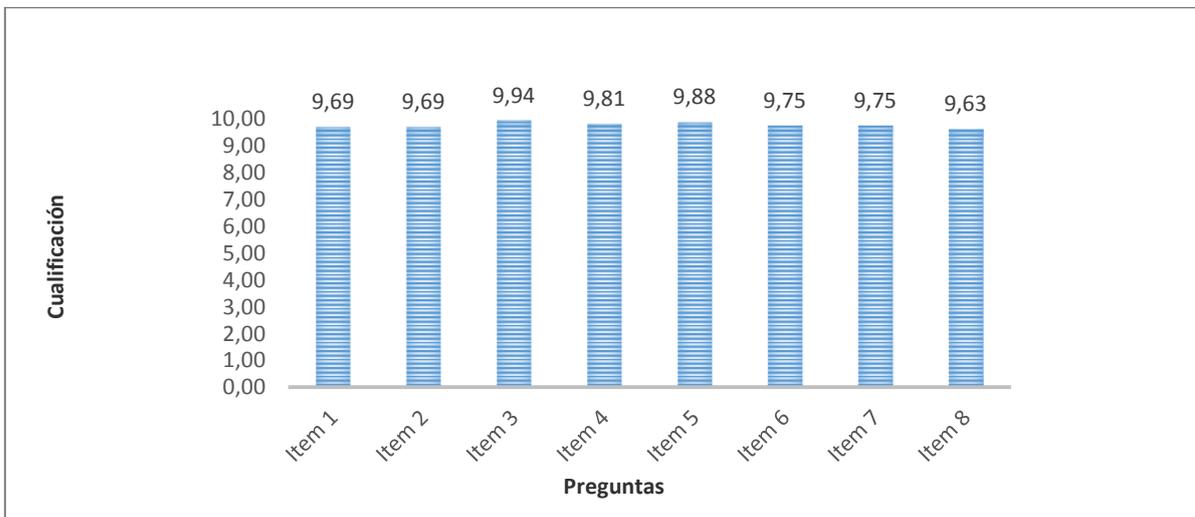


Figura 30: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia de Caldes de Montbui

Formación Básica en Educación Emocional

Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria -3er grupo-

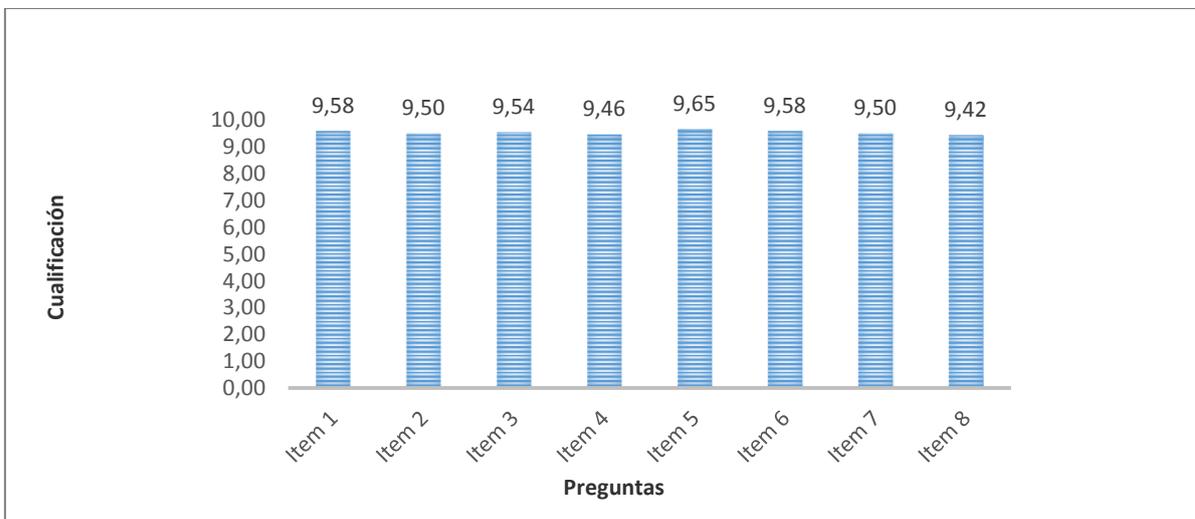


Figura 31: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Caldes de Montbui

Hacer realidad la educación emocional en el aula- Taller profesorado primaria-grupo 1-

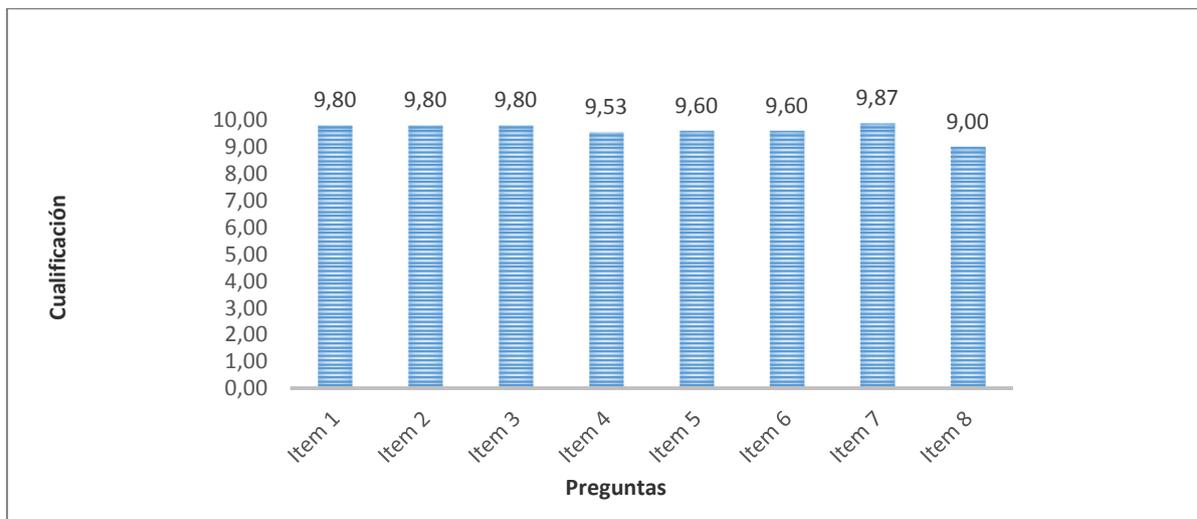


Figura 32: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Caldes de Montbui

Hacer realidad la educación emocional en el aula- Taller profesorado infantil y primaria –grupo 2-

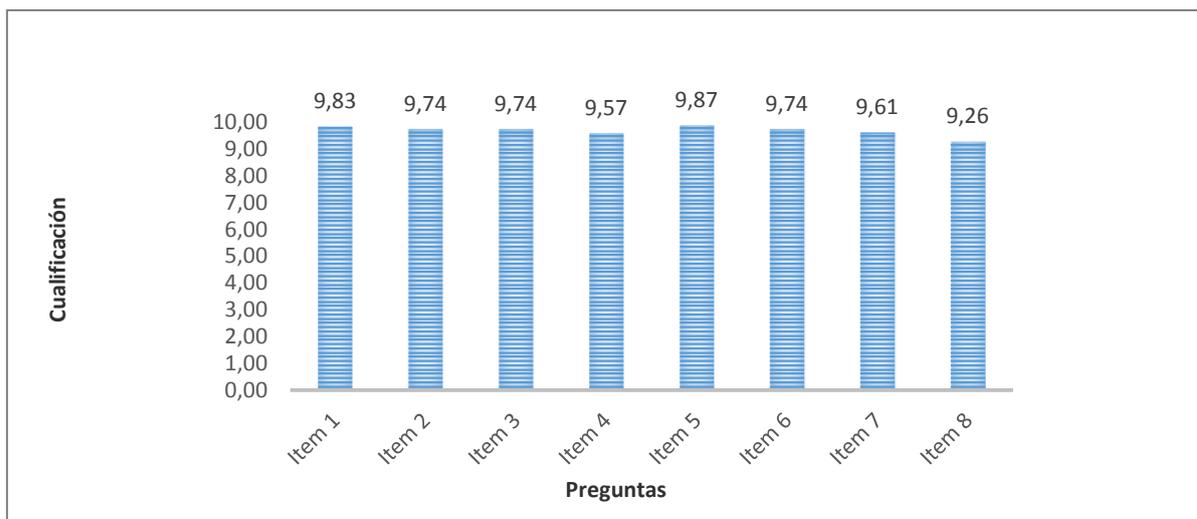


Figura 33: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 3- Escola Pia de Caldes de Montbui

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-grupo 3-

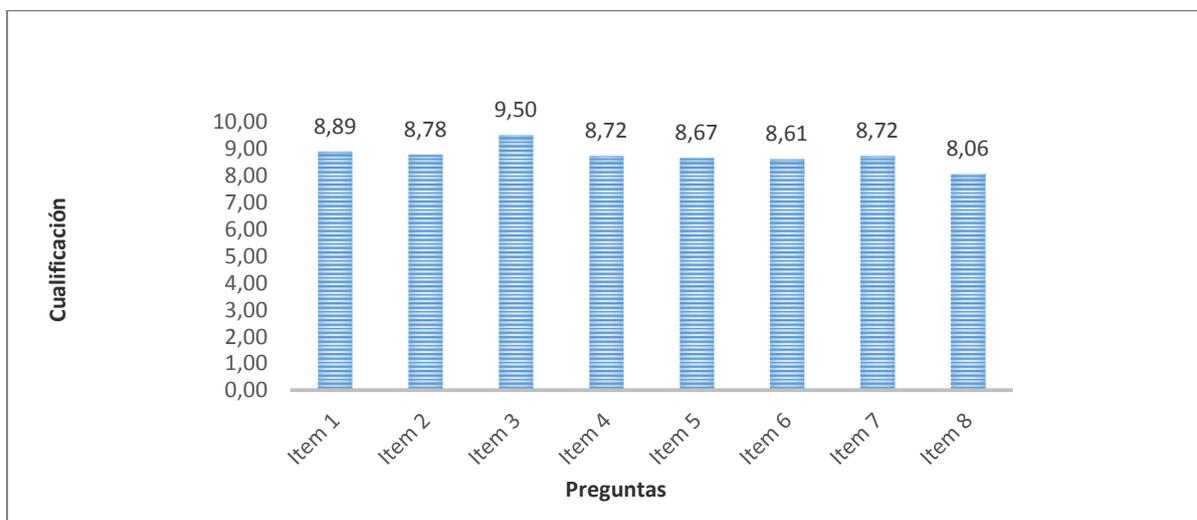


Figura 34: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Calella

Formación Básica en Educación Emocional

Profesorado de infantil, primaria

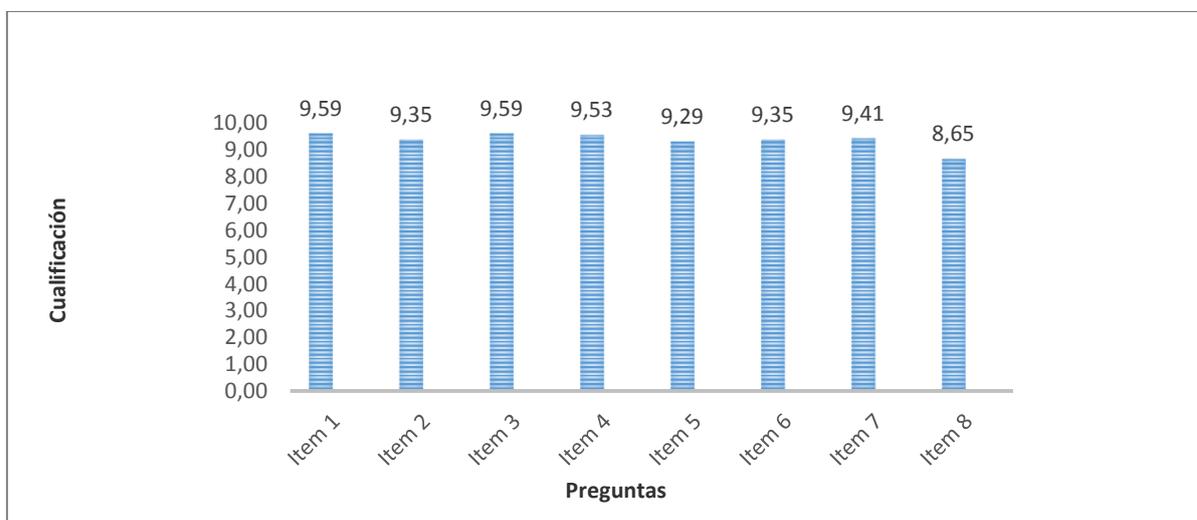


Figura 35: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Calella

Formación Básica en Educación Emocional-Profesorado de secundaria y secundaria postobligatoria -

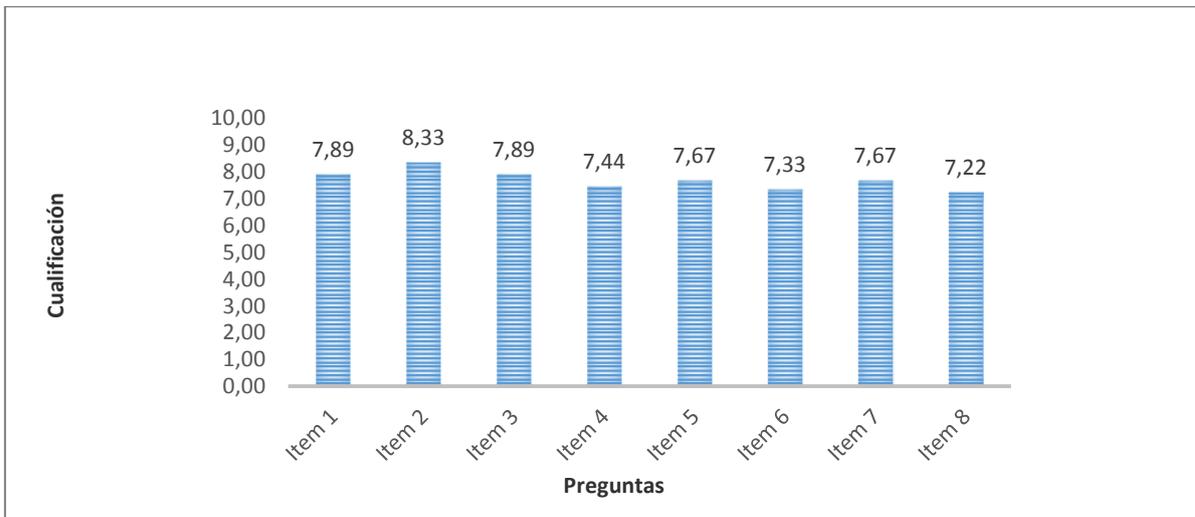


Figura 36: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Calella

Hacer realidad la educación emocional en el aula -Taller profesorado infantil y primaria-

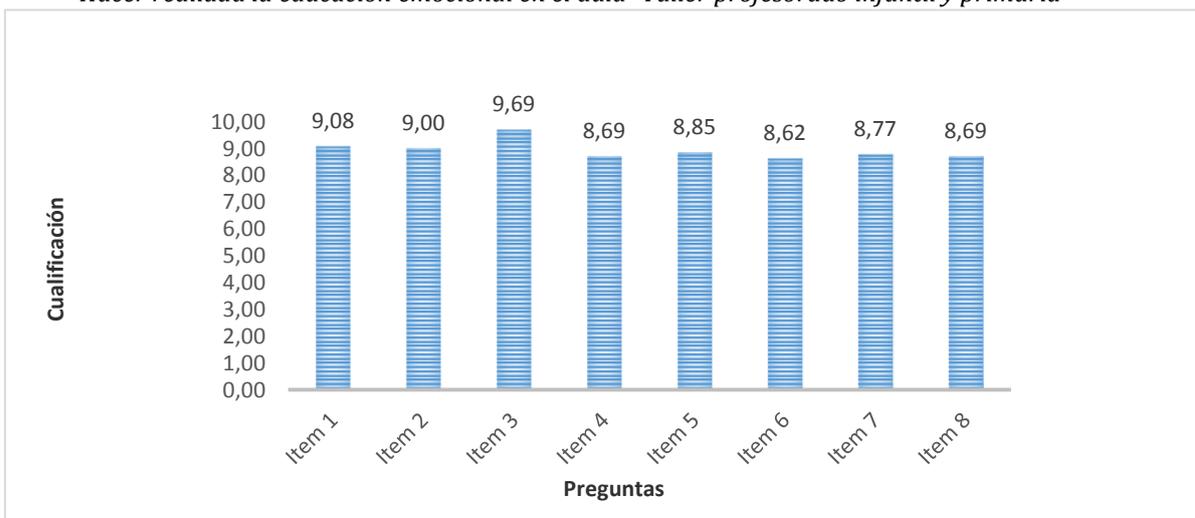


Figura 37: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Calella

Hacer realidad la educación emocional en el aula
Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria

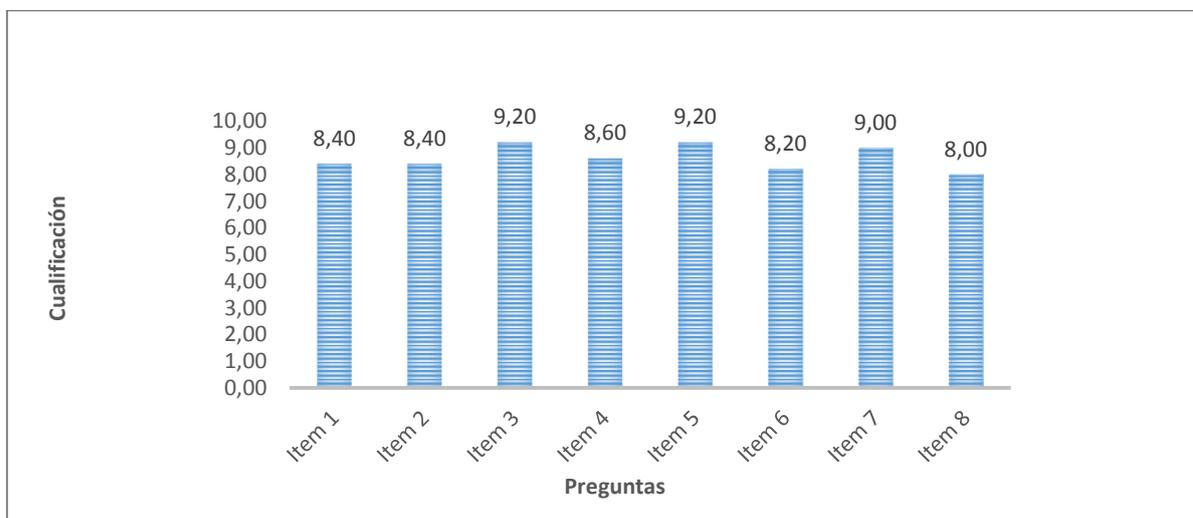


Figura 38: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia de Gramollers

Formación Básica en Educación Emocional-Profesorado de infantil y primaria

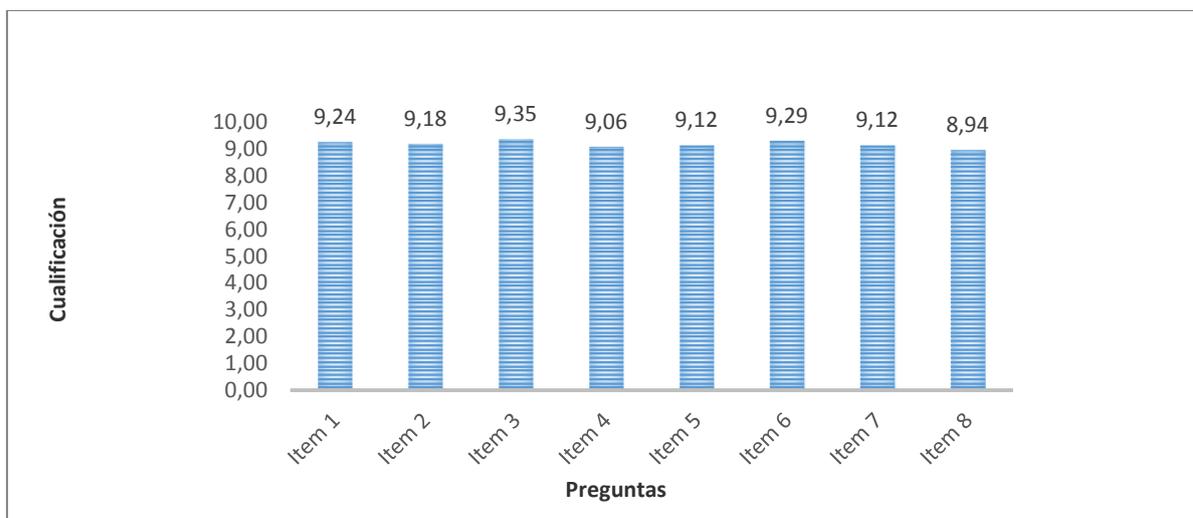


Figura 39: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia Igualada

Formación Básica en Educación Emocional

Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria-1er grupo-

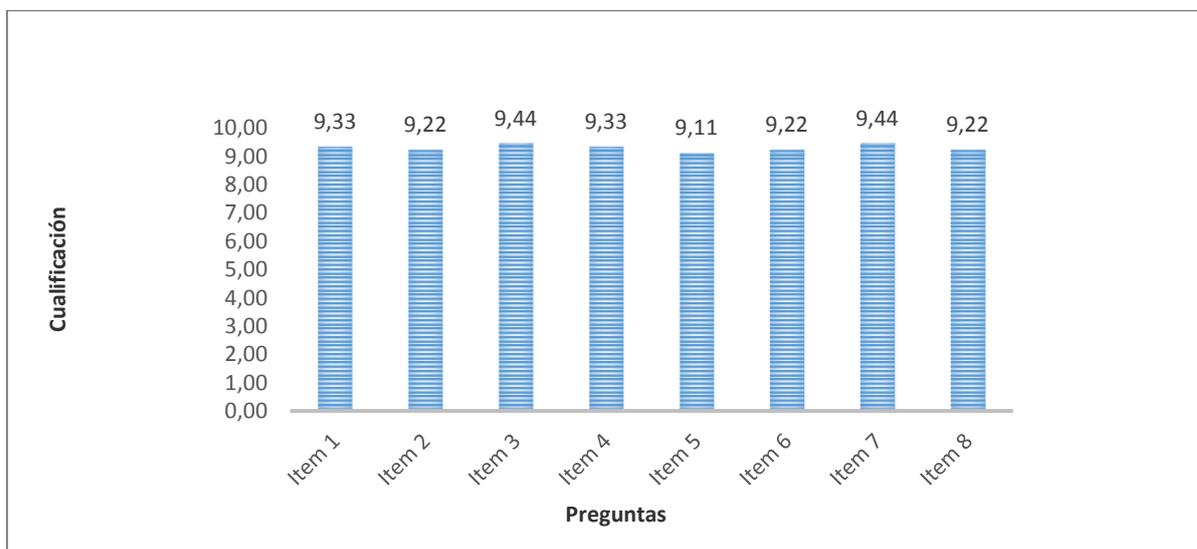


Figura 40: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia Igualada

Formación Básica en Educación Emocional

Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria-2ª grupo-

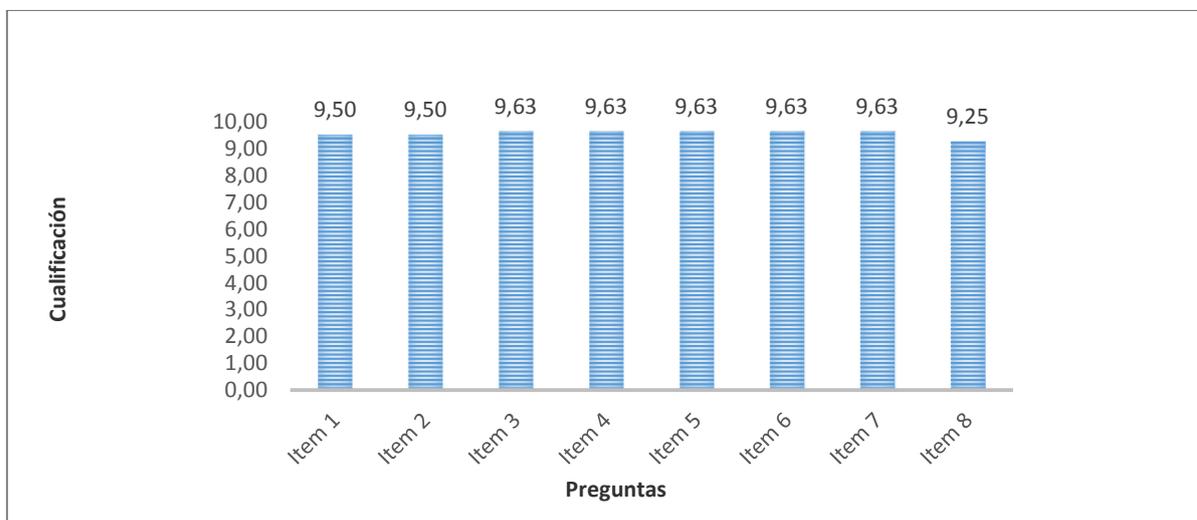


Figura 41: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia Igualada

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria

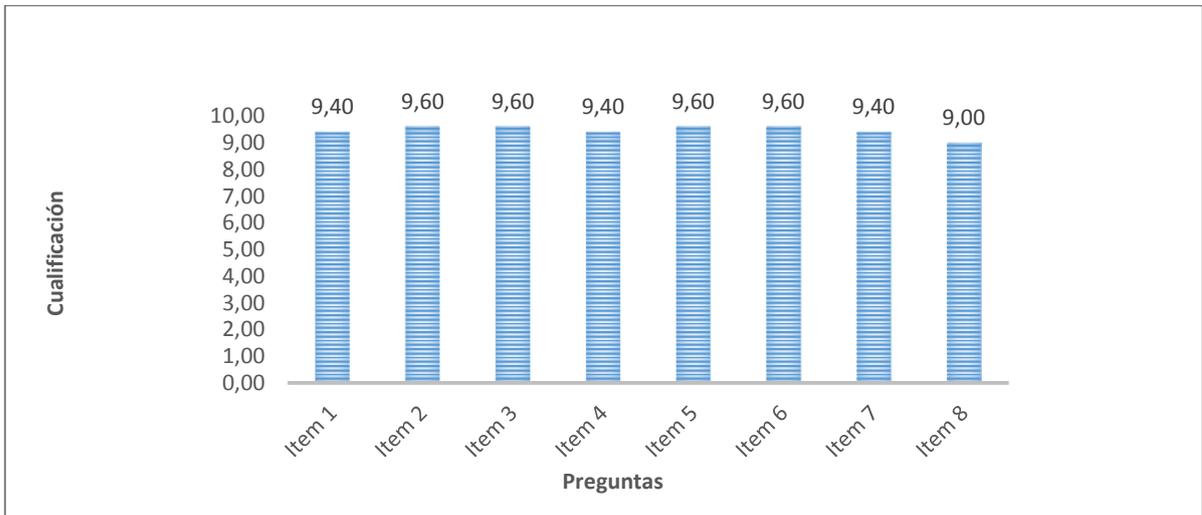


Figura 42: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia Luz Casanova

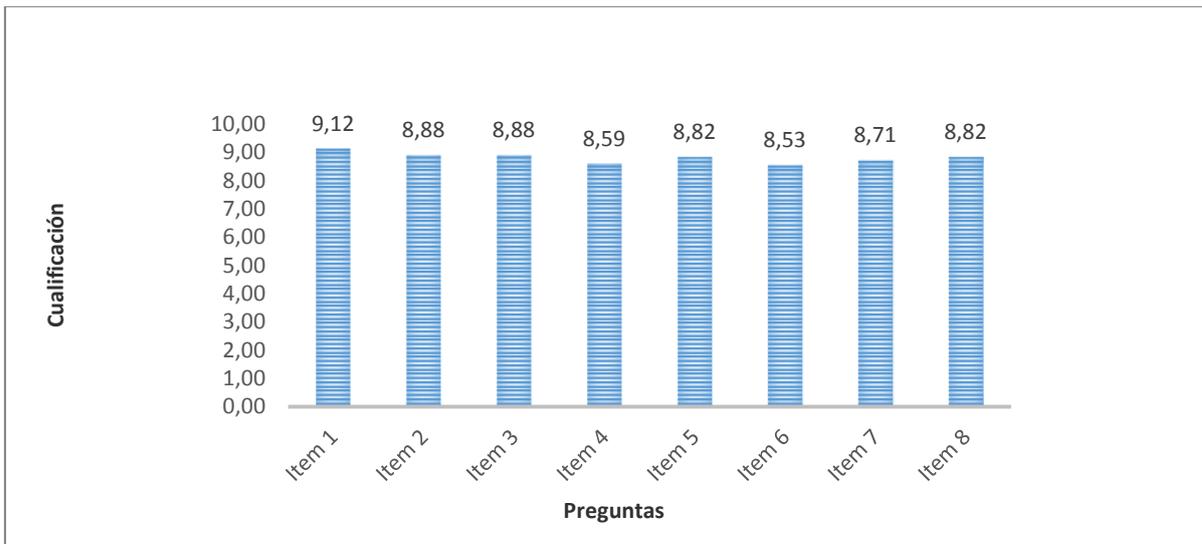


Figura 43: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia Luz Casanova

Hacer realidad la educación emocional en el aula-Profesorado de infantil, primaria y secundaria

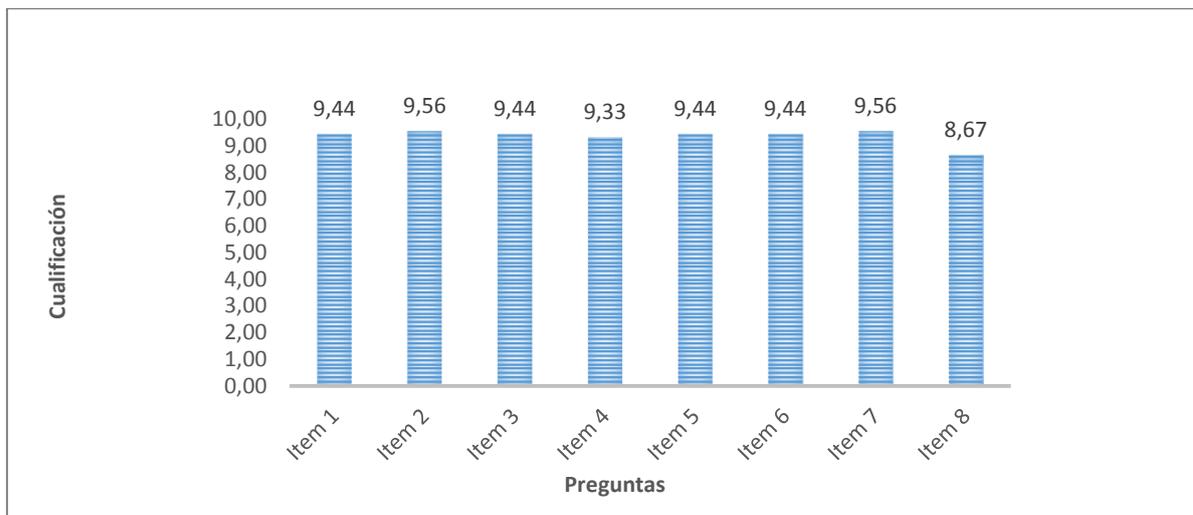
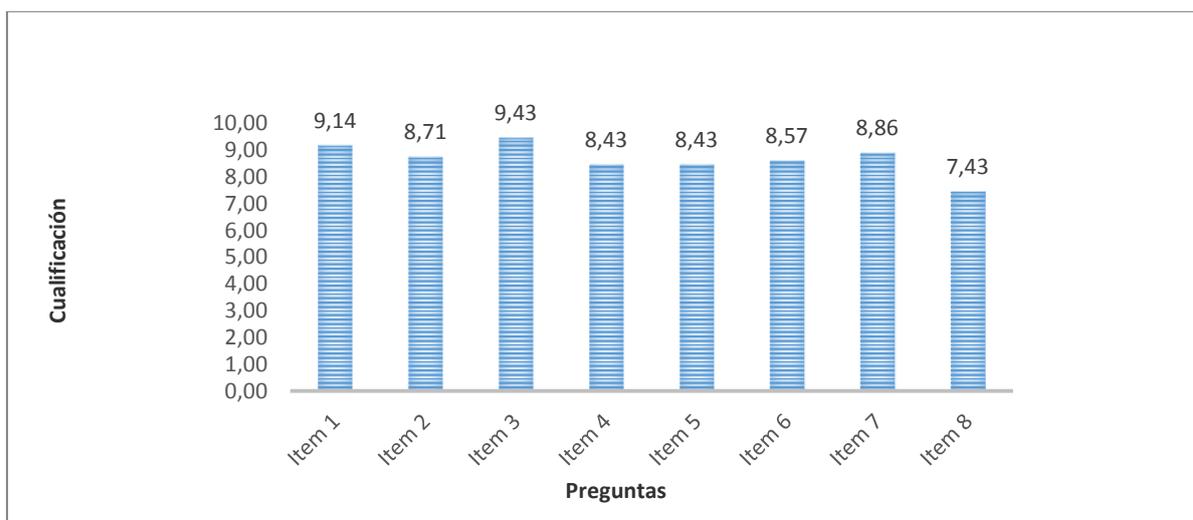


Figura 44: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 1- Escola Pia de Mataró

Formación Básica en Educación Emocional-grupo 1-Profesorado de infantil



Anexo 3: Figuras

Figura 45: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 2- Escola Pia de Mataró

Formación Básica en Educación Emocional-grupo 2-Profesorado de primaria

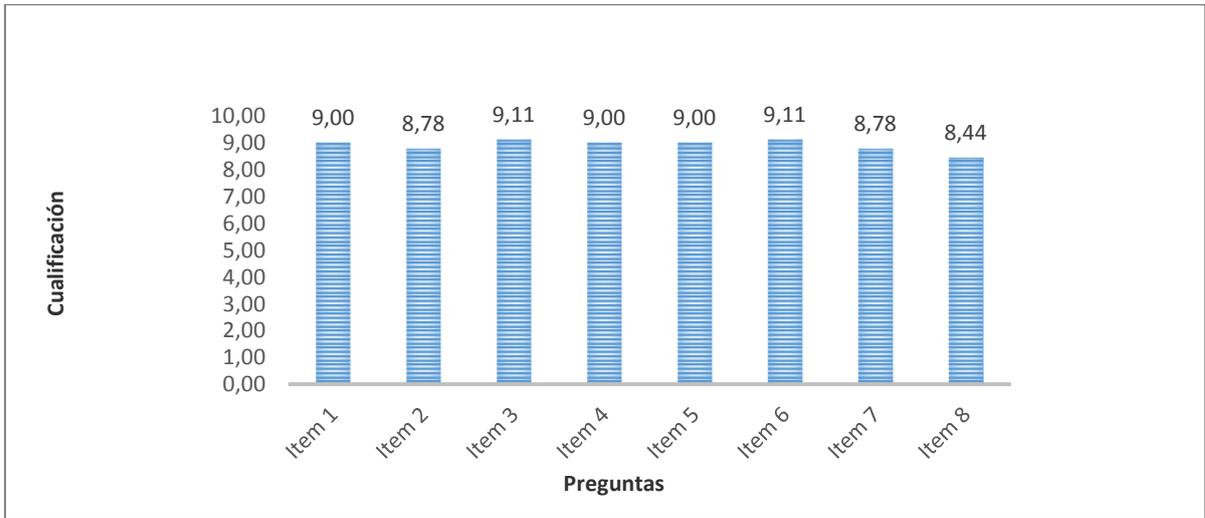


Figura 46: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 3- Escola Pia de Mataró

Formación Básica en Educación Emocional-grupo 3-Profesorado de primaria

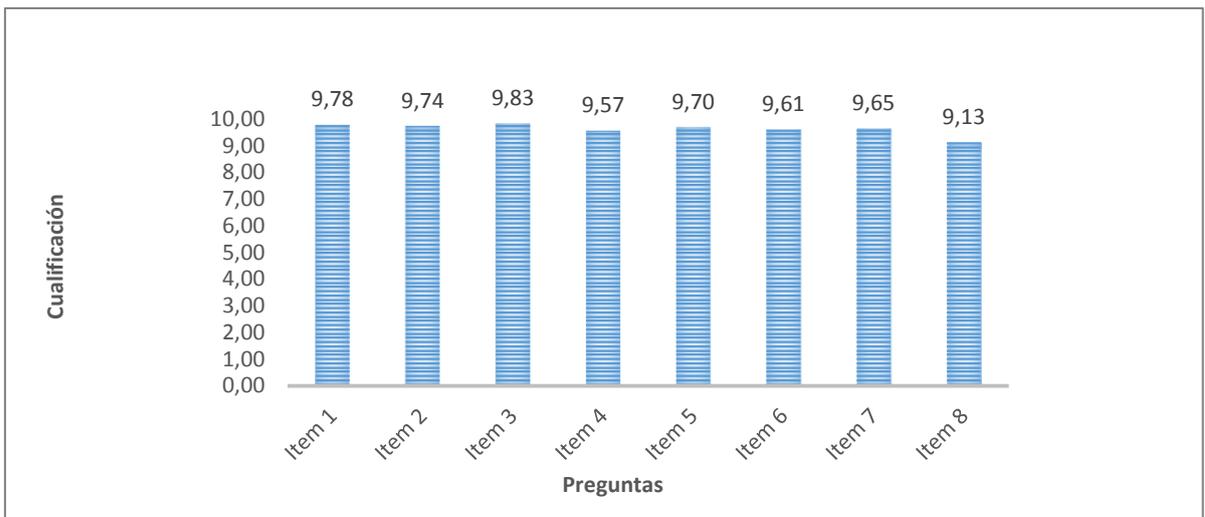


Figura 47: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 4- Escola Pia de Mataró

Formación Básica en Educación Emocional-grupo 4-Profesorado de secundaria

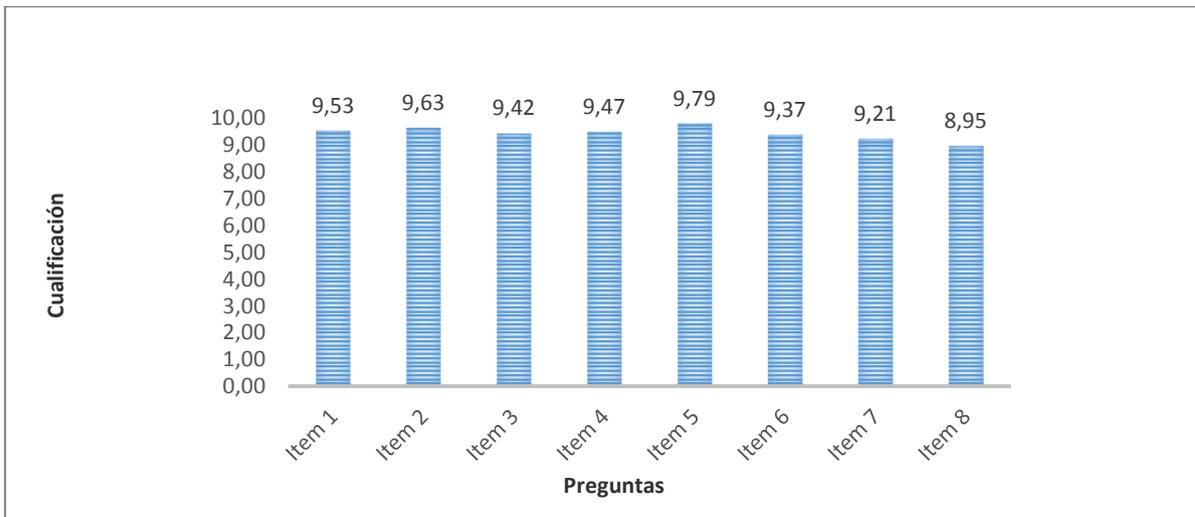


Figura 48: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 5- Escola Pia de Mataró

Formación Básica en Educación Emocional-grupo 5-Profesorado de secundaria postobligatoria (bachillerato)

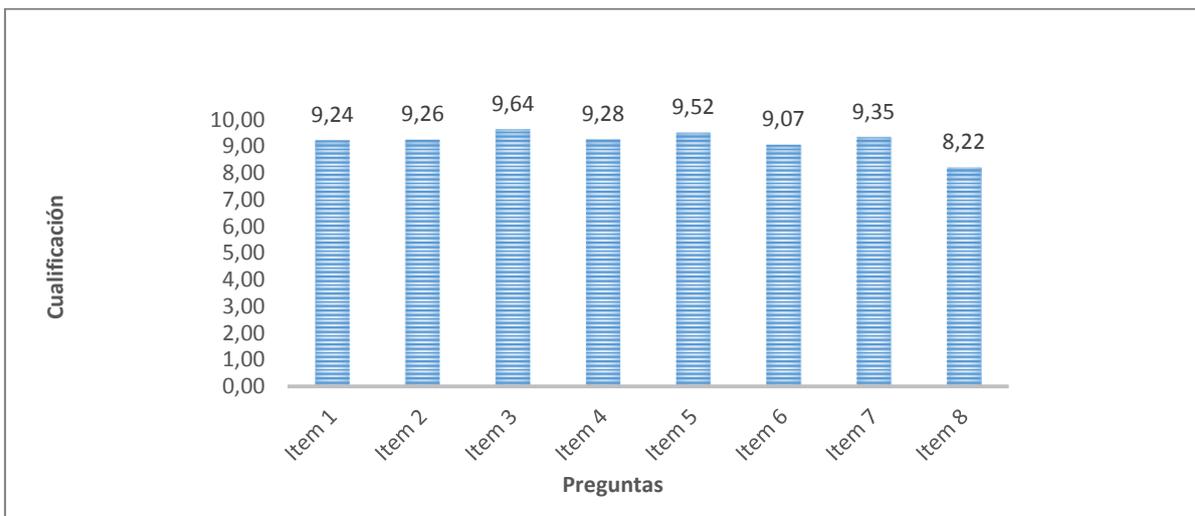


Figura 49: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 6- Escola Pia de Mataró

Formación Básica en Educación Emocional-grupo 6-Profesorado de secundaria postobligatoria (bachillerato)

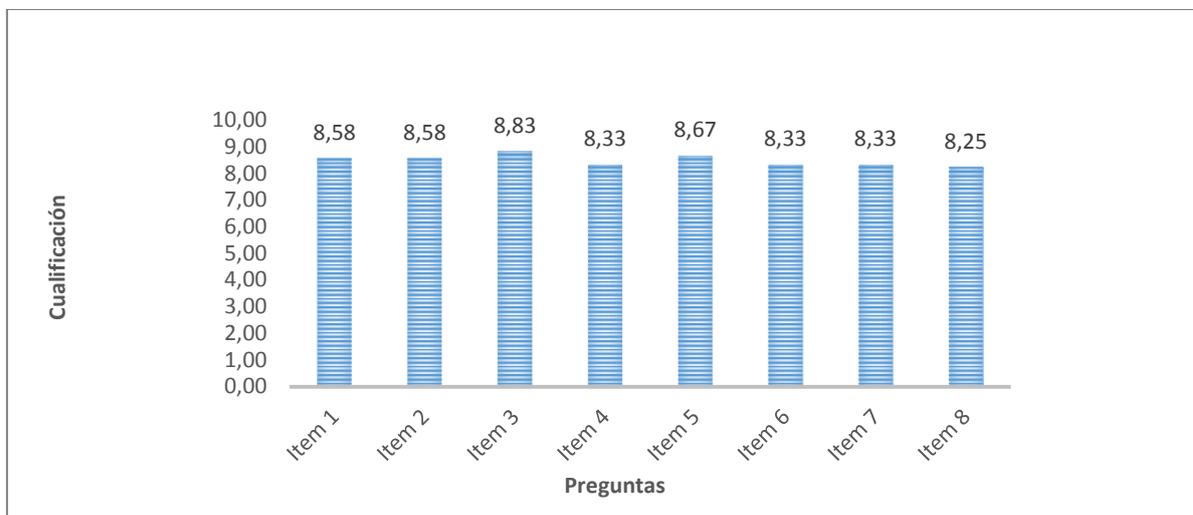


Figura 50: Gráfica satisfacción formación 1-grupo 7- Escola Pia de Mataró

*Formación Básica en Educación Emocional
Profesorado de secundaria postobligatoria (ciclos formativos)*

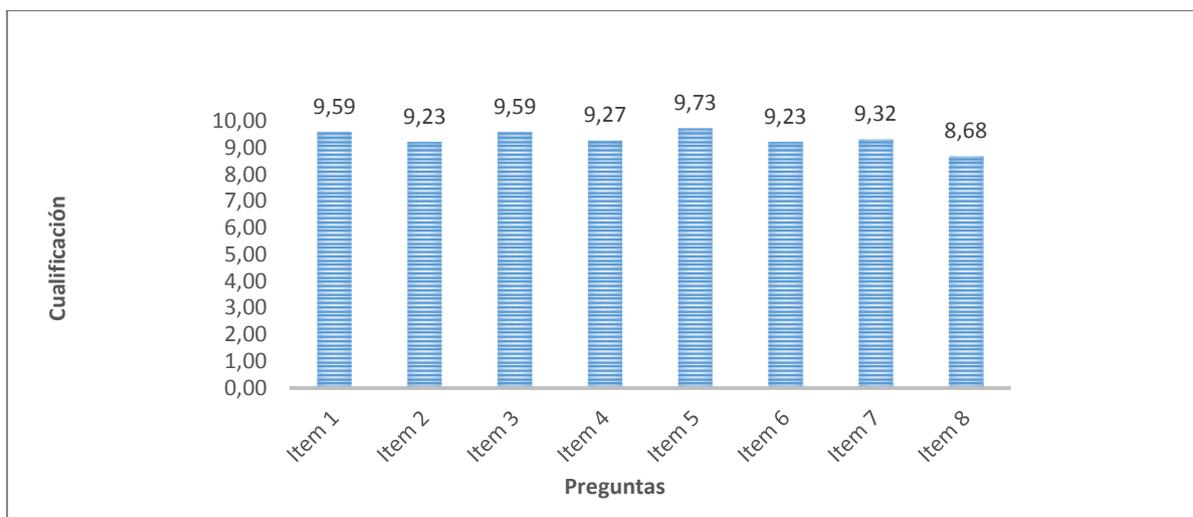


Figura 51: Gráfica satisfacción formación 2-grupo 1- Escuela Pia de Mataró

Hacer realidad la educación emocional en el aula-grupo 1-Profesorado de infantil

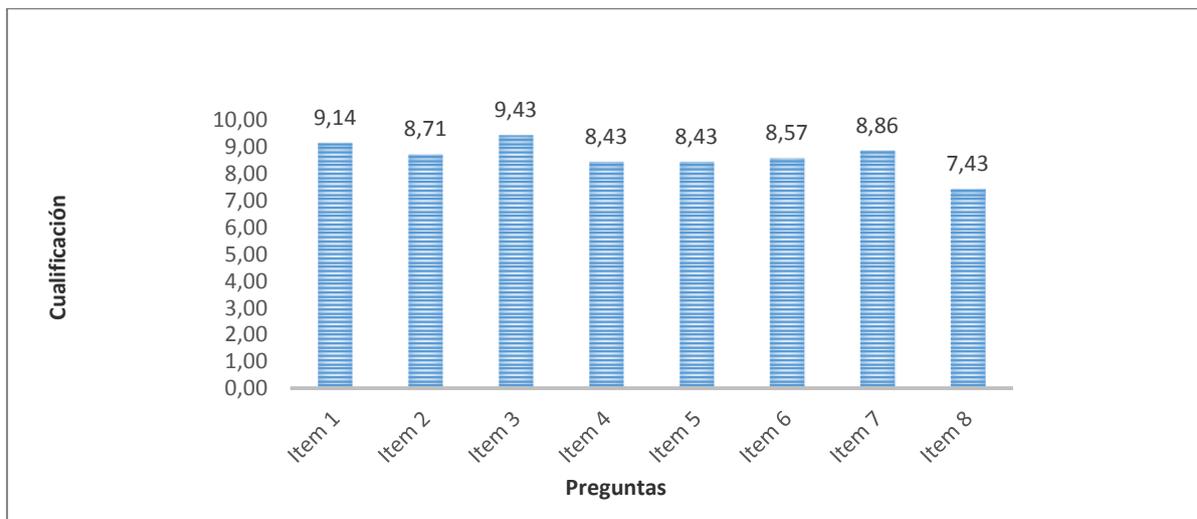


Figura 52: Gráfica satisfacción formación 2-grupo 2- Escuela Pia de Mataró

Hacer realidad la educación emocional en el aula-grupo 2-Profesorado de primaria

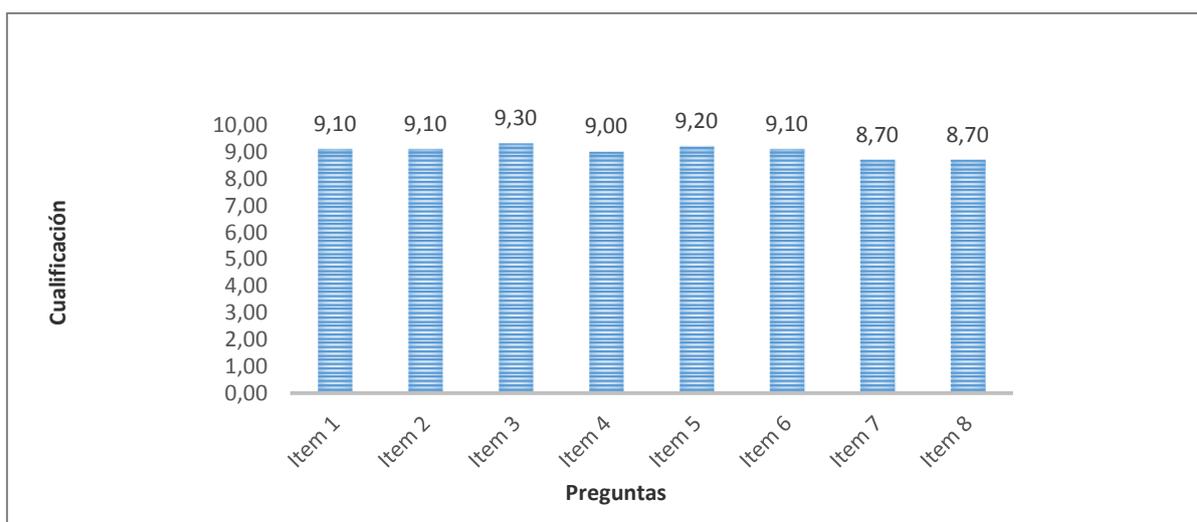


Figura 53: Gráfica satisfacción formación 2-grupo 3- Escola Pia de Mataró

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 3 - Profesorado de secundaria y secundaria postobligatoria

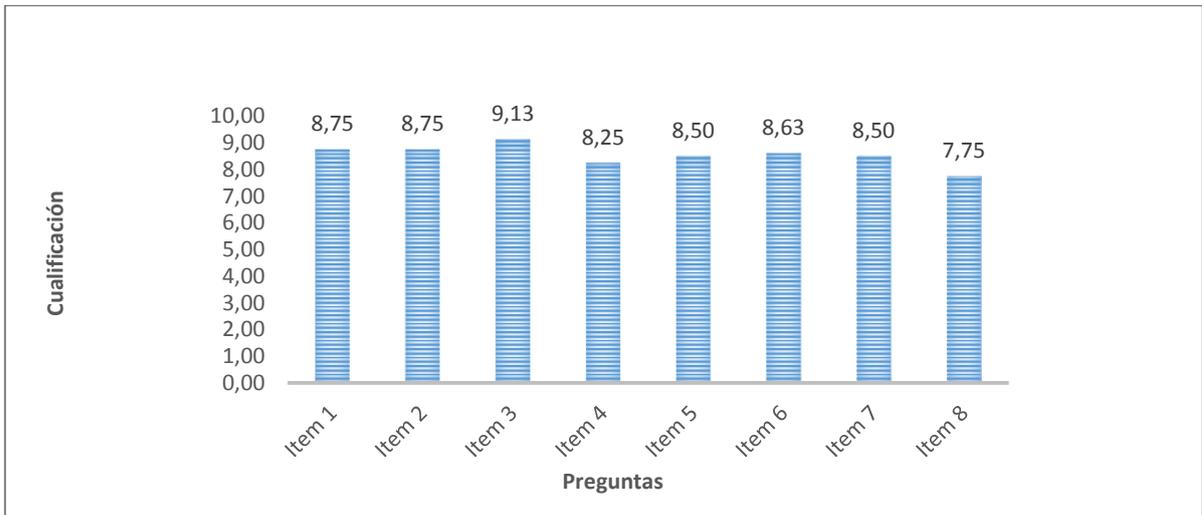


Figura 54: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia de Moià

Formación Básica en Educación Emocional-Profesorado de infantil, primaria

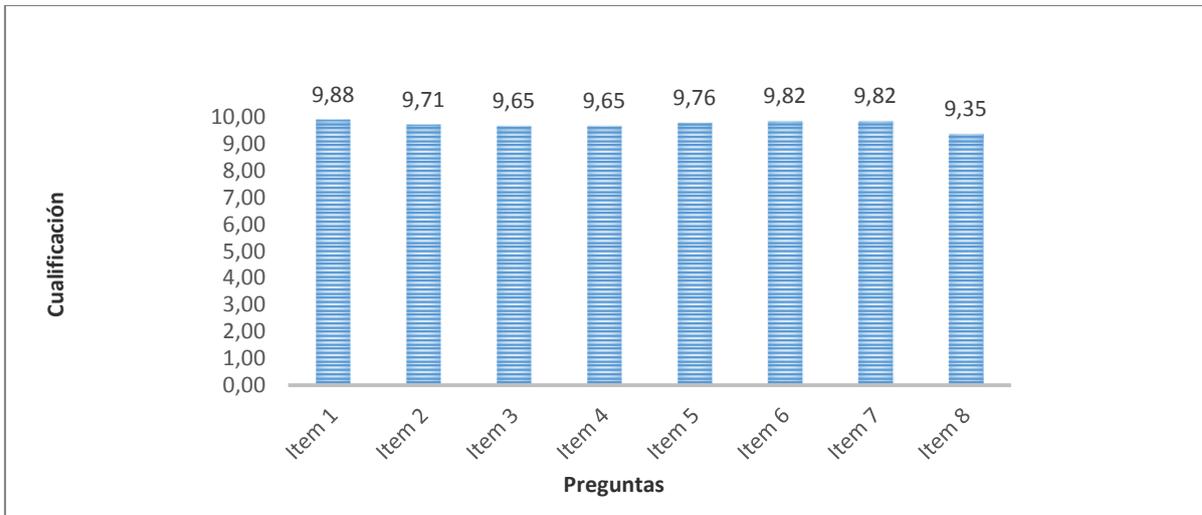


Figura 55: Gráfica satisfacción formación 2- Escola Pia de Moià

Hacer realidad la educación emocional en el aula -Taller profesorado infantil y primaria

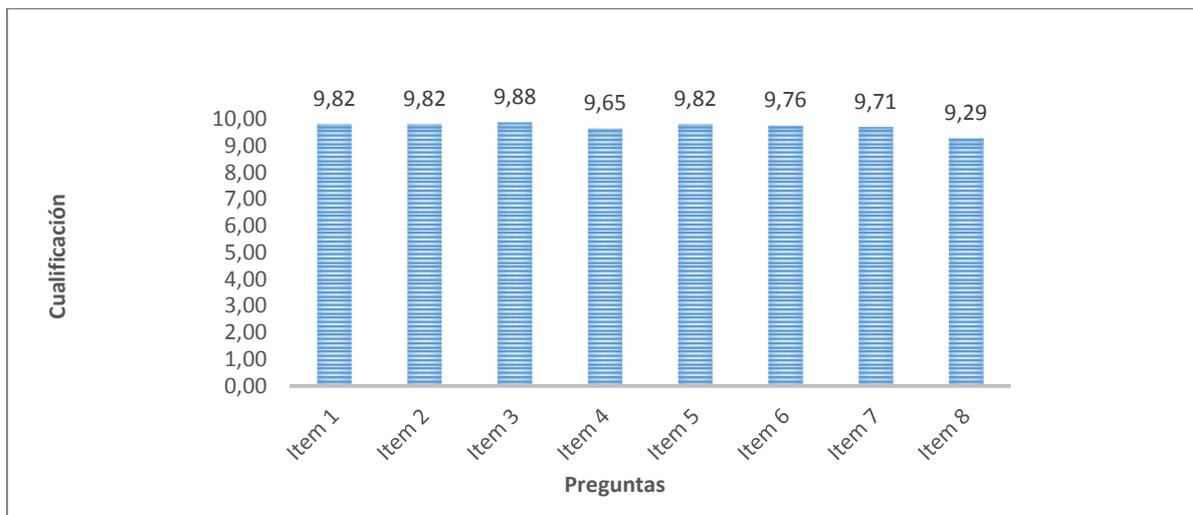


Figura 56: Gráfica satisfacción formación - Escola Pia Nostra Senyora

Formación Básica en Educación Emocional

-Profesorado de secundaria y secundaria postobligatoria

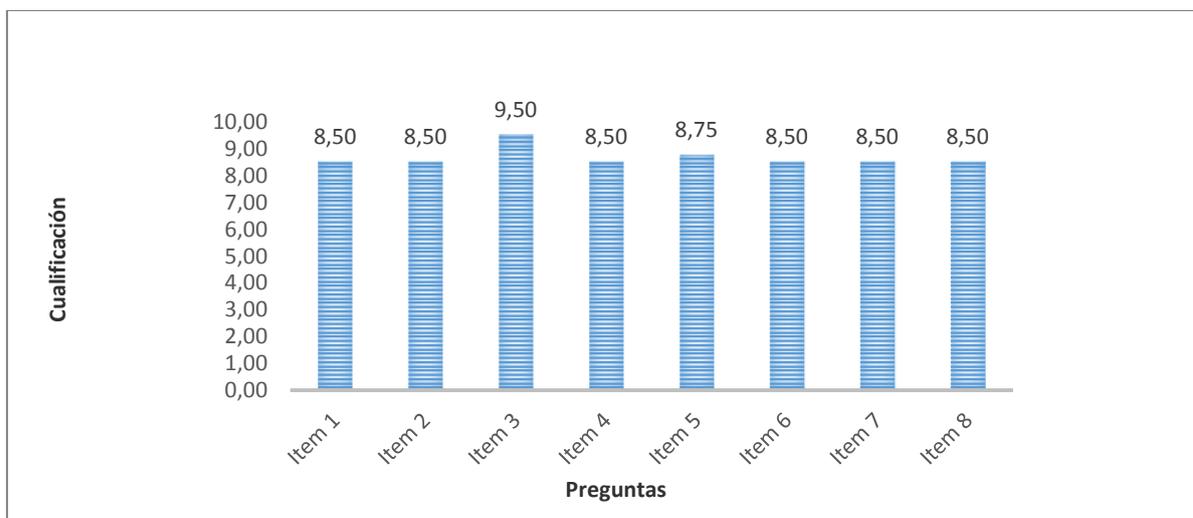


Figura 57: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia Olot

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 1-Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria

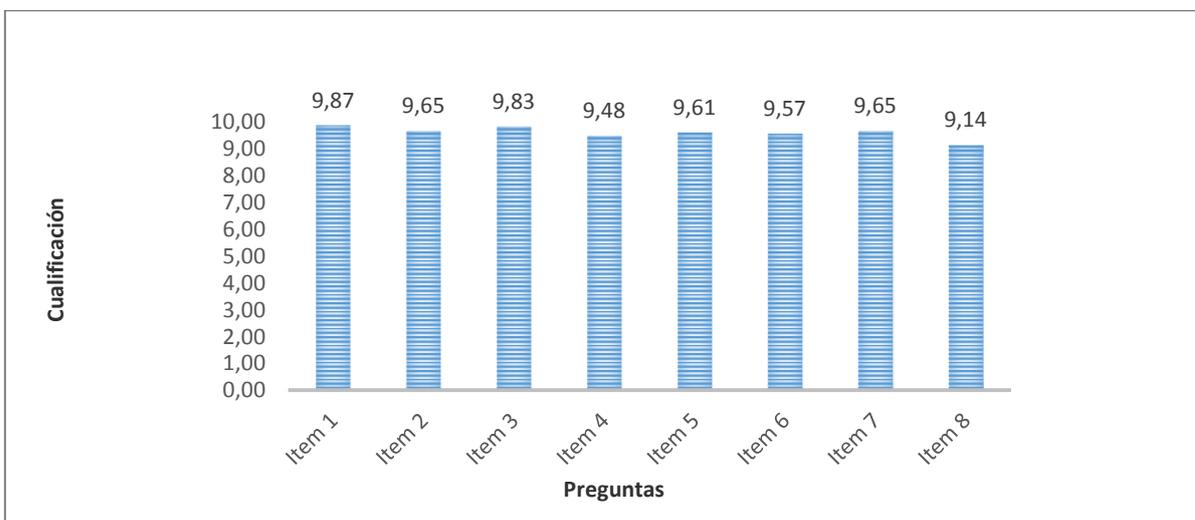


Figura 58: satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia Olot

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 2-Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria -

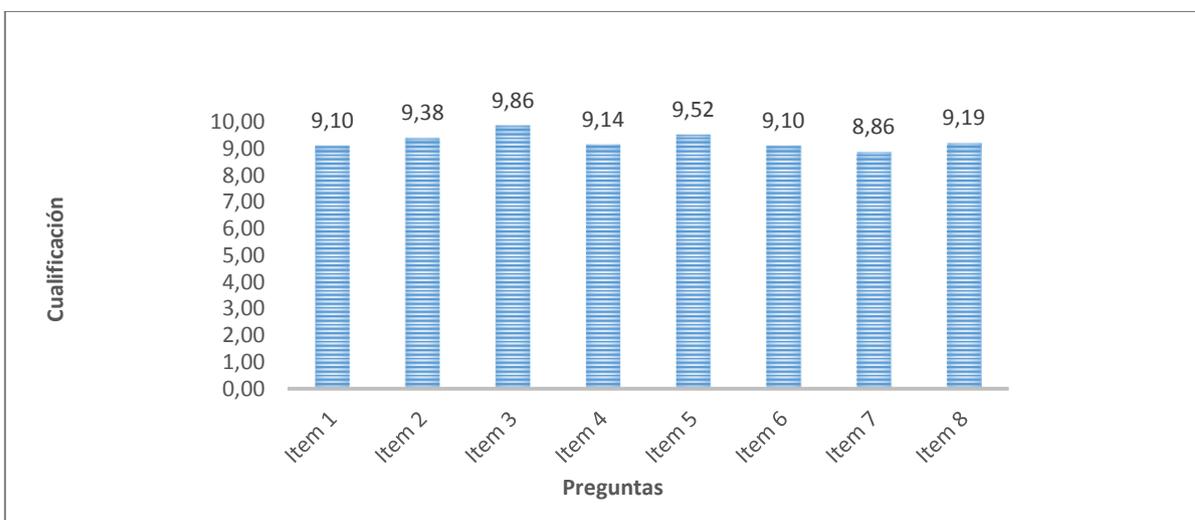


Figura 59: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Sabadell

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 1-Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria -

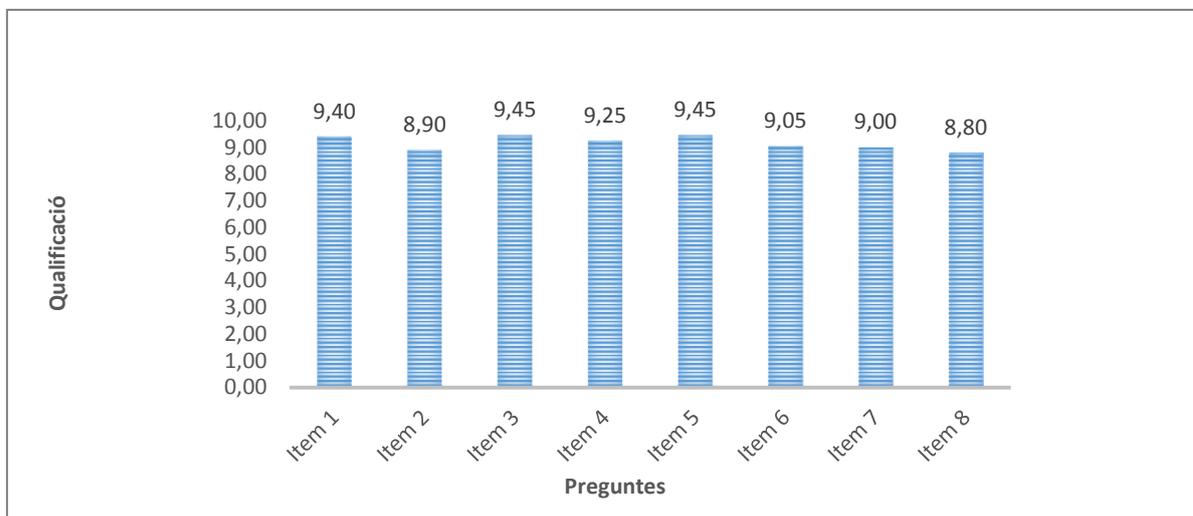


Figura 60: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Sabadell

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 2-Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria -

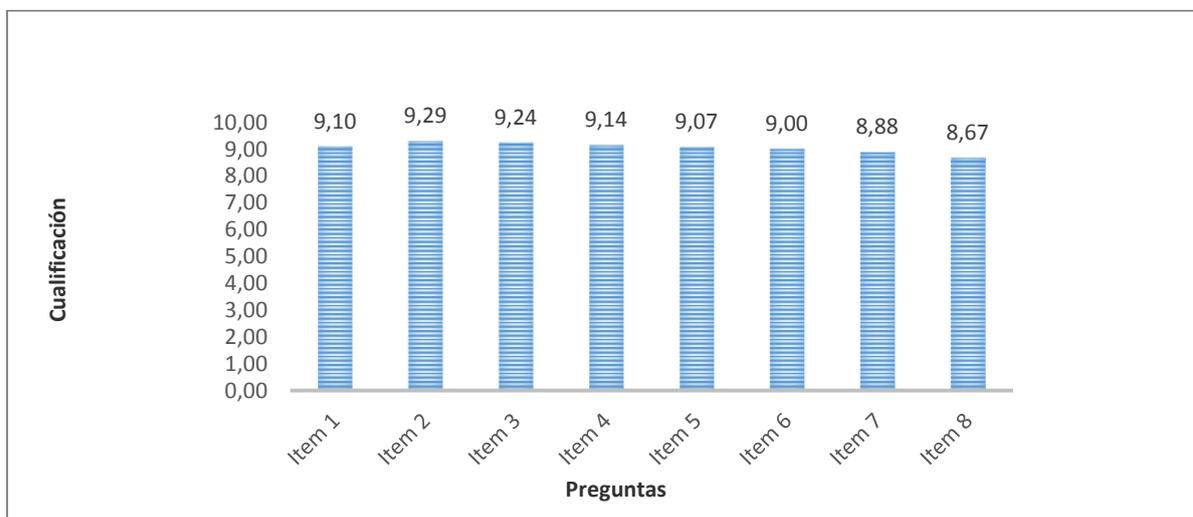


Figura 61: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia de Sabadell

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 3-Profesorado de infantil, primaria, secundaria y secundaria postobligatoria-

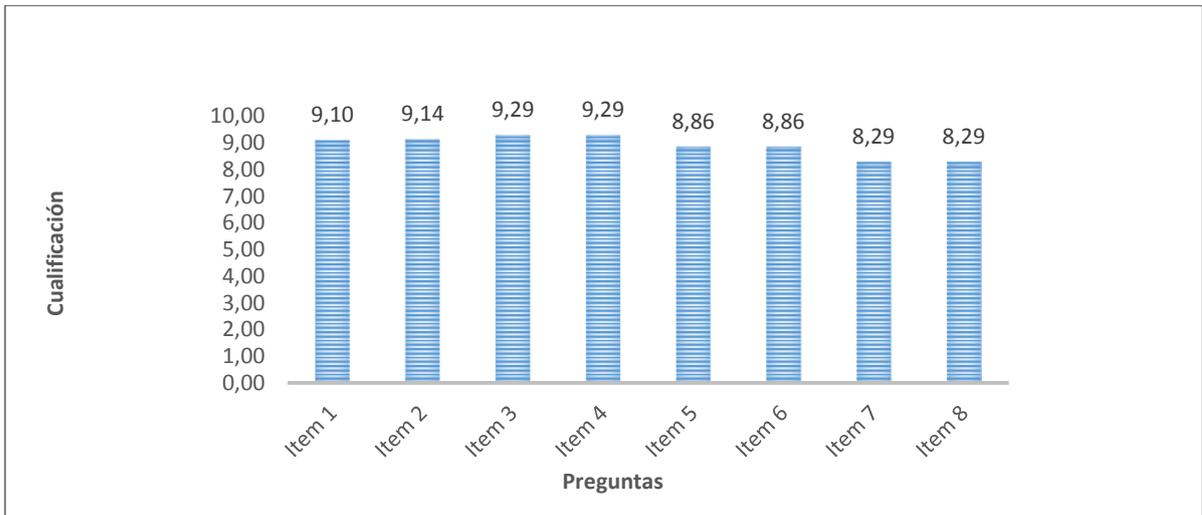


Figura 62: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Sabadell

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 1-Taller profesorado infantil y primaria-

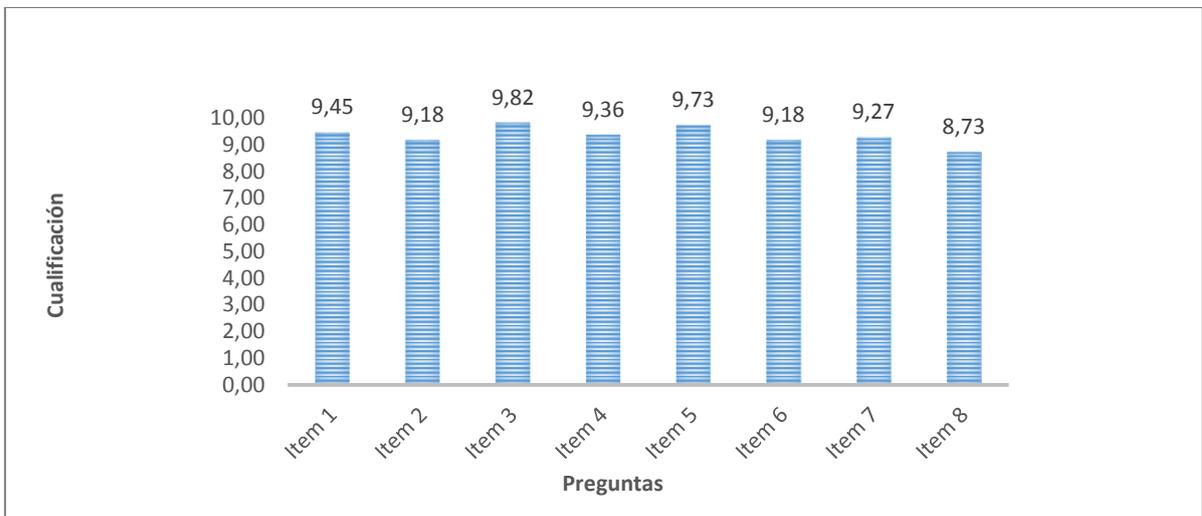


Figura 63: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Sabadell

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 2-Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

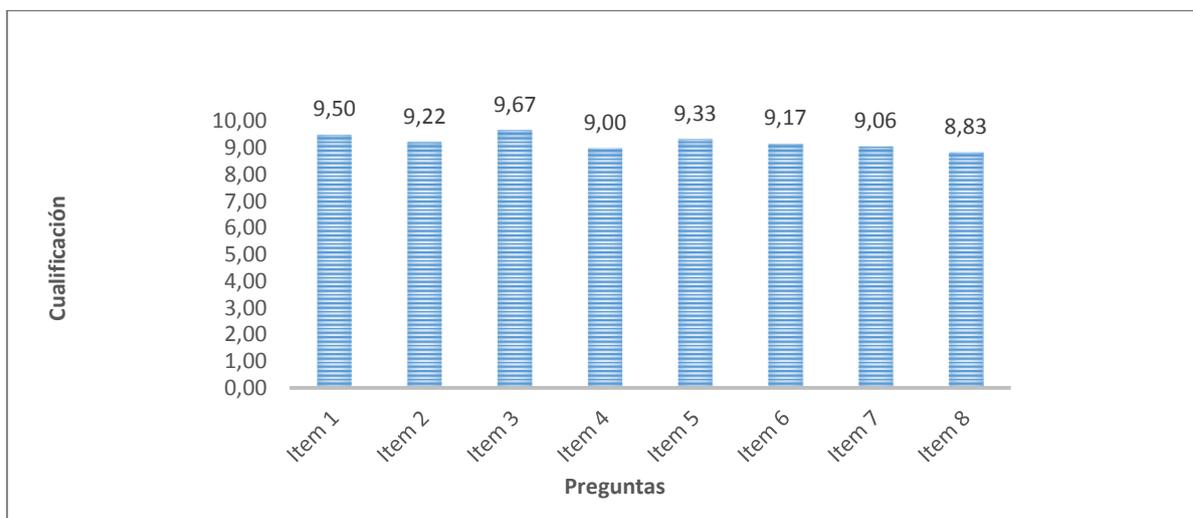


Figura 64: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia Sant Antoni

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 1-Profesorado de infantil y primaria -

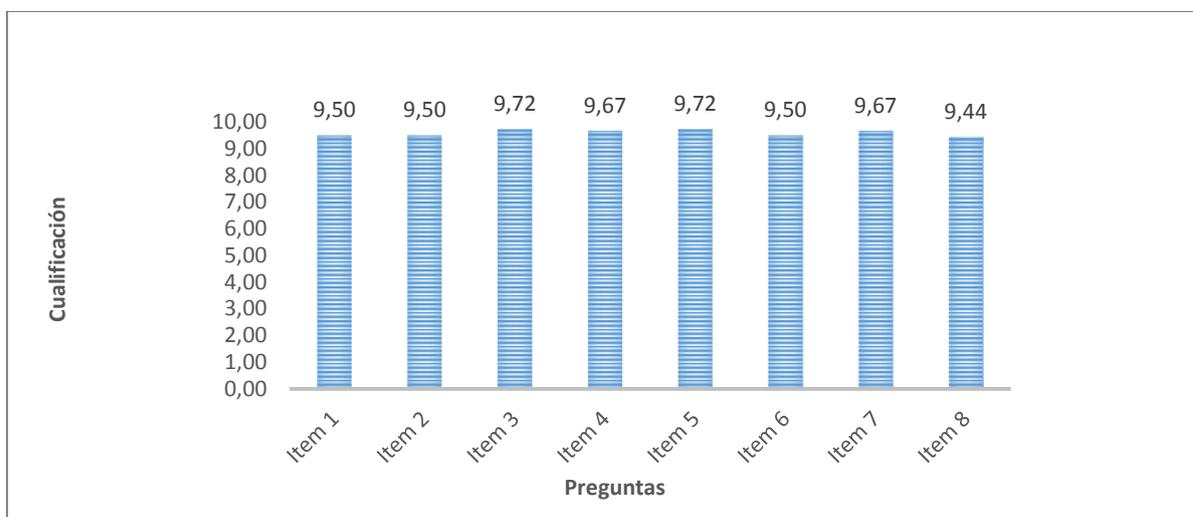


Figura 65: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia Sant Antoni

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 2-Profesorado de infantil y primaria-

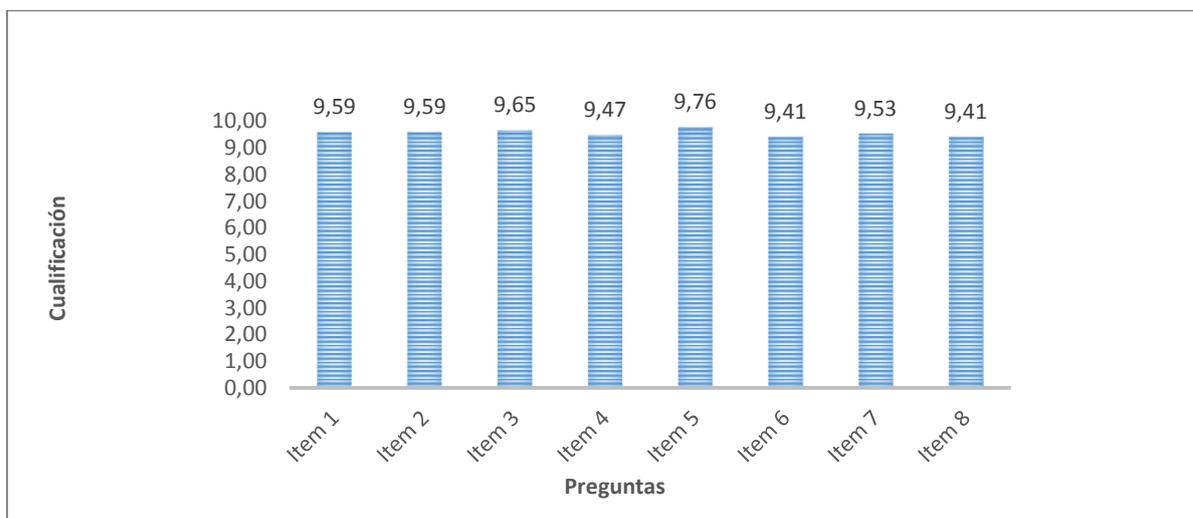


Figura 66: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia Sant Antoni

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 3-Profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

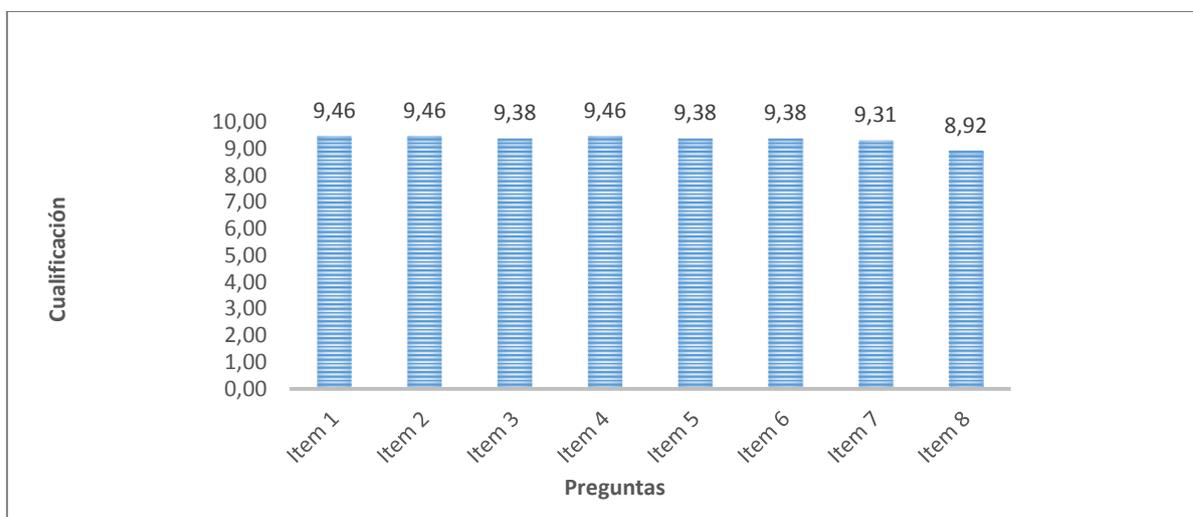


Figura 67: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia Sant Antoni

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 1-Taller profesorado infantil y primaria-

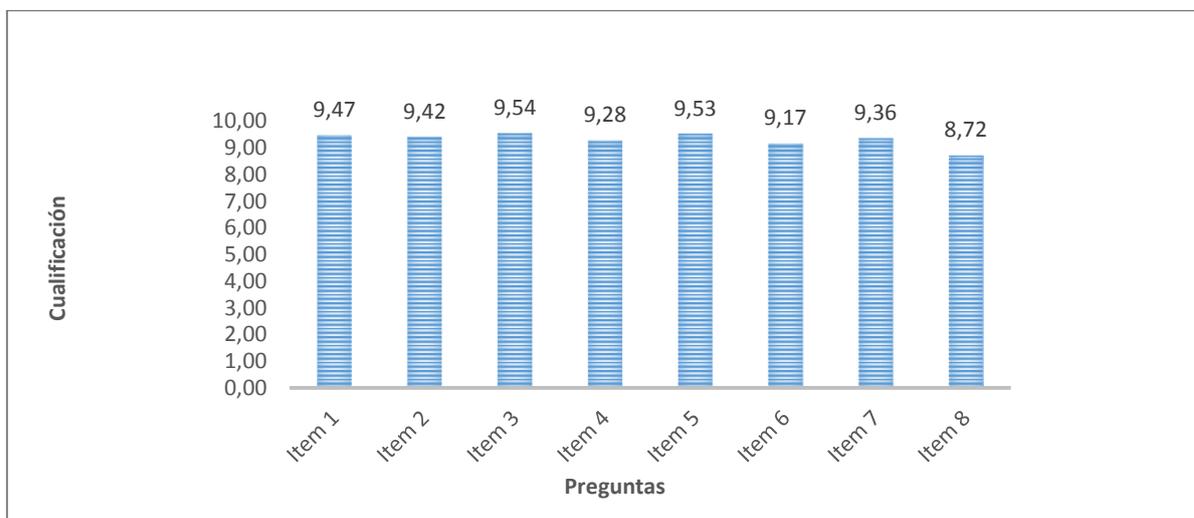


Figura 68: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia Sant Antoni

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 2-Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

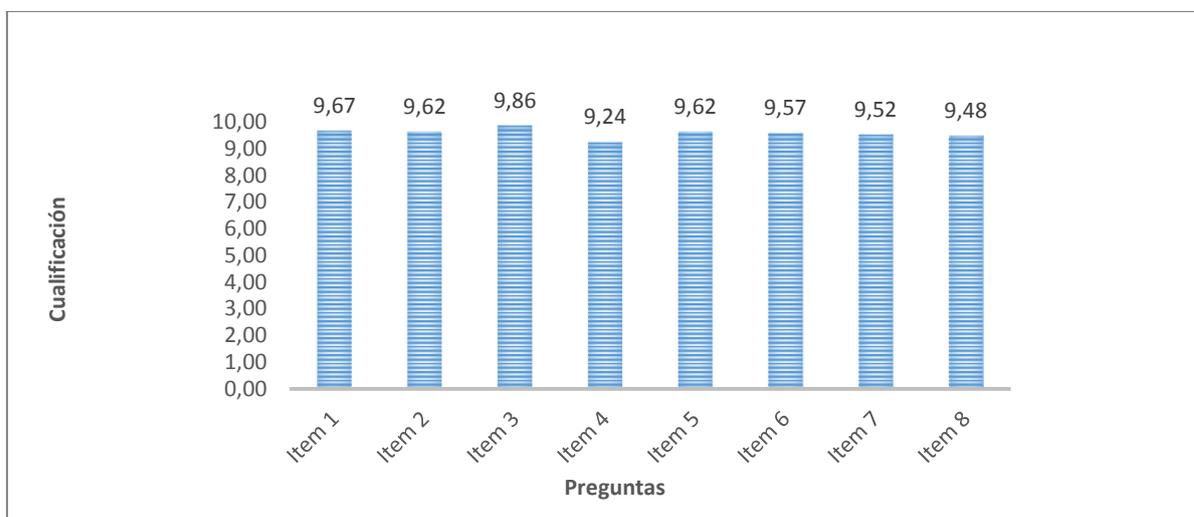


Figura 69: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Sarrià

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 1-Profesorado de infantil y primaria -

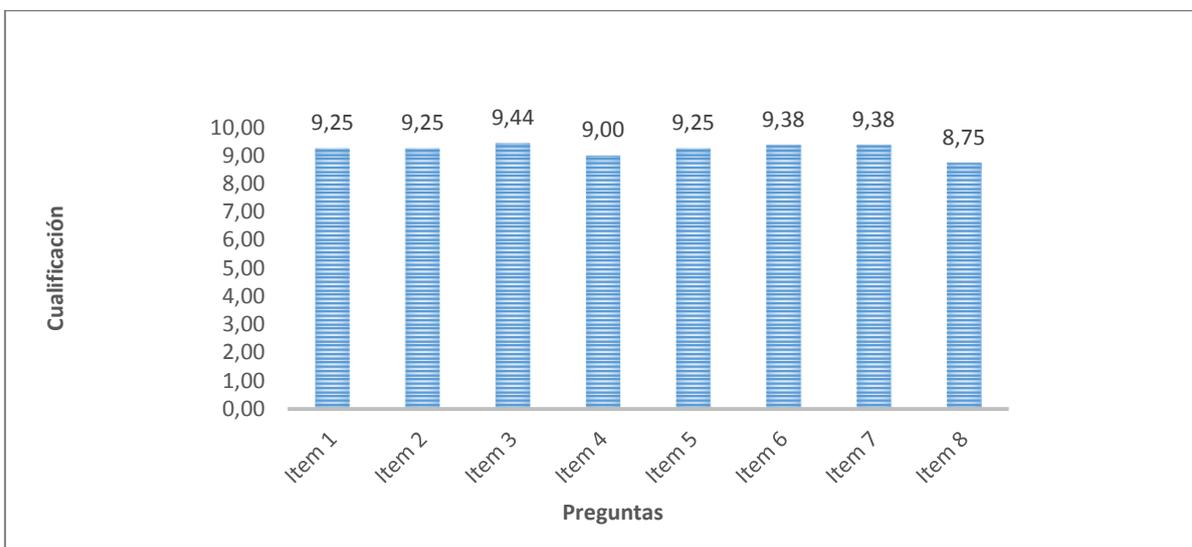


Figura 70: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Sarrià

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 2-Profesorado de primaria-

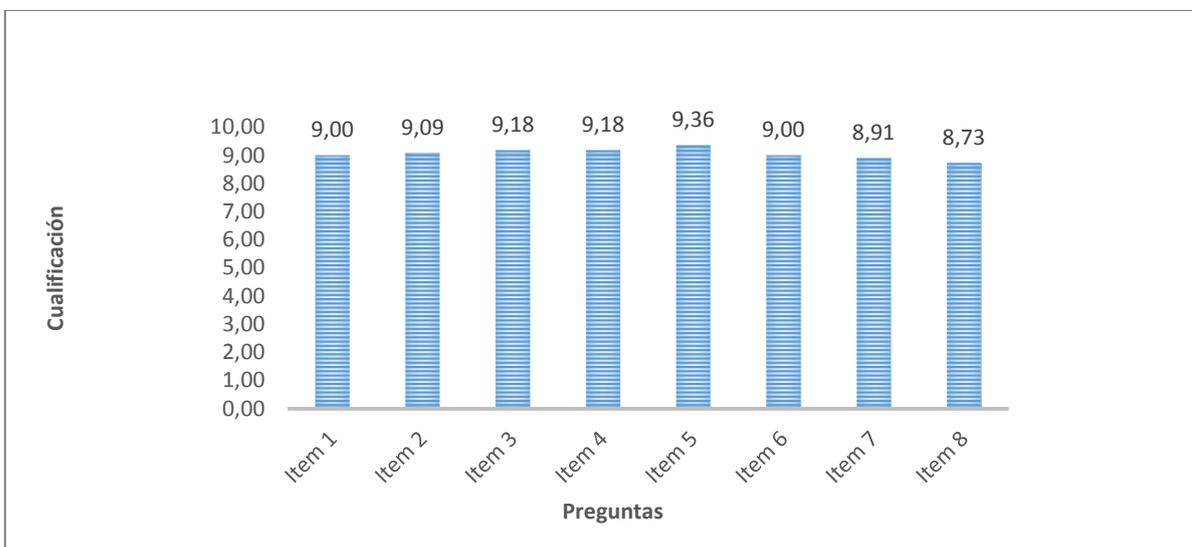


Figura 71: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia de Sarrià

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 3-Profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

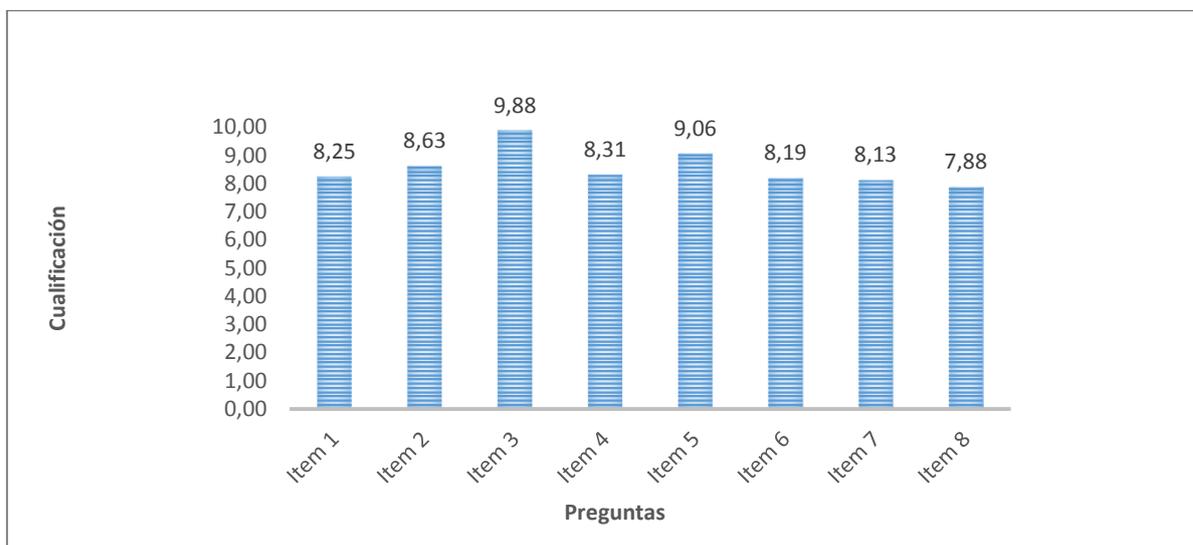


Figura 72: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 4- Escola Pia de Sarrià

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 4-Profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

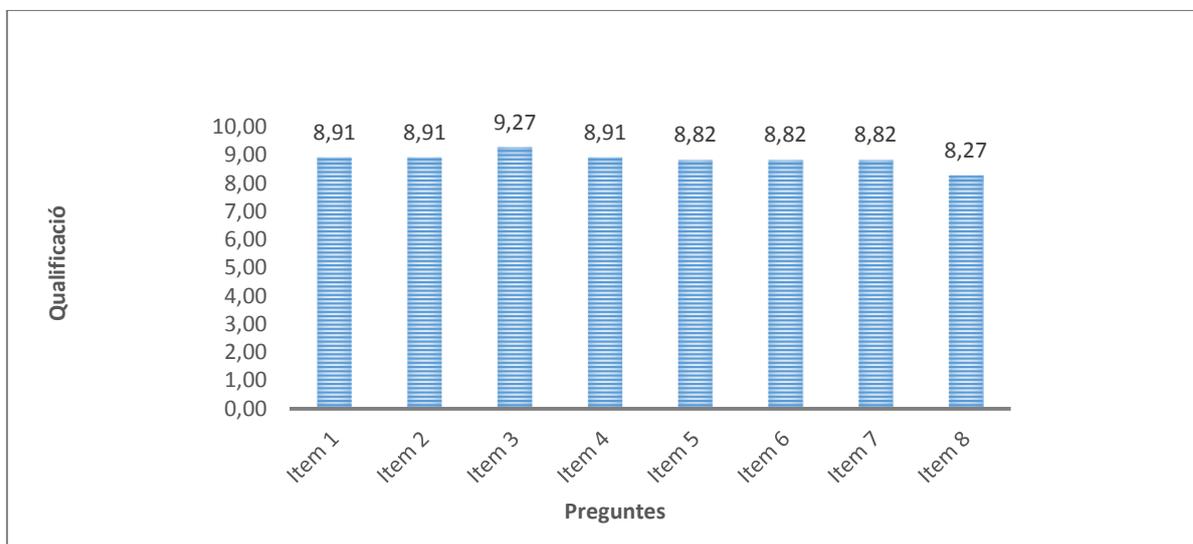


Figura 73: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 5- Escola Pia de Sarrià

Formación Básica en Educación Emocional
Grupo 5-Profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

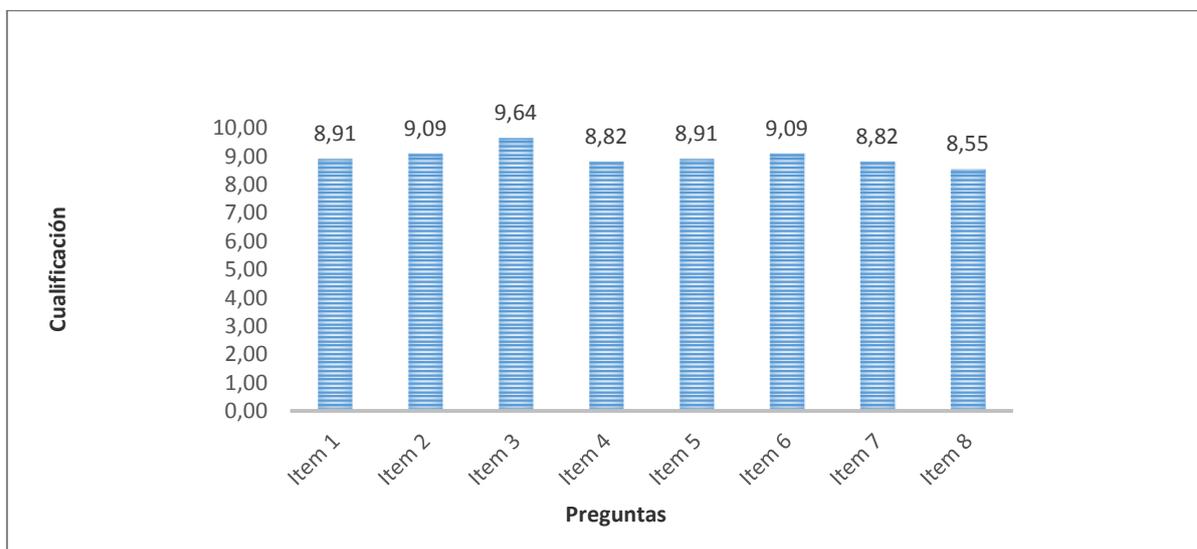


Figura 74: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Sarrià

Hacer realidad la educación emocional en el aula
Grupo 1-Taller profesorado infantil y primaria-

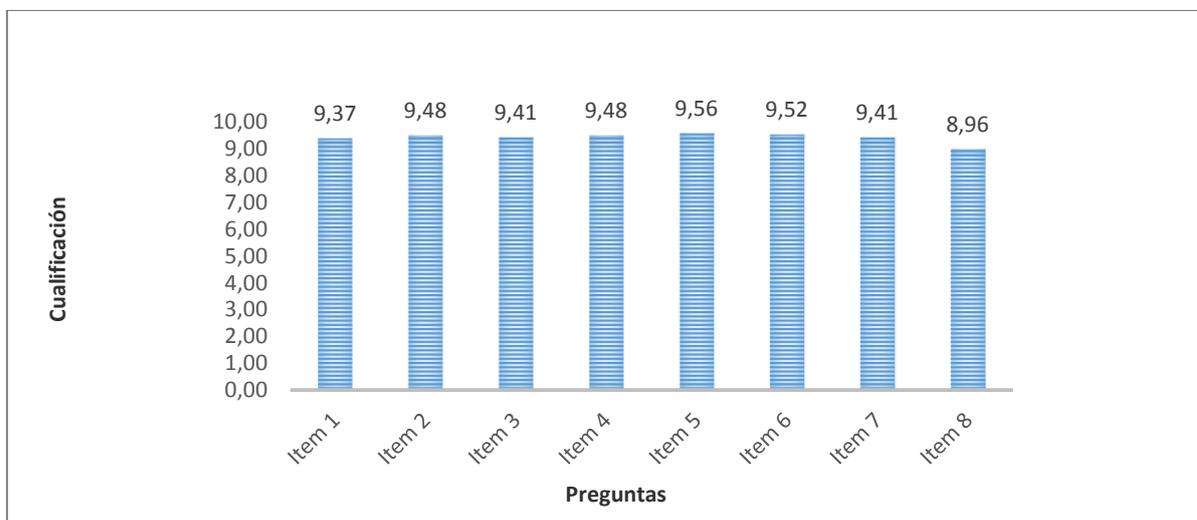


Figura 75: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Sarrià

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 2-Taller profesorado infantil y primaria-

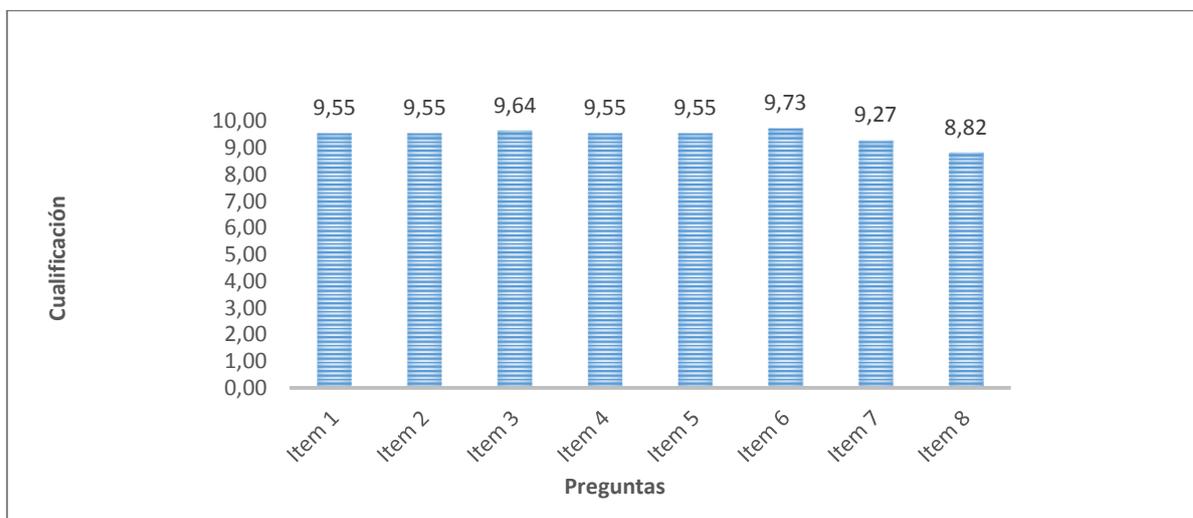


Figura 76: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 3- Escola Pia de Sarrià

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 3-Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

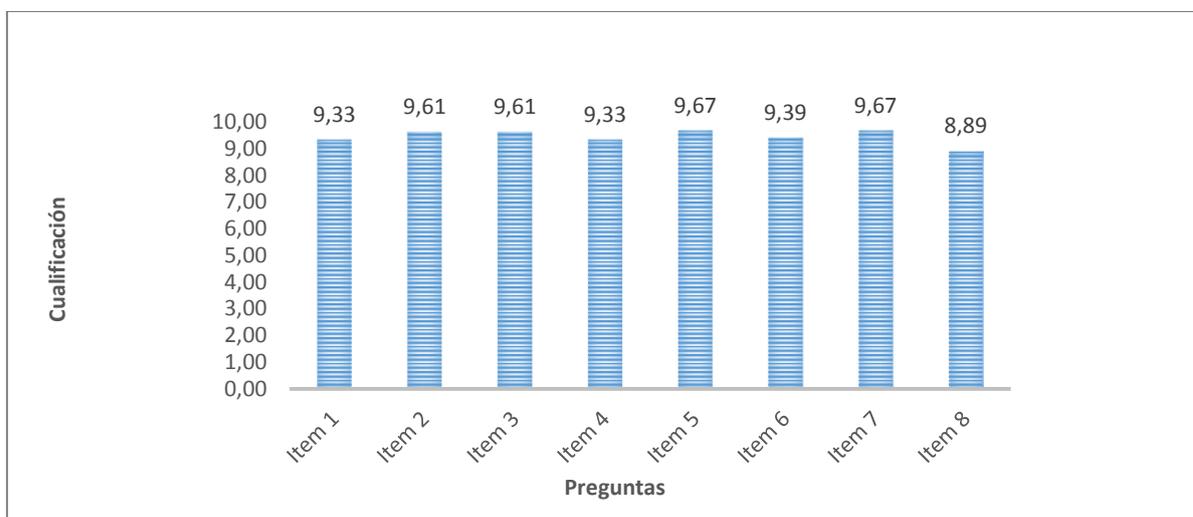


Figura 77: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Sitges

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 1-Profesorado de infantil y primaria-

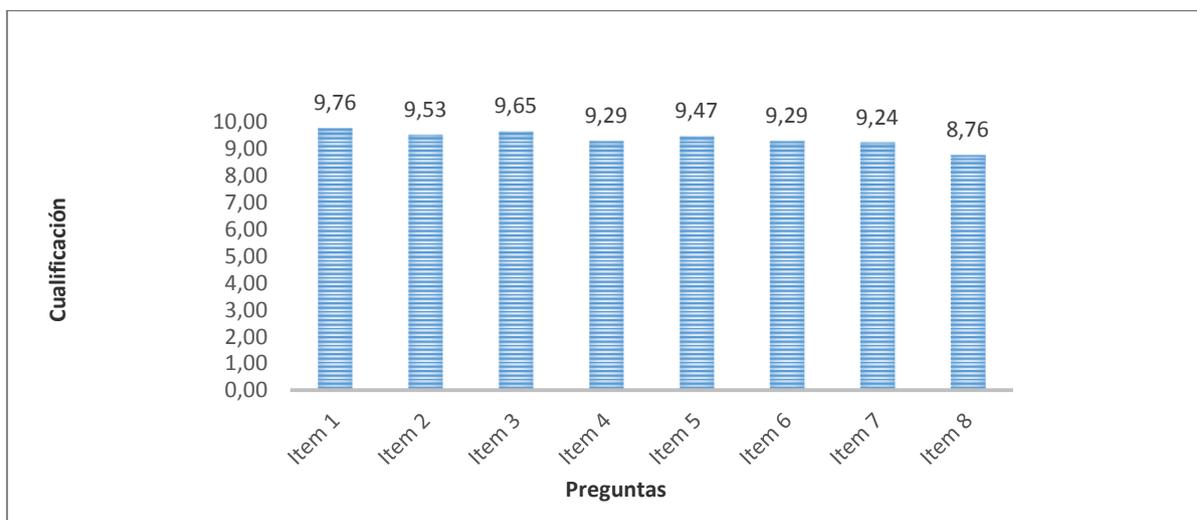


Figura 78: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Sitges

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 2-Profesorado de secundaria y secundaria postobligatoria (bachillerato)-

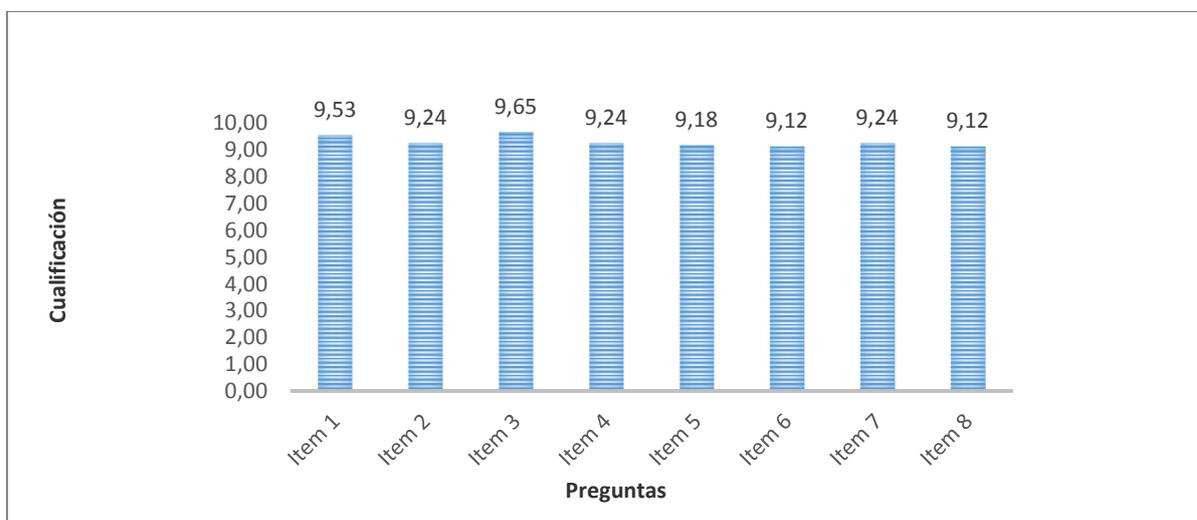


Figura 79: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Sitges

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 1-Taller profesorado infantil y primaria-

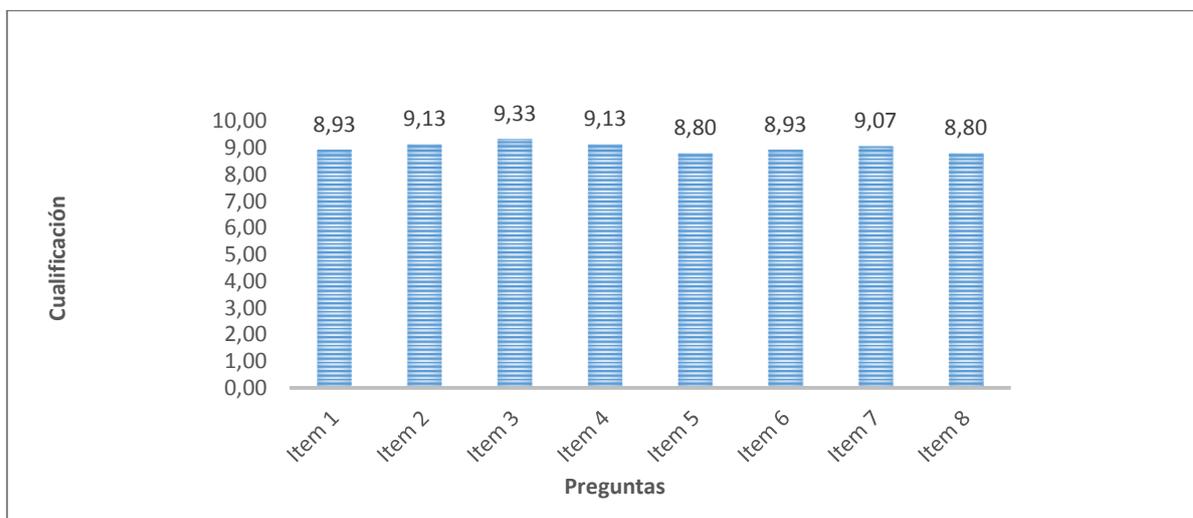


Figura 80: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Sitges

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 2-Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

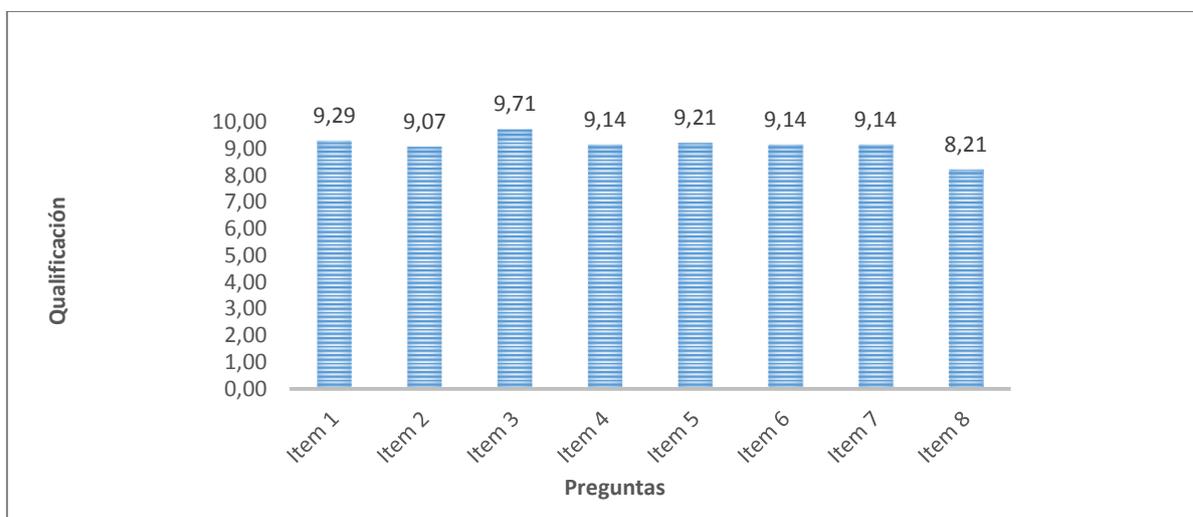


Figura 81: Gráfica satisfacción formación 1- Escola Pia de Tàrrega

Formación Básica en Educación Emocional-Profesorado de infantil y primaria

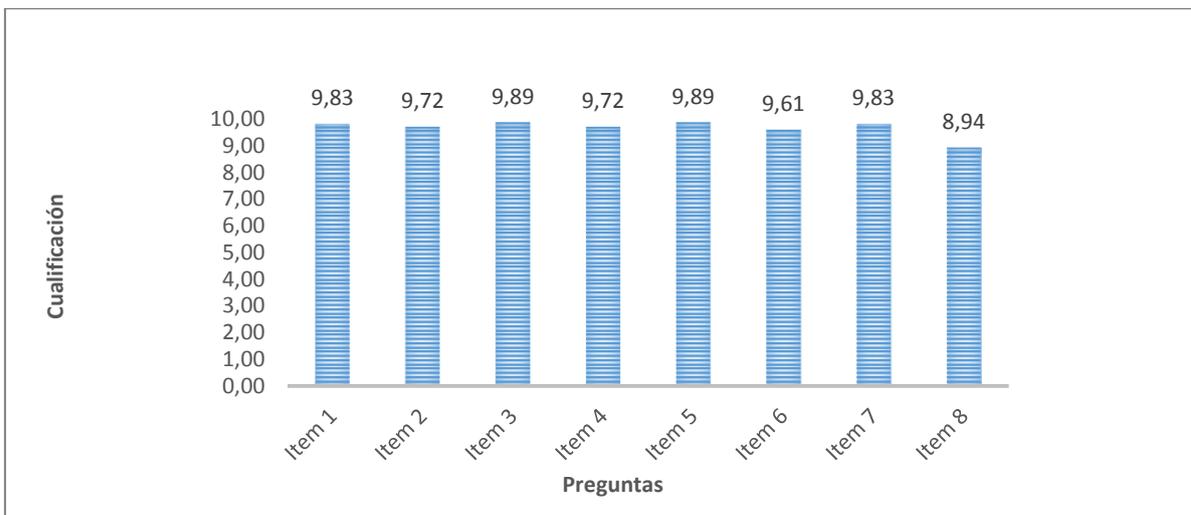


Figura 82: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Tàrrega

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 1-Taller profesorado infantil y primaria-

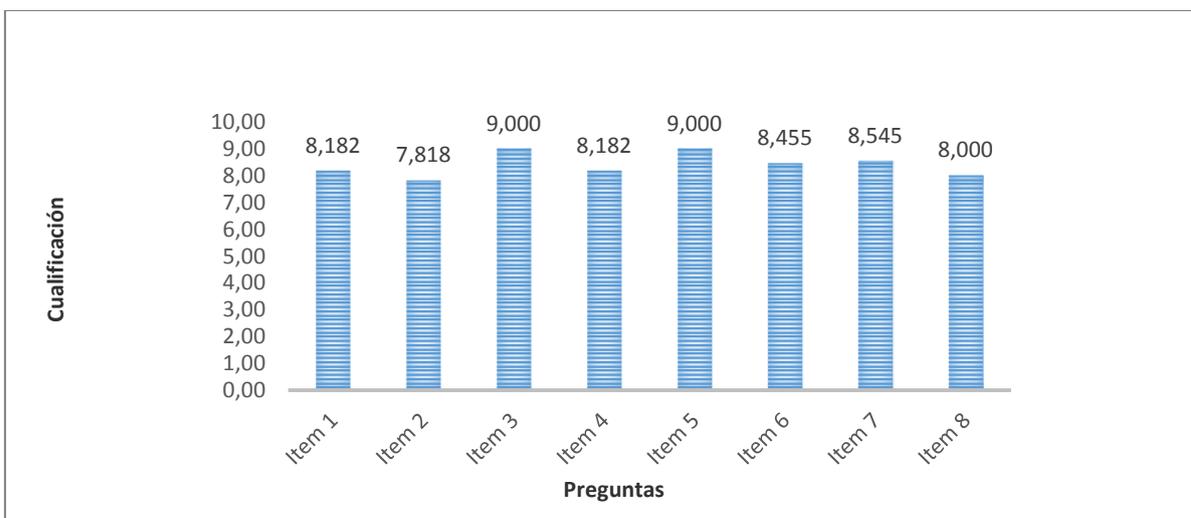


Figura 83: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Tàrrrega

Hacer realidad la educación emocional en el aula-
Grupo 2-Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria-

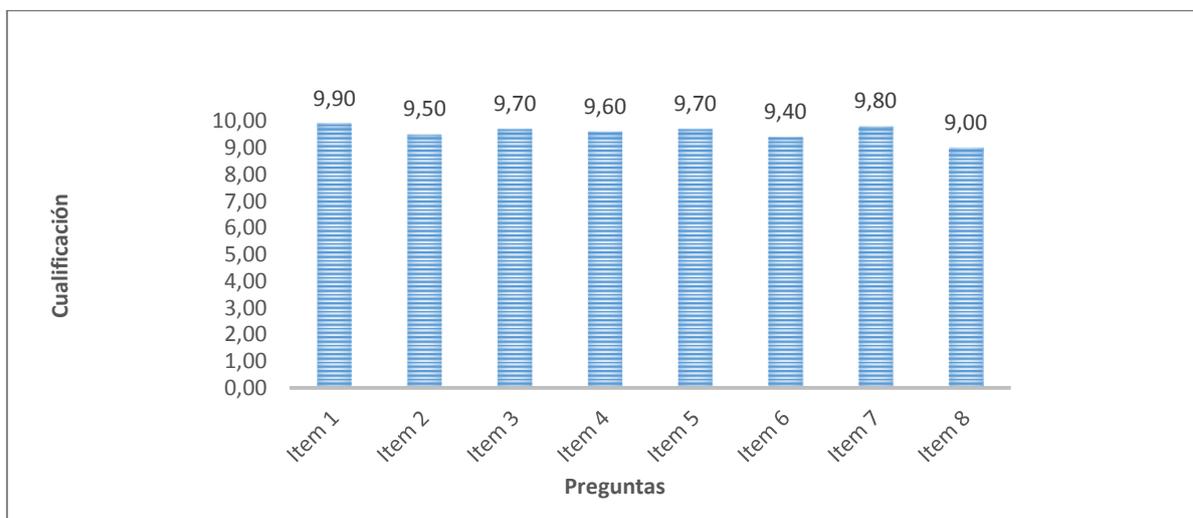


Figura 84: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Terrassa

Formación Básica en Educación Emocional
Grupo1-Profesorado de infantil-

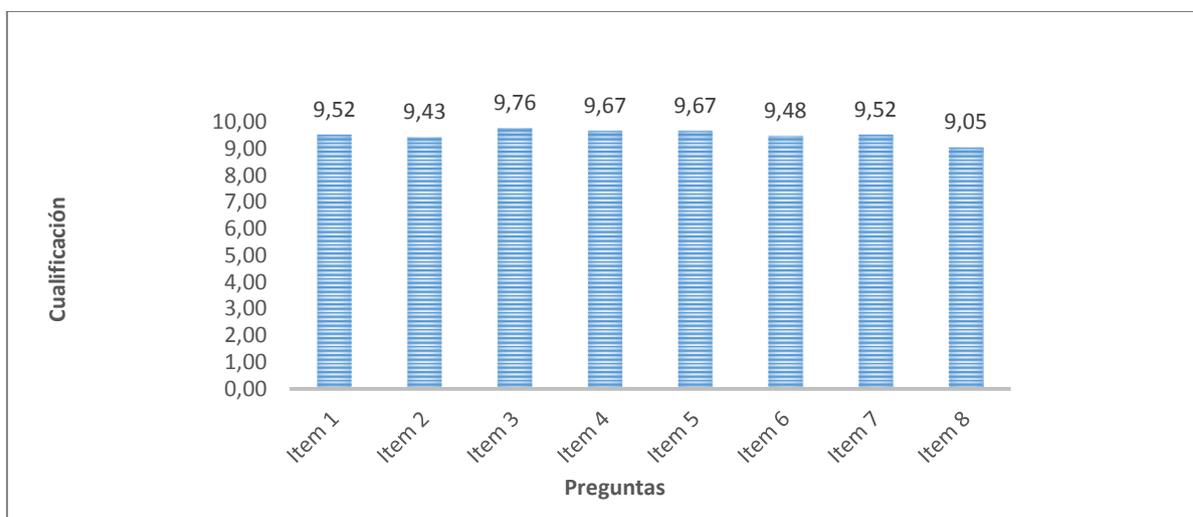


Figura 85: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Terrassa

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 2-Profesorado de primaria-

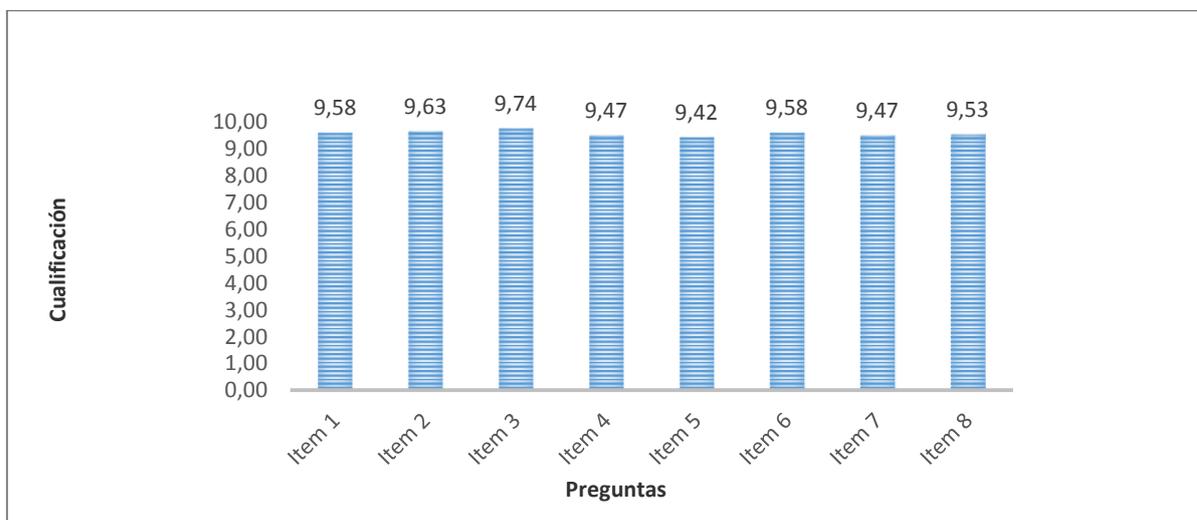


Figura 86: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 3- Escola Pia de Terrassa

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 3-Profesorado de primaria-

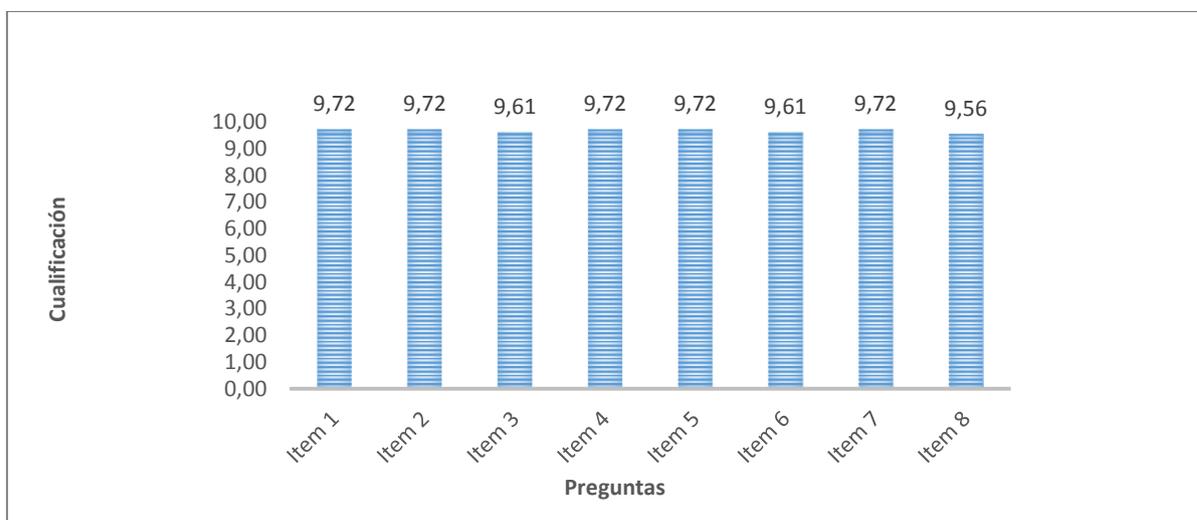


Figura 87: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 4- Escola Pia de Terrassa

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 4-Profesorado de secundaria-

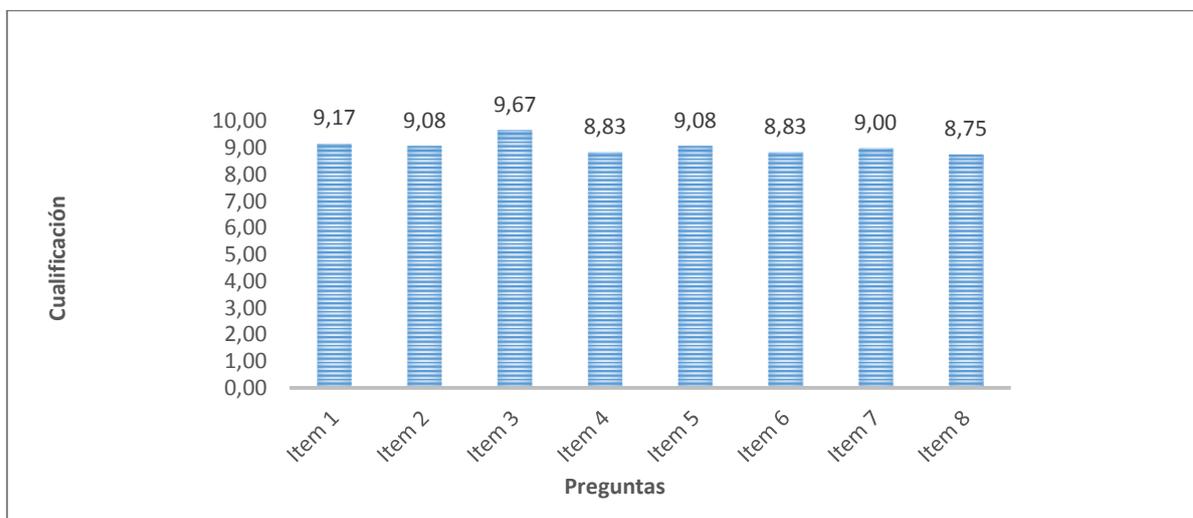


Figura 88: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 5- Escola Pia de Terrassa

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 5-Profesorado de secundaria-

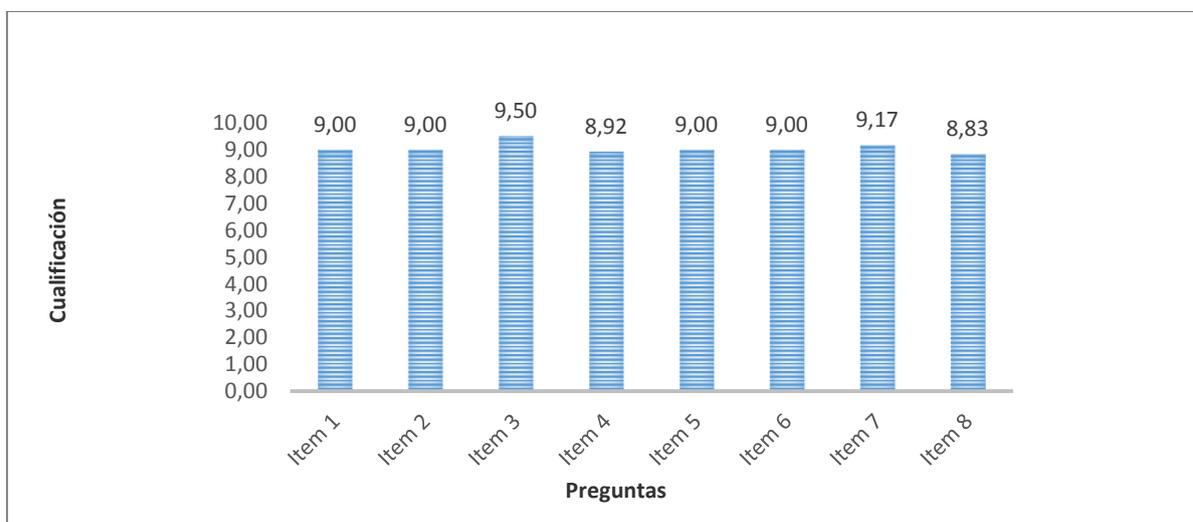


Figura 89: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Terrassa

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 1-Taller profesorado infantil-

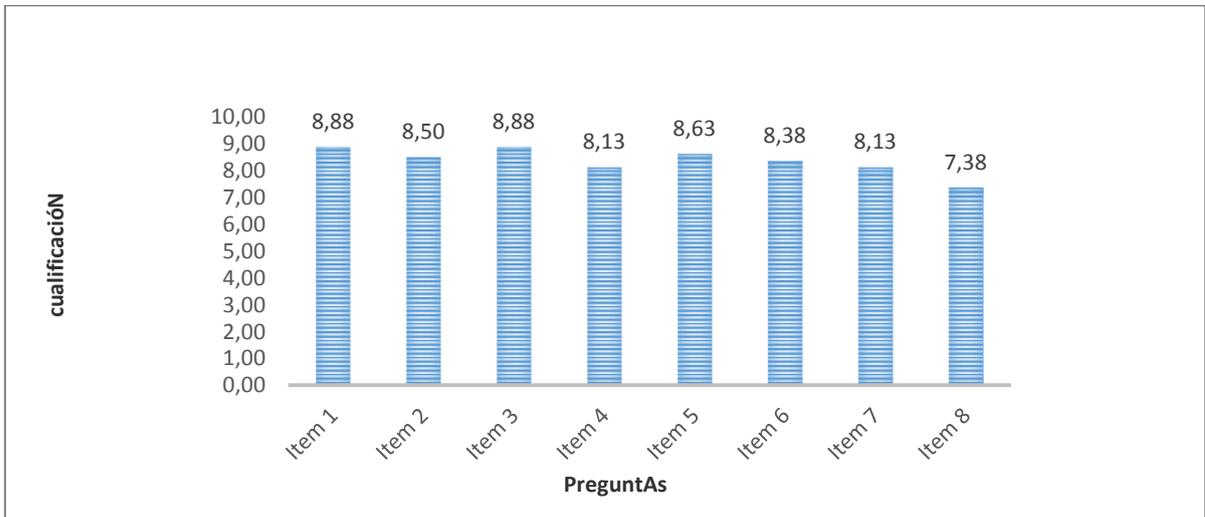


Figura 90: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Terrassa

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 2-Taller profesorado primaria-

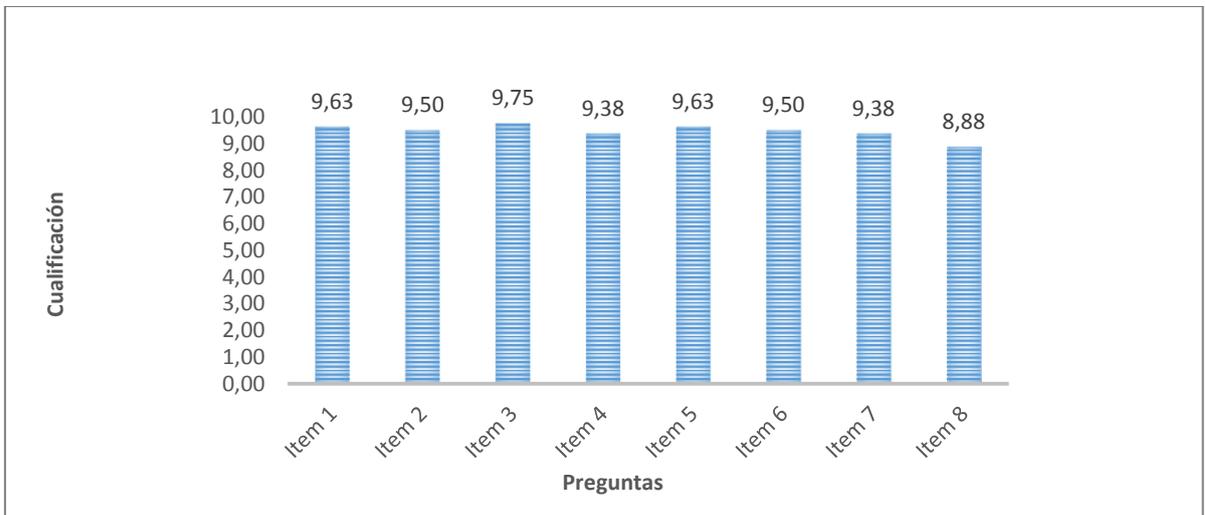


Figura 91: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 3- Escola Pia de Terrassa

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 3- Taller profesorado secundaria y secundaria postobligatoria (bachillerato)-

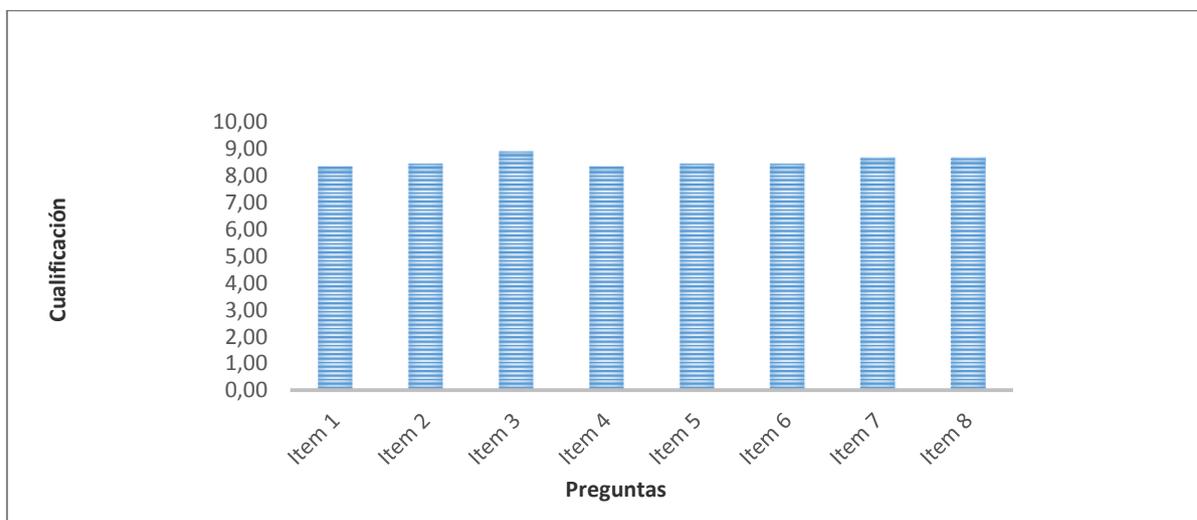


Figura 92: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 1- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 1-Profesorado de infantil y primaria-

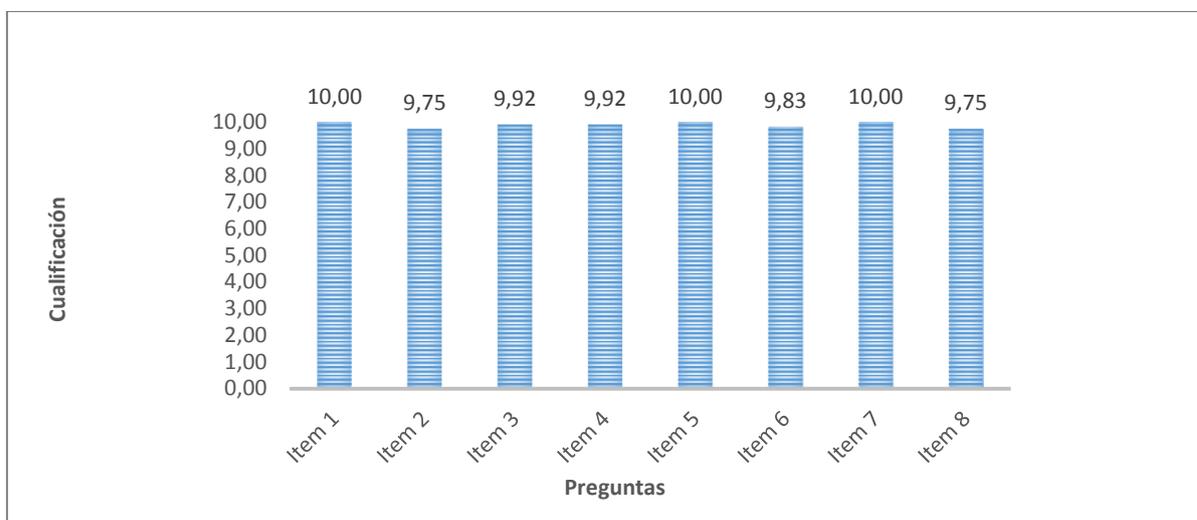


Figura 93: Gráfica satisfacción formación 1- grupo 2- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú

Formación Básica en Educación Emocional

Grupo 2-Profesorado de secundaria y secundaria postobligatoria-

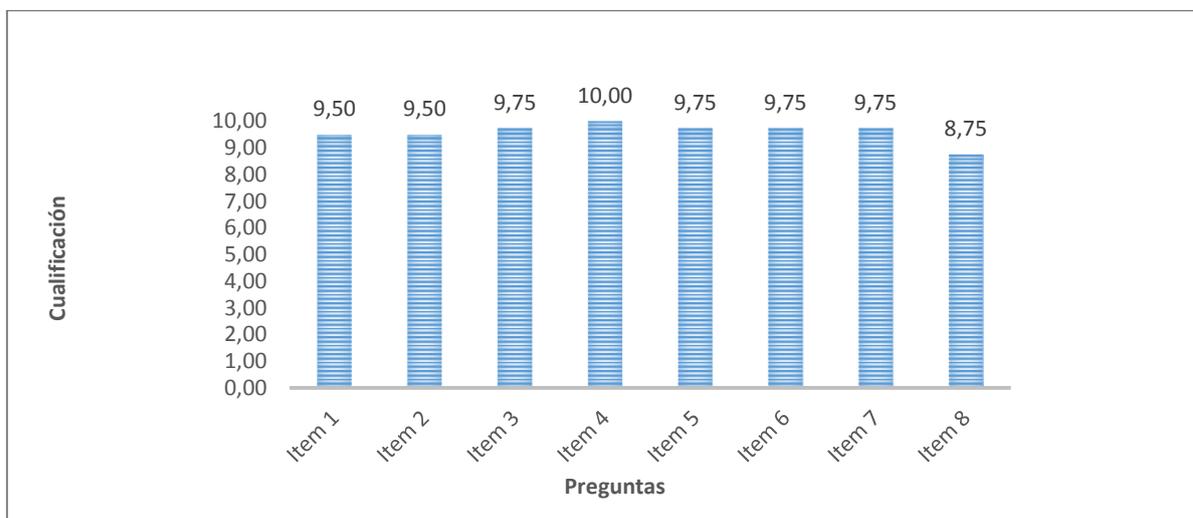


Figura 94: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 1- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 1-Taller profesorado infantil y primaria-

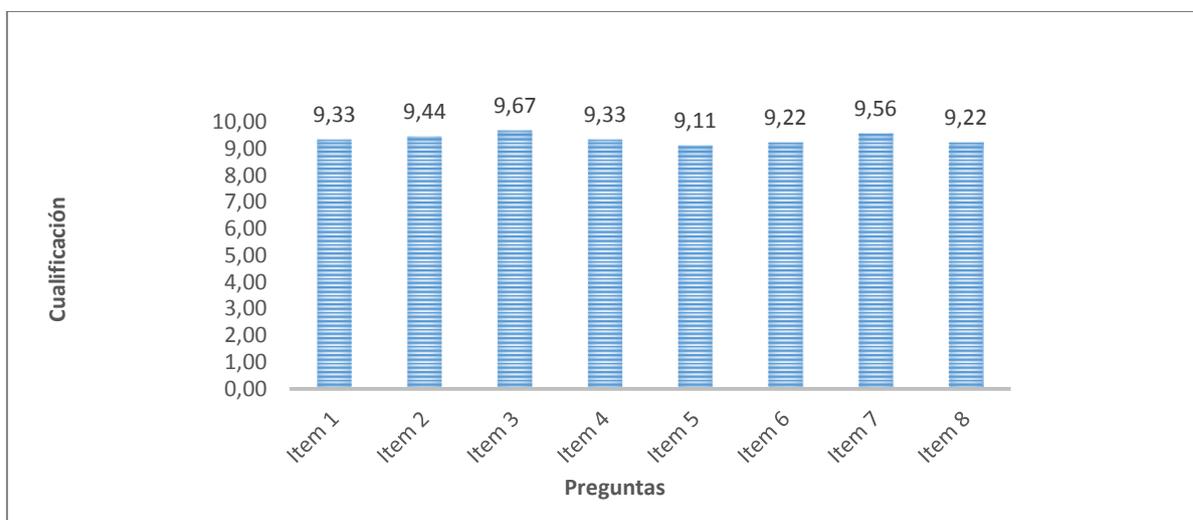


Figura 95: Gráfica satisfacción formación 2- grupo 2- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú

Hacer realidad la educación emocional en el aula

Grupo 2-Profesorado de secundaria y secundaria postobligatoria-

