

ÍNDICE

RESUMEN

1- INTRODUCCIÓN

- 1- Marco conceptual: ¿qué es la Inteligencia Emocional?
- 2- Modelos de la Inteligencia Emocional
- 3- Relación de la Inteligencia Emocional en la educación
- 4- Estudios relacionados con la Inteligencia Emocional

2- OBJETIVOS E HIPÓTESIS

- 1- Objetivos generales
- 2- Objetivos específicos
- 3- Hipótesis

3- MÉTODO

- 1- Diseño de investigación
- 2- Participantes
- 3- Instrumentos
- 4- Procedimiento
- 5- Descripción del programa de intervención
- 6- Análisis de los resultados

4- RESULTADOS ESPERADOS

5- DISCUSIÓN

6- CONCLUSIÓN

7- REFERENCIAS

1- INTRODUCCIÓN

1.1- Marco conceptual: ¿Qué es la Inteligencia Emocional (IE)?

En los últimos años se ha notado el creciente interés dentro del ámbito de la Psicología por las emociones. Cada vez son más investigadores los que reconocen la influencia que tienen éstas sobre el desarrollo y la adaptación de las personas, tanto a nivel individual como social. Por lo que está pasando a tener un gran peso las emociones y los afectos (Jiménez y López-Zafra, 2008).

De este creciente interés por conocer sobre la influencia de las emociones en todos los ámbitos de la vida, se ha ido desarrollando la Inteligencia Emocional (IE). Comenzando con Mayer y Salovey que ya emplearon este término por primera vez en la década de los noventa y poco después publicara Goleman su *best seller* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Bar-On en 1980 comienza a hablar de la expresión EQ (*Emotional Quotient*), utilizada posteriormente en su tesis doctoral (Bar-On, 2000). En 1994 se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning), con la finalidad de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo, hecho que tuvo lugar un año antes a la publicación del conocido libro de Goleman (1995).

Centrándonos en la aparición del concepto de inteligencia emocional (IE) fue desarrollado por primera vez en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer, tendencia ya iniciada anteriormente por otros psicólogos como Wechsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988). Estos autores comenzaron a reconocer los valores “no cognitivos”, como son, factores emocionales, personales, afectivos y sociales, dándoles importancia en la habilidad de adaptación y éxito en la vida (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010).

Tuvieron que pasar cinco años hasta que Daniel Goleman publicara su libro *Inteligencia Emocional* (1995). Goleman afirma que hay habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de llegar a un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997), publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la IE y elaboraron herramientas para evaluar el concepto.

En un principio, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, centrándose en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación validos (Mayer et al., 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

En la actualidad, la investigación está más centrada en demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué aspectos de nuestra vida influye más significativamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

La inteligencia emocional tenía que ser distinguida de los rasgos de personalidad y de los talentos. Los rasgos de personalidad tienen que ver con formas típicas de comportarse (por ejemplo, la timidez, extraversión); mientras que los talentos son capacidades no intelectuales (por ejemplo, tener habilidad en los deportes). Según describe Mayer y Salovey (1993), la inteligencia emocional es muy distinta a un rasgo social altamente valorado. Por lo que estos autores describen el concepto de Inteligencia Emocional por primera vez en 1990 y lo reformulan en 1997 como:

“La habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad de comprensión emocional y conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional”

Para estos autores la IE es considerada como la habilidad de procesamiento de la información emocional, igual que cualquier otra capacidad o habilidad cognitiva. Esta teoría es la más aceptada en el ámbito científico (Fernández-Berrocal et al., 2006; Salguero, Iruarrizaga, 2006).

Además, varios autores afirman que las habilidades para comprender, asimilar, identificar y regular nuestras emociones y la de los demás, son recursos que benefician un mayor afrontamiento ante situaciones estresantes (Matthews y Zeidner, 2000; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Zeidner, Matthews y Roberts, 2006).

Por todo ello la inteligencia emocional suscita gran interés, ya que hay evidencias que apuntan que las diferencias individuales en el procesamiento de la información afectiva predicen el éxito (Goleman, 1995; Salovey et al., 1990) y la adaptación del individuo a su medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000) en el

entorno educativo (Culver y Yokomoto, 1999; Lam y Kirby, 2002) y la salud mental (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Parker, Taylor y Bagby, 2001 y Salovey, 2001).

Diversas investigaciones afirman que la inteligencia emocional resultaría un buen recurso personal para la percepción de la autoeficacia y un mejor afrontamiento a los conflictos que aparecen en el entorno laboral (Gerits, Derksen y Verbruggen, 2004; Baron, 2000).

Por otro lado, la IE se ha relacionado con diferentes variables que han sido objeto de diversas investigaciones. En lo referente al ámbito educativo, se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y los comportamientos prosociales como ajuste social (Engelberg y Sjoberg, 2004) y actitudes cívicas (Charbonneau y Nicol, 2002). La capacidad de regular las emociones se relaciona positivamente con la cualidad de las relaciones sociales y sensibilidad social (Coté, Lopes, Salovey y Beers, 2005; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey, 2004). Así como se ha demostrado que la inteligencia emocional correlaciona positiva y moderadamente con la autoestima y el liderazgo, y negativamente con la ansiedad social, e incluso controlando el efecto de la personalidad e inteligencia (Barling, Slater y Kelloway, 2000; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). También la IE previene comportamientos no adaptativos en la escuela como son el absentismo o las espulsiones por mala conducta (Petrides, Frederickson y Furham, 2004) y favorece el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett, y Mayer, 2003; Lam et al., 2002). Asimismo, la inteligencia emocional se relaciona positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) y el control del estrés (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Dentro de la IE encontramos los constructos relacionados con la personalidad, ya que los resultados de investigaciones en variables temperamentales sugieren que las diferencias individuales poseen fuertes bases genéticas y se manifiestan ya en etapas tempranas de la vida del niño (Rothbart, Ahadi y Evans, 2000).

1.2- Modelos de la Inteligencia Emocional

Conforme se ha ido expandiendo el uso del concepto de IE, los teóricos han elaborado diversos modelos aunque estos modelos se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Neubauer & Freudenthaler, 2005). Por otra parte, autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997), citados por Trujillo & Rivas (2005), han desarrollado diversas aproximaciones al concepto de IE. Cada uno de ellos tiene diferencias en las habilidades que debe poseer un individuo emocionalmente inteligente.

Modelo de IE basado en la habilidad mental de Mayer & Salovey, 1997 (ability based)

El modelo de cuatro-ramas de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer & Salovey, 1997) se encuentra dividido en cuatro ámbitos, ordenados principalmente en forma jerárquica:

1. *Percepción, evaluación y expresión de las emociones:* en la primera casilla se hace referencia a la capacidad de percibir las emociones en sí mismos y en los demás. Dicha habilidad es considerada importante debido a que una valoración correcta de las emociones hace que el individuo pueda distinguir entre expresiones emocionales reales o fingidas con relación a la situación vivida. Se trata, entonces, de la precisión con la cual un individuo puede identificar las emociones en un contexto emocional específico (Mayer & Salovey, 1997). Además, el individuo podrá dar respuesta con mayor velocidad con relación a su propio estado emocional y poder expresarlo adecuadamente a los demás (Mayer & Salovey, 1997).
2. *Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento:* en esta segunda casilla se trata de integrar las emociones en los procesos perceptivos y cognitivos. Con esto se quiere indicar que las emociones influyen los procesos cognitivos actuando sobre la resolución de problemas y la toma de decisiones. Según Mayer & Salovey (1997), la capacidad de generar, sentir, manipular y examinar las emociones, con el fin de entenderlas mejor, lo cual puede ayudar a una persona en la toma de decisiones

3. *Comprender y analizar las emociones. Utilizar el conocimiento emocional:* la tercera casilla se trata de la capacidad que tiene un individuo de distinguir entre varias emociones, comprender las relaciones que hay entre ellas, de identificación de las consecuencias de las emociones, de comprender las emociones complejas, los estados emocionales contradictorios y la concatenación de las emociones (Mayer & Salovey, 1997).

4. *Regulación reflexiva de las emociones en el promover el crecimiento emocional e intelectual:* en la casilla cuatro se hace referencia a la capacidad de gestionar las emociones propias y las de los demás. A este nivel corresponde la capacidad de tolerar y agrupar las emociones cuando estas son experimentadas, independientemente de la naturaleza de la emoción (agradable o desagradable).

Modelo de las competencias emocionales de Goleman (mixed model)

Este modelo realizado por Goleman define la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. Otorga a la IE un factor mucho más determinante que el cociente intelectual, ya que las actitudes emocionales son una metahabilidad que determina cómo empleamos nuestras capacidades, incluidas las del intelecto. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman,1995) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones hacia uno mismo y hacia los demás. En un principio este modelo consistía en cinco etapas, las cuales posteriormente fueron modificadas a cuatro grupos (Goleman,1995, 2001) con veinte habilidades cada una: 1) *autoconciencia, el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos;* 2) *autocontrol, manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y necesidades internas;* 3) *conciencia social, reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros, y* 4) *manejo de las relaciones, la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte* (Goleman, 2002).

Modelo de la inteligencia emocional social de Bar-On (*mixed model*)

Bar-On ha definido la inteligencia emocional tomando como punto de partida a Salovey y Mayer. Describiendo la IE como un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias de habilidades aprendidas que influyen la calidad de los individuos para enfrentar eficazmente las demandas y presiones del ambiente (“*an array of non cognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures*” (Bar-On, 1997, citado por Di Caro y D’Amico, 2008); esta definición es la que representa más controversia debido al uso que el autor hace del término capacidades “no cognitivas” en cuanto se relaciona con la inteligencia emocional.

Además, introduce el término cociente emocional (EC), el cual relaciona con la IE, señala que la esfera emocional y la cognitiva contribuyen en igual medida a las potencialidades de una persona. De esta misma forma el modelo ha encontrado su aplicabilidad en diversos contextos, como el laboral, educativo, médico clínico y de investigación en programas de prevención (Mancini & Trobini, 2011). No obstante, algunos expertos critican el modelo de Bar-On por la etiqueta de la dimensión psicológica, que describe el modelo con el término Inteligencia Emotiva como un conjunto de características personales ligadas a las emociones (D’Amico, 2008).

1.3- Relación de la Inteligencia Emocional en la educación

Las emociones de las que hemos ido hablando a lo largo del artículo, juegan un papel importante en la vida de los estudiantes, la forma en la que interactúan en la realidad del individuo, en su vida cotidiana, sin olvidar el entorno educativo. De esta manera, se puede hacer del estudiante una persona con un alto nivel de bienestar o por el contrario una persona con un grado alto de desadaptación. Por ello las emociones pueden afectar a los estudiantes de manera positiva o negativa, pueden impulsar la motivación académica, ser proactivas, asertivas y dinámicas, o por el contrario, hacerlos distanciarse de la escuela.

Los estudiantes se enfrentan a numerosos problemas u obstáculos diarios, con compromisos en su formación profesional y también, en una sociedad en la que los factores de riesgo sociales se intensifican con los años produciendo una merma en la inteligencia emocional y por ello en la inestabilidad del individuo (Castro y Llanes, 2006).

Fernández-Berrocal y Ramos (2002; 2004) expresan la problemática educativa:

La sociedad española del siglo XXI se encuentra inmersa en una complejidad que se ha trasladado inexorablemente a la escuela y ha mostrado a todos los responsables educativos (padres, profesores y políticos/administradores), que la educación en la sociedad del conocimiento es una misión imposible si no se tienen en cuenta otros factores aparentemente menos intelectuales y académicos y que, en principio, parecen alejados de la finalidad original del contexto escolar.

Santolaya (2009), resalta los resultados de recientes informes nacionales e internacionales donde se ha evaluado el sistema de enseñanza de España. Entre las críticas se encuentran los altos índices de fracaso escolar y problemas de aprendizaje, la presencia de comportamientos violentos y desafío a la autoridad.

La Revista Interuniversitaria Española de formación del profesorado (2007), destaca la idea de una educación centrada en el trabajo del alumno, buscando su autonomía, que conozca mejor sus propios recursos cognitivos y emocionales, y que pueda autorregularlos.

Por otro lado, Dryfoos (1997) alerta sobre las diferencias socioeconómicas y culturales que vivencian los jóvenes y que afectan directamente a su desarrollo. Considerando muchas de las circunstancias negativas en las que los jóvenes se desarrollan (como puede ser, la pobreza), presentan competitividad en una gran variedad de resultados de comportamiento y de salud mental (Arrington, Melvin y Wilson, 2000). También se ha evaluado el riesgo mediante el impacto de una diversidad de eventos de la vida (Gore y Eckenrode, 1994). Por lo que se cree que la probabilidad de que los jóvenes manifiesten comportamientos desadaptativos y de salud mental se incrementa por el estrés que ellos perciben en los acontecimientos vitales negativos (Arrington et al., 2000).

Todo ello evidencia la necesidad de abordar una prevención que incida en diferentes situaciones: conflictos, violencia, consumo de drogas, estrés, depresión, etc. Es importante crear bienestar y elaborar programas que lo faciliten. Existen evidencias de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y es más probable que mantengan una buena salud, tengan un buen rendimiento académico, cuiden de sí mismos y de los demás, superen adversidades, etc. (Scales y Leffert, 1999).

Por todo ello, para paliar esta serie de riesgos y variables que afectan al desarrollo adecuado de los estudiantes, hay que generar procesos adaptativos de vida mediante la *educación emocional*, ya que así se dará respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no se atienden en la educación formal (Bisquerra, 2000). Aunque tradicionalmente la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995). Esta creencia ha provocado que se hayan priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, dejando los aspectos emocionales y sociales en el ámbito privado (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Para poder hacer frente a estos problemas, las instituciones han reconocido que además de la formación intelectual, los niños y adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. Dándole mayor importancia al aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000). Las habilidades emocionales, se consideran predictivas de un mejor

afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos y de mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002).

1.4- Estudios relacionados con la Inteligencia Emocional

En los últimos años, el sistema educativo ha intentado equilibrar la dimensión cognitiva con la afectiva desarrollando para ello: educación en valores, educación para la ciudadanía, etc. Estas inclusiones no han sido suficientes para el aprendizaje y educación de las emociones. Para ello, habría que conseguir un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, cambiando los estilos de relación y comunicación.

En lo referente a la orientación y formación integral, Zavala, Valdez & Vargas (2008) plantean la inteligencia emocional como constructo que a su vez agrupa habilidades sociales y habilidades emocionales, de manera que cuando el individuo las posea, podrá abordar de manera más efectiva los procesos de socialización y realización personal. Respecto a la investigación de Augusto, Aguilar & Salguero (2008) se concluye que las actitudes positivas o negativas repercuten en el desarrollo de la persona, de forma que, una persona optimista tiende a lograr las metas con mayor efectividad que aquellas que son pesimistas. Ambas investigaciones defienden la inteligencia emocional como una teoría que explica la importancia de las habilidades sociales y emocionales en la socialización e integración social de la persona.

Habitualmente, en la formación de los profesionales de la docencia no se ha incluido formación relacionada con la teoría y práctica del desarrollo emocional y social. Resulta llamativo teniendo en cuenta que los docentes saben que la experiencia emocional y social puede perjudicar la enseñanza y el aprendizaje (Cohen, 2003).

Cuando hablamos de educación emocional y social de los alumnos nos referimos a la enseñanza y el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que impulsan la aptitud emocional y social. De esta manera se reduce la violencia, enriquece las capacidades adaptativas y constituye el fundamento del aprendizaje y del desarrollo sano de los niños. Esto se produce al decodificar nuestros propios sentimientos y los de los demás, pudiendo hacer frente a una gran variedad de desafíos (Cohen, 2003). La infancia es el periodo clave para que el niño aprenda a poner nombre a las emociones y las asocie a medida que va madurando (López, 2007).

Innovar en la educación emocional es algo necesario, teniendo en cuenta que un porcentaje importante de la juventud se implica en situaciones de riesgo, que a veces viene motivado por un desequilibrio emocional, por lo que es importante la adquisición de competencias básicas para la vida (Núñez, Bisquerra, González y Gutiérrez, 2006). Aquellos jóvenes que poseen mayor bienestar personal es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, procuran tener buena salud, y consiguen un buen rendimiento académico.

No obstante, no es suficiente con diseñar y aplicar programas educativos para el desarrollo de la IE o competencias socioemocionales (Pérez-González, 2008), es necesario evaluar las intervenciones para asegurar su validez y detectar los ámbitos de mejora. Los profesionales de la educación no tienen este hábito de evaluar su propia actividad, suelen limitarse a comprobar su validez social (grado de aprobación y de satisfacción) (Pérez Juste, 2000).

Por su parte, Pérez-González (2008) hace una propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional y concluye que esos programas no se pueden considerar programas de intervención para la mejora de la IE puesto que no se basan en un modelo teórico específico de IE. Los programas debería de cubrir todo el ciclo vital de las personas y no sólo quedarse en la educación formal (Infantil, Primaria y Secundaria). Tampoco se han encontrado muchos estudios sobre la validez de esos programas, y para ello es necesario mostrar su eficacia mediante programas que ofrezcan datos sobre su efectividad con evaluaciones empíricas que justifiquen su mantenimiento, mejora o supresión (Repetto, 1987).

En este ámbito Argulló et al. (2011) han aplicado y evaluado un Programa de Educación Emocional (PEEP). Lo han integrado dentro del currículum de Primaria de ciclo medio y la finalidad del mismo es que prevenga los efectos nocivos de las emociones negativas y facilite la relación consigo mismo y con los demás. Se basa en cuatro criterios: conseguir un conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, desarrollar estrategias de regulación emocional, mejorar la autoestima, aprender habilidades de vida y socioemocionales. El programa lo aplica el profesor responsable del curso, para que el propio profesor valore su formación como indispensable para la aplicación práctica, y al estar dentro del horario escolar, para los alumnos mejora su participación y actitud consigo mismo y con los demás.

Por lo que respecta al desarrollo de la educación de las emociones en los adolescentes, Estados Unidos cuenta con la organización CASEL que promueve el Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas (denominado de ahora en adelante como SEL por las siglas en inglés de: *Social and Emotional Learning*). El SEL coordina los programas específicos que se crean en la escuela de manera que, la mejor forma de prevenir estos problemas específicos es mediante el desarrollo práctico de estas habilidades en la escuela (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2013).

En España, la educación emocional se puede considerar como una innovación de los últimos 15 años. En una búsqueda bibliográfica realizada en 1997 no se encontraron resultados sobre “inteligencia emocional en educación” en lengua castellana. Por lo que es probable que sea a partir de esta fecha cuando se iniciaron las prácticas de la inteligencia emocional en la educación en las diferentes comunidades autónomas, siendo en Cataluña dónde encontramos las experiencias más pioneras. A continuación resumo brevemente las principales investigaciones en España (Bisquerra, R. (Coord.), y colaboradores, 2012):

- Cataluña: en 1997 se crea en la Universidad de Barcelona el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) con la finalidad de investigar sobre educación emocional. En la Universitat Autònoma de Barcelona destaca el grupo interdepartamental Desarrollo Personal y Educación (coordinado por Pere Darder y Conrad Izquierdo) el cual ha realizado investigaciones en diversos centros educativos y ha promovido encuentros entre representantes de equipos implicados en la educación emocional.
- Andalucía: en Málaga destaca el grupo liderado por Pablo Fernández Berrocal, que es uno de los más productivos en inteligencia emocional en España. En la Universidad de Sevilla, Luis Núñez Cubero constituye un dinamizador de la educación emocional en la práctica educativa y en la investigación.
- Madrid: en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) destaca Begoña Ibarola (2003) en sus publicaciones sobre trabajos prácticos en educación emocional. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Elvira Repetto y Juan Carlos Pérez-González conducen investigaciones y formación en educación emocional que ha tenido repercusiones a nivel

internacional. Por último citar los trabajos de Enrique García Fernández Abascal y colaboradores.

- Cantabria: en Santander se ha creado el programa Educación Responsable, donde en 2011 surgió el Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad en colaboración entre la Universidad de Cantabria y la Fundación Marcelino Botín, que también ha publicado el informe Educación Emocional y Social. Análisis Internacional (2008). Según el informe, la terminología, las publicaciones y la práctica de la educación emocional están presentes principalmente en Estados Unidos, Inglaterra y España.

1.5- Descripción del modelo teórico de competencias emocionales de Bisquerra/Marco teórico empleado GROP

Existen varios modelos de competencias emocionales. Teniendo en cuenta el modelo del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona, este modelo se ha experimentado con éxito en la educación (Bisquerra, 2009) y engloba las siguientes competencias.

La intervención que a continuación se presenta se estructuró basándose en el marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), que se basa en cinco bloques de contenidos (Bisquerra y Pérez. 2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar.

- **Conciencia emocional:** consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Para ello es importante la observación del propio comportamiento así como del de las personas que nos rodean. Ello conlleva saber distinguir entre pensamientos, acciones y emociones; comprender las causas y consecuencias de las últimas; evaluar su intensidad; y reconocer y utilizar su lenguaje, tanto en comunicación verbal como no verbal.
- **Regulación de las emociones:** dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. No hay que confundir la regulación emocional con la represión. La regulación consiste en un equilibrio entre la represión y el descontrol. Son componentes de la habilidad de autorregulación la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, entre otros. Algunas de las técnicas concretas son: dialogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc. No obstante, el desarrollo de la regulación emocional requiere de una práctica continuada. Es aconsejable comenzar por la regulación de emociones como ira, miedo, tristeza, vergüenza, timidez, culpabilidad, envidia, alegría, amor, etc.

- **Autonomía emocional:** la capacidad para que no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. Consiste en tener sensibilidad con invulnerabilidad. Es necesario tener una buena autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad. Supone un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación.
- **Habilidades emocionales:** conjunto de competencias que favorecen las relaciones interpersonales. La escucha y la empatía llevan a actitudes prosociales, alejándonos de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que traen consigo problemas sociales. Estas competencias sociales impulsan la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.
- **Competencias para la vida y el bienestar:** conjunto de habilidades, actitudes y valores que fomentan la construcción del bienestar personal y social. El bienestar emocional es lo más parecido a la felicidad, no hay que esperar a que nos vengan estos estados emocionales, sino que hay que construirlos conscientemente, con voluntad y actitud positiva.

Para el desarrollo de cada uno de estos bloques se llevarán a cabo diversos tipos de actividades como son: cuentos, análisis de casos, situaciones, *role playing*, discusiones en pequeño grupo, puestas en común, entre otras. En el desarrollo de los programas de educación emocional se tiene en consideración los siguientes aspectos:

- a) Programas contextualizados: la intervención se adapta a cada centro en función del análisis del contexto.
- b) Abiertos a la inclusión de elementos de otros programas en función de las necesidades.
- c) Flexibles a la hora de introducir cambios a partir de los resultados de la evaluación sobre el proceso de aplicación.
- d) Participativos: está previsto que en su elaboración intervenga un número importante del profesorado.

- e) Análisis y reflexión permanentes: a través de reuniones periódicas y grupos de discusión con un constante *feedback* entre el profesorado y los investigadores externos al centro.

2- OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1- Objetivos generales

Mi objetivo es elaborar una intervención psicoeducativa directa con los alumnos de Primer Curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para que los alumnos asimilen y aprendan habilidades sobre Inteligencia Emocional. El autoconocimiento, la asertividad, la empatía, la mutua confianza, la autoestima, el autocontrol, la motivación, la gestión y regulación de las emociones, las habilidades sociales y la cooperación son algunos ejemplos de los aspectos tratados en la Educación Emocional en este proyecto. Por tanto, la finalidad de la intervención es crear en los alumnos estrategias y capacidades específicas para lograr una mejora en la forma en que se relacionan con el mundo que les rodea. Aprenderán a ser capaces de adaptarse de la mejor manera posible a situaciones de estrés diario (conflictos tanto dentro de la escuela como fuera).

No obstante, la finalidad de dicha intervención es formar a los alumnos sobre educación emocional para que puedan adquirir métodos y sean capaces de aplicarlos en su día a día. Por tanto se pretende trabajar con los alumnos a lo largo de un curso lectivo y comprobar si desde el inicio hasta el final se han presentado cambios en su comportamiento.

2.2- Objetivos específicos

- 1) Trabajar en el conocimiento de las emociones propias y las de los demás.
- 2) Aprender a responder adecuadamente a las emociones que experimentamos en el día a día.
- 3) Desarrollar la autonomía emocional del individuo.
- 4) Enseñar habilidades emocionales básicas como son la escucha y la empatía.
- 5) Desarrollar competencias para el bienestar emocional y social.

2.3- Hipótesis

- 1) Mejora en el aprendizaje de las emociones, el reconocimiento y la identificación adecuada en los demás.
- 2) Los alumnos serán capaces de relajarse, pedir ayuda y encontrar una solución a los problemas.

- 3) Reconocerán sus cualidades académicas, físicas y personales, provocando un aumento en su autoestima.
- 4) Aumentarán sus habilidades sociales para pedir permiso, dar las gracias y pedir perdón.
- 5) Mostraran una actitud positiva y de bienestar tanto emocional como social.

3- MÉTODO

3.1- Diseño de investigación

En esta investigación se llevará a cabo un diseño cuasiexperimental pretest-postest. Además de la evaluación inicial y final, se efectuara una evaluación de proceso en los centros experimentales. De esta forma, se pretende estar en contacto con los avances en cualquier momento de la intervención con la finalidad de mejorar los resultados finales.

3.2- Participantes

La intervención va destinada a los alumnos de 1ºESO. La elección por la cual me he decantado por el primer curso ha sido por el cambio que se produce de la etapa de la primaria a la secundaria. Se producen nuevos retos, exigencias, y las relaciones con los profesores cambian, por lo que pienso que es donde puede aparecer un mayor desajuste.

El coste económico de la intervención recaería sobre el instituto o colegio que contrata la intervención. Se ajustaría dentro de la hora lectiva de tutoría. Si la situación lo requiriese se podría realizar una sesión fuera del horario de clase, con previo consentimiento a padres y profesores, para los alumnos que presentaran algún problema o dificultad y/o tuvieran interés.

El programa se realizaría en la ciudad de Valencia, podría tener lugar en varios centros educativos dispuestos a trabajar las emociones en sus alumnos, en concreto para los alumnos de primer curso de secundaria (posteriormente se podría ampliar y ofertar en otros cursos). Por tanto, es el centro educativo quien contrata esta intervención para incluirla entre sus actividades del colegio. El lugar idóneo para el desempeño sería en la

clase habitual de los alumnos, ya que es un entorno que conocen y en el que se suelen sentir cómodos.

En el caso de que el programa resultara interesante para el centro y solicitaran su aplicación continua para cursos posteriores sí que sería posible, ya que la educación emocional es fundamental a lo largo de toda la vida de las personas. Esta intervención aborda la implementación desde 1ºESO pero lo ideal sería que comenzaran desde la infancia a tener nociones básicas sobre cómo mostrar las emociones y cuál es la mejor forma de hacerlo.

3.3- Instrumentos

Inventario de inteligencia emocional BarOn-ICE:NA

Para la medición de la competencia emocional se aplicará el inventario de inteligencia emocional de BarOn-ICE:NA en la versión reducida, instrumento que fue traducido y adaptado por Ugarriza y Pajares (2004) que mostró en su validación un coeficiente alfa global de 0.77. Resulta un inventario adecuado ya que ha sido empleado en investigaciones con niños de estas edades para la evaluación de programas de desarrollo de la inteligencia emocional (Ugarriza y Pajares, 2005). El BarOn-ICE:NA reducido consta de 30 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de cuatro puntos en función de las siguientes opciones de respuesta: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”. Está dividida en 5 escalas: intrapersonal (mide la autocomprensión y la asertividad), interpersonal (empatía, responsabilidad social y comprensión de los sentimientos de los demás), adaptabilidad (resolución de problemas y adaptabilidad a la realidad), manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos), estado de ánimo general (felicidad y optimismo). También, el cuestionario proporciona un cociente de IE global que expresa como se afrontan en general a las demandas diarias teniendo en cuenta el conjunto de escalas del cuestionario.

Evaluación de progreso de la aplicación del programa

-Percepción de los maestros: la evaluación del proceso de aplicación del programa se realizará mediante unas preguntas abiertas que irán dirigidas a los maestros sobre la participación de su grupo clase, la satisfacción percibida y la utilidad de cada una de las actividades. Al estar el tutor delante de cada sesión, se presenta como un observador muy bueno a la hora de recopilar información sobre cada uno de sus alumnos y las mejoras que va presenciando a lo largo de las semanas. El análisis de sus respuestas permitirá valorar progresivamente el proceso de aplicación del programa y poder recoger respuestas de mejora de mismo. La finalidad es que el programa resulte lo más efectivo posible teniendo en cuenta las individualidades de cada grupo.

-Percepción del alumno: la valoración por parte de los estudiantes sobre cada una de las actividades se recogerá mediante una escala Likert que oscila entre 0 y 2, teniendo en cuenta la satisfacción respecto al programa así como la consecución de los objetivos del mismo y que especifiquen lo que han aprendido después de cada bloque temático.

Evaluación final grupal

En esta parte, tras la finalización de todo el programa de intervención, se formularán unas preguntas abiertas a toda la clase. Es una puesta en común general de lo que les ha parecido el programa, lo que han aprendido y la utilidad del mismo. Se hablará de los puntos fuertes así como de los débiles, para poder tener una visión más general y mejorar el programa de cara a otras intervenciones.

3.4- Procedimiento

El programa consta de 20 sesiones en las que se desarrollan 20 actividades que se distribuyen en 10 meses, cada sesión tiene una duración de 60 minutos con cinco bloques temáticos que se corresponden con cada una de las dimensiones del modelo de referencia citado anteriormente. De esta manera, hay cuatro actividades para cada bloque o dimensión a trabajar. El programa lo aplicará el psicólogo formado en el programa con la presencia del profesor tutor de la clase dos o tres veces por mes (a preferencia del centro y/o según necesidades) en el marco del plan de acción tutorial del

centro. La duración de las sesiones es de una hora, se comienza en Septiembre y se finaliza en Junio, ya que es lo que dura un curso lectivo completo. El programa se puede ir adaptando según necesidades particulares de cada sección. Por tanto, la programación de las sesiones es orientativa.

La intervención que se va a llevar a cabo recae sobre el alumnado directamente, aunque el profesor tutor estará presente en el desarrollo de las sesiones. La presencia del tutor en las sesiones es fundamental puesto que es el referente principal al que acuden los alumnos cuando necesitan resolver un conflicto o tratar cualquier tema.

Para ello, el psicólogo que imparta el programa debe desarrollar su capacidad empática con el alumno para llegar a establecer relaciones de confianza y cordialidad. Tiene que ser receptivo al contacto con los alumnos para que se facilite la comunicación afectiva.

Mediante este programa de intervención, el alumnado se sensibilizará y formará en competencias emocionales que le resulten útiles para la vida cotidiana. La educación emocional tendría que tener una continuidad a lo largo de la escolaridad y dar oportunidad de practicar los aprendizajes para comprobar si los programas llevados a cabo han sido realmente efectivos.

3.5- Descripción del programa de intervención

	1ª SESIÓN	2ª SESIÓN
SEPTIEMBRE	<p>CUESTIONARIOS</p> <p>LA RUEDA DE LAS EMOCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer y utilizar vocabulario emocional. -Tomar conciencia de las distintas emociones. -Distinguir entre emociones positivas y negativas. 	<p>¡DESCUBRE QUÉ EMOCIÓN ES!</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresar emociones a través de la dramatización. -Relacionar diferentes situaciones con las emociones que generan.
OCTUBRE	<p>SÉ COMO ME SIENTO</p> <p>Tomar conciencia de las propias emociones.</p>	<p>SÉ COMO TE SIENTES</p> <p>Tomar conciencia de las emociones de los demás.</p>
NOVIEMBRE	<p>¡HOY TOCA RELAJARSE!</p> <ul style="list-style-type: none"> -Experimentar la relajación y el bienestar que produce. -Valorar la relajación como estado que permite regular las emociones. 	<p>SEMÁFORO EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valorar las posibles soluciones de una determinada situación y analizar la respuesta más adecuada. -Regular las emociones negativas y reducir sus efectos perjudiciales.
DICIEMBRE	<p>TEATRO EMOCIONAL</p> <p>Aprender estrategias de regulación emocional y</p>	<p>¿POR QUÉ REGULARNOS?</p> <p>Aprender la importancia que</p>

	ponerlas en práctica mediante la escenificación.	tiene la regulación emocional tanto para uno mismo como en las relaciones con los demás.
ENERO	<p>ASÍ SOY YO</p> <p>-Expresar verbalmente características propias.</p> <p>-Analizar las características expresadas.</p> <p>-Desarrollar la habilidad de escucharse a sí mismo y entenderse.</p>	<p>CONOCIÉNDONOS...</p> <p>-Reforzar la autoestima.</p> <p>-Valorar el esfuerzo.</p>
FEBRERO	<p>CAJA SORPRESA</p> <p>Expresar verbalmente la importancia de considerar lo aspectos positivos que todos tenemos.</p>	<p>LA RUEDA POSITIVA</p> <p>-Estimular el conocimiento de características personales.</p> <p>-Realzar los aspectos positivos que se pueden descubrir en los demás.</p>
MARZO	<p>MEMORIAS DE CLASE</p> <p>-Aprender a dar y recibir elogios que nos hacen sentir bien.</p> <p>-Desarrollar una actitud positiva de aprecio a los demás.</p>	<p>PIDIENDO DISULPAS</p> <p>-Aprender a pedir disculpas de manera adecuada.</p> <p>-Aceptar disculpas de otros.</p>
ABRIL	<p>ASERTIVIDAD</p> <p>-Ser capaz de expresar los</p>	NEMO

	<p>propios sentimientos, derechos y necesidades.</p> <p>-Respetar los sentimientos, derechos y necesidades de los demás.</p>	<p>-Practicar la técnica NEMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • N: Nombre. • E: Emoción. • M: Motivo. • O: Objetivo.
MAYO	<p>¿QUIÉN ES EL LADRÓN DE MI TIEMPO?</p> <p>Saber gestionar el tiempo.</p>	<p>¿QUÉ HAGO YO CON MI TIEMPO?</p> <p>Aprender a organizarnos.</p>
JUNIO	<p>DETALLES AGRADABLES</p> <p>Aprender a valorar las pequeñas cosas agradables. Otorgarles mayor importancia para poder aprovechar de buenos momentos.</p>	<p>LA DECISIÓN FINAL</p> <p>Reflexionar y analizar ventajas y desventajas antes de tomar una decisión. Sopesar pros y contras, limitando la impulsividad.</p> <p>CUESTIONARIOS</p>

3.6- Análisis de los resultados

Una vez tengamos todos los datos recopilados, se utilizara el programa estadístico SPSS Statistics 19. Inicialmente realizaremos la prueba de normalidad de la muestra de Kolmogorov Smirnov (Prueba K-S) para todas las escalas de los instrumentos de evaluación empleados. Con los resultados podremos determinar la asunción de normalidad en la distribución de las puntuaciones.

Inventario de inteligencia emocional BarOn-ICE:NA

Una vez tengamos los resultados pre-test y pro-test del test Bar-ON, analizaremos los resultados obtenidos en los gráficos descriptivos. En los resultados del análisis descriptivo podremos observar si existen o no diferencias en los resultados de las puntuaciones para los seis factores de la prueba de Bar-On. Para ello, en la tabla se especificará la Media y la Desviación Típica para cada factor evaluado.

Evaluación de progreso de la aplicación del programa

La evaluación de proceso se llevará a cabo a partir de la opinión de maestros y alumnos expresada en sesiones presenciales.

-Percepción de los maestros: se valorará la participación del grupo clase en las sesiones, la dificultad que pueda aparecer con alguna de las actividades realizadas y la utilidad que hayan encontrado en el programa. Se registrarán los comentarios que se vayan realizando y se tomarán notas con el fin de poder mejorar en sesiones posteriores. De esta manera, podremos comprobar si el programa es apropiado para el ciclo en el que se está impartiendo y las actividades cumplen con las expectativas previstas.

-Percepción de los alumnos: se llevará a cabo un análisis contrastando la concordancia del aprendizaje percibido con los objetivos de las actividades en cada bloque temático. Las puntuaciones obtenidas oscilarán entre 0 y 2, siendo 0 cuando hay poca satisfacción y 2 cuando ésta es elevada. Igualmente, en relación a la consecución de objetivos, 2 puntos significan que los aprendizajes señalados por los alumnos concuerdan con el objetivo principal de la actividad y 0 cuando exista una falta total de concordancia.

Evaluación final grupal

En esta última parte se recopilarán los comentarios y sugerencias hacia el programa una vez ya haya finalizado. Lo que se pretende es tener una visión global sobre lo que ha supuesto el programa para el centro y si es posible mejorarlo para que cada vez sea un programa más completo y efectivo.

4- RESULTADOS ESPERADOS

Una vez terminada con la intervención y teniendo en cuenta que se hayan cumplido correctamente los objetivos del programa se espera que se produzcan los siguientes resultados beneficiosos:

- 1) Los alumnos tendrán conocimiento de los diferentes tipos de emociones, sabrán reconocerlas e identificarlas correctamente en los demás. Favoreciendo el clima de clase y el compañerismo.
- 2) Estarán más tranquilos puesto que serán capaces de relajarse cuando lo necesiten. Pedirán ayuda a los demás y resolverán los problemas diarios con menor dificultad.
- 3) Se autoconocerán por lo que aprovecharán mejor sus cualidades académica, físicas y personales. De esta manera se autoestima se verá aumentada.
- 4) Tendrán nociones sobre habilidades sociales básicas que le serán útiles en las relaciones con los demás.
- 5) Su actitud y bienestar será más positivo, tanto en los niveles emocionales como sociales. Lo que a su vez repercutirá en un mayor bienestar escolar que hará que los alumnos estén más motivados para ir al colegio y estudiar.

Existen evidencias de que la intervención en la alfabetización emocional conlleva una mejora en el clima emocional de la escuela, en las expectativas vitales y en el nivel de competencia emocional de quienes reciben este tipo de formación. Aclarar que, no se trata de un cambio de la noche a la mañana, sino que los alumnos irán integrando conceptos poco a poco y la mejora se producirá de forma progresiva (Goleman, 1995).

Se ha podido observar una considerable mejora para la competencia emocional y social de los alumnos, tanto para la conducta dentro como fuera del aula, y para la capacidad de aprendizaje:

- *Autoconciencia emocional:*
 - ✓ Mejor reconocimiento y designación de las emociones.
 - ✓ Mayor comprensión de las causas de los sentimientos.

- ✓ Reconocimiento de las diferencias existentes entre los sentimientos y las acciones.

- *Control de las emociones:*
 - ✓ Mayor tolerancia a la frustración y mejor manejo de la ira.
 - ✓ Menos agresiones verbales, menos peleas y menos interrupciones en clase.
 - ✓ Mayor capacidad de expresar el enfado de una manera adecuada, sin necesidad de llegar a las manos.
 - ✓ Menos índice de suspensiones y expulsiones.
 - ✓ Conducta menos agresiva y menos autodestructiva.
 - ✓ Sentimientos más positivos con respecto a uno mismo, la escuela y la familia.
 - ✓ Mejor control del estrés.
 - ✓ Menor sensación de aislamiento y de ansiedad social.

- *Aprovechamiento productivo de las emociones:*
 - ✓ Mayor responsabilidad.
 - ✓ Capacidad de concentración y de prestar atención a la tarea que se lleve a cabo.
 - ✓ Menor impulsividad y mayor autocontrol.
 - ✓ Mejora de las puntuaciones obtenidas en los test de rendimiento.

- *Empatía: la comprensión de las emociones:*
 - ✓ Capacidad de asumir el punto de vista de otra persona.
 - ✓ Mayor empatía y sensibilidad hacia los sentimientos de los demás.
 - ✓ Mayor capacidad de escuchar al otro.

- *Dirigir las relaciones:*
 - ✓ Mayor capacidad de analizar y comprender las relaciones.
 - ✓ Mejora en la capacidad de resolver conflictos y negociar desacuerdos.
 - ✓ Mejora en la solución de los problemas de relación.
 - ✓ Mayor afirmatividad y destreza en la comunicación.
 - ✓ Mayor popularidad y sociabilidad. Amistad y compromiso con los compañeros.
 - ✓ Mayor atractivo social.
 - ✓ Más preocupación y consideración hacia los demás.
 - ✓ Más sociables y armoniosos en los grupos.
 - ✓ Más participativos, cooperadores y solidarios.
 - ✓ Más democráticos en el trato con los demás.

Por lo que este programa de alfabetización emocional en 1ºESO busca una mejora en las puntuaciones del rendimiento académico y escolar, ya que al haber un mejor clima y ambiente en las relaciones de compañeros, los resultados se ven reflejados en una mejora curricular.

Más allá de los beneficios en el rendimiento académico, se espera que los alumnos aprendan a desarrollar mejor sus roles vitales y fomentar que lleguen a ser mejores personas.

Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de la intervención planteada.

A continuación planteo un análisis DAFO, es una herramienta de estudio de la situación del proyecto planteado, analizando sus características internas (Debilidades y Fortalezas) y su situación externa (Amenazas y Oportunidades) en una matriz cuadrada. Esta herramienta permite conocer la situación real en que se encuentra mi proyecto y planear una estrategia de futuro.

-Debilidades: suponiendo que la intervención es efectiva, es decir, que una vez realizadas todas las sesiones del programa se demuestra a través de los resultados obtenidos en los cuestionarios que se ha producido una mejora en las competencias emocionales, que han aprendido una serie de habilidades y capacidades específicas en educación emocional, tendrán que ser los mismos alumnos los que continúen practicando lo trabajado en las sesiones, ya que es necesario que sigan practicando una vez finalice la intervención en su día a día. Por tanto, para que la intervención sea realmente efectiva se necesita la participación activa por parte de los alumnos no solo durante los meses en los que se interviene sino también una vez terminada.

-Amenazas: al tener que emplear las horas designadas para la tutoría puede que sea poco tiempo para poder llevar a cabo todas las actividades deseadas. El tiempo es limitado por lo que la práctica será breve y no se podrá llegar a profundizar todo lo deseado. No obstante, y siempre con el consentimiento del centro, se podrían concertar horas extracurriculares para profundizar en las habilidades adquiridas. Para ello los padres tendrían que dar su consentimiento y estar de acuerdo, hecho que puede dificultar que todos puedan acceder a la misma educación emocional.

-Fortalezas: aunque recientemente haya intervenciones que tengan el mismo objetivo, con la misma finalidad y orientada hacia los alumnos de la ESO, la intervención propuesta es muy completa ya que pretende integrar conocimientos básicos sobre educación emocional de una manera directa, es decir, el psicólogo es quien la realiza. Una persona que está formada en este campo y capacitada para hacer la intervención de una manera seria y con objetivos claros. Además, aunque la intervención este dirigida

para los alumnos de 1ºESO, también puede realizarse con alumnos de cursos anteriores y posteriores (hasta 3ºESO). Se podría ajustar la temática y hacerla diferente o profundizando en otros temas más propios de la edad de cada ciclo.

-Oportunidades: en la actualidad cada vez es más necesaria la educación emocional desde edades más tempranas. Desde que son pequeños los niños tendrían que ir conociendo las emociones y enseñarles habilidades para relacionarse con los demás de una forma adecuada. Una oportunidad interesante sería que el profesorado adquiriera cursos de formación sobre Inteligencia Emocional para que después pudiera transmitir esos conocimientos en las aulas. Esto es así porque los profesores suponen un modelo y referente a seguir por muchos de sus alumnos, por lo que imitaran lo que éstos les transmitan a ellos.

	POSITIVO	NEGATIVO
INTERNO	<p>FORTALEZAS</p> <p>-Intervención muy completa.</p> <p>-Intervención aplicable a alumnos de otros cursos como una formación extensa.</p>	<p>DEBILIDADES</p> <p>-Necesaria la participación activa por parte de los alumnos para que practiquen e introduzcan en su día a día lo aprendido durante las sesiones para ser totalmente efectiva. Ya que la intervención no sólo busca la mejora dentro del aula sino en la vida en general del alumno.</p>
EXTERNO	<p>OPORTUNIDADES</p> <p>-Favorece en la investigación de la importancia de la educación emocional en las escuelas.</p> <p>-Animar a los profesores para que se formen en Inteligencia Emocional.</p>	<p>AMENAZAS</p> <p>-Poco tiempo para desarrollar las actividades (ya que se emplea la hora de tutoría).</p> <p>-Posibilidad de continuar con una formación fuera de horas lectivas si el centro, profesores y familia así lo solicita.</p>

5- DISCUSIÓN

6- CONCLUSIÓN

Los resultados que se obtendrán de este programa de intervención en competencias emocionales ayudarán a ofrecer nuevas evidencias sobre la eficacia de los programas en educación emocional. Favorecerá la evaluación de este tipo de programas especialmente en los alumnos de 1ºESO que tan insuficientes han sido en nuestro país. Sería adecuado que nuestro sistema educativo actual tomara la decisión de incorporar intervenciones destinadas al desarrollo de estas competencias que en definitiva favorecen el bienestar personal y social del alumnado. Igual de necesario es que estos programas sean evaluados de forma sistemática para observar su eficacia en diferentes edades tanto en la educación secundaria como en la educación primaria. Lo ideal sería que se comenzará en las primeras edades educativas, ya que de esta manera aprenden desde pequeños competencias emocionales para su desarrollo y para la vida.

7- REFERENCIAS

Argulló Morera, M^a J., Filella Guiu, G., Soldevilla Benet, A. y Ribes Castells, R. (2011). *Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria*. Revista de Educación, 354. Enero-abril.

Arrington, E., Melvin, N., y Wilson, D. (2000). A Re-Examination of Risk and Resilience During Adolescence: Incorporating Culture and Diversity. *Journal of Child and Family*, 9(2), 221-230.

Ashknasy, N. M., y Dasborough, M. T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22.

Augusto, J. M., Aguilar, M^a. C. & Salguero, M^a. F. (2008). El papel de la IEP y del Optimismo/Pesimismo disposicional: En la resolución de problemas sociales: un estudio con alumnos de trabajo social. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 15, 6 (2), 363-382.

Barchard, K. (2003). *Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. 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. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Barling, J., Slater, F., y Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, 157-162.

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

Bisquerra, R. (Coord.), y colaboradores (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. (99-105).

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

Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in Emotional Intelligence: Insights from the emotional competence inventory. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1162.

Cabello, Rosario, Ruiz-Aranda, Desirée & Fernández-Berrocal, Pablo (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. REIFOP, 13 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (15-03-2017)).

Castro M. E y Llanes J (2006): El coeficiente de riesgo psicosocial como medida compleja para el monitoreo y seguimiento de la vulnerabilidad psicosocial en poblaciones estudiantiles. *Liberaddictus*, 91. *Cuadernos de Prevención*, pp. LXXXIX-CXII.

Ciarrochi, J., Chan, A., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.

Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Editorial Troquel.

Coté, S., Lopes, P. N., Salovey, P. y Beers, M. (2005). Emotional regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.

Culver, R. y Yokomoto, C. (1999). Optimum Academic Performance and its Relation to Emotional Intelligence. *En 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, San Juan, Puerto Rico.

Charbonneau, D. y Nicol, A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370.

De Caro, T. & D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva: Rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 853-878.

Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. P. Weissberg, T. P. Gullota, R. L., Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams. (Eds.), *Hearthy children 2010: Enchancing children's wellnes* (17-46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Engelberg, E. y Sjoberj, L. (2004). Emotional Intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 533-542.

Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. *En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI* (132-145).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2), 139-153.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). *The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents*.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, A. D. (2008) La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 1696-2095.

Gerits, L., Derksen, J., y Verbruggen, A. B. (2004). Emotional intelligence and adaptive success of nurses caring for people with mental retardation and severe behavior problems. *Mental Retardation*, 42 (2), 106-121.

Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In: C. Chernis & D. Goleman (eds.), *The emotional intelligence workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R.E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Goleman, D., Boyatzis, R.E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Gore, S., & Eckenrode, J. (1994). Context and process in research on risk and resilience. In R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents* (pp.19–63). NY: Cambridge University Press.

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). *El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. Boletín de psicología*, 93, 21-39.

Lam, L. T., y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142 (1), 133-145.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., y Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1018-1034.

Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, Emotional and practical skills. En H. J. Walberg, M. C. Wang, R. P. Weissberg, y Zins (Eds.), *Building School Success on Social and Emotional Learning*. (pp. 76-93). NY: Teachers College Press.

López Lassá, E. (Coord.) (2007). *Educación emocional. Programa para 3 – 6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.

Mancini, G. & Trombini, E. (2011). *Dalle emozioni all'intelligenza emotiva "comprendere per educare"*. Torino: Esspres edizioni.

Matthews, G. y Zeidner, M. (2000). Emotional Intelligence, adaptation to stressful encounters and health outcomes. En R. Bar-On, R. y J. D. A Parker, (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D. y Cobb, C. D. ((2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*. *Psychological Inquiry*, 15(3).

Neubauer, A. & Freudenthaler, H. (2005). Models of emotional intelligence. In: Schulze & Robert (eds.), *Emotional intelligence. An international handbook*, (pp. 31-50). Germany.

Núñez, L.; Bisquerra, R.; González, J. & Gutiérrez, M^a C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En: J. M. Asensio; J. García Carrasco; L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

Parker, J., Taylor, G. y Bagby, R. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107-115.

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (REIPE)*, N^o 15, Vol. 6(2), 523-546.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.

Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36, 277-293.

Repetto, E. (1987). Evaluación de programas de orientación. En V. Álvarez (Ed.). *Metodología de Orientación educativa*. Sevilla: Alfar.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000) Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.

Salguero, J. M., & Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 207-221.

Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B. y Mayer, J. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp.141-164). New York: Oxford University Press.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Filadelfia: Psychology Press/Taylor y Francis Group. Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination cognition and Personality*, 9, 185–211.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17*, 611-627, 185-211.

Santolaya, O. F. (2009). Psicología en las aulas. *Revista INFOCOP, 44*.

Scales, P. C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Trujillo, M., Arturo, R. & Tovar, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, 15*(25), (pp. 9-24).

Zavala, M.A., Valdez, M^a.D. & Vargas, m^a.c. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Educational Psychology, 15, 6* (2), 319-338.

Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2006). Emotional intelligence, adaptation, and coping. En J. Ciarrochi, J. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (2nd ed., pp. 82–97). Philadelphia: Psychology Press