INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR II

Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones

José Luis Soler,
Lucía Aparicio,
Oscar Díaz,
Elena Escolano,
Ana Rodríguez
(coords.)

© de los textos: los autores
© de la presente edición: Ediciones Universidad San Jorge
1.ª edición, 2016
Coordinación de la obra: José Luis Soler Nages, Lucía Aparicio Moreno, Oscar Díaz Chica, Elena Escolano Pérez, Ana Rodríguez Martínez

Diseño de portada: Enrique Salvo Lizalde

ISBN: 978-84-608-4847-9

Ediciones Universidad San Jorge
Campus Universitario Villanueva de Gállego
Autovía A-23 Zaragoza-Huesca Km 299
50830 Villanueva de Gállego (Zaragoza) Tel.: 976 060 100
ediciones@usj.es www.usj.es

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Esta obra recoge las aportaciones de muchas personas interesadas en la educación emocional.

Tras la realización del II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, que tuvo lugar en mayo de 2015 en la ciudad de Zaragoza, la organización ofreció a los participantes ampliar su aportación al congreso en un formato de capítulo de libro. Una vez llevada a cabo una revisión exhaustiva de cada uno de los documentos presentados y, tras valorar su pertinencia o no, se recogen en este libro las experiencias profesionales, las investigaciones y la reflexiones más relevantes de este encuentro.

La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía ha sido la responsable de la organización del congreso que ha contado con más de 700 profesionales e investigadores interesados en esta temática.

La coordinación de la obra ha recaído en cinco miembros del Comité Científico, todos ellos profesores o investigadores de la Universidad de Zaragoza y de la Universidad San Jorge, con experiencia en la tarea de coordinar, revisar y unificar la publicación final.

La gran respuesta obtenida desde todos los ámbitos de trabajo representados en el congreso ha enriquecido notablemente la obra, puesto que las participaciones provienen de las exposiciones llevadas a cabo en las conferencias plenarias, en los simposios, en las comunicaciones, en los pósteres, en las mesas redondas y en los talleres. Hemos optado por clasificar los trabajos en cuatro grandes apartados: Introducción, Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones Científicas, que esperamos sirvan al lector para adentrarse fácilmente en el mundo de las emociones.

Nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que han aportado su granito de arena a esta obra, por compartir sus experiencias y conocimientos tanto con la comunidad científica, como con todas aquellas personas comprometidas en la apasionante aventura de la inteligencia emocional y el bienestar.

El equipo coordinador

ÍNDICE

9 — **Introducción**
Santos Orejudo Hernández y Juan A. Planas Domingo

19 — **1.ª PARTE: INTRODUCCIÓN**
20 — **Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico**
Rafael Bisquerra Alzina
32 — **Inteligencia emocional y bienestar**
Carlos Hué García
45 — **Orientación, educación emocional y convivencia**
José Luis Soler Nages

51 — **2.ª PARTE: REFLEXIONES**
52 — **Incidencia de la educación emocional en la salud emocional del profesorado: estado de la cuestión**
Jesús Barrientos González, Alicia Peñalva Vélez y Jose Javier López-Goñi
66 — **Empoderamiento corporal: una estrategia transcultural de educación para la salud. Claves teóricas y metodológicas para la intervención en prevención de adicciones con jóvenes migrantes**
Verónica C. Cala y Encarnación Soriano Ayala
80 — **Para un mejor entendimiento del constructo de ansiedad lingüística**
Laurane Jarie
95 — **Comunicación positiva: comunicar para ser y hacernos felices**
José Antonio Muñiz Velázquez
112 — **Políticas públicas y emoción en sociedades liberales**
Aránzazu Novales Alquézar
124 — **La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica**
José Víctor Orón Semper
140 — **Educación Emocional 3.0**
Marta Peribáñez Vela
156 — **Los factores emocionales en el aprendizaje literario.**
Marta Sanjuán Álvarez

172 — **3.ª PARTE: EXPERIENCIAS PROFESIONALES**
173 — **Educando en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil**
Cristina Albendea Saornil, Marta Bermúdez Crespo y Carolina Pérez Ruiz

186 — Educación emocional: Rondas de Convivencia
Claudia Alejandra Bejarano

201 — Diseño y aplicación de un Programa de Intervención Socioemocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los equipos infantiles y cadetes del club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.
Jon Berastegi Martínez, Juan Carlos López Ubis y Luki Iriarte Echeberría

215 — Diseño y aplicación de un Programa de Educación Socioemocional para los entrenadores y técnicos deportivos de los equipos de fútbol formación de la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.
Jon Berastegi Martínez, Juan Carlos López Ubis y Luki Iriarte Echeberría

227 — Acción preventiva de la inteligencia emocional en la violencia. Tres experiencias clínicas
Miguel Ángel Cañete Lairla

233 — Educación socioemocional con adolescentes a través del uso de metodologías activas en el ámbito de las ciencias sociales
Consuelo Casas Matilla

248 — El amor y el dolor en el aula. Mi experiencia con los alumnos de Secundaria
Ana Ángeles Fuertes Sanz

258 — La terapia Gestalt al servicio de la educación emocional
Ana Ángeles Fuertes Sanz

272 — Autopercepción de la ansiedad: estudio comparativo entre maestros en activo y estudiantes de *mestrado* de la ciudad de Castelo Branco
Juan de Dios González Hermosell e Isabel María Merchán Romero

283 — Había una vez que alguien se preguntó: «¿Si educamos a los pequeños con *coaching*?»
Mónica González Trigo.

295 — La inteligencia emocional en la formación profesional española
José M.ª Marco Pérez y M.ª Pilar Jiménez Bernadó

310 — «Cuerpos, autorretrato y miradas». Experiencia didáctica para el desarrollo de la imagen corporal a través del autorretrato
Alicia Pascual Fernández, Carmen Martínez Samper y Teresa Fernández-Turrado

323 — «Mi mochila está llena de caritas»
Ana Rojo de la Vega

337 — TIC y creatividad lingüístico-musical
Rosa María Serrano Pastor

349 — Diseño de un programa formativo para la promoción de competencias emocionales en profesionales de salud mental en ámbito residencial
Patricia Torrijos Fincias, Judith Manzano del Ama, Blanca Conejero González, Juan Francisco Martín Izard y Juan Pablo Hernández Ramos

361 — **4.ª PARTE: INVESTIGACIONES**

362 — **Intervención educativa para la mejora de procesos inhibitorios: implicaciones en el ámbito socioafectivo**
Marian Acero-Ferrero y M.ª Luisa Herrero-Nivela

379 — **Programa «Compartir Emociones»: resultados preliminares**
Natalia Albaladejo-Blázquez, Agustín CaruanaVañó, Carlos Ruíz Ramírez y Laura Molina Tortosa

394 — **Apoyo social y bienestar psicológico en mujeres practicantes de pilates**
Salvador Boix Vilella, Eva M.ª León Zarceño y Miguel Ángel Serrano Rosa

405 — **Desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo**
M.ª Ángeles Bravo-Álvarez, Beatriz Cuartero-Tabuenca y Elena Escolano-Pérez

419 — **Inteligencia emocional y competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la empleabilidad**
Ezequiel Briz Villanueva

438 — **Diseño, implementación y evaluación del videojuego *Happy 8-12* para la resolución asertiva de los conflictos en el Ciclo Superior de la Educación Primaria**
Enric Cabello Cuenca, Núria Pérez-Escoda, Gemma Filella Guiu, Conxita Vendrell Seres y M.ª Angels Cabases Pique

445 — **La inteligencia emocional desde la perspectiva del sexismo**
Raúl Carretero Bermejo y Alberto Nolasco Hernández

454 — **El ajedrez y el desarrollo de la inteligencia emocional**
Amador Cernuda Lago

461 — **Estructura de la escala de regulación emocional (MARS) y su relación con la creatividad y la creatividad emocional: un estudio en trabajadores españoles y latinoamericanos**
Silvia Da Costa, Darío Páez, Xavier Oriol, Flor Sánchez, Sonia Gondim

475 — **El aprendizaje emocional y creatividad en la educación alternativa: un estudio de caso etnográfico**
Irene Domínguez Vela

488 — **Optimización del desarrollo y aprendizaje infantil a través del fomento de apego seguro en los maestros**
Elena Escolano-Pérez, M.ª Ángeles Bravo-Álvarez y M.ª Luisa Herrero-Nivela

502 — **Nivel de autoestima según la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de personas con parálisis cerebral**
Sandra Martina Espín-Tello, Manuel Bueno-Lozano y Teresa Jiménez-Bernadó

511 — **El proyecto «Escúchame»: una práctica sistémica y vivencial**
Antoni Giner Tarrida y Gemma Pérez Clemente

528 — **Resiliencia y fortalezas personales en adolescentes mexicanos**
Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Marta Gil Lacruz, José Luis Valdez Medina y Diana Carolina Mira Tamayo

539 — **La influencia de la ansiedad lingüística (motivación y autoestima) sobre el aprendizaje de la lengua extranjera francés**
Laurane Jarie

557 — **La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria**
Elia López-Cassá

571 — **Implementación y evaluación de un programa socioafectivo en Educación Primaria**
Sonia López Díaz-Villabella y Raquel Gilar Corbí

585 — **Roles de género, ejercicio físico y bienestar en la adolescencia**
Mª Pilar Matud Aznar, Amelia Díaz Martínez, Juan Manuel Bethencourt Pérez, Ignacio Ibáñez Fernández

598 — **Género, ejercicio físico y salud en personas mayores**
M.ª Pilar Matud Aznar, Marisela López Curbelo y Livia García Pérez

612 — **Predicción del clima familiar a partir de la inteligencia emocional. Análisis multinivel**
María Martínez-Marín y Carmen Martínez Martínez

622 — **Relación entre la inteligencia emocional y género**
María Martínez-Marín y Carmen Martínez Martínez

637 — **Autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria: estudio comparativo entre maestros en formación y maestros en activo de la ciudad de Badajoz**
Isabel María Merchán Romero y Juan de Dios González Hermosell

648 — **¡Qué aburrido es jugar en solitario!**
Verónica Muñoz Arroyave, Pere Lavega y Jorge Serna Bardavío

660 — **Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado**
M.ª Lourdes Muñoz Fernández

676 — **Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española**
Darío Páez, Alicia Puente, Francisco Martínez, Silvia Ubillos, Gema Filella y Flor Sánchez

690 — **Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE)**
Núria Pérez-Escoda

706 — **Influencia de los dominios emocionales en las estrategias de afrontamiento**
Daniel Puertas Miramón y Santos Orejudo Hernández

722 — **Depresión y adolescencia: um análisis de los factores implicados**
Davinia M.ª Resurrección, Desireé Ruiz-Aranda y José Martín Salguero-Noguera

743 — **Las necesidades psicológicas básicas y la actividad física moderada vigorosa en los estudiantes universitarios del campus de Teruel**
Sheila Rodriguez Muñoz, Cristina Corella Escriche, Alberto Abarca-Sos, Berta Murillo y José Martin-Albo

750 — **Relación entre la capacidad de *mindfulness* y ansiedad, estrés y rendimiento académico de alumnos de Bachillerato**
Irene Rubio Galtier y Yolanda López del Hoyo

765 — **Diseño, implementación y evaluación del videojuego *Happy 12-16* para la mejora de la regulación emocional y la resolución asertiva de los conflictos en la adolescencia**
Pilar Mireya Rueda Carcelén, Gemma Filella Guiu y Alejandra Cortés Pascual

772 — **Prevalencia de trastornos alimentarios en estudiantes adolescentes tempranos**
Pedro Manuel Ruiz-Lázaro y Maria González de la Iglesia

785 — **Influencia de la biografía deportiva en los estados de ánimo mientras se realizan prácticas introyectivas**
Jorge Serna Bardavío, Pere Lavega y Verónica Muñoz Arroyave

796 — **La creación de bandas sonoras: una propuesta interdisciplinar**
Rosa María Serrano Pastor

807 — **Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4.º de Primaria**
Carmen Vázquez de Prada y Silvia López Larrosa

817 — **Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados**
Carmen Vázquez de Prada Belascoaín y Santiago Vázquez Blanco

831 — **Efectos del ejercicio físico en el bienestar psicológico: una revisión de la literatura (2010-2015)**
Víctor Vicente y Óscar Díaz

847 — **El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía**
Raquel Zaldívar Sansuán

860 — **Epílogo: «Un robot con corazón»**
Texto: Jorge Hernández Aznar (10 años) e ilustración: Dina Compadre

Introducción

Santos Orejudo Hernández
Juan A. Planas Domingo

El II Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar se ha celebrado en Zaragoza del 21 al 24 de mayo de 2015 con más de 600 asistentes. A lo largo de este congreso se han presentado conferencias y comunicaciones de las últimas investigaciones y experiencias sobre el tema. Buena parte de los expertos de este congreso han coincidido en destacar que la educación emocional va a constituir la verdadera revolución educativa en los próximos años.

No ha sido un congreso más al uso, sino que los asistentes se han encontrado muy bien acogidos con un buen programa académico y cultural y una atención personalizada por parte de los organizadores (se puede tener más información en: http://www.congresointeligenciaemocional.com).

Se presenta la segunda edición de este texto integrador de distintos trabajos sobre la inteligencia emocional y bienestar que surgen a partir de la celebración del II Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar. Al igual que en el año 2013, el resultado final que aparece en este texto, que parte de una propuesta colaborativa, se basa en las aportaciones que unos pocos asistentes a este congreso han hecho para plasmar en un formato de libro los avances en sus respectivos campos.

El libro está organizado en torno a los tres grandes bloques temáticos que ya se mencionan en el título, la reflexión teórica, las experiencias profesionales y la investigación. Esto es así porque ninguno de los tres puede ni debe evolucionar de manera independiente, ya que toda práctica investigadora ha de tener un resultado práctico para mejorar la vida de la sociedad y resolver los problemas que en la misma se presentan. Por su parte, un gran desarrollo investigador que no fuese llevado a la práctica pecaría de estar construyendo una gran entelequia, con un gran fundamento y apoyo empírico pero falto de aplicaciones. Por ello, este texto muestra bien a las claras que ambos aspectos pueden ir de la mano y pueden complementarse, sin olvidar que todo ello ha de ir guiado de una cierta dosis de cerebro, es decir, de reflexión.

En este sentido, en el año 2015 se cumplieron veinticinco años desde la publicación del primer trabajo de Salovey y Mayer definiendo la inteligencia emocional. Aun cuando es un tiempo relativamente breve en la ciencia, estos años han sido tiempo suficiente para consolidar este campo de investigación y para desarrollar un campo aplicado de éxito. Sin embargo, esta transformación emocional no se está produciendo ni a la misma velocidad ni con el mismo grado de implantación en todos los campos profesionales en los que actualmente se encuentran aplicaciones de la inteligencia emocional. Por ello, para seguir avanzando en esta línea son necesarias e imprescindibles las actividades de divulgación que se puedan realizar a través de encuentros entre profesionales e investigadores de distintos campos, pero también a través de la difusión de logros y experiencias como las que aparecen en este texto. Igualmente, no podemos dejar de aportar alguna reflexión que bien pudiera ayudar en este campo.

Así, por ejemplo, y aunque sigue siendo necesario que haya trabajos orientados en un marco teórico muy concreto y preciso que garanticen el desarrollo teórico e investigador del campo, también es necesario que haya otro tipo de trabajos integradores que den soporte a nuevas prácticas profesionales, no desde una perspectiva excluyente o de oposición sino de integración. Así, sería posible definir propuestas globales sobre el bienestar o el desarrollo óptimo, integrando avances de campos como la inteligencia emocional, la psicología positiva o el desarrollo positivo adolescente. Propuestas integradoras que no renunciasen a los principios psicológicos, educativos o clínicos ya asentados científicamente, que ayudasen a no construir una ciencia y una práctica de contraposición sino de explicación global del ser humano. No nos extenderemos más en esta línea de pensamiento, ya que no es el momento ni el lugar. Ahora nos toca animar al lector a que descubra por sí mismo su propia reflexión.

La educación emocional auténtica revolución educativa

Estamos asistiendo atónitos a continuos cambios en las etapas educativas, en los programas, en algunas materias. Cambios que casi nadie ha pedido. Y sin embargo, apenas se habla de lo que realmente es importante y de lo que va a significar el verdadero cambio que permita homologarnos con el éxito escolar de la mayoría de los países de la OCDE. Por tanto, es urgente poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado «no solo en la "parte" cognitiva, sino también en la emocional y social». El sistema educativo actual debería responder a las necesidades de la comunidad educativa

del presente y de las que se prevén en el futuro. Desde luego, con estas medidas no solo no se están abordando sino que van en dirección contraria.

Cuando recordamos a los profesores que nos han dejado más huella, ¿son los que poseían más cualidades científicas o eran aquellos que mostraban más afabilidad, más simpatía o aquellos que nos animaban en los momentos oportunos? El profesorado, en general, no está preparado en las competencias emocionales. Hasta que no se incorpore en la formación inicial y continua de forma sistemática, con la calidad y duración suficiente, por el momento queda en manos del voluntarismo de unos pocos que se animan a ponerla en práctica. Pero es que además todavía no hay especialistas universitarios formados, ni siquiera existe una sensibilización sobre la importancia de lo que estamos hablando.

Personas de reconocido prestigio, como Eduard Punset, se preguntan por qué no se ha incorporado la inteligencia socioemocional en los currículums de todas las etapas. Según este experto, diferentes estudios han demostrado que la inteligencia emocional previene riesgos como la violencia o consumo de drogas y alcohol en los niños y adolescentes. También incide en su crecimiento positivo y bienestar personal y social, haciendo que sean menos vulnerables.

Tal como reseñamos en las conclusiones: proponemos a los agentes sociales, administraciones educativas, profesionales de la educación y partidos políticos un Pacto por la Educación, que contemple la educación emocional como uno de los pilares fundamentales.

El papel del profesor en la escuela del futuro

El nuevo rol del profesorado no debe ser el de mero transmisor de conocimientos sino el de conductor de un grupo, una persona que sabe sacar lo mejor de cada alumno, que resuelve asertivamente los conflictos en el aula, que no permite que haya alumnos desmotivados o descolgados, que utiliza metodologías adaptadas a las características de sus alumnos, que logra un grupo clase respetuoso y donde tiene mucho más protagonismo la totalidad de los alumnos. Los conocimientos se pueden encontrar en numerosos lugares pero favorecer determinadas actitudes solo lo pueden hacer este tipo de personas.

Los profesionales de la educación encontramos con frecuencia que el origen de los problemas de aprendizaje hay que buscarlos en situaciones emocionales no resueltas. Por ejemplo, ¿cómo puede un muchacho estar atento a las explicaciones de un profesor cuando sus padres están en un proceso de separación y durante la noche anterior han tenido una fuerte discusión?

Los profesores deberían tener una sólida formación en inteligencia emocional y, lo que es más importante, deberían poseer habilidades sociales y competencias emocionales. El perfil del profesor que se necesita en estos momentos es más el de conductor de la clase, el de la persona que sabe extraer lo mejor de cada alumno, que sabe motivar, que favorece una buena interrelación entre todos los alumnos. Los conocimientos se pueden encontrar en numerosos lugares pero favorecer determinadas actitudes solo lo pueden hacer este tipo de personas. Esto mismo es extrapolable al profesorado de formación profesional o estudios superiores.

De igual manera, ese profesor emocional debe tener competencias para dirigir las reuniones de trabajo con el resto de profesorado y en las intervenciones con las familias. Es fundamental mantener frecuentes reuniones con las familias a título individual y colectivamente. En ese sentido las estrategias para llevar a cabo una entrevista asertiva son fundamentales.

Habría que destacar la trayectoria del profesor zaragozano, César Bona, el único candidato español a los Global Teacher Prize. Él defiende una educación basada en el respeto, la empatía y la sensibilidad. Comenta que puede haber profesores muy inteligentes y con un gran bagaje cultural, pero que no sepa comunicar bien. Recalca que lo importante es la actitud. Según Bona, ser maestro no es solo abrir el libro, mandar deberes y cobrar. Tiene que ser alguien que inspire porque los alumnos van a estar varias horas al día y, para bien o para mal, nos van a recordar.

Hay que mejorar el actual sistema de oposiciones donde exclusivamente se valora la capacidad memorística del opositor. Tal como se señala en el informe Mckinsey o el Teach for America y en los distintos informes PIRLS o TIMMS, los sistemas educativos de más éxito, como el de Finlandia, son los que se han dotado de profesionales bien motivados y con excelentes expedientes académicos. Proponemos que haya un buen periodo de prácticas donde se tengan en cuenta las competencias necesarias para un buen profesor: gestionar el clima de aula, saber motivar al alumnado, gestionar correctamente los conflictos, llevar adecuadamente las entrevistas con las familias, en fin, mostrar unas buenas habilidades sociales y emocionales.

Éxito escolar a través de las habilidades sociales

Si queremos reducir el actual fracaso y abandono escolar habrá que implementar otro tipo de medidas que no sean los continuos cambios de currículums. La nueva corriente psicopedagógica plantea que el profesorado se preocupe de que sus alumnos tengan buen rendimiento en las áreas instrumentales, y además posean habilidades sociales: empatía, expresión

y comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, cordialidad, amabilidad y respeto. Posiblemente, el modelo actual de escuela, centrada en los contenidos, puede estar fracasando. En la web de la COPOE (www.copoe.org) hay varios documentos interesantes que pueden servir para este fin.

Por lo general la escuela ha sido un ámbito muy rígido, centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los objetivos de la enseñanza tal y como la conocemos hasta ahora quizá no hayan dado respuesta a todas las posibilidades y talentos que pueden desarrollar los escolares. En otras palabras, más de uno cree que no se han hecho del todo los deberes y no se prepara a los chicos y chicas lo suficiente para desenvolverse por el mundo con éxito y equilibro personal.

Hay alumnos con una capacidad intelectual normal que manifiestan bajo rendimiento académico y problemas de conducta. En ocasiones, el origen de estos problemas se encuentra en un conflicto afectivo con sus compañeros de clase o en la propia familia. Por desgracia, hay demasiadas situaciones de escolares, sometidos a presión por parte de sus compañeros o bien alumnos provenientes de ambientes familiares donde alguna emoción natural está censurada, lo que impide al menor su vivencia, expresión y el aprendizaje de su manejo. Sería necesaria la implantación de programas didácticos debidamente diseñados, evaluables y bien fundamentados teóricamente, supervisados por profesionales con formación pedagógica. Estos programas deberían ser parte del currículum del centro. En la web de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, se encuentran archivos libres muy interesantes: www.psicoaragon.es.

¿El porqué de la inteligencia emocional?

Cada vez hay más profesores que ven la educación emocional como uno de los principales factores para intervenir ante el fracaso, favorecer la motivación, facilitar las relaciones humanas, gestionar conflictos y prevenir la violencia. Hasta ahora la tendencia arraigada ha sido la de manejar y controlar el comportamiento del alumnado sin atender a sus emociones. El catedrático Rafael Bisquerra, uno de los mayores especialistas en este ámbito de la Universidad de Barcelona, propone estrategias para poner en práctica en el aula conceptos de inteligencia emocional. Unas en torno a la tutoría, otras a través de su integración en ciertas áreas académicas y, si es posible, por medio de la transversalidad: en todas las áreas y a lo largo de todo el currículum.

Carlos Hué, psicólogo y asesor del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, cree que, para bien y para mal, las emociones condicionan nuestro aprendizaje, y este tiene que ver tanto con las zonas responsables de la inteligencia emocional como de la inteligencia racional. Su apuesta es que los colegios e institutos sean cada vez más centros de educación que de enseñanza.

> Enseñar supone transmitir conocimientos, mientras que educar significa ayudar al alumno a hacerse una persona, culta, capaz y solidaria. Se hace imprescindible que la educación ayude a nuestros alumnos a encontrar e interpretar con espíritu crítico la información que les circunda y a aprender a relacionarse consigo mismos y con los demás de un modo positivo. (Hué, 2008)

Es preciso incorporar en el aula, experiencias e investigaciones en relación con la neurociencia. El funcionamiento de nuestro cerebro nos da pautas del estilo de aprendizaje del alumnado, así como de su procesamiento de la información. Todos tenemos una gran plasticidad cerebral. Por eso es tan importante una adecuada estimulación temprana (sin embargo una sobreestimulación podría ser contraproducente). Nuestro cerebro posee esa gran plasticidad durante toda la vida. Por ese motivo es tan importante conocer su funcionamiento y las posibilidades de desarrollo. En ese sentido el Prof. Mora Teruel insiste en la necesaria estimulación a tiempo.

> La neurociencia cognitiva nos demuestra que solo puede ser verdaderamente aprendido aquello que llama la atención y genera emoción. Aquello que es diferente y sobresale de la monotonía. Y la neuroeducación, basándose en los datos que aporta la investigación científica, analiza cómo interactúa el cerebro con el medio que le rodea en su vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje. (2013)

De igual manera ocurre con las familias, es preciso transmitirles la necesidad de que haya una correcta interrelación personal entre todos los miembros. Que se favorezca un correcto conocimiento de las propias emociones y que se sepan canalizar las frustraciones. Los límites educativos, el favorecimiento de la autoestima, la curiosidad, tienen que ver con la inteligencia emocional. También existen otras cualidades no menos importantes que se deben trabajar desde la propia familia: la empatía (ponerse en la piel del otro) y la resiliencia (capacidad para sobreponerse en las adversidades).

El profesor de Psicología en la Universidad Loyola de Chicago, Joseph Durlak, afirma que atender el crecimiento socioemocional de los adolescentes mejora su rendimiento académico. Según Durlak promocionar

capacidades personales, sociales y emocionales debe ser una prioridad en la formación de niños y jóvenes. Para este experto los componentes del aprendizaje socioemocional, como el desarrollo de la autoestima, la empatía, el autocontrol, la responsabilidad, mejoran la capacidad para enfrentarse a los retos, la adecuada gestión de las emociones, el interés hacia los demás, el trabajo en equipo, el establecimiento de relaciones positivas con otros y el rendimiento académico. Apuesta por incorporar el aprendizaje socioemocional en los currículos escolares y cree necesario que la administración educativa promueva el uso y evaluación de estos programas y formar al profesorado en su aplicación.

Es preciso que la escuela dé respuesta a las necesidades reales de los alumnos, debe preparar para una sociedad en continuo cambio que ni siquiera somos capaces de prever. Por eso, no tiene sentido seguir con los paradigmas actuales de potenciar la memoria, podando cualquier atisbo de originalidad y de disincronía. Por ejemplo Albert Einstein no aprendió a leer hasta los 8 años y despreciaba la memorización que cercenaba la creatividad. El que en todas las etapas educativas y en todos los países el fracaso de los alumnos varones sea significativamente mucho mayor que el de las alumnas algo querrá decir. Tal vez la metodología, planes de estudio, instalaciones escolares, etc. no satisfacen esas necesidades.

La nueva corriente psicopedagógica plantea que el profesorado se preocupe de que sus alumnos tengan buen rendimiento en las áreas instrumentales, y además posean habilidades sociales: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, cordialidad, amabilidad y respeto. Posiblemente, el modelo actual de escuela, centrada en los contenidos, puede estar fracasando.

Por lo general la escuela ha sido un ámbito muy rígido centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los objetivos de la enseñanza, tal y como la conocemos hasta ahora, quizá no hayan dado respuesta a todas las posibilidades y talentos que pueden desarrollar los escolares. En otras palabras, más de uno cree que no se han hecho del todos los deberes y no se prepara a los chicos y chicas lo suficiente para desenvolverse por el mundo con éxito y equilibro personal.

María Pilar Teruel Melero, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, indica que estas lagunas son el déficit de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores se resitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas. Lo que apunta esta especialista

en uno de sus artículos es que con una adecuada alfabetización emocional los profesores pueden influir en su alumnado en aspectos tales como el aumento de la autoestima y la empatía, la mejora de las habilidades comunicativas, el incremento del autocontrol emocional, la superación de situaciones estresantes o la mejora de las relaciones interpersonales. Afirma que uno de los retos de la educación del siglo XXI se basa en cuatro pilares básicos: «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a convivir» y «aprender a ser». Algo ya recogido en el famoso informe de Jacques Delors La educación encierra un tesoro: «Y teniendo en cuenta estos cuatro tipos de aprendizaje se puede observar que un alto porcentaje de los mismos está emparentado con el mundo emocional» (2000).

La ventaja de la educación emocional es que se centra sobre el individuo, facilitándole herramientas para ser cada día mejor persona. Además, como «habilidad» que es, se puede enseñar y aprender y, una vez aprendida, su práctica mejora considerablemente. Gracias a la psicología positiva el profesorado tiende a mejorar las expectativas de sus alumnos y, al final, tal como ocurre con la autoprofecía cumplida, estas se cumplen.

Conclusiones de este II congreso

- Apostamos por que Zaragoza sea la ciudad referente de la inteligencia emocional. Este 2.º congreso se verá completado por investigaciones, publicaciones, cursos formativos y proyectos de innovación educativos.
- La educación emocional y la psicologia positiva van a constituir la verdadera revolución educativa en los próximos años.
- Proponemos a las diferentes administraciones educativas y agentes sociales que se incluyan las referencias a la inteligencia emocional en la normativa educativa.
- Es imprescindible la formación en la educación de la inteligencia emocional en los currículum de la formación inicial y permanente del profesorado.
- La inteligencia emocional es importante para el ámbito educativo, pero también lo es en el ámbito social, del deporte, de la salud, en el de la empleabilidad y, en definitiva, en todas las áreas relacionadas con el bienestar.
- Las habilidades emocionales deberían ser previas a cualesquiera otras de tipo científico, investigador, etc.

- En la sociedad del presente, y aún más en la del futuro, cada vez va a ser más necesario poseer habilidades emocionales para cualquier profesión. Por tanto, habrá que preparar a la ciudadanía para esas nuevas exigencias.
- Las familias se convierten en un entorno propicio y necesario para trabajar la educación socioemocional desde una perspectiva preventiva en cada uno de sus miembros.
- Es preciso seguir potenciando la colaboración de las familias y los centros educativos, servicios sociales, etc. para, facilitar que la participación siga mejorando la comunicación y el propio desarrollo de las competencias socioemocionales entre dichas familias y los profesionales.
- Se insta a valorar la importancia del protagonismo de los niños y niñas para crearles espacios y ámbitos propicios para el desarrollo de la educación socioemocional y tengan un mayor equilibrio en su desarrollo emocional, cognitivo y social.
- El emprendimiento es una competencia, no solo relevante en momentos de crisis, sino transversal en el desarrollo personal y académico. Es como una forma de vida.
- La articulación con la empresa desde la inteligencia emocional es clave para el avance del tejido profesional y laboral.
- Se insta a relacionar la empresa y el emprendimiento con los campos de educación formal, no formal e informal, porque unos con otros se nutren de una forma bidireccional y sistémica en la inteligencia emocional.
- Hemos de ser críticos también con el hecho de que la inteligencia emocional no hace al profesional, aunque sí es una competencia clave en su evolución, crecimiento y expansión.
- Es importante impulsar el desarrollo de trabajos científicos que contribuyan a integrar la inteligencia emocional en los distintos ámbitos de la vida de un modo adecuado.
- Proponemos a los agentes sociales, administraciones educativas, profesionales de la educación y partidos políticos un Pacto por la Educación, que contemple la educación emocional como uno de los pilares fundamentales.
- En definitiva, tenemos ante todos nosotros todo un reto ante el que tenemos que seguir avanzando.

A modo de conclusión

Por último, los autores de esta presentación deseamos que disfruten este libro de corazón, corazón que en el mismo han puesto los autores de cada uno de los capítulos y los coordinadores de la obra. Y si esa es tu actitud, amigo lector o lectora, seguro que encuentras algún capítulo que es de tu interés y te ayuda a reflexionar, a pensar alguna práctica o a planificar alguna investigación.

Bibliografía básica sobre inteligencia socioemocional

Bisquerra, R. (coord.) (2011): *Inteligencia sociœmocional. Propuestas para educadores y familias.* Bilbao: Desclée de Brower.

_____ (2013): *Cuestiones sobre bienestar.* Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García Navarro, E. (2015): *Inteligencia emocional en la educación.* Madrid: Síntesis.

Bou, J. F. (2013): *Coaching educativo.* Valencia: LID.

Cebolla, A, García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2014): *Mindfulness y Ciencia. De la tradición a la modernidad.* Madrid: Alianza.

Conangla, M. y Soler, J. (2014): *Ecología emocional para el nuevo milenio.* Barcelona: Amat.

Damasio, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.

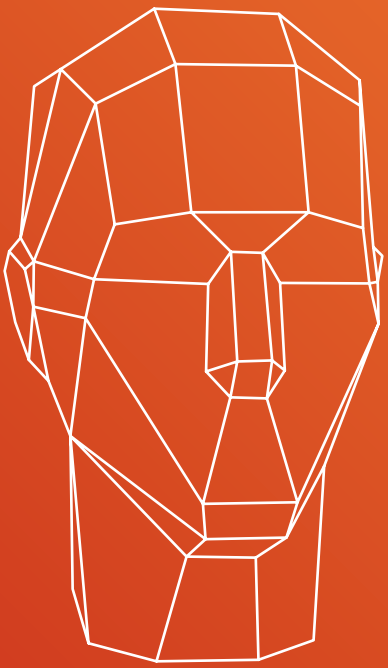
Hué García, C. (2008): *Bienestar docente y pensamiento emocional.* Madrid: Praxis.

L'Ecuyer, C. (2013): *Educar en el asombro.* Barcelona: Plataforma Editorial.

Planas Domingo, J. A. (coord.), Cobos Cedillo, A. y Gutiérrez-Crespo Ortiz, E. (2012): *Manual de asesoramiento y orientación vocacional.* Madrid: Síntesis.

Mora Teruel, F. (2013): *Neurœducación.* Madrid: Alianza Editorial.

Teruel Melero, P. (2000): *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los mæstros.* Zaragoza.



1.ª PARTE: INTRODUCCIÓN

Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico

Rafael Bisquerra
Universidad de Barcelona

Resumen

Con la intención de que las personas interesadas puedan conocer mejor el complejo mundo de las emociones, se ha elaborado una representación gráfica de los fenómenos afectivos que muestra las principales familias de emociones. Se trata de una especie de mapa en color que se parece visualmente a un conjunto de galaxias y, por ello, se le ha denominado «universo de emociones». En él se representan las emociones básicas según la clasificación de Paul Ekman (miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco), a la cual se añaden otras familias que son importantes desde el punto de vista de la educación: emociones sociales (vergüenza), emociones estéticas, amor y felicidad. Al mismo tiempo se representa la relación entre emociones, actitudes y valores. El mapa del universo de emociones en forma de cartel se acompaña de un libro que es como una guía de instrucciones. La intención al elaborar este material es que pueda servir como material didáctico en la educación emocional. En este artículo se describe el proceso de construcción de este recurso didáctico.

Abstract

With the intention that people interested in emotions can better understand this complex world a graphical representation of the affective phenomena has developed which represents the main families of emotions. It is a color map what visually resembles a set of galaxies. For this reason, it has called universe of emotions. It represents the basic emotions as has been classified by Paul Ekman (fear, anger, sadness, happiness, surprise, disgust). Other families of emotions that are important from the point of view of education are also included at this representation: social emotions (shame, embarrassment), aesthetic emotions, love and happiness. At the same time, the relationship between emotions, attitudes and values are illustrated. This map of the universe of emotions has the form of a poster, and a book that is as an instruction guide accompanies. The intention in developing this material is that it can serve as teaching aids in emotional education. This article describes the process of construction of this educational resource.

1. Introducción

En el marco del II CIIEB (Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar) se realizó un taller el viernes 22 de mayo de 9 a 11 h sobre el tema «Universo de Emociones», que fue seguido por un nutrido grupo de personas. El texto siguiente pretende dar cuenta de algunos aspectos de ese taller.

Las emociones son la esencia de la vida. Cuando tenemos tiempo libre procuramos realizar actividades que activen en nosotros emociones que nos satisfagan. Sin emociones seríamos como máquinas.

Las emociones son reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial, lo cual dificulta su conocimiento en una cultura caracterizada por la materialización de las experiencias. Por ejemplo, la forma de expresar amor muchas veces es materializándolo con un regalo. Necesitamos ver y tocar las cosas para comprenderlas mejor.

La falta de hábito en analizar las emociones por su inmaterialidad hace que no sepamos mucho de ellas. ¿Dónde están las emociones? En nuestro interior. ¿Cuántas emociones hay? Muchas. ¿Cómo se estructuran? De forma compleja.

A esta última pregunta pretende responder un material didáctico en forma de póster titulado *Universo de Emociones,* que se pude ver y adquirir en: http://universodeemociones.com

La intención es visualizar el rico mundo de los fenómenos afectivos que experimentamos. Para ello se propone un mapa de las emociones que facilite la visualización de una realidad inmaterial y compleja. De esta forma se presenta el universo de las emociones, de forma visual, como estrategia para ayudar a su mejor comprensión.

La ubicación de cada familia de emociones en forma de galaxia supone una metáfora que pretende ser atractiva y motivadora. Conviene señalar que la justificación de toda la propuesta se fundamenta en las investigaciones sobre las emociones.

El proyecto *Universo de Emociones* incluye el póster y un manual de instrucciones. Ambos se han concebido como un material didáctico con el propósito de ayudar a comprender el mundo de las emociones.

Hemos imaginado centros educativos con el póster como recurso para facilitar la comprensión de las emociones; familias que analizan el universo de emociones para relacionarse mejor; profesionales (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores, etc.) que lo utilizan para ayudar a otras personas a navegar por el complejo universo de

emociones; y en definitiva cualquier persona que quiera conocer mejor lo que nos pasa por dentro.

El Universo de Emociones es un trabajo en equipo en el que han participado Eduard Punset y el Grupo Punset, representado en este caso por Magda Vargas; el equipo de diseño PalauGea, formado por Ana Gea y Víctor Palau, que han hecho posible la visualización del Universo de las Emociones y han elaborado el diseño gráfico; y el que suscribe, que ha procurado aportar la estructura de las emociones desde la perspectiva de la educación emocional.

2. Las familias de emociones

Cuando dos personas se encuentra y uno pregunta «¿Cómo te sientes?», muchas personas se limitan a responder «Bien». Pero hay otras personas capaces de matizar más y pueden responder: satisfecho, entusiasmado, alegre, enamorado, feliz, indignado, ansioso, triste, decepcionado, frustrado, etc. El listado se puede alargar hasta más de quinientas posibles palabras que describen emociones que se pueden utilizar para explicar cómo nos sentimos.

Todas las emociones se pueden agrupar en grandes familias. Por ejemplo, en la familia de la ira se incluyen: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, etc. Vamos a considerar a las familias como galaxias de emociones.

En cada galaxia hay un conjunto de emociones con características similares que permiten incluirlas en el mismo grupo. A veces parecen sinónimos, pero en el fondo son matices dentro de la familia.

Las grandes galaxias que se contemplan en este mapa son miedo, ira, tristeza, alegría, amor y felicidad. También se incluyen la sorpresa, el asco, la ansiedad, las emociones sociales y las emociones estéticas.

Cada galaxia de emociones se denomina de forma genérica con el nombre de una de ellas. Por ejemplo ira, representa a toda la galaxia; lo mismo respecto a miedo, tristeza, alegría, etc. Son palabras que tienen un sentido general como denominación genérica de la galaxia y un sentido específico como estrella principal de la misma galaxia.

3. La bipolaridad emocional

Sugiero al lector que dedique tres minutos a hacer un listado de emociones. Por favor, escriba todas las emociones que tenga en su mente. Esfuércese en escribir cuantas más mejor. Dentro de tres minutos, una vez terminado el listado de emociones, continúe con la lectura.

Dejemos pasar tres minutos.

Ahora que ya tiene su listado de emociones, intente clasificar todas las emociones que ha escrito. Cuando se da un listado de emociones a personas con la instrucción de que las clasifiquen, la mayoría suelen hacer dos categorías: positivas y negativas. En esto coinciden la mayoría de autores, que consideran que las emociones están en un eje con dos polos: positivo y negativo.

En esta clasificación hay que añadir las emociones ambiguas, como la sorpresa, que puede ser positiva o negativa.

Los dos polos de las emociones representan su valencia (positiva o negativa). No hay que confundir valencia con valor. El valor tiene una connotación de bueno o malo que no se puede aplicar a las emociones. Todas las emociones son buenas y necesarias. Pero unas son positivas y otras negativas.

La distinción entre emociones positivas y negativas es tan evidente que no necesita mayor explicación. La mayoría de las personas tienen claro que miedo, rabia o tristeza son emociones negativas; mientras que alegría, amor y felicidad son positivas.

Sin embargo, conviene dejar claro que «emociones negativas» no significa «emociones malas». A veces se ha establecido erróneamente una identificación entre negativo igual a malo y positivo igual a bueno. Conviene desmontar este error. Si no lo hacemos, nos podemos encontrar con lo que le pasó a un señor que se hizo la prueba del sida y llegó a su casa todo contento diciendo: «Me he hecho la prueba del sida y afortunadamente los resultados han sido positivos». Confundir positivo con bueno o negativo con malo puede llegar a ser fatal en algunos casos. Nadie considera que el polo positivo de un imán o de un cable de electricidad es bueno y el negativo, malo. Sería un error considerarlo así.

Hay que dejar claro que todas las emociones son buenas. El problema está en lo que hacemos con las emociones. Cómo las gestionamos determina los efectos que van a tener sobre nuestro bienestar y el de los demás.

Pero siendo buenas todas las emociones, algunas nos hacen sentir bien y otras nos hacen sentir mal. Por esto a unas se las denomina positivas y a otras negativas en función de si aportan o no bienestar. En base a esta clasificación, se pueden distinguir dos grandes constelaciones:

- Constelación de las emociones negativas, cuyos centros son miedo, ira y tristeza. Representamos esta constelación mediante un

triángulo en la parte inferior del universo. En una zona caracterizada por la presencia de mucha materia oscura, con un campo gravitatorio muy potente.

- Constelación de las emociones positivas, cuyos centros son alegría, amor y felicidad. Representamos esta constelación mediante un triángulo en la parte superior del universo. Su campo gravitatorio no tiene tanta fuerza como el anterior.

Las emociones negativas se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea, dificultades que surgen en la vida cotidiana, etc. Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente.

Las emociones positivas, en cambio, se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales. Estos objetivos son, básicamente, asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar. La supervivencia y el bienestar tienen una dimensión personal y social. Es decir, no solamente para mí, sino también para las personas queridas. En este sentido se puede extender a la humanidad entera. Las emociones positivas son agradables y proporcionan disfrute y bienestar.

La presencia de estas dos constelaciones representa la polaridad emocional. Es decir, las emociones se sitúan en un eje con dos polos: positivo y negativo. En cada uno de los polos hay una emoción: alegría-tristeza, amor-odio (ira), felicidad-infelicidad, ilusión-desilusión, moral (alta)-desmoralizado, etc. Si bien conviene reconocer que algunas veces desconocemos las palabras que designan a las emociones en cada uno de los polos.

Ahora sugiero al lector que cuente en el listado que ha escrito al inicio de este apartado cuántas emociones positivas y cuantas negativas ha escrito. ¿De cuáles hay más?

En general, la mayoría ha escrito más emociones negativas que positivas. ¿A qué obedece esto? Si usted ha escrito más positivas que negativas, ¿cuántas ha escrito en total? Sabiendo que hay más de 500, si ha escrito menos de 40 no ha llegado ni al 10 % de posibilidades. Si la lista fuera lo suficientemente larga, lo más seguro es que habría más de negativas que de positivas. ¿A qué se debe esto?

Lo cierto es que hay más palabras para describir emociones negativas que positivas. Esto se debe a que somos más sensibles a lo negativo que a lo positivo. Como hemos dicho, la constelación de las

negativas tiene un campo gravitatorio más potente. Las emociones negativas suelen ser más frecuentes, más intensas y más duraderas que las positivas. Por naturaleza estamos más sensibilizados ante lo negativo que ante lo positivo.

Esto se explica en el hecho de que las emociones negativas tienen una función esencial para aumentar las probabilidades de supervivencia. Mientras que las emociones positivas no son indispensables para sobrevivir, van orientadas a la felicidad. Pero conviene tener presente que estamos programados para sobrevivir, no para ser felices. Ser felices significa nadar contracorriente: superar el campo gravitatorio de las emociones negativas para intentar acercarse a las positivas.

Lo siento pero hay que aceptar la realidad. No hemos de ser ingenuos. Si vivimos largos años vamos a experimentar inevitablemente emociones negativas. Los impactos emocionales negativos que recibimos son superiores en número y en intensidad a los positivos.

En cambio las emociones positivas las tendremos que buscar y construir, y no siempre lo vamos a lograr. Pero el esfuerzo merece la pena.

Según esto, debería haber más galaxias negativas que positivas. Y esto es así en la mayoría de clasificaciones propuestas por los autores más reconocidos. Muchos de ellos solamente contemplan la alegría como única emoción positiva. En el universo de emociones que presentamos hay que tener presente las galaxias irregulares pequeñas del asco y la ansiedad, que agrupamos en las grandes galaxias espirales (miedo, ira y tristeza).

Entonces, ¿por qué ponemos tres de cada? El hecho de que recibamos más impactos negativos que positivos, puede llevar a la errónea conclusión de que pasamos más tiempo experimentando emociones negativas que positivas. Esto no es cierto. Pasamos la mayor parte del tiempo en estados emocionales neutros, que no somos conscientes de que sean negativos, pero tampoco positivos.

El reto está en pasar de estados emocionales neutros a positivos: hacer consciente el bienestar con la participación de la voluntad. Esto es una forma de regulación emocional.

En la constelación de las emociones positivas podría estar solamente la alegría. Pero utilizando el símil del universo en expansión, hemos decidido situar dos constelaciones más, que son el amor y la felicidad. Estas dos galaxias deberían expandirse con la participación de todas las personas implicadas en el bienestar general.

El conocimiento del universo de emociones debe ayudarnos a pasar de unas a otras como estrategia para la construcción del bienestar. Hemos de aprender a viajar de una galaxia a otra; a viajar de la constelación de las emociones negativas a la constelación de las positivas.

El universo de emociones que presentamos se proyecta hacia un futuro de equilibrio emocional. Lo cual significa que como mínimo hemos de experimentar tantas emociones positivas como negativas. Este es un buen objetivo para todas las personas. Y a ser posible, más de positivas que de negativas.

En conclusión, el universo de emociones incluye las tres grandes negativas (miedo, ira y tristeza) y la positiva: alegría. Pero además, como hemos señalado, se presenta la galaxia del amor y la de la felicidad como un «efecto de la expansión del universo». Entendiendo que todos podemos contribuir a que el universo emocional se expanda entorno a estas galaxias (amor y felicidad). En la medida en que viajemos a estas galaxias contribuimos a su expansión.

En este sentido conviene señalar que en los últimos años se han incorporado nuevas palabras sobre emociones positivas que hace apenas una década eran desconocidas: fluir *(flow),* florecer *(flourishing),* saborear *(savouring), mindfulness,* etc. La expansión del universo emocional debe ir en esa dirección. Esto es posible si nos lo proponemos en serio y participamos todos en hacerlo posible. La regulación emocional puede jugar un papel importante para avanzar en esta dirección.

Una vez que queda clara la división entre emociones positivas y negativas, sugiero al lector que agrupe su listado de emociones por afinidades. Podríamos decir por palabras que casi son sinónimos o matices dentro de una familia de emociones. Esto le ayudará a formar las distintas galaxias de emociones. El resultado que obtenga lo puede contrastar con la propuesta que se presenta más adelante. Esto puede ayudar a conocer mejor el apasionante universo de las emociones. Lo cual es conocernos mejor a nosotros mismos.

4. Estructura del universo de emociones

La aplicación de la astronomía de posición al universo de emociones permite situar la posición de las diversas galaxias con sus respectivas emociones. Se reproduce a continuación una estructura del universo de emociones en la que se citan las emociones más representativas de cada galaxia, a partir de la propuesta presentada en la obra *Psicopedagogía de las emociones* (Bisquerra, 2009).

UNIVERSO DE LAS EMOCIONES	
Emociones negativas	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etc.
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, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, etc.
Emociones ambiguas	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza.

Grandes constelaciones	
Constelación de las emociones negativas	Miedo, ira y tristeza (con asco y ansiedad).
Constelación de las emociones positivas	Alegría, amor y felicidad.
Fenómenos afectivos diversos	
Las *emociones ambiguas* también van navegando alrededor de otras galaxias. La *sorpresa* puede ser positiva (alegría) o negativa (miedo, ira, tristeza).	
Las *emociones sociales* pueden tener polaridad positiva y negativa, y se extienden por todo el universo de emociones a modo de materia interestelar.	
Las *emociones estéticas* también pueden tener valencia positiva o negativa y forman una especie de materia intergaláctica que se puede extender por todo el universo.	
Los *valores* y *actitudes* se entremezclan con las emociones, dando como consecuencia una predisposición a actuar a favor o en contra de algo o de alguien. En este sentido son como cometas que navegan por todo el universo.	
La *pasión* es como un asteroide o cometa que navega entre diversas galaxias (tristeza, amor): «pasión y muerte de Cristo», «amor pasional», pasión por la música, «es apasionante».	
Materia oscura	
La materia oscura emocional está formada por el pozo de las emociones negativas (miedo, ira, tristeza), que forma una constelación que es un campo gravitacional de grandes fuerzas, que pueden absorber toda la energía del ser humano.	

Esta clasificación requiere algunas explicaciones. Conviene tener claro que es una posibilidad entre muchas otras; de tal manera que otros investigadores podrían representar el universo de otra forma distinta. La representación es bidimensional; pero se ha construido pensando en una representación tridimensional. Aunque en la realidad debería ser multidimensional y por lo tanto no es representable para los ojos humanos. No es una realidad material y objetiva con la precisión de posición que podría facilitar la teoría de la relatividad, la astronomía de posición o un GPS.

La subjetividad y la complejidad de los fenómenos emocionales permiten la recreación artística y creativa de una realidad que no es observable directamente. El universo emocional es el resultado de la imaginación, producto de largas horas de análisis, reflexión y colaboración activa del equipo que lo ha elaborado.

En el apartado siguiente, donde se comenta y justifica porqué se ha adoptado una forma de representación gráfica, se aportan más elementos sobre las características de este sistema clasificatorio.

5. Representación gráfica del universo de emociones

La representación gráfica del universo de emociones es consecuencia de la clasificación presentada en el apartado anterior. En este apartado se aportan elementos que fundamentan y justifican por qué se ha hecho así.

La estructura se organiza en torno a las dos grandes constelaciones:

1. Constelación oscura (emociones negativas).
2. Constelación luminosa (emociones positivas).

Ambas forman una especie de triángulo. Los dos triángulos colocados de forma paralela a una cierta distancia generan un prisma triangular que constituye el espacio de universo de emociones.

Dentro de las emociones básicas negativas se incluyen las tres grandes *(the big three),* de acuerdo con la mayoría de autores: miedo, ira y tristeza. Estas galaxias, como ya se ha dicho, están en un campo gravitatorio de grandes fuerzas de atracción. La gravedad hace que los «cuerpos caigan hacia abajo», por eso situamos estas galaxias en la parte inferior.

Se añade el asco entre la ira y el miedo. El sentido genuino del asco es la emoción que se experimenta ante alimentos en mal estado; su función es evitar ingerirlos. En este sentido es una forma de miedo a consumir algo que nos pueda enfermar o incluso matar. Pero actualmente se le da también un sentido social en expresiones como «Me das asco» por razones de comportamiento inapropiado o inmoral. En este sentido, la expresión anterior es un insulto y, por lo tanto, está más cerca de la ira. Esto nos permite sugerir que la socialización del asco ha producido un desplazamiento de su proximidad al miedo a su mayor proximidad actual, la ira.

También hemos colocado la ansiedad muy próxima al miedo, como una galaxia distinta del miedo pero que se desprende de él. Consideramos interesante y útil la distinción entre miedo y ansiedad. El miedo es la emoción ante un peligro real e inminente que se vive como arrollador; la ansiedad es un miedo imaginario, resultado de nuestros pensamientos.

Dentro de las emociones positivas, la mayoría de autores se limitan a citar la alegría. Pero hemos considerado oportuno añadir dos más que consideramos muy importantes para la educación emocional.

¿Cuál es la principal causa de alegría? La mayoría de las mujeres que han sido madres expresan que su mayor alegría ha sido el nacimiento de un hijo o hija. Para otras personas las mayores alegrías tienen que ver con la pareja o con los hijos. Por lo tanto, se puede afirmar que las grandes alegrías tienen que ver con el amor. Alegría y amor son emociones positivas que están tan relacionadas que muchos autores ponen solamente alegría en su clasificación de emociones. El amor es una de

las emociones más complejas y por eso es de las que más educación emocional necesita

El amor es probablemente el mejor camino para llegar a la felicidad, que es lo que la mayoría de personas más desean en esta vida. La felicidad es el desiderátum máximo de la humanidad y en gran medida consiste en la experiencia de emociones positivas. Consideramos que la felicidad tiene suficiente entidad propia como para configurar una galaxia, en la cual se incluyen otras expresiones equivalentes tales como: bienestar subjetivo, bienestar emocional, satisfacción en la vida, etc.

Estas últimas emociones (amor y felicidad), *strictu sensu* no son consideradas como emociones básicas, sino que formarían parte del «universo en expansión». Colocamos estas emociones en la parte superior por varias razones. En la parte superior representan una especie de «cielo» opuesto al «infierno» (parte inferior) de las negativas. Tal vez el cielo no sea un lugar, sino un estado de ánimo. Al situarlas en la parte superior también representan lo más «elevado» y lo que más cuesta de subir y alcanzar. De acuerdo con la gravitación universal cuesta más subir que bajar. Tomar conciencia de la importancia y responsabilidad que cada uno tiene en la construcción del bienestar personal y social es uno de los objetivos de este trabajo. Para ello se trata de aprender a navegar por el complejo universo de las emociones para poder aproximarse con mayor frecuencia y adentrarse en las emociones positivas, contribuyendo a su expansión.

La galaxia de la *sorpresa* se refiere a la emoción ambigua por excelencia, ya que puede ser positiva y negativa según las circunstancias. En este sentido es como una especie de cometa o materia intergaláctica que puede navegar a través de todas las demás galaxias. Por esto se ha colocado en un lugar central.

En las *emociones sociales* se han incluido las más relevantes: vergüenza, culpabilidad, timidez, etc. Hay muchas otras emociones sociales (cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, etc.), pero que ya quedan incluidas en las demás galaxias. En este sentido, las emociones sociales también se pueden considerar como cometas o materia intergaláctica, y por esto también se representan en un lugar central.

Las *emociones estéticas* tienen características similares. Conviene tener presente que las emociones estéticas han sido muy poco investigadas y que no aparecen en la mayoría de clasificaciones de emociones. Aquí se han incluido con la intención de sensibilizar sobre su importancia y para animar a gestionarlas en la construcción del bienestar. También son un espacio en expansión. Su ubicación está cerca del amor y la felicidad, que son los temas más frecuentes en la mayoría de obras de arte (literatura, teatro, pintura, escultura, música, danza, cine, etc.).

Hemos situado en el espacio intergaláctico los *valores* y las *actitudes* por las relaciones que tienen con las actitudes. ¿Qué son los valores sino la implicación emocional en aquello que tiene un sentido y significado para llegar a constituir una guía para la acción? Por otra parte, las actitudes son predisposiciones a comportarnos a favor o en contra de algo o de alguien en base a nuestros estados afectivos.

Al elaborar un universo emocional hay que tomar decisiones, que van a ser discutibles. El tema es lo suficientemente complejo como para admitir múltiples representaciones posibles. La propuesta que presentamos es una posibilidad abierta a que el lector la vaya completando en función de sus experiencias personales.

La intención de esta propuesta es que, además de la satisfacción que pueda proporcionar la contemplación estética, también sea de utilidad para el mejor conocimiento de nuestras emociones y para gestionarlas mejor en la construcción del bienestar personal y social. En este sentido se concibe como un recurso didáctico, psicopedagógico y psicoterapéutico.

6. Bibliografía

Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra y Alzina, R. (coord.) (2010): *La educación emocional en la práctica.* Barcelona: Horsori-ICE.

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

_____ (2009): *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.

_____ (2012): *Orientación, tutoría y educación emocional.* Madrid: Síntesis.

_____ (2013): *Cuestiones sobre bienestar.* Madrid: Síntesis.

_____ (coord.): Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional.* Bilbao: Desclée de Brower.

_____ (coord.) (2011): *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias.* Bilbao: Desclée de Brower.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2014): *Inteligencia emocional en la educación.* Madrid: Síntesis.

GROP (2009): *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños.* Barcelona: Parramón (versión en castellano, catalán, francés, portugués, holandés y esloveno).

7. Webs

http://universodeemociones.com

Inteligencia emocional y bienestar

Carlos Hue
Psicólogo

Lo importante no es lo que nos pasa, sino lo que nosotros pensamos que nos pasa

Resumen
El bienestar, lejos de ser un sentimiento objetivo, dependiente de las circunstancias, es en la mayor parte de los casos un reflejo de nuestra forma de ver las cosas, de nuestro modo de pensar. Si bien es cierto que el dinero, la salud, la posición o el poder pueden incrementar nuestro nivel de bienestar, sin embargo, la parte fundamental de nuestro bienestar depende de la media de bienestar material de la sociedad o la cultura en la que vivimos. Así, una persona con un coche del año 2000 puede sentirse envidiado en La Habana, mientras que puede sentirse mal en Madrid. En este artículo hemos identificado bienestar con la calidad de vida que es identificada por la World Health Organization Quality of Life como esa percepción relativa de la que hablábamos antes. Por otro lado, podríamos reducir el bienestar a un balance de neurotrasmisores positivos en nuestro cerebro tales como la dopamina o las endorfinas que pueden generarse de dos maneras: la más rápida y sencilla a través del consumo de sustancias; la otra, más lenta pero más segura, es cambiando nuestra forma de pensar hacia la psicología positiva, el optimismo. El profesor Bisquerra nos habla de cuatro tipos de bienestar: material, físico, social y psicológico, y Pedro Hernández, Guanir, señalaba en un estudio realizado al respecto cómo hay cuatro elementos determinantes de nuestro bienestar subjetivo: la descarga afectiva satisfactoria, las actividades lúdico-sociales, la autoestima y autonomía, y finalmente, la convivencia. En definitiva, para desarrollar el bienestar subjetivo se propone en este artículo trabajar de forma individual o en grupo para incrementar nuestras emociones positivas a través del método de pensamiento emocional. Este método personal consta de siete competencias emocionales distribuidas en dos grupos. Las primeras cuatro se refieren al desarrollo personal: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación. Las restantes tres competencias son el conocimiento del otro, la empatía y, finalmente, el liderazgo.

Abstract

Well-being, instead of being an objective feeling depending on circumstances, is the most of times, a reflect of the way we use to consider how things happen around us; it depends on our personal way of thinking. On the one hand, researches show that well-being is related to the money, the health, the position or the power we have got. Nevertheless, the essential part of our well-being depends on our average position in our society or culture we are living in. So, a person owner of a 2000 year bought car can feel happy in La Habana, but not in Madrid. In this article we have identify well-being as quality of life that has been explained by the World Health Organization Quality of Life as the relative perception we have said before. On the other hand, well-being could be reduced to a positive neurotransmisors balance in our brain, such as dopamine or the endorphins. These may be produced in two different ways: the one, the fast and easiest consist in taking substances; the other, slower but more secure consist in changing our mind to develop an optimist thinking. In that way, Professor Bisquerra teaches about four kinds of well-being: material, physic, sociological, and psychological; and Pedro Hernández, Guanir, shows as a result of his research that there are four well-being determinants: satisfactory affective discharge, social playful activities, autonomy and self-esteem, and living together. Finally, in order to increase our subjective well-being, this article proposes to work our emotional skills in an individual or group way with the aid of the Emotional Though Method. This method, created by myself, describes seven emotional skills joined into two groups. The first one, referred to personal skills includes self-knowledge, self-esteem, emotional control and motivation. The second one, referred to social skills includes the others knowledge, empathy and leadership.

1. Introducción

¿Qué relación guarda la inteligencia emocional con el bienestar? Diógenes de Sínope, el filósofo de la secta cínica más famoso en la Antigua Grecia, vivió en el siglo IV a.C. Vivía como mendigo, aunque tenía las necesidades básicas cubiertas y, según cuenta Laercio en la obra *Vidas de filósofos ilustres* escrita en el siglo III d.C., era una persona excesivamente crítica con los más poderosos.

La anécdota más curiosa y famosa de entre las atribuidas al filósofo se refiere a su encuentro con el emperador Alejandro Magno. Se cuenta que, estando Diógenes en Corinto, dormía en un tonel o tinaja. Una vez llegó a la ciudad Alejandro, con su aparatoso ejército. Toda la población de Corinto fue a recibir al emperador, pero Diógenes era absolutamente indiferente al boato del rey, y se quedó

sesteando ante su tonel. Entonces fue el propio Alejandro Magno quien, conocedor de la fama del filósofo, buscó a Diógenes y le ofreció obsequiarle con los dones que el filósofo le solicitara, pero Diógenes solo le pidió una cosa: que el emperador se apartara para que no le tapara el sol.

Este es un ejemplo del bienestar que se puede alcanzar a través de la inteligencia emocional, en este caso, a través de la ascética. En nuestra sociedad occidental las personas influidas por la publicidad, los medios de comunicación o la opinión de otras personas hemos puesto la felicidad en la posesión de las cosas y no, como hacía Diógenes, en el placer de las pequeñas cosas a las que todos tenemos acceso, como es sentir el calor del sol sobre nuestra piel.

Es curioso como todas las personas ansiamos el bienestar y, sin embargo, los gobiernos que salen de las urnas y, por ello, de la voluntad de los ciudadanos no legislan a favor del bienestar. Solo he encontrado tres ejemplos importantes. El primero de ellos en la Constitución norteamericana del año 1776; el segundo, en la Constitución Española de 1812; y el tercero, en la Constitución de un país tan pequeño como Bután.

2. Estudios sobre el bienestar

Son muchos los estudios que se realizan para conocer el nivel de bienestar que refieren los ciudadanos de diferentes países del mundo. Se ha comprobado cómo el índice de bienestar referido cambia cada año según los estudios que al respecto se llevan a cabo anualmente. De esta manera, si tomamos como referencia el estudio llevado a cabo por la empresa Gallup en 2014 sobre datos de 2013, veremos cómo se distribuía el bienestar en el mundo. Así, curiosamente, los países que puntuaban más alto en esta escala de felicidad eran por este orden: Colombia, Islas Fiyi, Finlandia y Argentina. En ese mismo estudio se señalaba que los más felices eran los países de Sudamérica y, sin embargo, entre los primeros, no se encontraba ningún país desarrollado de Norteamérica, Europa o Japón. ¿Qué nos indica este dato? Pues que el bienestar no se puede medir tanto en la posesión de cosas que hagan más fácil nuestra vida, sino en la lucha, en el esfuerzo y en la esperanza de alcanzar alguna de nuestras metas a su través.

Esta misma encuesta Gallup analizaba el índice de bienestar a través de categorías, y según los datos que se expresan a continuación:

Por género	
Varones	41
Mujeres	38
Por edad	
Puntuaciones 36 y 41 puntos, una diferencia no significativa	
Por ingresos económicos	
Los que ganan por debajo del 40 % de la media	31
Los que ganan entre el 40 y el 80 %	45
Los que se encuentran en el 20 % superior	51
Por la educación	
Personas sin estudios, con estudios primarios y secundarios	36
Personas con estudios universitarios	42
Personas con posgrado	51
Por la situación laboral	
Personas desempleadas	17
Personas que trabajan	23
Personas jubiladas	27

Tabla 1.

Si analizamos estos datos se puede concluir que no hay diferencia significativa entre varones y mujeres; que las personas que ganan más dinero afirman tener mayor bienestar, pero solo a partir de determinada cantidad (entre el 40 y el 80 % de la media); que las personas con estudios universitarios y posgrados señalan un mayor nivel de bienestar; y que las personas desempleadas manifiestan un nivel significativamente inferior.

Por lo tanto, de los datos de este estudio se desprende que el bienestar físico es importante de cara a determinar el bienestar subjetivo de las personas, pero que hay otros componentes más determinantes como veíamos con el ejemplo de Diógenes al inicio de este artículo.

3. Definición de bienestar

Pero, ¿qué es el bienestar? Mayoritariamente, cuando nos referimos a bienestar hablamos de calidad de vida. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud define a la misma como «Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades».

Por su parte, la World Health Organization Quality of Life (WHOQOL Group) la define como aquella percepción de la posición en la vida en el contexto de la cultura y del sistema de valores en el que nos desenvolvemos y en relación con nuestras metas, expectativas y valores, y que incorpora la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y su relación. Como podemos ver, esta organización refiere la calidad de vida, el bienestar, sobre todo a una forma de ver nuestra posición en relación con los que nos rodean. Por tanto, se trata más de un elemento relativo, que de un elemento subjetivo. Así, en nuestro contexto social no es signo de bienestar comer todos los días, o tener libertad, cuestiones que son determinantes en países en desarrollo o que se encuentra en guerra.

Si bien es verdad que el bienestar es una forma de pensamiento, desde el punto de vista fisiológico, el bienestar es el resultado de un balance de determinados neurotransmisores en nuestro cerebro. Esta es la causa de la adicción a las drogas que tomadas en adecuadas proporciones producen sensación de bienestar, al menos, momentáneo. El bienestar desde el punto de vista fisiológico es el resultado de la recepción de determinadas sustancias, neurotransmisores, en los centros biológicos del bienestar (Accumbens y Pallidum). Como señala el profesor Bisquerra: «Los neurotransmisores desempeñan un papel importante en las emociones» (Bisquerra, 2009: 110). Este mismo autor nos indica el efecto de determinados neurotransmisores sobre la conducta: la serotonina produce sensación de bienestar, véase el Prozac; la oxitocina se relaciona con el afecto y el apego; las endorfinas disminuyen el dolor; la dopamina produce placer; la feniletilamina se conoce como la droga del amor; la risa libera catecolaminas asociadas al placer; y la tristeza y depresión disminuyen la serotonina. Como vemos nuestra conducta, nuestra sensación de bienestar viene condicionada por la mediación de determinadas sustancias en nuestro cerebro.

Ahora bien, estos neurotransmisores, veremos, pueden ser suministrados por vía externa, como el caso de las drogas y barbitúricos tan habituales en nuestra sociedad, o a través de una vía interna como es el cambio cognitivo producido a través de un desarrollo de nuestra inteligencia emocional.

4. Tipos de bienestar

El Dr. Rafael Bisquerra clasifica el bienestar en cuatro categorías: el bienestar material, el bienestar físico, el bienestar social y el bienestar psicológico.

1. Bienestar material. De este tipo de bienestar ya nos hemos ocupado en la introducción de este artículo. Sin embargo, podemos añadir otro tipo de investigaciones que nos dicen que el bienestar material ayuda a incrementar el bienestar psicológico, pero solo hasta cierto nivel, como veíamos antes. Así, las personas que tienen una renta muy baja y alcanzan una renta media aumentan significativamente su percepción de bienestar. Por el contrario, aquellas personas que tienen una renta media no incrementan su percepción de bienestar del mismo modo si alcanzan una renta alta. Se dice que las personas a las que les toca la lotería el tiempo de euforia no les dura más de un año, e incluso, que el grado de bienestar al cabo de ese tiempo es similar a aquel que tenían antes de haberles beneficiado la suerte.
2. Bienestar físico. El bienestar físico depende de nuestra salud y ello, en gran parte, no es debido a nosotros. Y señalo lo de «en gran parte» porque está comprobada la relación entre el estrés o la ansiedad y las enfermedades de tipo infeccioso, o alérgicas, por ejemplo. Y, además, las personas que presentan un mayor nivel de bienestar tienen menos accidentes, se medican mejor, presentan mejores conductas de autoprotección, etc. que les hace tener una mejor salud. Por ello, aunque la mayor parte de las enfermedades no las podemos evitar, unos hábitos saludables como hacer ejercicio físico continuado, llevar una alimentación sana, descansar el tiempo adecuado, o no ingerir sustancias insalubres, son garantía de un mejor nivel de bienestar físico, y por ende, de felicidad.
3. Bienestar social. Pero, no solo son importantes para el ser humano el bienestar material y físico. La persona es un ser social y, por ello, se realiza en relación con otras personas. Desde la infancia nuestro bienestar viene determinado por las relaciones positivas con nuestros padres y familiares; primero, con nuestros compañeros de estudios; después, con nuestros amigos y compañeros de trabajo; y más adelante, con otras personas de nuestra edad o de otras edades, en el final de la vida. Pero, el bienestar social no solo se refiere a una relación pasiva. Está demostrado que una relación social activa y global aumenta nuestro bienestar. El ser humano está llamado a contribuir al bienestar global y, por esta razón, las personas implicadas en asociaciones, organizaciones, ONG, actividades ciudadanas, etc., alcanzan un mayor nivel de satisfacción personal, de bienestar.
4. Bienestar psicológico. En definitiva, el bienestar psicológico sería el resumen del resto de formas de bienestar, dado que una persona

puede ser feliz sin bienestar material, con una grave enfermedad e, incluso, aislado de los demás, aunque esto último a mi entender, sería poco menos que imposible.

El bienestar subjetivo viene definido por Pedro Hernández, Guanir, como el grado con el que la persona siente la felicidad: «El bienestar subjetivo supone una evaluación global, hecha por uno mismo y sobre uno mismo, dentro de un periodo amplio de tiempo, acerca de la satisfacción con la vida» (Hernández, 2002: 30).

Este profesor hizo un estudio sobre qué aspectos influyen más en el bienestar subjetivo (BIS) relativos a tres ámbitos de la persona: el nivel primario, el nivel de adaptación y el nivel de realización, y obtuvo los siguientes resultados: «la descarga afectiva satisfactoria», esto es, el disfrute corporal en una relación afectiva positiva alcanza una correlación positiva de .28**; las actividades expansivo-lúdico-sociales un .25**: el dominio cultural un 20**; la convivencia con .25**; y la autoestima y autonomía un .40**. La conclusión de este estudio sería que el bienestar es el resultado de una descarga afectiva satisfactoria, de desarrollar actividades expansivo-lúdico-sociales, de alcanzar un determinado dominio cultural, de llevar a cabo actividades de convivencia, pero, sobre todo, de haber desarrollado un adecuado nivel de autonomía y de autoestima.

ÁREAS		
Nivel primario		
Cuerpo	Descarga afectiva satisfactoria Descarga afectiva insatisfactoria Sensualidad y contacto con la naturaleza	.28** -.25** .12**
Yo	Egocentrismo	.00
Otros	Exhibicionismo, prestigio social y afecto Competitividad y logros inmediatos	.00
Cultura	Curiosidad, conocimiento social-elemental Actividades expansivo-lúdico-sociales	.00 .25**
Nivel de adaptación		
Yo	Autoestima y autonomía Autocontrol	.42** .22**
Otros	Respeto interpersonal Control higiene y norma	.00 .00
Cultura	Dominio cultural	.20**

Nivel de realización		
Cuerpo	Realización físico-deportiva	.12**
Yo	Autoperfeccionamiento	.12**
Otros	Altruismo Convivencia	.00 .25**
Trabajo	Ergofilia	.13**
Cultura	Disfrute intelectual Vivencia religiosa	.00 .00

Tabla 2. (Hernández, 2002: 30)

En relación al proceso de cómo se genera el bienestar subjetivo, Paz Torrabadella (1997) nos hablaba de que esa sensación es una decisión de pensamiento positivo por nuestra parte e indicaba el siguiente proceso:

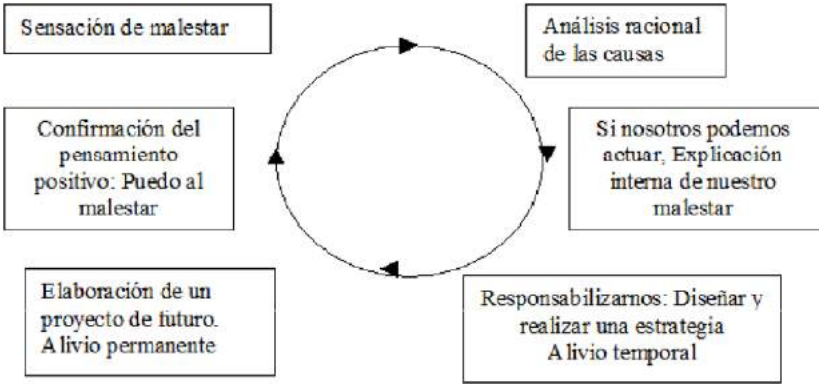


Figura 1. (Hué, 2007: 165)

Ante una sensación de malestar, una persona resiliente, con un alto grado de inteligencia emocional, reaccionaría del siguiente modo: primero, haría un análisis racional de las causas, dándonos una explicación interna de nuestro malestar. Si no podemos actuar tenemos que aceptar la situación. Pero, si podemos hacerlo tenemos que diseñar y realizar una estrategia para solucionarlo, con lo obtendremos un alivio temporal. Una vez puesta en marcha e integrada en la elaboración de un proyecto de futuro obtendremos un alivio permanente pues sabremos que en el caso de que nos ocurra alguna cosa parecida sabremos dar una respuesta

adecuada. Finalmente, confirmaremos nuestro pensamiento positivo que nos dirá que podemos superar situaciones de malestar.

En mi caso, en los cursos y conferencias que imparto animo a todos los asistentes a que ante la pregunta «¿Qué tal estás?», respondan con la frase «¡Mejor imposible!». Efectivamente, nunca podemos estar, ni mejor, ni peor de lo que estamos en cualquiera de los aspectos que configuran nuestro bienestar. Por ejemplo, si analizamos la dimensión de la salud y, ese día concreto en el que nos hacen la pregunta tuviéramos una salud de 7 sobre 10, la respuesta sería acertada. La razón es que ese día no tenemos ni una salud de 8, ni una salud de 6, sino de 7, como hemos señalado. Por tanto, son ciertas las dos frases: «¡Peor imposible!» y «¡Mejor imposible!». De esta manera, a la hora de elegir cualquiera de las dos, la mejor opción sería la que demuestre a los demás y a nosotros mismos una actitud positiva, ya que siguiendo el razonamiento de Torrabadella, una actitud positiva nos va a hacer sentir en positivo y además va a comunicar a los demás una situación de bienestar.

5. Estrategias para mejorar el bienestar

Ahora bien, ¿qué podemos hacer para mejorar nuestro estado de bienestar psicológico, nuestro estado de felicidad personal?

En la psicología encontraremos gran cantidad de estrategias, técnicas, corrientes o modelos que pueden ayudarnos, como el análisis transaccional, la programación neurolingüística, el *mindfulness,* la psicología positiva o las técnicas utilizadas en el *coaching.* Todas ellos tienen como objetivo el desarrollo de las emociones y sentimientos positivos de la persona, así como alcanzar las mayores cotas de bienestar personal. Todas ellas se han considerado en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional junto a los procedimientos, métodos o técnicas que desarrolla el modelo de inteligencia emocional dentro de sus diferentes corrientes y cuyos ejemplos el lector puede descubrir en los magníficos artículos de esta publicación.

6. El método de pensamiento emocional

Personalmente, propongo trabajar los ejercicios que ofrezco a través del método de pensamiento emocional. Este es un método, un camino, un proceso para que, desde el conocimiento personal más profundo, se pueda alcanzar el liderazgo a través de un conjunto de ejercicios distribuidos en siete competencias emocionales. En este caso, he preferido hablar de pensamiento emocional antes que de inteligencia emocional, para hacer

notar que la gestión de las emociones es fruto del pensamiento, y que es un proceso activo, personal, concreto de cada momento de la vida, frente a la inteligencia que sería una capacidad recibida o conseguida, pero que, en cualquier caso, es estática y más o menos permanente.

El método, como he señalado, consta de siete elementos, cuatro referidos al desarrollo de las emociones y sentimientos propios, y tres que se refieren a las emociones y sentimientos de los demás.

6.1. Autoconocimiento

El primero de los elementos es el autoconocimiento. Conocer quién somos, a dónde vamos, con qué herramientas contamos, será, como hacían los griegos, el punto de partida de nuestro camino a través de las emociones. Técnicas como el *mindfulness,* la meditación oriental o la introspección serán muy útiles para alcanzar nuestra meta.

6.2. Autoestima

La autoestima es un sentimiento de valoración positiva personal, de seguridad y confianza, que nos ayuda a sentirnos bien con nosotros mismos, con nuestras capacidades, posesiones, aptitudes, sin necesidad de compararnos, ni de herir a los demás. Esto lo conseguimos a través de un profundo análisis personal de nuestros complejos infantiles, y por medio de una autoafirmación, a ser posible en grupo, de nuestros valores, competencias y capacidades.

6.3. Autocontrol

En este punto señalamos dos aspectos diferentes: el control físico y el control mental. Todos nuestros desequilibrios se manifiestan en nuestro cuerpo y, por ello, el control corporal nos podrá ayudar a mejorar el autocontrol. Técnicas como la relajación, pilates o los ejercicios de respiración son nuestros grandes aliados en esta tarea. Respecto al control mental solicitamos un análisis sobre nuestro grado de frustración, definido como la distancia que existe entre las expectativas y las posibilidades. Cuanto mayor es esa distancia, mayor va a ser nuestra frustración y nuestro desequilibrio. A través de diversas técnicas conseguimos disminuir y ajustar nuestras expectativas a la realidad de nuestras posibilidades.

6.4. Motivación

El cuarto y último referido a nosotros mismos es la motivación. La motivación de una persona es la evaluación fundamental de su grado de

bienestar. La motivación señala el nivel de energía de la persona, la definición de metas en la vida, la determinación de estrategias y planificación para alcanzarlas. Por medio de ejercicios de reflexión y planificación como el DAFO emocional, y a través de técnicas que desarrollen la creatividad, la iniciativa y la fantasía, se consigue definir una meta vital, objetivos a largo y corto plazo, así como la resiliencia suficiente para, a pesar de las dificultades, alcanzar los logros deseados.

En mi larga experiencia en la educación y en la formación he comprobado cómo la mayor parte de los procesos de formación en liderazgo se dedican a la especialización en técnicas para controlar a los demás y muy pocas para el control personal, para alcanzar el equilibrio individual. El método de pensamiento emocional hace mayor hincapié en estas cuestiones ya que es sabido que nadie puede dar lo que no tiene, es decir, nadie puede dar alegría u optimismo si no es una persona alegre y optimista.

Ahora bien, una vez afianzadas nuestras competencias emocionales, y adquirido un estado suficiente de equilibrio personal, es tiempo de entrar a considerar las emociones y sentimientos de quienes nos rodean.

6.5. Conocimiento del otro

De este modo, el quinto elemento se refiere al conocimiento del otro. Se ha demostrado que las personas que tienen mayor éxito en la vida son aquellas que conocen bien las aptitudes y rasgos de personalidad de los demás. Esto se ha mostrado en el comercio, en la enseñanza, en la medicina, en la abogacía, y en casi todos los ámbitos profesionales de la vida. Por este motivo, el método de pensamiento emocional propone ejercicios para desarrollar esta habilidad, de una parte, y ejercicios para la mejora de la comunicación, especialmente de la comunicación no verbal.

6.6. Empatía

La empatía es la capacidad de conocer, comprender y valorar a los demás. La verdadera empatía nace, primero, de la autoestima, y, después de una reflexión personal que lleva a la persona a descubrir cuál es el valor de quienes le rodean. Daniel Goleman (2006) indica que existen tres tipos de empatía y son desarrollados en el método de pensamiento emocional. La empatía intelectual, por la que somos capaces de entender lo que le pasa a otra persona. La empatía emocional, por la que somos capaces de comprender y sentir lo que le pasa a la otra persona, al estilo de las «neuronas espejo». Y, finalmente, la empatía *concern,* que podría tener una traducción como empatía comprometida, por la que nos implicamos y

actuamos en relación con lo que le pasa a la otra persona. Punto destacado de este elemento son las técnicas de valoración de los demás que son todas las derivadas del «regalo» y, sobre ellas, «el piropo». Esta técnica enseña a adquirir el hábito de reconocer con la palabra aquellas cosas positivas que encontramos en los demás. Se ha demostrado que esta técnica abre todas las puertas emocionales de las personas con las que uno se relaciona.

6.7. Liderazgo

Por último, llegamos al liderazgo. El liderazgo no es privativo de unas pocas personas, sino que es una cualidad inherente a la persona. Todos deseamos, cuando estamos en un grupo, que se nos escuche, que se nos valore, que nuestras ideas sean aceptadas y realizadas. En cualquier grupo hay personas que consiguen esto sin esfuerzo, por reconocimiento de los demás. Esas personas son líderes. Por ello, este método desarrolla, en primer término, el liderazgo personal, ese sentimiento de fuerza interior, de asertividad, de resiliencia, de control interior que te permite acercarte a los demás sin trabas, sin complejos, en un plano de igualdad. Pero, en segundo término, el liderazgo es la capacidad de influir en aquellas personas que deseamos hacerlo y esto nace de haber alcanzado un alto nivel en las restantes seis competencias emocionales que hemos analizado. En este método se desarrollan técnicas de asertividad y de dinámica de grupos. Técnicas para la toma de decisiones, el desarrollo de la iniciativa, la gestión de los conflictos. Pero sobre todo, el método de pensamiento emocional propone la reflexión para reconocer el valor personal tanto como el valor de los otros y, para ello, se propone el símil de la moneda.

El liderazgo consistiría en entender el desarrollo personal como si de una moneda se tratase. Toda moneda tiene un tamaño determinado y dos partes: la cara y la cruz. La cara sería el *yo,* la parte más importante para todo ser humano. Y el objetivo de todo ser humano es alcanzar el máximo desarrollo, el máximo tamaño, diríamos. Pero, no hay monedas sin la cruz, no hay personas sin el otro. El otro pasaría a ser la cruz de la moneda. Ahora bien, para aumentar el tamaño de la cara en una moneda es imprescindible aumentar el tamaño de la cruz; para aumentar el valor del *yo,* no podemos más que aumentar del mismo modo el valor del otro. Cuando las personas que sienten tener un valor y que son valoradas por los demás trabajan para desarrollar el valor de quienes les rodean, ya sean alumnos, pacientes, clientes, etc., esas personas están muy cerca de alcanzar el liderazgo. Líder, en definitiva, es aquella persona que con su esfuerzo consigue que otras personas mejoren su valoración personal.

Este es el caso de tantos maestros y maestras, médicos, profesionales que consiguen los mejores éxitos en aquellas personas a las que dedican su saber profesional.

Ejemplos de ellos se podrán encontrar en las páginas siguientes de esta publicación en los ámbitos de la educación, la salud, los servicios sociales, la actividad física y el deporte, el emprendimiento y en la empresa. Os animo a que en los artículos de esta publicación descubráis métodos, ejemplos y técnicas para el desarrollo del bienestar personal y de los demás, en definitiva, para alcanzar el verdadero liderazgo personal y social.

7. Bibliografía

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

Hernández, P. (2002): *Los moldes de la mente.* La Laguna: Tafor.

Hue García, C. (2008): *Bienestar docente y pensamiento emocional.* Madrid: Wolters Kluber.

_____ (2007): *Pensamiento emocional.* Zaragoza: Mira.

Torrabadella, P. (1998): *Cómo desarrollar la inteligencia emocional.* Barcelona: Integral.

Orientación, educación emocional y convivencia

José Luis Soler Nages
Universidad de Zaragoza

Resumen

La orientación educativa, la educación emocional y la convivencia son tres pilares fundamentales en los que apoyarse para alcanzar el desarrollo integral de la persona y obtener los mejores resultados educativos. Ambas mantienen una relación estrecha.

La primera pretende, entre otros muchos objetivos y funciones, ayudar a la persona a conocerse mejor, a interactuar con los demás y a desarrollarse de manera satisfactoria.

La segunda complementa el proceso de formación y ayuda a la persona a sentirse mejor, a valorar su alrededor y disfrutar de la vida. A través del Plan de Acción Tutorial se pretenden desarrollar competencias emocionales que lleven a aumentar el bienestar personal y social.

Las dos, la orientación y la educación emocional, consiguen alcanzar el tercer pilar, una buena convivencia, que hace posible que en el ámbito educativo se consigan mejores resultados, ya no solo académicos sino también personales. Todo ello conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de toda la comunidad escolar. El trabajo a través de estímulos y refuerzos positivos puede ayudar a gestionar mejor los conflictos, a facilitar el ajuste comportamental del alumnado, y por ende a alcanzar una buena convivencia.

Abstract

Educational guidance, emotional education and coexistence are three fundamental pillars that support to achieve the integral development of the person and get the best educational outcomes. Both maintain a close relationship.

The first aims, among many other objectives and functions, help people to better know each other, to interact with others and develop satisfactorily.

The second complements the training process and helps the person feel better, to value around and enjoy life. Through the Tutorial Action Plan it aims to develop emotional skills that lead to increased personal and social welfare.

The two, guidance and emotional education, achieving at the third pillar, a good living, which makes it possible in education best results are achieved, not only academic

but also personal. All this involves attitudes and respectful, positive and consensus by the entire school community behaviors. Work through incentives and positive reinforcement can help you better manage conflicts, to facilitate student behavioral adjustment, and thus achieve a good living.

1. Introducción

Con este título quiero dar valor a tres conceptos claramente relacionados y determinantes para el objetivo de alcanzar una educación de calidad.

Por un lado, la orientación educativa se sitúa en estos momentos como una de las alternativas reales para dar respuesta a las necesidades de la comunidad escolar. Una orientación que pasa de un modelo parcelado y excesivamente clínico a un enfoque global y pedagógico que tiene su ámbito de intervención en todas las etapas de la vida.

Por otro lado, la importancia de la educación emocional, y su incidencia en el estado de bienestar ha quedado patente en los dos congresos internacionales desarrollados en Zaragoza en 2013 y 2015.

Finalmente, al abordar el tema de la convivencia nos damos cuenta de que debemos avanzar en su concepto y análisis, planteándola como proceso de relaciones intra e interpersonales y de intercambio de sentimientos y emociones. En el ámbito escolar, el sistema de relaciones interpersonales crece en complejidad y magnitud. La rica diversidad del alumnado lleva a establecer una amplia variedad de relaciones en las que se deja de manifiesto el carácter afectivo y vivencial del alumnado, entremezclándose con las propuestas del propio currículum, de tinte claramente academicista.

La convivencia, sin lugar a dudas, es un objetivo específico y fundamental de todo el proceso educativo, ya que sin un buen clima y ambiente social es difícil que el aprendizaje se lleve a cabo con las suficientes garantías de éxito. Todo ello conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de toda la comunidad escolar. La educación emocional aquí se hace imprescindible. En algunos foros se habla de que debería ser una asignatura obligatoria, aunque personalmente me resisto a creer que este tema se pueda o deba abordar como una materia. El estudio y desarrollo de las emociones debe ser algo implícito en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, llevando a la mejora de la convivencia desde la implicación de toda la comunidad educativa.

2. Importancia de la orientación y la educación emocional en el desarrollo integral de la persona

La relación de la orientación con la educación emocional es algo evidente, especialmente en lo que se refiere al desarrollo social, emocional, moral y físico, entre otros, además del cognitivo, con el fin de favorecer el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Se trata de un gran propósito que requiere del trabajo en equipo, de las familias, tutores, profesorado, alumnado…

Orientación y educación emocional van unidas de la mano de la acción tutorial, con el objetivo de desarrollar competencias emocionales que lleven a aumentar el bienestar personal y social. Se trata de complementar la programación oficial con el abordaje de valores y actitudes relacionados con el contexto escolar y social, en definitiva, afrontar el denominado «currículum oculto».

Todos tenemos algo que decir, los profesores, con su carisma personal y académico, con su práctica; el alumnado, con su natural forma de comunicarse y relacionarse con sus iguales y adultos; y las familias y el resto de personal no docente, con su implicación afectiva en el contexto escolar.

El educador necesita reconocer y utilizar en su experiencia, como práctica de intervención, el conocimiento de la situación educativa sobre la que va a proceder y también las alternativas técnico-docentes con las que puede organizar su trabajo. Es evidente que la práctica docente no opera en el vacío y que se relaciona, tanto con asuntos que se generan dentro del marco institucional del centro, como con procesos pertenecientes a contextos más amplios, que tienen que ver con los aspectos económicos, políticos y culturales de un país, además de los propios valores personales del docente y los que provienen de la institución y de la sociedad.

Por otra parte, el conocimiento de uno mismo, el desarrollo de conductas de afrontamiento personal ante situaciones conflictivas, el fomento de la capacidad de comunicar y compartir experiencias y emociones, o la propia habilidad para el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, deben ser, entre otros, objeto de trabajo dentro del Plan de Acción Tutorial, con la intención de llegar a un adecuado desarrollo emocional. Para ello, es necesario contar con varios principios, tales como: el conocimiento y la comunicación de las emociones, la aceptación de uno mismo, el autocontrol, la empatía, la capacidad de resolver problemas, la habilidad para establecer vínculos, la autoeficacia percibida, la habilidad para automotivarse y autorrecompensarse, la asertividad e interiorización de las normas sociales, etc.

3. La educación emocional como factor clave para el logro de una buena convivencia

Volviendo al tema de la convivencia y su relación con la educación emocional, hay que decir que en este asunto juega un papel muy importante el profesorado y su interacción con el alumnado. El uso de estímulos y refuerzos pueden ayudar a gestionar mejor los conflictos y a facilitar el ajuste del comportamiento del alumnado. En este sentido, debemos saber combinar los refuerzos positivos frente a los negativos, con la intención de que los estudiantes aprendan a tolerar estos últimos sin perjuicio para el desarrollo personal. Pese a todo, se observa en el día a día del aula que esos refuerzos van más hacia ese intento de mejorar el rendimiento académico que al de cuidar los valores y sentimientos personales. La realidad demuestra que se concede gran importancia a los valores académicos, y no tanto a los afectivos y personales.

Por otra parte, la educación pretende dar respuesta a las necesidades sociales que demandan ciudadanos comprometidos capaces de convivir en democracia, y este objetivo se traduce en el ámbito educativo en la educación para la convivencia, desde la educación en valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad, y la educación y el autocontrol conductual y emocional que ayuden a la persona a mantener relaciones adecuadas con los demás.

Hemos hablado del desarrollo integral de la persona como una finalidad del sistema educativo, al que contribuyen los servicios de orientación educativa, ahora queda resaltar la importancia de las emociones, los afectos y las relaciones personales para el logro de una convivencia positiva.

La comunidad educativa se interesa cada vez más por los temas relacionados con la educación emocional y afectiva, con las relaciones interpersonales de los estudiantes, y con la necesidad de educar estos aspectos para el desarrollo armónico del alumnado. Se trata pues de abordar la educación como un proceso que enseña a ser y a convivir además de enseñar a conocer.

Así pues, la educación emocional se convierte en un componente fundamental de aprendizaje en el aula, que lleva a desarrollar estrategias comportamentales, de valores y habilidades sociales, así como técnicas de autocontrol que ayudan a los alumnos a convivir satisfactoriamente con ellos mismos y con los demás. En este sentido, es necesario apostar por una educación que tenga en cuenta estos aspectos, en beneficio de nuestros alumnos y de nuestra sociedad. Para ello, todos debemos implicarnos, desde la tutoría y en coordinación con los departamentos de

Orientación, y desde la propia aula como docentes, para avanzar en un modelo de intervención en el que la formación de la persona ayude a alcanzar respuestas emocionales reguladas, con una adecuada tolerancia a la frustración, que lleven al alumno a ser feliz y a elevar su autoestima y su satisfacción personal.

4. A modo de conclusión

Teniendo en cuenta todo esto, podemos ir concluyendo con la idea de que hay que apostar por la educación emocional dentro del proceso educativo del alumnado. En esta línea los equipos psicopedagógicos y los departamentos de Orientación pueden llevar a cabo sesiones de trabajo referidas al conocimiento y desarrollo de la competencia emocional, de las habilidades cognitivas, del razonamiento moral y de las habilidades sociales. La inteligencia emocional es una capacidad que tiene o puede desarrollar el individuo para crear resultados positivos en sus relaciones consigo mismo y con los demás. Se encuentra relacionada con la manera en que identificamos, utilizamos, entendemos y administramos nuestras emociones. Es, en definitiva, un concepto relacionado con la diferenciación de respuestas que pueden ofrecer los individuos ante situaciones determinadas.

Por último, decir al respecto que las dimensiones que se desprenden de la inteligencia emocional se concretan en cinco y se agrupan en dos áreas a las que hacíamos referencia al principio, la inteligencia intrapersonal (capacidad que tiene el individuo de poder entender e identificar sus emociones, además de saber cómo se mueve subjetivamente en torno a sus emociones), y la inteligencia interpersonal (capacidad que tiene el individuo de entender las emociones de las otras personas y actuar en consonancia con ellas). En estas dos áreas se recoge la autoconciencia, la autorregulación y la motivación, para la primera área, y, la empatía y las habilidades sociales, para la inteligencia interpersonal. Trabajar estas dos áreas debe de ser una de las principales tareas que han de estar claramente programadas en nuestros objetivos educativos. Orientadores y demás personal docente, junto con todo el personal de administración y servicios y las familias, debemos formar un importante equipo conjugado con la finalidad de lograr ciudadanos capaces de vivenciar y compartir sus emociones, de desarrollar sus competencias al servicio de una sociedad defensora de los valores, donde el aprendizaje va más allá de los conocimientos únicamente académicos, queriendo desde ellos y a través de ellos formar a la persona y ayudarle en su desarrollo integral.

5. Bibliografía

Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002): «La educación emocional en la práctica educativa de primaria». *Bordón, 54, 4, 505-518.*

Agulló, M. J., Filella, G., García, E., López, E. y Bisquerra, R. (coord.) (2010): *La educación emocional en la práctica.* Barcelona: Editorial Horsori-ICE.

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

_____ (2008): *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.* Barcelona: Editorial Praxis-Wolters Kluwer.

_____ (2009): *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Editorial Síntesis.

_____ (2012): *Orientación, tutoría y educación emocional.* Barcelona: Editorial Síntesis.

_____ (coord.) (2011): *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias.* Bilbao: Editorial Desclée de Brower.

Díaz Aguado, M. J. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas.* Madrid: Editorial Pearson.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Barcelona: Editorial Kairós.

Hué, C. (2008): *Bienestar docente y pensamiento emocional.* Madrid: Editorial Praxis.

Jorge De, M. E. (coord.) (2014): «Educación emocional. Importancia de la implicación profesorado-familia». *Actas VI Jornadas de Convivencia Escolar.* Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Marina, J. A. (2006): *Aprender a convivir.* Barcelona: Editorial Ariel.

Ortega, R. y Del Rey, R. (coord.) (2004): *Construir la convivencia.* Barcelona: Editorial Edebé.

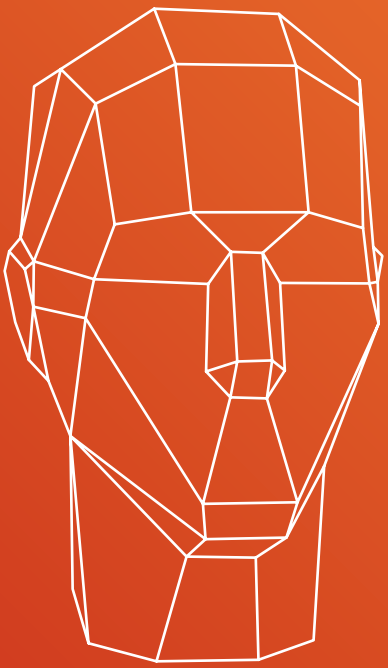
Santos, M. A. (coord.) (2003): *Aprender a vivir en la escuela.* Madrid: Editorial Akal.

Soler, J. L. (2002): *El principio de comprensividad en Educación Secundaria: discurso del profesorado y práctica educativa.* Zaragoza: Editorial CESA.

Stainback, S. y Stainback, W. (2001): *Aulas inclusivas.* Madrid: Editorial Narcea.

Trianes, M. V. (1996): *Educación y competencia social: un programa en el aula.* Málaga: Editorial Aljibe.

Trianes, M. V. y Fernández-Figarés, C. (2001): *Aprender a ser personas y convivir. Un programa para Secundaria.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.



2.ª PARTE: REFLEXIONES

Incidencia de la educación emocional en la salud emocional del profesorado: estado de la cuestión

Jesús Barrientos González
UPNA
Alicia Peñalva Vélez
UPNA
Jose Javier López-Goñi
UPNA

Resumen

El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo fundamental realizar una revisión bibliográfica de la literatura científica publicada en cuatro bases de datos, a propósito de los conceptos de *burnout* y *engagement.* Las bases de datos estudiadas son: ISOC, SCOPUS, ProQuest Humanidades y PsycInfo. La búsqueda se ha realizado en base a cinco términos: a) inteligencia emocional, b) inteligencia emocional profesorado, c) *burnout* profesorado, d) *engagement* profesorado y e) habilidades emocionales. Tras el proceso de selección de todos los documentos que contenían dichos conceptos, la lectura de los mismos ha reducido la muestra a un total de 34 artículos. El criterio básico para la selección ha sido que en los documentos se hablase de la relación existente entre dos o más de los términos seleccionados para la revisión bibliográfica. Una vez realizada dicha revisión se puede concluir que la literatura especializada en el campo de estudio indica la necesidad de elaborar e implementar programas validados que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales y la inteligencia emocional en el profesorado. Indica igualmente en este sentido que dichos programas dotarán al profesorado de las herramientas necesarias para la prevención del *burnout,* potenciando en el proceso el desarrollo del *engagement.*

Abstract

The study which is here introduced takes as an essential target to achieve a bibliographical review of the scientific literature published in four databases, concerning burnout and engagement concepts. The studied databases are: ISOC, SCOPUS, ProQuest Humanities education and PsicInfo. The search has been carried out based on 5 terms: a) emotional intelligence, b) emotional intelligence professorship, c) burnout professorship, d) engagement professorship and e) emotional skills. After the process of selection of all the documents that were containing the above mentioned concepts, reading of the same ones has limited the sample to a whole of 34 articles. The basic criterion for the selection has been that in the documents one was speaking about the existing relation between two or more of the selected terms for the bibliographical review. As soon as the above mentioned review was

accomplished, it is possible to conclude that the specialized literature in the field of study indicates the need to prepare and to implement validated programmes which favour the development of the emotional competences and the emotional intelligence in the professorship. In addition, it indicates in this sense that the above mentioned programmes will provide to the professorship necessary tools for the prevention of the burnout, promoting in the process the development of the engagement.

1. Introducción

El profesorado, en su día a día, experimenta un proceso de estrés crónico que le afecta en los niveles organizacional y personal (Extremera, Rey y Pena, 2010). Es un proceso derivado del desequilibrio que vive día a día, entre lo que se le pide en su trabajo y los recursos organizacionales y personales con los que cuenta (Durán, Extremera y Rey, 2010).

El estrés se define a través de conceptos como los de *burnout,* entendido como una respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo (Maslach, 1982 en Llorens y Salanova, 2008), y *engagement,* que es el estado positivo de la persona hacia su trabajo. En este sentido, cada vez son más los trabajos que avalan la relación existente entre estos dos conceptos y el concepto de inteligencia emocional. Estos estudios apuestan por la formación de los docentes en el ámbito específico de la inteligencia emocional como herramienta adecuada para la gestión positiva del *burnout* hacia el *engagement.* Efectivamente, son estudios que dan por hecho que el resultado más inmediato de la formación en inteligencia emocional será una disminución de los niveles de *burnout* a costa del aumento de los niveles de *engagement.*

En este trabajo se pretende constatar que cada vez más estudios indican la necesidad de desarrollar programas de formación en habilidades emocionales e inteligencia emocional para la prevención del estrés en el profesorado. Todo ello redundará en la mejora de su salud y bienestar. Tal y como afirman Castejón, Martínez y Pertegaz (2011), la adquisición de estos recursos se asocia directamente a la salud mental de los docentes. Para ello se realiza una revisión sistemática de la literatura científica actual sobre este ámbito. La finalidad es tomar dicha revisión como base para el diseño de un programa de formación en competencias emocionales para el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado. El estudio busca constatar si el programa supone una herramienta adecuada para la mejora de su salud laboral, su bienestar y su competencia profesional.

2. Objetivos

2.1. Objetivos generales

1. Realizar una revisión bibliográfica que muestre las investigaciones sobre los conceptos de *burnout* y *engagement* en el ámbito específico de la profesión docente.
2. Realizar una revisión bibliográfica que muestre las investigaciones que ponen en relación los conceptos de competencias emocionales e inteligencia emocional, con los conceptos de *burnout* y *engagement*.

2.2. Objetivos específicos

1. Revisar los conceptos de *burnout* y *engagement* en relación a la profesión docente.
2. Revisar los conceptos de inteligencia emocional y habilidades emocionales en relación a la profesión docente.
3. Identificar la relación existente, según las investigaciones analizadas, entre la formación en inteligencia emocional y competencias emocionales, y la mejora de la salud laboral y el bienestar del profesorado.
4. Identificar la relación existente entre los diferentes conceptos según las investigaciones analizadas.
5. Comprobar la necesidad de desarrollar programas de formación en competencias emocionales y en inteligencia emocional en el profesorado.

3. Desarrollo

Para la elaboración de este estudio se plantea una búsqueda bibliográfica en cuatro bases de datos: 1) ISOC, Ciencias Sociales y Humanidades, Sección Psicología, 2) SCOPUS, 3) ProQuest Humanidades y 4) PsycINFO. Los términos introducidos para la búsqueda fueron: a) inteligencia emocional, b) inteligencia emocional profesorado, c) *burnout* profesorado, d) *engagement* profesorado y e) habilidades emocionales. En una primera fase se realizó una clasificación de los artículos en función de los títulos y de los autores. La muestra original de los artículos obtenidos en esta fase queda como se indica en la tabla 1.

BASES DE DATOS				
TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	ISOC	SCOPUS	ProQuest Humanidades	PsycINFO
Inteligencia emocional	432	82	2310	93
Inteligencia emocional profesorado	22	2	258	2
Burnout profesorado	39	7	126	4
Engagement profesorado	4	4	185	1
Habilidades emocionales	9	5	928	3

Tabla 1. Número de artículos obtenidos en cada una de las bases de datos según los términos de búsqueda.

En una segunda fase, se realizó una lectura detallada de los artículos, para asegurar que el contenido de los mismos se correspondía con la temática específica abordada en este estudio. Tras esta segunda fase la muestra total queda formada por un total de 38 artículos.

A partir de esta selección bibliográfica se constata que el estudio del estrés en el ámbito de la salud laboral ha cobrado una gran importancia en los últimos años. Se considera que el estrés es un riesgo psicosocial laboral con una gran influencia en la salud de las personas que lo sufren (Chamarro, Cladellas, Longas y Riera, 2012). Se ha estimado que un 12 % de los trabajadores europeos podrían padecer el síndrome de *burnout,* prevalencia relacionada directamente con el estrés docente (Demarzo, García, Gómez, Montero y Pereira, 2013).

La profesión docente no es ajena a esta realidad y padece niveles de estrés importantes, mayores que en otros ámbitos laborales (Extremera, Pena y Rey, 2010). Este juicio se fundamenta en los datos recogidos en las diferentes memorias estatales anuales del defensor del profesor (ANPE, 2014; ANPE, 2013; ANPE, 2012). En la memoria del 2014 se señala que del número de profesores que han hecho uso de los servicios del sindicato el 57 % sufría de ansiedad frente al 50 % del año anterior, en los que padecían depresión había un aumento del 16 % en 2013 al 17% en el 2014 (ANPE, 2014: 62). Este aumento es significativo frente a los datos del año 2012 que indican que el 49 % del profesorado que acude a sus servicios sufre de ansiedad y el 12 % de depresión (ANPE, 2012: 45) Todas ellas constatan que los índices de depresión y ansiedad en el profesorado han ido en progresivo aumento en los últimos años.

El estrés laboral crónico supone un estado mental negativo y continuo respecto a la actividad laboral que aparece en personas que no padecen

otras alteraciones patológicas (Extremera, Pena y Rey, 2010). En muchas ocasiones el estrés laboral crónico deriva en el síndrome de *burnout* (en adelante SB) como respuesta a ese estrés producido en el entorno laboral y en el que el origen no solo está en el contexto organizacional sino también en el individuo (Montoya, Moreno, y Zuluaga, 2012). En el ámbito educativo las causas son múltiples e incluyen aspectos a nivel organizacional y a nivel interpersonal (Extremera, Pena y Rey, 2010).

El concepto «estar quemado» que derivó en el SB fue descrito por primera vez en 1974 por Freuenberger como «una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador» (Freuenberger, 1974, en Montoya, Moreno, y Zuluaga, 2012). La definición clásica del SB es la propuesta por Maslach que lo define como «un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos normales que trabajan con personas de alguna manera» (Maslach, 1993: 20-21 en Llorens, y Salanova, 2008). Partiendo de la definición se puede analizar el SB desde tres dimensiones:

1. El agotamiento emocional, cualidad central de este síndrome. Supone ejecutar acciones que distancian a la persona del trabajo como un modo de afrontamiento de la sobrecarga laboral (Hermosa, 2006 en Llorens, y Salanova, 2008).
2. El cinismo o despersonalización, componente actitudinal y comportamental cínico e indiferente que hace al trabajador establecer distancia entre él mismo y las personas receptoras de su trabajo, ignorándolas activamente y considerándolas objetos impersonales (Gil-Monte y Peiró, 1999 en Montoya, Moreno y Zuluaga, 2012).
3. En el sentimiento de ineficacia se dan elementos cognitivo-aptitudinales que se traducen en sentimientos de baja realización personal, incompetencia y fracaso (Gil-Monte y Peiró, 1999 en Montoya, Moreno y Zuluaga, 2012).

Hay diversos modelos explicativos para este síndrome. Gil-Monte y Peiró (1999) señalan tres modelos psicosociales que explican el origen de este síndrome: 1) la teoría sociocognitiva del yo, 2) la teoría del intercambio social y 3) la teoría organizacional (Gil-Monte y Peiró, 1999 en Montoya, Moreno y Zuluaga, 2012).

En primer lugar la teoría sociocognitiva establece que los pensamientos influyen en cómo las personas perciben y hacen su trabajo. El grado de

seguridad del trabajador en sus propias capacidades predecirá el empeño o dificultad que ponga para la consecución de los objetivos laborales. Estos pensamientos son modificados por las acciones y los efectos observados en el entorno. Todo este proceso generará reacciones emocionales de adhesión o de estrés.

En segundo lugar, el modelo basado en el intercambio social propone como causa del SB la experiencia de falta de equilibrio entre la percepción de esfuerzo e implicación laboral del trabajador y la percepción que de ello tiene la institución, los clientes receptores del trabajo y los compañeros. En este sentido la comparación social y la vinculación a compañeros en situación de estrés laboral pueden producir un aprendizaje de los síntomas del síndrome.

En tercer y último lugar, la teoría organizacional propone que la estructura, la cultura y el clima organizacional son variables importantes ya que pueden propiciar o no desgaste laboral en los trabajadores.

La investigación, tradicionalmente, ha apoyado la importancia de los factores organizacionales en el desarrollo del SB. Actualmente cada vez es mayor el interés por identificar las variables personales ya que estas ejercen un papel significativo en la presencia o no del síndrome (Extremera, Durán y Rey, 2010). Estas variables personales son: 1) la autoestima, entendida como un proceso afectivo autoevaluativo en el que la persona experimenta una autovaloración personal positiva (Bernard et al., 1989, en Extremera, Durán y Rey, 2010); 2) la autoeficacia percibida como la creencia en la propia capacidad de organización y de poner en práctica las acciones necesarias para la consecución de los objetivos propuestos; 3) el optimismo disposicional, es decir, las expectativas generadas hacia la ocurrencia de resultados positivos en el futuro (Scheler y Carver, 1992 en Extremera, Durán y Rey, 2010); y 4) las habilidades emocionales. El trabajo enfocado al desarrollo de estas variables es fundamental para poder adquirir un adecuado afrontamiento. Krzemien et al. (2004) lo definen como el modo en que el sujeto resiste y supera demandas excesivas para adaptarse a una nueva situación y restablecer el equilibrio (en Montoya, Moreno, y Zuluaga, 2012). Folkman y Lazarus (1980) establecen dos tipos de afrontamiento (en Aluja, Buscarri y Blanchi, 2002):

1. El afrontamiento centrado en el problema, cuya finalidad es resolver la situación que está generando estrés.
2. El afrontamiento centrado en la emoción por el que se regulan las emociones que se asocian a la situación causante del estrés.

A estos dos tipos Quass (2006) une un tercero: el afrontamiento centrado en la evitación, que se manifiesta en conductas evasivas y evitativas del problema (en Aluja, Buscarri y Blanchi, 2002). El tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas se relacionan directamente con la probabilidad de desarrollar SB (Gil-Monte y Peiró, 1997, en Montoya, Moreno, y Zuluaga, 2012). Baron y Kenny (1986) consideran que las estrategias de afrontamiento que se centran en la emoción y en la evitación dan lugar a mayores niveles de estrés y son directamente proporcionales a la despersonalización y al agotamiento emocional. Por el contrario el afrontamiento centrado en el problema se considera como un aspecto protector para el desarrollo del SB (Montoya, Moreno, y Zuluaga, 2012).

En los últimos años toma fuerza un nuevo planteamiento que estudia no tanto las disfunciones del ser humano como sus fortalezas y su funcionamiento óptimo (García-Renedo, Llorens y Salanova, 2005). En esta corriente se estudia el compromiso con el trabajo como una variable de bienestar personal (Cornejo y Quiñonez, 2007). Esta variable también llamada *engagement* es definida en 1997 por Maslach y Leiter como un estado positivo que se caracteriza por energía, implicación y eficacia. El estudio y desarrollo de este constructo en Europa está más centrado en su carácter motivacional positivo y lo presenta como un estado cognitivo-afectivo persistente en el tiempo y no focalizado a una conducta u objeto específico, e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Salanova et al., 2000):

1. El vigor referido al alto nivel de energía de la persona unido a un fuerte deseo de esfuerzo y de persistencia en las tareas que realiza.
2. La dedicación que supone altos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante el propio trabajo.
3. La absorción como altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005).

Según esta definición, las dimensiones vigor y dedicación en el *engagement* se consideran opuestas a las de agotamiento y cinismo en el *burnout*. La energía o activación es la responsable de que la persona se aproxime más al agotamiento o más al vigor. La identificación interviene entre el cinismo y la dedicación (Salanova y Schaufeli, 2004). No se encuentran correlaciones entre la tercera dimensión del *burnout* y la del *engagement*. Salanova y Schaufeli (2004) consideran que la ineficacia profesional es una dimensión que se desarrolla de manera independiente a las otras dos.

La tabla 2, de elaboración propia, presenta las dimensiones del *burnout* y *engagement,* y el vínculo vital que las correlaciona.

BURNOUT	CORRELACIÓN	VÍNCULO	CORRELACIÓN	*ENGAGEMENT*
Agotamiento	Menor	Nivel de energía	Mayor	Vigor
Cinismo	Menor	Nivel de dedicación	Mayor	Dedicación
Despersonalización	Los autores no ven correlación			Absorción

Tabla 2. Correlaciones entre las tres dimensiones del *burnout* y *engagement.*

La llave que transforma el *burnout* en *engagement* viene dada por una nueva concepción de la inteligencia. Desde finales del siglo pasado el concepto de inteligencia se ha ido transformando hacia un constructo más psicologicista. Con la aparición en los años ochenta de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en 1983, modificada en 1999, y la teoría triárquica de Stenberg en 1985 se ponen las bases para los trabajos en un nuevo concepto, el de inteligencia, la inteligencia emocional (Mora y Martín, 2007 en Cabello, Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2010). Mayer y Salovey, en 1997, generan el modelo teórico sobre la inteligencia emocional considerado el de mayor rigor científico en este ámbito (en Cabello, Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2010).

Dentro de este modelo Mayer y Salovey definen la inteligencia emocional como «la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997). La evaluación de la propia inteligencia emocional es lo que Mayer y Salovey (1997) denominan inteligencia emocional percibida, que es el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales, en concreto, sus creencias sobre sus propias capacidades de atención, claridad y reparación emocional intrapersonal.

A partir de esta definición, Mayer y Salovey desarrollan un modelo basado en una serie de habilidades necesarias para el desarrollo saludable de la propia inteligencia emocional (en Cabello, Fernández-Berrocal, y Ruíz-Aranda, 2010). Estas habilidades son 1) la percepción emocional que supone ser capaz de identificar las propias emociones y de expresarlas adecuadamente; 2) la integración emocional, la forma en que las

emociones percibidas y expresadas influyen en la cognición; y 3) la regulación emocional, la capacidad para que los propios pensamientos sean promotores del crecimiento emocional, intelectual y personal. El desarrollo de estas habilidades dotará a la persona de la competencia emocional necesaria para afrontar las situaciones que pueden dar lugar al estrés laboral. Bisquerra (2003) la define como «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» y afirma que esta se construye desde la continua interacción de la persona con su entorno, interacción que supone siempre un proceso de aprendizaje.

El Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona (GROP) entiende la competencia emocional como un constructo compuesto de cinco dimensiones: 1) conciencia emocional, la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y del clima emocional del contexto; 2) regulación emocional, que es la capacidad de utilizar las emociones de forma adecuada; 3) autonomía emocional, capacidad de analizar críticamente la realidad y de buscar recursos y ayuda para la mejora personal —aquí se incluyen la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad y capacidad de análisis—; 4) competencias sociales, como las habilidades para mantener buenas relaciones con otras personas; y 5) competencias para la vida y el bienestar, que es la capacidad para adoptar comportamientos adecuados y responsables para la solución de problemas (Fondevila, Guiu, Pérez-Escoda y Soldevila, 2013)

La competencia emocional, que se adquiere a partir del desarrollo de las habilidades emocionales, fortalece la inteligencia emocional y dota a la persona de autoeficacia. Bandura (1997) define la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones adversas (en García, Llorens y Salanova, 2003). La persona autoeficaz tiene índices mayores de satisfacción laboral. Satisfacción que se define como una respuesta afectiva o emocional positiva hacia el trabajo general o hacia alguna faceta de este y que dota a la persona de un estado emocional positivo resultante de la percepción subjetiva de las propias experiencias laborales (Locke, 1976 en Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005).

4. Conclusiones y discusión

A partir de este análisis bibliográfico se muestra evidente la necesidad de establecer líneas de intervención que disminuyan la prevalencia del estrés laboral en el profesorado. Las líneas de intervención no han de basarse únicamente en afrontar el estrés laboral docente. Es importante, como plantean

Durán, Extremera, Montalban y Rey (2005) el fomento de sentimientos de compromiso hacia la labor educativa en los profesionales de la enseñanza. Hay un consenso general de la importancia de establecer programas de inteligencia emocional en el alumnado. La inclusión de la inteligencia emocional y el desarrollo de las competencias emocionales en la escuela como elementos potenciadores del buen rendimiento del alumnado pasa por hacer del profesorado personas con las herramientas emocionales adecuadas para afrontar la realidad educativa cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008). Para ello es necesario el incluir el desarrollo socioemocional como parte de la formación del profesorado (Cabello, Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2010).

La formación emocional es vista por el profesorado como una herramienta fundamental para el desarrollo del alumnado, pero no existe tan claramente la percepción de que para que se produzca esta es necesario un equipo docente que conozca y viva estas habilidades emocionales (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008). Es necesario trabajar por cambiar esta concepción, y para ello se hace necesario establecer programas de formación en el profesorado que les doten de las herramientas emocionales necesarias. Un programa de formación en competencias emocionales ha de trabajar por lo tanto todas estas dimensiones (Bisquerra, 2005):

- Conciencia emocional: conocer qué es para identificar las propias emociones y las de los demás, y fomentar una actitud de apertura y de escucha a la realidad emocional propia y de los otros.
- Regulación de las emociones: ser capaz de gestionar la propia realidad emocional adquiriendo habilidades para la tolerancia a la frustración, el control de la ira y habilidades de afrontamiento. Para ello es necesario el trabajo en algunas técnicas concretas como el diálogo interno, el control del estrés, las autoafirmaciones positivas…
- Habilidades socioemocionales: competencias que facilitan las relaciones interpersonales, la escucha y la capacidad de empatía.
- El concepto de fluir *(flow):* experiencia óptima, aprender a fluir.
- A estas dimensiones hoy se añaden el *mindfulness* y el diario emocional como elementos fundamentales en el desarrollo de la competencia emocional en el profesorado.

En este estudio se realiza una revisión bibliográfica sobre conceptos relacionados con el estrés docente en el profesorado. Se definen los conceptos de estrés docente y síndrome de *burnout,* identificando sus componentes, y comparándolos entre sí. Se estudian e identifican los

elementos que pueden transformar situaciones de *burnout* en situaciones de *engagement,* teniendo en cuenta que este es un concepto opuesto al *burnout*, hacia el que tender para tratar de prevenir o eliminar el estrés docente. Se constata como la literatura científica identifica la inteligencia emocional y las habilidades emocionales como herramientas con las que hay que trabajar para caminar hacia esta transformación. El análisis bibliográfico realizado muestra que la bibliografía seleccionada indica la necesidad de elaborar e implementar programas validados para el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado. Estos programas dotarán al profesorado de las herramientas personales necesarias para la prevención del *burnout* potenciando el *engagement* en el colectivo docente.

5. Bibliografía

Aluja, A., Biscarri, J. y Blanchi, A. (2002): «Síndrome de quemarse en el trabajo *(burnout)* y estrategias de afrontamiento: un modelo de relaciones estructurales». *Revista de Psicología en el trabajo y las organizaciones,* 18 (1), 57-74.

Anglada, P., Ruiz, R. y Tejero, C. (2012): «Programas de formación "Adventure Based Counseling". Un estudio sobre el desarrollo de competencias vinculadas al trabajo en equipo». *Anales de Psicología,* 28 (3), 939-945.

ANPE (2012): «Memoria Estatal del Defensor del Profesor», curso 2011-2012.

_____ (2013): «Memoria Estatal del Defensor del Profesor», curso 2012-2013.

_____ (2014): «Memoria Estatal del Defensor del Profesor», curso 2013-2014.

Barraca, J. (2010): «Emociones negativas en el profesorado universitario: *burnout,* estrés laboral y *mobbing*». *EduPsyKhé: Revista de Psicología y Educación,* 9 (1), 85-100.

Bisquerra, R. (2005): «La educación emocional en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19 (3), 95-114.

_____ (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa,* 21 (1), 7-43.

Blanch, J. M., Cantera, L., Cervantes, G. y Sahagún, M. (2010): «Cuestionario de bienestar laboral general: estructura y propiedades psicométricas». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 26 (2), 157-170.

Brackett, M. A., Gil-Olarte, P. y Palomera, R. (2006): «¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa». *Revista de Educación,* 34, 687-703.

Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2010): «Docentes emocionalmente inteligentes». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 13 (1), 41-49.

Castejón, J. L., Martínez, M. A. y Pertegaz, M. L. (2011): «Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro». *Educación XXI,* 14 (2), 237-260.
Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007): «Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 5 (5e), 75-80.
Chamarro, A., Cladellas, R., Longas, J. y Riera, J. (2012): «La incidencia del contexto interno docente en la aparición del síndrome del quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 28 (2), 107-118.
Chiappe, A. y Cuesta, J. C. (2013): «Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales». *Educación y Educadores,* 16 (3), 503-524.
Demarzo, M., García, J., Gómez, B., Montero, J. y Pereira, J. (2013): «Utilidad de los marcadores biológicos en la detección precoz y prevención del síndrome de *burnout*». *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica,* 18 (3), 245-253.
Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2010): «Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza Primaria y Secundaria». *Ansiedad y Estrés,* 16 (1), 47-60.
Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montar, F. M. (2006): «Predicción del *burnout* académico y el *engagement* en contextos educativos: evaluación de la validez incremental de la inteligencia emocional percibida controlando el estrés y la autoeficacia general». *Psicothema,* 18 (1), 158-164.
Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005): «*Engagement* y *burnout* en el ámbito docente. Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 21 (1-2), 145-158.
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005): «Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y *burnout* en profesores de Secundaria: un estudio piloto». *Universidad de Málaga. Facultad de Psicología. INTERPSIQUIS.*
Extremera, N. y Pena, M. (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, 604-627.
Extremera, N., Fernández, P. y Durán, A. (2003): «Inteligencia emocional y *burnout* en profesores». *Encuentros en Psicología Social,* 1, 260-265.

Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010): «La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente». *Boletín de Psicología,* 100, 43-54.
_____ (2012): «Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender». *Revista de Psicodidáctica,* 17 (2), 341-358.
Fernández-Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2008): «La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey», Acosta, A. (dir.): *Educación emocional y convivencia en el aula.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
Fernández, M. R., Revuelta, F. I. y Valverde, J. (2013): «El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en el profesorado innovador». *Educación XX1,* 16 (1), 255-280.
Ferrer, R., Garrosa, E., Martínez, M., Moreno, B. y Rodríguez, R. (2009): «El *burnout* del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio Multi-Muestra». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 25 (2), 149-163.
Fondevila, A., Guiu, G., Pérez-Escoda, N. y Soldevila, A. (2013): «Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de Primaria». *Educación XX1,* 16 (1), 233-254.
Franco, C. (2010): «Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de Educación Secundaria a través de un programa de conciencia plena *(mindfulness)*». *Revista Complutense de Educación,* 21 (2), 271-288.
García-Renedo, M., Llorens, S. y Salanova, M. (2003): «¿Por qué se están "quemando" los profesores?». *Prevención, trabajo y salud: Revista del Instituto Nacional de Seguridad Social e Higiene en el Trabajo,* 28, 16-24.
_____ (2005): «*Burnout* como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de Secundaria». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 21 (1-2), 54-70.
Garrosa, E., González, J. L. y Moreno, M. (2000): «La evaluación del estrés y el *burnout* del profesorado: el CBP-R». *Revista de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 16 (1), 331-349.
Guerrero, E. (2003): «Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario». *Anales de Psicología,* 19 (1), 145-158.
Guerrero, E. y Jiménez, J. C. (2005): «Estrategias de prevención e intervención del *burnout* en el ámbito educativo». *Salud Mental,* 28 (5), 27-33.
Llorens, S. y Salanova, M. (2008): «Estado actual y retos futuros en el estudio del *burnout*». *Papeles del Psicólogo,* 29 (1), 59-67.

Montoya, A., Moreno, S. y Zuluaga, P. (2012): «Relación entre síndrome de *burnout,* estrategias de afrontamiento y *engagement*». *Psicología desde el Caribe,* 29 (1), 205-227.
Navaridas, F. y Jiménez, M. A. (2012): «Cómo son y qué hacen los "maestros excelentes": La opinión de los estudiantes». *Revista Complutense de Educación,* 23 (2), 463-485.
Pena, M. y Repetto, E. (2008). «Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo». *Revista Electrónica de Investigación Psicœducativa,* 15, 6 (2), 400-420.
Rodríguez, J. M. (2012): «El síndrome de *burnout* en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales». *Revista Española de Pedagogía,* 70 (252), 259-278.
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., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000): «Desde el *burnout* al *engagement:* ¿una nueva perspectiva?». *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones.* 16, 117-134.
Silvero, M. (2007). «Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en Educación Secundaria». *ESE. Estudios sobre Educación,* 12, 115-138.

Empoderamiento corporal: una estrategia transcultural de educación para la salud. Claves teóricas y metodológicas para la intervención en prevención de adicciones con jóvenes migrantes

Verónica C. Cala
Universidad de Almería
Encarnación Soriano Ayala
Universidad de Almería

Resumen

Uno de los principales retos de la educación para la salud consiste en generar estrategias y herramientas preventivas que contemplen las diferencias culturales entre el alumnado autóctono e inmigrante. En el caso de la prevención hacia las conductas adictivas (con o sin sustancias) la perspectiva transcultural se hace especialmente importante dada la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las personas migrantes.

La estrategia preventiva del body empowerment o «empoderamiento corporal» fue desarrollada para llevar a cabo programas de educación sexual con mujeres en situación de riesgo, sin embargo muestra un enorme potencial para trabajar la prevención de adicciones con población adolescente migrante. Este enfoque concibe el cuerpo como un espacio que atraviesa y traspasa las culturas. El cuerpo como el patrimonio personal y social donde tiene lugar la vida y los procesos de salud-enfermedad, y sobre el que inciden los elementos claves para el desarrollo de las adicciones. Así entendido, trabajar los cuerpos diversos y su empoderamiento permite generar estrategias de control, resistencia y afrontamiento hacia las situaciones y factores socioculturales que generan adicciones.

Este documento recoge los principios teóricos y las características que definen la estrategia educativa transcultural llevada a cabo por el Grupo de Investigación HUM-665 en la provincia de Almería en el marco del proyecto nacional de investigación EDU2011- 26887.

Abstract

One of the main challenges of health education is to generate preventive strategies and tools not blind to cultural differences between autochthonous and immigrants students. In case of addiction prevention, transcultural perspective is made particularly important given the vulnerable situation of immigrants.

The preventive strategy of Body Empowerment was developed to conduct sexual health education programs with women at risk. However, it shows a huge potential for addiction prevention with immigrant adolescents. Though this approach body is conceived as a space that crosses and transcends cultures. Body is understood as a personal and social capital

where life, health/disease processes and addictions take place. Seen in this way work with bodies and their empowerment helps to generate body control, body resistance and coping strategies to face social and cultural situations and factors that promote addictions.

This document collates the main theoretical and methodological principles and properties of the transcultural health strategy implemented by HUM-665 research group in the framework of the national research project: EDU2011- 26887.

1. Introducción

Esta introducción trata de justificar la importancia de desarrollar nuevas estrategias para afrontar las adicciones en las sociedades occidentales. Con ella se pretende explicar la idoneidad del empoderamiento corporal como estrategia preventiva.

En el primer párrafo de la introducción se resalta el aumento de las adicciones con y sin sustancias entre la población joven y migrante, y el modesto efecto de las campañas preventivas que se desarrollan. El moderado impacto de dichas campañas es explicado, en el segundo apartado, de acuerdo al tipo de sociedad promotora de adicciones que es la sociedad occidental (donde el consumo y su efecto corporal, la adicción, ocupan una posición central). En el último apartado, se reflexiona sobre cómo la cultura de la adicción impacta sobre los cuerpos.

1.1. Importancia de las adicciones

Las adicciones se han convertido en uno de los principales problemas de salud entre la población adolescente en las sociedades de consumo (Becoña, 2000). Las estadísticas muestran niveles de consumo elevados entre la población joven, la encuesta ESTUDES (realizada en 2013 con alumnado entre 14 y 18 años muestra cómo sustancias como el alcohol, el cannabis y los hipnosedantes siguen aumentando paulatinamente a pesar de las medidas preventivas). Además de las adicciones a sustancias, otro de los fenómenos característicos es el incremento que están experimentando las conductas adictivas sin sustancia, como es el caso de internet, las redes sociales y los juegos (Oliva et al., 2014; Villella, et al., 2011; Volberg et al., 2010). Este incremento significativo de las adicciones no asociadas a sustancias (juego, compra compulsiva, ejercicio, sexo, internet, trabajo, etc.) se ha relacionado con diversos factores como son el propio desarrollo tecnológico y la escasez de campañas de prevención y educación sanitaria en este sentido (tradicionalmente centradas en la prevención del consumo de sustancias).

La situación descrita se agrava en el caso de las personas jóvenes inmigrantes debido a que se encuentran en una situación de invisibilización o bien de hiperestigmatización. La condición de inmigrante en España es considerada un factor de riesgo que se asocia a mayores niveles de consumo y desarrollo de adicciones (Forcada, Ferrer, Ochando y Del Arco, 2008; Cañuelo, 2002). Sin embargo, la variabilidad social y cultural que afecta a los patrones de adicción no han sido considerada ni integrada en los sistemas de atención sanitaria ni en los programas de prevención (Comelles y Bernal, 2007). Es decir que los discursos médicos y preventivos siguen sin integrar la realidad de la población migrante y sin plantear la diversidad cultural existente en la forma en la que se generan y desarrollan las adicciones.

1.2. Occidente: sociedad y cultura de la adicción

Autores como Jaúregui (2007) o Romaní (2010) señalan que una de las debilidades de los modelos de prevención se encuentra en un análisis tardío y descontextualizado de las adicciones al obviar factores sociales, culturales, económicos y políticos implicados en su desarrollo. Esta descontextualización desemboca en una estigmatización, hiperresponsabilización y culpabilización de la adolescencia y de los colectivos migrantes.

Para Jaúregui (2002) la posmodernidad ha conformado un modelo de sociedades centradas en ofrecer estilos de vida acordes con los valores imperantes del momento histórico. Los valores posmodernos generan prescripciones dirigidas a un sujeto-consumidor cuyas máximas se ven guiadas por el hedonismo, la individualidad, la felicidad, la belleza, la salud y el éxito (Bauman, 2005). Son por tanto sociedades de consumo donde los procesos de construcción de la subjetividad y los estilos de vida se configuran en base a dicho consumo (Setiffi, 2014). Mantienen un carácter hedónico lo que hace que primen las soluciones rápidas, se huya de lo incómodo, de lo enfermo, de lo conflictivo, encontrando en muchos casos las sustancias o conductas adictivas como vía de escape.

Son a su vez descritas como sociedades de la imagen, que banalizan y superficializan los cuerpos (convertidos ya en mercancía) y que son responsables de crear referentes juveniles jóvenes, bellos, exitosos y autodestructivos. Sociedades donde se produce una negación social de los elementos que dañan la imagen de bienestar, invisibilizando las personas afectadas y marginalizando los efectos de las adicciones.

Las sociedades posmodernas se caracterizan también por mantener un ritmo frenético y acelerado de cambios en el que parece imposible mantener un proyecto vital trascendente. La velocidad de las mutaciones

culturales y las dificultades para su adaptación, la falta de proyecciones y futuros posibles, la idealización del estilo pragmático de vida y la reducción del espacio para lo colectivo han dado lugar a una contante insatisfacción que solo puede rellenarse mediante el consumo (material o experiencial). Esto es lo que Ulrich Beck y Antony Giddens denominan sociedades y culturas del riesgo. Las personas quedan expuestas a un cúmulo de incertidumbres que no formaban parte de la vida cotidiana de las generaciones anteriores. Dentro de esta cultura del riesgo, el individuo se forma de manera reflexiva a medida que se ve obligado a protagonizar una gran diversidad de experiencias que lo ayudan a establecer una biografía coherente (Giddens, 2000) y obtener así una sensación de seguridad a partir de la creación de estilos de vida en los que se combinan lo que ha sido transmitido por los adultos con la novedad (Beck, 1992).

1.3. Cuerpo, adolescencia y migraciones

Proponer el cuerpo como espacio de intervención en la adolescencia no es una asociación casual. La adolescencia viene ligada a una serie de cambios biopsíquicos y conceptuales en lo relativo al cuerpo y a la experiencia corporal. Siguiendo a Le Breton esta propuesta parte de que el cuerpo y los comportamientos corporales son moldeados por el contexto social y cultural (Le Breton, 2002). Es decir que el cuerpo forma parte de una socialización de la experiencia corporal mediante la cual se le otorgan significados y a través de la cual se establecen relaciones y comportamientos.

Desde las disciplinas biopsicomédicas es una etapa ampliamente conceptualizada. La OMS en 1974 trata de aclarar el concepto (Bianculli, 1997) definiendo la adolescencia como el periodo de transición biopsicosocial que ocurre entre la infancia y la edad adulta donde se producen modificaciones corporales y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta. En este periodo se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad (OMS, 1974).

En las sociedades posmodernas, la adolescencia y los valores que le atribuyen ocupan un papel crucial. Tal y como citan Obiols y Di Segni (2006: 5):

> Aparece un modelo adolescente a través de los medios masivos en general y de la publicidad en particular. Este modelo supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre. Define una estética en la cual es hermoso lo muy joven y hay que hacerlo perdurar mientras se pueda y cómo se pueda.

Se impulsa el prototipo de la juventud hedonista permanente, que cuenta con un cuerpo y una actitud ideal para el placer: «Lo único que vale la pena en la vida es la belleza, y la satisfacción de los sentidos» (Anzaldúa, 2012: 205). Estas representaciones están íntimamente ligadas a una cultura de la adicción que favorece su desarrollo.

En este contexto los adolescentes inmigrantes a su llegada a sociedades occidentales experimentan un impacto de la cultura en el que su cuerpo, sus vivencias y sus proyectos corporales se ven involucrados. Los cuerpos migrantes adquieren una posición subalterna en las sociedades occidentales. La cultura de origen, la de acogida, el proceso de adaptación de la misma, la condición de migrante que les es conferida en las sociedades de llegada, y otros factores (Rodríguez-García y San Román, 2007) influyen en las condiciones de vida y de salud de dichos sujetos.

2. Objetivos

1. Identificar y analizar los principios teóricos del empoderamiento corporal.
2. Adaptar el modelo del *body empowerment* a la prevención de adicciones con colectivos migrantes.

3. Desarrollo

Siguiendo con lo descrito en la justificación, son necesarias estrategias preventivas que sitúen los cuerpos contextualizados como punto de partida y que integren una perspectiva transcultural, es decir, que partan de las diferencias y similitudes entre grupos socioculturales. El empoderamiento corporal posee cualidades para estos fines.

La estrategia del *body empowerment* en el ámbito de la promoción de la salud fue desarrollada y puesta en práctica por Gollub et al. (2001) a través de lo que denominó el Best BET *(Body Empowerment Theory)*. Esta estrategia de mejora y el empoderamiento corporal fue empleada fundamentalmente en programas de educación sexual y prevención de ITS con mujeres en situaciones de riesgo (Gollub, 2006). Aunque su cercanía a problemáticas relacionadas con las adicciones ha facilitado el uso de este método con jóvenes migrantes para prevenir adicciones.

El objetivo del *body empowerment* según Gollub, French, Latka, Rogers y Stein (2001) reside en que los participantes tomen conciencia del propio cuerpo, cuestionen todos los factores que afectan sobre sus cuerpo y desarrollen un empoderamiento corporal mediante el

fomento del conocimiento corporal, la comodidad, la confianza, el orgullo y el sentido de «pertenencia» del cuerpo.

Las principales influencias teóricas que guían el empoderamiento corporal son según el grupo HUM665 cuatro: la teoría de género y poder de Connel, la fenomenología corporal, los principios sobre los que se basa la salud comunitaria y la teoría de reducción de daños.

3.1. Teoría de género y poder

Gollub refiere la importancia en este campo de la *gender and power theory* (GTP) de Connel. La propuesta de Connel trata de explicar las desigualdades de género y las asimetrías de poder en la sexualidad en base a tres estructuras: la división sexual del trabajo, la división sexual del poder y la estructura de la catexis (deseo, energía) responsable del componente afectivo de las relaciones (Connel, 1987). La superposición de las mismas explica los roles de género asumidos por hombres y mujeres. Las tres estructuras se encuentran enraizadas e insertas en todos los niveles sociales e institucionales a través de fuerzas abstractas, históricas y sociopolíticas y son responsables de naturalizar la desigualdad (atribuyendo normas sociales desiguales al sexo). Los procesos de construcción social del género, de lo femenino y lo masculino, van asociados a una serie de creencias y comportamientos de salud diferenciados. Es decir, que analizar las diferencias estructurales de poder y el grado de asunción de los estereotipos y roles sociales permite comprender los distintos comportamientos hacia la salud (Connel, 1987). Los colectivos en posiciones subordinadas se asocian a factores de riesgo para la salud (Wingood y DiClemente, 2000). Bourgois (2002) refleja cómo la teoría crítica social ayuda a explicar los diferentes patrones de contagio y cómo influye en la prevención de enfermedades en colectivos drogodependientes.

Las formas en que las estructuras y las relaciones de poder influyen sobre el cuerpo y los comportamientos remiten a los estudios sobre biopolítica y subalternidad. El biopoder (o el poder sobre la vida) es entendido como los mecanismos empleados para controlar y disciplinar los cuerpos. De hecho, el poder es definido como la capacidad de crear y resistir cambios.

El enfoque del *body empowerment,* como propuesta centrada en la promoción de la salud, busca generar una resistencia y una disidencia encarnada frente a las prácticas culturales normativizadas y hegemónicas que favorecen el desarrollo de conductas de riesgo o adictivas. Se trata de llevar a cabo un empoderamiento mediante la apropiación y

transformación de los discursos y las prácticas de nuestro cuerpo. De forma que los sujetos son repensados y gestionados de forma crítica frente a los elementos culturales perjudiciales para la salud, que a su vez se conviertan en sujetos cocreadores de significados sobre sí mismos.

Esta estrategia preventiva coincide con la propuesta de Mari Luz Esteban (2006) sobre trabajar los itinerarios corporales concibiendo los cuerpos como una teoría del cambio social y cultural, como crítica a los elementos de la sociedad y la cultura que generan malestar y empeoran las condiciones de salud.

> Desde como yo lo analizo, ser radicalmente críticos con nuestra cultura implica también abordar y ahondar en esta hipervisibilización, en la hipertrofia corporal y sus riesgos de otra manera, e identificar elementos de resistencia y cambio implícitos a la misma que pueden estar actuando como palanca para el empoderamiento corporal, social. Me refiero a aspectos que suelen ser interpretados desde esquemas patologizadores o psicologizadores, y catalogados como conflictos con la imagen, hipocondría..., u otras cuestiones relacionadas con la vivencia del «poder físico», la utilización de la seducción en la vida social, etc. (Esteban, 2006: 155)

3.2. Fenomenología corporal y de la corporalidad

En este proceso de resignificación del cuerpo y de las prácticas culturales es importante recoger los aportes de los estudios fenomenológicos y antropológicos sobre el cuerpo. Fomentar procesos de empoderamiento corporal supone recuperar una conciencia de lo corporal *(embodiment).*

Filósofos como Husserl, Merleau-Ponty o Mead se preocuparon por indagar el sentido y los significados al cuerpo más allá de la dimensión puramente biológica. El análisis del cuerpo desde esta óptica implica: 1) una ruptura con la visión dualista moderna del cuerpo-mente *(res cogitans-res extensa),* 2) una nueva concepción del sujeto como sujeto frente a las concepciones modernas que lo entendían como un objeto, un cuerpo «objetivo».

En su *Fenomenología de la percepción* Merleau-Ponty (1945) diferencia el abordaje cosificador de la ciencia frente el cuerpo, «el cuerpo fenomenológico», el que convive con uno mismo. Para el filósofo la percepción es la condición ontológica del sujeto viviente, eso implica que esa percepción no está determinada por otras cuestiones (Espinal, 2011). También sostiene que los seres humanos son cuerpos encarnados, seres corpóreos en medio del mundo. El cuerpo es por tanto un proceso de encarnación de las posibilidades históricas y culturales.

A partir de la concepción fenomenológica del cuerpo como un conjunto de posibilidades continuamente realizables, Judith Butler postula su teoría de la performatividad —al reconceptualizar la idea de acto o *performance*—: «La formulación del cuerpo como modo de ir dramatizando o actuando posibilidades ofrece una vía para entender cómo una convención cultural es corporeizada y actuada» (Butler y Lourties, 1998: 305). Para Butler es necesario redefinir las identidades existentes y pensar otros mundos en los que los actos, los cuerpos y sus atributos no expresen lo que les impone el género.

3.3. Los principios de salud comunitaria basada en estrategias de empoderamiento

A lo largo de los últimos treinta años se ha ido desarrollando el enfoque del empoderamiento en la educación y promoción de la salud como una estrategia que permite fortalecer los factores positivos de protección (Kar, Pascual y Chickering, 1999) y trata de disminuir las desigualdades de salud (Wallerstein, 2002). Por este motivo ha sido ampliamente utilizado en programas de salud transcultural con población migrante o de diversas procedencias (McQuiston, Choi-Hevel y Clawson, 2002). Y es considerado uno de los modelos más eficaces, ya que logra influir en los estilos de vida de los adolescentes.

El empoderamiento, a grandes rasgos, es el proceso por el que la gente trabaja para aumentar su poder (control) hacia los eventos que influyen en sus vidas. En el caso del empoderamiento en salud sobre los eventos que influyen sobre su bienestar y salud (Labonté y Laverack, 2008). Se suelen diferenciar distintos niveles de empoderamiento, en algunos casos incluso se habla de un continuo en que se organizan según su dificultad los distintos niveles de empoderamiento: primero el personal o individual, luego el organizacional, posteriormente el comunitario y por último la acción social y política (Labonté, 1990).

Para el desarrollo del enfoque, Wallernstein y Bernstein (1988) aplican las teorías de Freire basadas en el empoderamiento y el desarrollo de una conciencia crítica al ámbito de la educación para la salud. Los modelos tradicionales informativos de salud no son suficientes, la información por sí sola no modifica comportamientos, por lo que es necesario generar cambios y desarrollar habilidades para que esto pueda darse.

3.4. Teoría de reducción de daños

La teoría de reducción de daños fue inicialmente desarrollada para disminuir el efecto nocivo de un consumo abusivo de sustancias en colectivos de usuarios habituales con dependencia. Sin embargo algunos

de los principios de esta teoría han sido posteriormente aplicados a la promoción de la salud con adolescentes, en programas de educativos de prevención primaria y universal (CPS, 2008).

Algunas de las claves que presenta esta teoría para la prevención de adicciones son: en primer lugar, mantiene como punto de partida un horizonte menos ilusorio, es decir, erradicar el consumo de cualquier sustancia u objeto y el desarrollo de adicciones en nuestras sociedades es muy complicado debido a la multitud de factores sociales, económicos, políticos que intervienen en la misma. En el caso del alcohol o las nuevas tecnologías resulta claro que es improbable que los adolescentes alcancen una abstinencia cero cuando se trata de una cuestión presente a todos los niveles sociales, por lo que no pretende evitar su absoluto consumo. Por otro lado, se basa en la no criminalización individual de acciones cuando existen causas superestructurales que generan esa situación. Por ello, el enfoque se centra en potenciar la toma de decisiones y la responsabilización sobre los actos de las y los adolescentes. Marlatt y Witkiewitz (2002) realizaron un programa de reducción del daño en el consumo de alcohol siendo sus principales objetivos: 1) reducir las consecuencias dañinas de las conductas adictivas; 2) ofrecer una alternativa frente a los modelos de abstinencia (con malos resultados), introduciendo objetivos de moderación en el consumo; y 3) promover el acceso a servicios mediante alternativas.

4. Discusión y conclusiones

Los planteamientos explicados hasta el momento son la base de lo que constituye la estrategia educativa implementada en la provincia de Almería, como parte del proyecto nacional EDU-2011-26887 de educación para la salud transcultural con población inmigrante y autóctona.

Esta estrategia de resignificación y trabajo del cuerpo se encuentra en sintonía con las pedagogías del cuerpo que consideran que «es necesario educar la conciencia corporal o cuerpo propio, en el sentido de avivarla y alimentarla, y no en el sentido de manufacturarla o confeccionarla» (Fullat, 1989: 164). Avivar la conciencia corporal implica considerar las diferentes formas de concebir el cuerpo para permitir a los educandos «estar bien en su cuerpo» y poder aportar su perspectiva en esta «construcción social del cuerpo» (Planella, 2005).

La decisión de aplicar este modelo se debe a la facilidad que ofrece para visibilizar las contradicciones a las que los jóvenes, tanto autóctonos como migrantes, tienen que hacer frente. Por un lado, son educados en una cultura basada en el consumo y las adicciones pero, por otro,

desarrollar trastornos conductuales está castigado. El *body empowerment* introduce la perspectiva transcultural al tener en cuenta cómo la cultura occidental y las diferentes culturas de procedencia inciden en los cuerpos.

De acuerdo con la justificación y las fuentes teóricas de las que se nutre el modelo, el programa de prevención de adicciones debe atender a las siguientes cuestiones:

1. Conocer cómo los elementos sociales y culturales influyen a la hora de generar nuestros comportamientos y estilos de vida. Para ello se buscó generar un reconocimiento sobre los elementos socioculturales que conforman los procesos de subjetivación, reconocer como estos elementos se materializan en nuestros cuerpos encarnados y situados en el mundo, así como tratar de generar formas de resistencia y de resignificación hacia dichos elementos. Concretamente en el programa para prevenir las adicciones con adolescentes, se revisa qué significa ser adolescente, qué se le exige a cada uno según la condición social que su cuerpo encarna, y qué riesgos tienen para la salud.
2. Informar y debatir sobre los distintos tipos de adicciones (con o sin sustancias), los mecanismos de acción de las mismas, la respuesta fisiológica ante las distintas sustancias, y el impacto a medio y largo plazo de tales adicciones.
3. Identificar y reconocer las fortalezas y los elementos de protección que tienen los jóvenes frente a las adicciones. Para ello se desarrollaron dinámicas para reflexionar sobre los cuerpos como espacios vivos que se manifiestan, sobre las situaciones en las que sus cuerpos se sienten comprometidos y violentados en relación con las adicciones. A su vez, en los talleres se trató de reconocer todas aquellas que comienzan a apropiarse de las experiencias y sentimientos que experimentan, verbalizarlas en común y hacerlas conscientes.
4. Trabajar el empoderamiento corporal mediante el desarrollo de habilidades generales y específicas como la resiliencia (cómo afrontar las situaciones de conflicto de forma positiva y resolutiva), la autoestima, la toma de decisiones, la comunicación asertiva, el autoconocimiento y el amor por el propio cuerpo y el de los demás.
5. Entender y aceptar la diversidad y la multietnicidad de los cuerpos para romper con la presión que genera ser, tener y comportarse como un «cuerpo normal».

El empoderamiento corporal o *body empowerment* traza un escenario interesante para una educación para la salud transcultural desde el dialogo y el cuestionamiento de los cuerpos en transición (cuerpos adolescentes). De forma que se trata de responder a la situación en la que se encuentran los cuerpos adolescentes migrantes en las sociedades posmodernas. Concretamente la estrategia se centra en la potenciación de los cuerpos desde una perspectiva individual y colectiva, en la toma de conciencia del cuerpo, su aceptación y reivindicación como el patrimonio sobre el que desarrollar una vida sana y libre de adicciones. Este enfoque considera los cuerpos como libres de decidir frente a los imperativos sociales y culturales que le privan de dicha libertad, como son las adicciones. Consideramos que esta iniciativa especialmente pertinente para colectivos de jóvenes migrantes ya que permite contemplar las diversas influencias culturales que tienen lugar en los cuerpos y las relaciones de poder en las que están inmersos.

Próximas publicaciones mostrarán los resultados de la intervención que está teniendo lugar con población rumana, marroquí y española en Almería.

5. Bibliografía

Anzaldúa, R. E. (2012): «Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación». *Tramas,* 36, 177-208.

Bauman, Z. (2005): *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Beck, U. (1992): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós.

Becoña, E. (2000): «Los adolescentes y el consumo de drogas». *Papeles del Psicólogo,* 77.

Bianculli, C. H. (1997): «Realidad y propuestas para continencia de la transición adolescente en nuestro medio». *Adolescencia Latinoamericana,* 31-37.

Bourgois, P. (2002): «Anthropology and epidemiology on drugs: the challenges of cross methodological and theoretical dialogue». *International Journal of Drug Policy,* 12, 259-269.

Butler, J. y Lourties, M. (1998): «Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista». *Debate feminista,* 296-314.

Cañuelo, B. (2002). «Alcohol y exclusión social». *Adicciones,* 251-260.

Comelles, J. M. y Bernal, M. (2007). «El hecho migratorio y la vulnerabilidad del sistema sanitario en España». *Fundación Medicina y Humanidades,* 13.

Connel, R. (1987): *Gender and power: Society, the person and sexual politics.* Stanford, Calif.: Stanford University Press.
CPS, S. (2008): «Harm reduction: An approach to reducing risky health behaviours in adolescents». *Pædiatrics & Child Health,* 13 (1), 53-56.
Espinal, C. E. (2011): «El cuerpo: un modo de existencia ambiguo. Aproximación a la filosofía del cuerpo en la fenomenología de Merleau-Ponty». *Co-herencia,* 6 (15), 187-217.
Esteban, M. L. (2008). «Género, itinerarios corporales, identidad y cambio social:apuntes teóricos y metodológicos», Imaz Martínez, M. E.: *La materialidad de la identidad.* Donostia: Hariadna Editoriala,135-158.
Forcada, R., Ferrer, M. J., Ochando, B. y Del Arco, M. I. (2008): «Inmigración y abuso de sustancias. Una aproximación a la realidad española». *Revista Española de Drogodependencias,* 31, 168-79.
Giddens, A. (2000): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea.* Barcelona: Península.
Gollub, E. L. (2006): «Choice is Empowering: Getting Strategic About Preventing HIV Infection in Women». *International Family Planning Perspectives,* 32 (4), 209-212.
Gollub, E. L., Cyrus-Cameron, E., Amstrong, K., Baney, T. y Chattre, S. (2013). «Basic Body Knowledge in Street-Recruited, Active Drug-Using Women Enrolled in a "Body Empowerment" Intervention Trial». *AIDS Care,* 25 (6), 732-737.
Gollub, E. L., French, P., Latka, M., Rogers, C. y Stein, Z. (2001). «Achieving safer sex with choice: Studying a women's sexual risk reduction hierarchy in an STD clinic». *Journal of Women's Health & Gender-Based Medicine,* 10 (8), 771-783.
Jaúregui, I. (2002): «Una perspectiva cultural de la adicción». *Gaceta de Antropología,* 18, 1-10.
——— (2007): «Droga y sociedad: la personalidad adictiva de nuestro tiempo». *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas,* 16 (2), 10.
Kar, S. B., Pascual , C. A. y Chickering, K. L. (1999): «Empowerment of women for health promotion: A meta-analysis». *Social Science & Medicine,* 49 (11), 1431-1460.
Labonté, R. (1990): «Empowerment: Notes on Professional and Community Dimensions». *Canadian Review of Social Policy,* 26, 64-75.
Labonté, R. y Laverack, G. (2008): *Health promotion in action: from local to global empowerment.* Palgrave Macmillan.
Le Breton, D. (2002): *La sociología del cuerpo.* Buenos Aires: Nueva Vision.

Luengo, M. A., Villar, P., Sobral, J., Romero, E. y Gómez-Fraguela, J. (2009): «El consumo de drogas en los adolescentes inmigrantes: implicaciones para la prevención». *Revista Española de Drogodependencias,* 34 (4), 448-479.
Marlatt, A. y Witkiewitz, K. (2002): «Harm reduction approaches to alcohol use: Health promotion, prevention and treatment». *Addictive behaviours,* 27, 867-886.
McQuiston, C., Choi-Hevel, S. y Clawson, M. (2002): «Protegiendo Nuestra Comunidad: empowerment participatory education for HIV prevention». *Journal of Transcultural Nursing,* 12 (4), 275-283.
Merleau-Ponty, M. (1995): *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Planeta-De Agostini.
Obiols, G. A. y Di Segni de Obiols, S. (2006): *Adolescencia, postmodernidad y escuela.* Buenos Aires: Noveduc.
Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Ramos, P., Jiménez, L., Jiménez-Iglesias, A., Moreno, M. C. y Hidalgo, M. V. (2014): «Adicciones con y sin sustancia: paralelismo», I. D. Drogodependencias: *¿Existen las adicciones sin sustancias?* Bilbao: Universidad de Deusto, 87-100.
Planella, J. (2005): «Pedagogía y hermeneutica del cuerpo simbólico». *Revista de Educación,* 335, 189-201.
Rodríguez-García, D. y San Román, T. (2007): «Inmigración, salud y gestión de la diversidad: presentación y avances preliminares de un proyecto en barrios de Cataluña». *Revista de Antropología iberoamericana,* 2 (3), 489-520.
Romaní, O. (2010): «Adicciones, drogodependencias y "problema de la droga" en España: la construcción de un problema social». *Cuicuilco,* 42, 82-101.
Setiffi, F. (2014): «Becoming Consumers: Socialization into the World of Goods». *Italian Journal of Sociology of Education,* 6 (3), 6-25.
Silva Diverio, I. (2008): *La adolescencia y su relación con el entorno.* Madrid: Instituto de la Juventud.
Tordable, I., Sánchez Sánchez, A., Santos, S., García Vicario, M. I. y Redondo, S. (2010): «Evolución del consumo de drogas por inmigrantes entre los años 2004 y 2008». *Gaceta Sanitaria,* 24 (3), 200-203.
Villella, C., Martinotti, G., Di Nicola, M., Cassano, M., La Torre, G., Gliubizzi, M. D. y Conte, G. (2011): «Behavioural Addictions in Adolescents and Young Adults: Results from a Prevalence Study». *Journal Gambling Studies,* 27, 203-2014.
Volberg, R. A., Gupta, R., Griffiths, M. D., Olason, D. T. y Delfabbro, P. (2010): «An international perspective on youth gambling prevalence studies». *International Journal of Adolescent Medical Health,* 22 (1), 3-28.

Wallernstein, N. y Bernstein, E. (1988): «Empowerment Education: Freire's Ideas Adapted to Health Education». *Health Education Behaviour,* 15, 379-394.
Wallerstein, N. (2002): «Empowerment to reduce health disparities». *Scandinavian Journal of Public Health,* 30, 72-77.
Wingood, G. M. y Diclemente, R. J. (2000): «Application of the Theory of Gender and Power to Examine HIV-Related Exposures, Risk Factors, and Effective Interventions for Women». *Health Education & Behavior,* 27 (5), 539-565.

Para un mejor entendimiento del constructo de ansiedad lingüística

Laurane Jarie
Profesora de francés, doctorando Universidad de Zaragoza

Resumen
En el presente trabajo partimos de la idea de Stevick (1980) según la cual el éxito en un aula de lengua extranjera no depende de los materiales o de las tecnologías utilizadas, sino más bien de lo que pasa en el fuero interno de las diferentes personas que lo componen, entendiendo por fuero interno los aspectos afectivo-emocionales. No obstante, en un contexto de bilingüismo escolar el éxito en la lengua extranjera adquiere una dimensión más que determinante en el sentido de que define la consecución académica de forma más general. De ahí que el desarrollo de nuestro trabajo venga motivado por conocer mejor el constructo de ansiedad lingüística. Nuestra investigación adquiere incluso más sentido si valoramos el considerable desarrollo y la extensa implantación de centros educativos bilingües en toda España y particularmente en Aragón.

Abstract
In this paper we start from the idea Stevick (1980) that success in a foreign language classroom is not dependent on materials and technologies used, but rather what happens in the inner lining of the different people that comprise, meaning inside the affective forum emotional aspects. However, in a context of bilingualism school success in the foreign language takes on a more than decisive in the sense of defining the academic achievement of more general dimension. Hence the development of our work comes motivated by better understanding the construct of language anxiety. Our research becomes even more significant sentido2 if we value the extensive development and implementation of bilingual schools throughout Spain and particularly in Aragon.

1. Introducción

La ansiedad es una emoción, distinguiéndose de los sentimientos que podemos calificar vulgarmente de «negativos» (Bisquerra, 2009), y que se puede entender como «la percepción de un suceso que altera a la normalidad […] provoca un sentimiento intensamente negativo, determina la atención, va acompañada de preocupaciones y miedo, y, frecuentemente, de sensaciones de ahogo» (Marina y López Penas, 2000: 124). La ansiedad es una emoción que forma parte de nuestra dimensión afectiva, considerando la afectividad, en los términos de Rojas (2004: 97), como «Un conjunto de fenómenos de naturaleza subjetiva, diferentes de lo que es el puro conocimiento. Suelen ser difíciles de verbalizar y provocan un cambio interior en cinco vertientes: física, psicológica (vivencial), conductista, cognitiva (del pensamiento y los procesos mentales) y asertiva (que afecta a las habilidades sociales)».

En la clase de idiomas podemos entender la ansiedad de una forma positiva, considerándola como un estímulo temporal y pasajero para el alumno (en caso de que el alumno ya tenga un buen dominio y rendimiento en la asignatura), o de forma negativa como la aprensión, el estrés o el miedo más permanente que el alumno siente cuando debe realizar una tarea, sobre todo comunicativa, en el idioma extranjero en cuestión, en este caso puede verse afectado el aprendizaje (Marins de Andare y Ojeda, 2010; Sánchez et al., 2006). Los alumnos desarrollan niveles de ansiedad altos frente a la clase de idiomas porque no disponen de un instrumento lingüístico estable, hay que comunicar delante de los otros compañeros y esta situación comunicativa hace que se sientan vulnerables y extranjeros (Arnold y Brown, 2000). Esta situación de ansiedad puede ser un obstáculo en la obtención de los objetivos de aprendizaje y en el rendimiento académico del alumno (Arnold, 2006) ya que sabemos que: «Para que la adquisición tenga lugar […] es necesario que las condiciones afectivas sean optimas, es decir, que el que adquiera la lengua extranjera esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso» (Baralo, 1998: 57). La ansiedad es un constructo psicológico enrevesado por la diversidad de los puntos de vista desde los cuales se puede aprehender (conductual, clínico, fisiológico, emocional). Según Freud, en *El problema de la ansiedad* (1936), la ansiedad se entiende desde la complejidad del constructo o sea a la vez como un estado emocional, una sensación de malestar percibida por el sujeto y una dimensión motora: «La ansiedad es un proceso, es decir, una secuencia compleja de hechos cognitivos, afectivos y comportamentales evocada por algunas formas de estrés» (Ansorena et al., 1983: 36). Los diferentes estudios psicológicos que se han llevado a cabo han permitido definir con más precisión el concepto de ansiedad.

2. Objetivos

Mediante este artículo pretendemos:

1. Proponer una revisión teórica de los diferentes estudios llevados a cabo sobre el constructo de ansiedad lingüística con relación a la ansiedad general.
2. Proponer una definición del constructo de ansiedad lingüística y de su instrumento de medición.
3. Construir un metaanálisis que presente los resultados encontrados en estudios empíricos sobre el constructo de ansiedad lingüística.

3. Desarrollo

3.1. La ansiedad en el aprendizaje

En la década de los sesenta, en el estudio experimental que llevaron a cabo Spence y Spence (1966) se pudo establecer una relación entre la ansiedad ocasionada por el nivel de dificultad y la naturaleza de la tarea, o sea el tipo de ejercicio que se debe ejecutar —entendiendo ansiedad como un «drive motivacional» (definido por los autores como un grado de excitación general del sujeto)—, es decir, desde un enfoque experimental y motivacional del constructo, de tal forma que sujetos con niveles de ansiedad altos aprenden mejor una tarea sencilla mientras los sujetos con niveles de ansiedad más bajos encuentran una dificultad superior. Sin embargo en tareas de mayor dificultad se produce una correlación inversa, lo que implica que los sujetos con niveles de ansiedad altos tienen mayor dificultad a la hora de aprender y realizar una tarea más compleja y los sujetos con niveles de ansiedad bajos aprenden mejor (Delicado, 2011). R. Cattell fue el primer psicólogo en establecer un método experimental y cuantitativo para identificar y medir el constructo de ansiedad. En su libro *El significado y medida de neuroticismo y ansiedad* (Casttell y Scheier, 1961) se establece la existencia de dos factores relativos a la ansiedad: la ansiedad de rasgo y la ansiedad de estado, las dos medibles. La ansiedad de estado se caracteriza por la aparición, en un momento dado y de duración limitada, de una reacción emocional altamente correlacionada suscitada por unos estímulos interpretados cognitivamente como potencialmente amenazantes, entonces se entiende como una serie de respuestas puntuales frente a un contexto peligroso (Delicado, 2011). En cuanto a ella, la ansiedad de rasgo se define como una característica disposicional y, en mayor o menor medida, estable en un sujeto; en otros términos, en ella el estado de ansiedad se

hace consistente a lo largo del tiempo y se hace un factor integrante de la personalidad del sujeto (Ansorena et al., 1983; Delicado, 2011; Costa y McCrae, 1985; Gray, 1982; Eysenck, 1967; Eysenck y Eysenck, 1985, Spielberger et al., 1983). Más adelante otros autores como Spielberger (1966,1972) y Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970) sientan los pilares principales de la teoría del «estado-rasgo-proceso» con la construcción del «Inventario de Ansiedad Estado Rasgo» (STAI). En su obra, *Anxiety: Current trends in theory and research,* vol. I (Spielberger, 1972), el autor define las relaciones que existen entre la ansiedad como rasgo de la personalidad, como estado y como estado complejo, incluyendo el miedo y el estrés como condiciones estimulantes que provienen de la ansiedad (Ansorena et al., 1983; Delicado, 2011).

La ansiedad es un constructo psicológico, distinto del estrés, que se caracteriza por una respuesta anticipada, exagerada y cercana al miedo frente a unos estímulos que pueden ser no peligrosos o que se producen frente una situación identificada como nociva. La ansiedad, tanto de rasgo como de estado, aunque siendo distintas, comparten unas características comunes como lo pueden ser, por parte del sujeto, la propensión a centrar sus procesos cognitivos y emocionales en un estímulo considerado como nocivo. Conviene recordar dentro del contexto de esta tesis doctoral que esas repuestas emocionales y fisiológicas afectan e influyen los recursos atencionales de los sujetos y aparecen al principio del procesamiento, o sea en fases tempranas, por lo tanto un alumno que padezca ansiedad puede ver su aprendizaje y su rendimiento afectado (Ansorena et al., 1983; Delicado, 2011).

En el caso de nuestra investigación, interesa insistir en definir dos tipos de ansiedad: la general, que acabamos de presentar, y la lingüística. Se determinan como dos conceptos y factores a la vez similares y muy distintos (Gardner y Maclntyre, 1991).

Conviene recordar que la ansiedad general se entiende como una respuesta emocional básica que engloba diferentes aspectos:

- Aspectos cognitivos como la tensión o la aprensión, y cuyas consecuencias son la preocupación, el temor, el miedo, la inseguridad, pensamientos negativos, la falta de atención, etc.
- Aspectos fisiológicos como la activación del sistema nervioso, cambios en la respiración y cambios cardiovasculares.
- Aspectos motores como movimientos específicos, dificultades de expresión verbal, hiperactividad, paralización motora.

La ansiedad puede manifestarse de forma externa y/o interna y se suele definir como una emoción bicéfala, a la vez positiva y negativa (Segura et al., 2003). La ansiedad positiva se manifiesta como la consecuencia de un peligro real y permite una reacción muy cercana a la supervivencia; para ejemplificar el propósito proponemos el famoso ejemplo de: «Veo un león, siento ansiedad y miedo, y corro» (Segura et al., 2003). Este tipo de ansiedad provoca una reacción apropiada, ya que estimula los recursos del ser humano necesarios para poder actuar rápidamente frente una situación peligrosa.

La ansiedad negativa se basa en medios ficticios y no tiene, pues, ninguna función útil —beneficio— para el sujeto (Marina y López Penas, 2000). Hoy en día y, en el contexto de nuestras sociedades modernas, cuando hablamos comúnmente de ansiedad nos solemos referir a la parte más negativa antes mencionada, haciendo hincapié en sus consecuencias más directas para el sujeto. Se define la ansiedad general como:

> Sentimiento negativo ante pensamientos recurrentes de temor o amenaza, acompañados de deseo de huida, fumar o comer mucho, ir de un sitio a otro, tensión muscular, sensación de ahogo, dolores de cabeza. (Segura et al., 2003: 37)

La ansiedad general se entiende pues como esta respuesta emocional humana, más o menos positivista o negativa, que afecta en determinados aspectos al sujeto. Sin embargo, es un factor afectivo más completo de lo que parece, no existe un solo tipo de ansiedad. Como seres humanos todos hemos vivido situaciones de ansiedad diferentes y con distintos matices: ¿siente usted el mismo tipo de ansiedad frente a un examen, a un accidente de coche, al practicar deportes de riesgo o al ir al trabajo todos los días con una «bola en el estómago»? Por consiguiente, existen diferentes patrones de ansiedad (Coulombe, 2000). Se distinguen tres tipos:

- La ansiedad de rasgo: se entiende como una característica estable en el sujeto, una persona que suele padecer ansiedad a diario como un rasgo permanente.
- La ansiedad de estado: se caracteriza por ser una respuesta genérica de ansiedad frente a una variedad de situaciones específicas percibidas como peligrosas en un momento dado.
- La ansiedad situacional: se define como las respuestas específicas y estables frente a situaciones específicas y definidas.

El factor afectivo de la ansiedad puede afectar negativamente al aprendizaje de los alumnos, se han encontrado correlaciones muy altas entre niveles elevado de ansiedad y bajo rendimiento (Eysenck, 1979). De forma más precisa, se ha podido establecer que la ansiedad afecta directamente al aprendizaje y a la memoria de un estudiante (Eysenck, 1979), impidiendo el buen funcionamiento de los procesos cognitivos necesarios para la realización de las tareas y que, en caso contrario, un estudiante con menos ansiedad puede utilizar sus recursos cognitivos para poder realizar la tarea; también la realización de la tarea y su posible éxito aumenta la autoestima y la motivación del estudiante que percibe su autoeficacia. En el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de idiomas, niveles altos de ansiedad pueden inducir en el estudiante un bloqueo frente al idioma (Eysenck, 1979; Wilkinson, 2011) y se ha descubierto que existe una ansiedad particular en el aprendizaje de idiomas llamada la «ansiedad lingüística». La ansiedad lingüística, en principio y según Coulombe, «es una ansiedad de estado» (Coulombe, 2000: 7), es decir, que consiste en una respuesta genérica de ansiedad frente a una variedad de situaciones específicas percibidas como peligrosas en un momento dado. MacIntyre y Gardner (1989) explican este aspecto afirmando que la ansiedad que se siente durante las primeras clases y experiencias en clase de idiomas es una ansiedad de estado, en el sentido de que no es específica de la clase de idiomas. Pero en el caso de que se repitan experiencias negativas se puede desarrollar una ansiedad situacional específicamente vinculada con el aprendizaje de idiomas, y de ahí la ansiedad lingüística. Esta primera aproximación nos permite acercarnos al concepto de ansiedad lingüística. Sin embargo, parece necesario contestar a algunas preguntas que han quedado sin resolver: ¿en qué consiste la ansiedad lingüística?, ¿cómo se define y se caracteriza?, ¿en qué sentido es un tipo de ansiedad particular?, ¿cuáles son sus consecuencias para el aprendizaje de los alumnos?

3.2. El constructo de ansiedad lingüística y estudios anteriores

La ansiedad lingüística, o *language anxiety,* se entiende como un tipo de ansiedad debida o causada por el aprendizaje o uso de otro idioma. Es distinta de la ansiedad general (Gardner y Maclntyre, 1991), ya que viene causada por una situación particular, la del aprendizaje y empleo de una LE (lengua extranjera). Horwitz, que fue el primero en descubrir la ansiedad lingüística (Horwitz y Cope, 1986), la define como:

> Un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje de un idioma, puede provocar comportamientos específicos relacionados con la clase, un bloqueo. (Horwitz y Cope, 1986: 126)

Este tipo de ansiedad aparece en los estudios de Horwitz (Horwitz y Cope, 1991), que desarrolló la hipótesis de que el aprendizaje de una lengua extranjera implica factores emocionales positivos o negativos que pueden afectar al proceso de aprendizaje y el rendimiento en la lengua extranjera en cuestión; uno de los factores que resultó ser determinante fue el de la ansiedad lingüística (Delicado, 2011).

> La ansiedad lingüística es la aprensión experimentada frente a una situación que requiere el uso de una segunda lengua extranjera con la cual el individuo no dispone de todo su potencial comunicativo [...] lo que provoca la propensión de los individuos a reaccionar de forma nerviosa cuando hablan, escuchan, leen o escriben en este otro idioma. (MacIntyre, 1999: 5)

A partir de allí, Horwitz y Cope desarrollaron una teoría que demostró la magnitud de la influencia de este factor en el aprendizaje académico de una lengua extranjera (Delicado, 2011; Horwitz, 2001). Este constructo de ansiedad lingüística viene, sobre todo, muy relacionado con las tareas comunicativas, es decir, a la hora de hablar en el idioma, ya que se pueden considerar como uno de los pilares del aprendizaje y del uso, real, de este: «la esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan» (Young, 1999: XII).

Conviene remarcar la pluralidad de este fenómeno, de hecho, Dewaele insiste en que «la ansiedad lingüística es un fenómeno multidimensional y complejo» (Dewaele, 2007: 392). Este constructo psicológico, a pesar de la implantación de nuevas metodologías educativas dentro del marco de las enseñanzas de idiomas en Europa, sigue generalizándose en las personas y sigue provocando un déficit en el dominio de las lenguas extranjeras por parte de los ciudadanos europeos, y, este déficit, no para de aumentar según los últimos estudios realizados, lo que hace de su estudio una necesidad educativa actual (Pavón y Rubio, 2010; Phillipson, 2002; Vez, 2002; Arnaiz y Guillén, 2013). La ansiedad lingüística se ha convertido, hoy en día, en uno de los mayores

obstáculos para el aprendizaje de idiomas, así como en la enfermedad de los siglos XX y XXI para los profesores de lengua extranjera (Aida, 1994; Fukai, 2000; Gardner y MacIntyre, 1993; Gregersen, 2007; Horwitz y Cope, 1986; Arnaiz y Guillén, 2013). En estudios anteriores se ha podido establecer que la ansiedad lingüística consiste en la aparición de una emoción negativa, definida como ansiógena en el momento de hablar o tratar un idioma extranjero. Los sujetos que la padecen asocian la clase de idiomas con un entorno nocivo, lo que implica que, una vez hecha la asociación, los sujetos siempre padecerán ansiedad lingüística al tratar con el idioma (Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1989; Tóth, 2008). Es un fenómeno, pues, asociativo y repetitivo que Tóth (2008) define como la combinación de la aprensión a la comunicación y de una autoevaluación negativa por parte del sujeto sobre su eficacia en la LE. En otros términos, el sujeto vive el uso de la LE como una tarea «metacognitiva» que le priva de su capacidad de comunicación en su lengua materna y «le obliga a expresarse con un instrumento que no domina» (Tóth, 2008: 58). Esta asociación hace que los alumnos vean el acto de comunicarse en una LE como un reto casi inalcanzable que puede provocar —si se atreven a comunicarse— un cambio, por parte de los otros interlocutores, en la manera del percibir al propio sujeto. En otras palabras, el sujeto aprehende una pérdida de su imagen como persona subjetiva al no poder hablar en su idioma materno, y el temor a esta perdida de identidad afecta a su autoestima y aumenta sus niveles de ansiedad lingüística, introduciéndole en un círculo vicioso que impide comunicarse en una LE (Arnaiz y Guillén, 2013).

Existen otras variables que influyen en el constructo de ansiedad y en los niveles de la ansiedad lingüística en los alumnos, como son los niveles de autoestima, motivación, autoconcepto, etc. Hay que subrayar el hecho de que la ansiedad no es un fenómeno aislado, sino que se relaciona con otros formando así diferentes matrices de estudio. En estudios más o menos recientes, desarrollados por diferentes investigadores como Aida (1994), Horwitz (1986), Kim (2009), Marcos-Llinás y Juan Garau (2009), Saito, Horwitz y Gaza (1999) o también Martínez-Sánchez (2000, 2001), se ha demostrado que los alumnos que estaban motivados por aprender un nuevo idioma tenían niveles de ansiedad lingüística más bajos, así como los que habían estudiado ya este idioma en momentos anteriores. Así se puede concluir que la ansiedad lingüística es un fenómeno que cambiante según otras variables temporales y propias de los sujetos como son la motivación, el autoconcepto, etc.

Existe, dentro de la ansiedad lingüística, la ansiedad específicamente comunicativa que impide la comunicación oral en la LE, sabemos que los estudiantes tienen niveles de ansiedad lingüística más altos frente a situaciones de expresión y comprensión oral y que esta se concretiza en el rechazo de comunicar en otro idioma (Liu y Jackson, 2008). Las situaciones escritas tienen importancia, sin embargo no tienen el mismo peso en el grado de implicación personal de los sujetos en la tarea, lo que esclarece que, dentro de la ansiedad lingüística, existen variaciones según las competencias desarrolladas (Cheng, Horwitz y Shakkert, 1999; Elkhafaifi, 2005). Igualmente, conviene subrayar el hecho de que el ejercicio de expresión oral también se singulariza por ser potencialmente ansiógeno para los alumnos debido a la pérdida de identidad que padecen los aprendices y la artificialidad del proceso de comunicación (Rubio, 2000, 2002). En efecto, en clase de idioma extranjero aparece un «problema», los alumnos, además de poder sentirse incompetentes con este nuevo instrumento de comunicación, se ven privados de la posibilidad de relacionarse en su idioma nativo y habitual (Marins de Andare y Ojeda, 2010), lo que puede inducir una situación que va a atentar a su autoestima, creatividad, hasta bloquear el aprendizaje y en la que se van a percibir como ineficaces, sobre todo en el periodo de la adolescencia. La posibilidad para todo individuo de poder comunicarse con otros sujetos con un código compartido y dominado constituye una necesidad humana gregaria, cuando le negamos a uno su recurso lingüístico le quitamos una parte de su «identidad» y corremos el riesgo de provocar una reacción emocional ansiógena (Arnold, 2006; Cuq, 2003).

Según los estudios de Cheng, Horwitz y Shakkert (1999); Elkhafaifi (2005); Ó Muircheartaigh y Hickey (2008); y Delicado (2011), los alumnos de una LE o escolarizados en centros bilingües y de entre 13 y 19 años son muy propensos a padecer ansiedad lingüística, ya que la utilización de la LE, como contenido en sí y como recurso lingüístico de transmisión de los saberes, es muy habitual. Este propósito adquiere todavía más sentido cuando sabemos que, además, los estudiantes que han tenido una inmersión precoz —en Infantil o Primaria— tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía —ESO o Bachillerato— (Ó Muircheartaigh y Hickey, 2008). Dicha ansiedad lingüística se manifiesta concretamente como el miedo de un individuo en el momento de realizar una labor, un acto de comunicación en la LE (Gardner y MacIntyre, 1991). Es «el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera» (Gardner y MacIntyre, 1991: 268).

3.3 La medición de la ansiedad lingüística y algunos resultados empíricos

La ansiedad lingüística es un constructo y una realidad medible mediante la escala FLCAS, del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety,* elaborada para medir los niveles de ansiedad ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera y elaborada por Horwitz y Cope en 1986. La escala FLCAS está compuesta por 33 ítems de los cuales 20 están relacionados exclusivamente con las competencias orales (expresión y comprensión) y los otros 13 ítems restantes se centran sobre la ansiedad general frente al aprendizaje de la LE. En esta escala no se encuentran ítems relacionados con las competencias escritas (Pérez y Martínez, 2000-2001). En relación a su fiabilidad y su validez, esta escala obtuvo una consistencia interna de .93 y una correlación test-restest obtenida en un intervalo de ocho semanas de .83 (Horwitz, 1986). La versión española de esta misma escala fue elaborada por Pérez y Martínez en 2000-2001. En esta versión los ítems fueron adaptados al sistema educativo español lo que explica algunas modificaciones que fueron justificadas y validadas por sus autores. La versión española de la FLCAS se considera como un instrumento fiable y válido con una consistencia interna de .89 y una correlación test-retest (en un intervalo de ocho semanas) de .90 (Pérez y Martínez, 2000-2001). La escala calcula el nivel de ansiedad de los alumnos frente al aprendizaje y uso de una LE mediante la suma de las puntuaciones obtenidas en los 33 ítems. Cada uno de los ítems se debe de valorar según una escala de Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente de acuerdo) y 5 (totalmente en desacuerdo). Por lo tanto, obtenemos un rango de puntuación comprendido entre 33 y 165, considerando de 41 a 79 una ansiedad baja, de 80 a 117 una ansiedad normal, y de 117 a 155 una ansiedad alta (Pérez y Martínez, 2000-2001). Se ha tenido que hacer una recodificación e invertir las respuestas para los ítems formulados en negativos, de forma que una puntuación alta represente una ansiedad alta (Pérez y Martínez, 2000-2001).

Las investigaciones en didáctica de las lenguas extranjeras y en IE han puesto de relieve que la ansiedad lingüística sería el fruto de la asociación repetitiva, por parte del debutante, de problemas típicos del aprendizaje de idiomas (sonidos, estructuras sintácticas, gramática, fonemas, etc.) a una imposibilidad de realizar la acción. Cuando se reitera este fenómeno de afiliación, el estudiante en LE asocia las situaciones de aprendizaje del idioma a momentos de ansiedad, y, a través de este proceso asociativo, se acciona la ansiedad lingüística, en otros términos se da el *anxiety arousal* [activación de la ansiedad] (Garcia Galindo, 2011).

La ansiedad lingüística en los estudiantes constituye un obstáculo importante en el aprendizaje de las segundas lenguas y lenguas extranjeras (Horwitz, 2001). Es un problema extenso que afecta a cada uno con sus peculiaridades, que está presente en todas las culturas y que suele ser más perjudicial para los individuos de entre 13 y 19 años (Liu y Jackson, 2008). Como ya hemos apuntado, se ha demostrado que los estudiantes que han tenido una inmersión precoz —Infantil o Primaria— tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía —ESO o Bachillerato— (Ó Muircheartaigh y Hickey, 2008).

También, Aida en 1994 y MacIntrye y Gardner en 1989 y en 1984 han descubierto, con unas investigaciones de tipo experimental, que los estudiantes tenían más ansiedad en clase de Francés que en otras asignaturas y que esta perjudicaba al aprendizaje y al rendimiento. El grupo experimental había aprendido menos porque durante el aprendizaje estaba expuesto a una situación estresante. Se ha encontrado la misma correlación negativa entre ansiedad lingüística y rendimiento académico en estudiantes americanos y japoneses que aprendían una LE (Aida, 1994; Horwitz, 2001).

En su artículo de 2011, Gemma Delicado pone de relieve que la ansiedad lingüística es uno de los factores más determinantes en el aprendizaje de la lengua inglesa, de ahí, propone un análisis literario y psicológico de la obra *El viaje del inglés* de Carme Riera, donde plantea un estudio psicológico de los personajes definiendo así la sensación de ansiedad que «demasiados sienten al estar en contacto con otras lenguas» (Delicado, 2011: 29).

En un estudio más reciente Arnaiz y Guillén (2013) establecen, con un estudio sobre una muestra 200 estudiantes de inglés en una universidad española, de una edad comprendida entre los 18 y los 39 años, que la ansiedad lingüística es una emoción consustancial al aprendizaje de idiomas, que los niveles de ansiedad lingüística difieren dependiendo de si el sujeto ha elegido aprender el idioma o no, más concretamente los alumnos que no habían elegido Inglés tenían niveles de ansiedad más altos pero esos resultados no tiene correlación significativa (p>0,05).

4. Conclusiones

El presente metaanálisis ha permitido asentar el hecho de que existe una relación entre el constructo de ansiedad lingüística y la ansiedad general, teniendo una base común compartida (ansiedad de estado). Sin embargo, que se diferencian por el contexto de aparición y/o de activación del fenómeno emocional, que, en el caso de la ansiedad lingüística, es la clase de idiomas. Por otra parte, conviene poner de relieve la relación

establecida entre ansiedad lingüística, aprendizaje, procesamiento cognitivo y rendimiento académico en idiomas (Segura et al., 2003; Ansorena et al., 1983; Delicado, 2011). Concretamente, se ha podido establecer, mediante estudios empíricos, correlaciones significativas entre niveles altos de ansiedad lingüística y bajo rendimiento en idiomas (Delicado, 2011; Garcia Galindo, 2011; Aida, 1994; Fukai, 2000; Gardner y MacIntyre, 1993). La ansiedad lingüística es un constructo psicológico que no está aislado de otros factores afectivos, en otros términos, se relaciona con la autoestima, el autoconcepto, la motivación etc., otras variables clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en idiomas. Igualmente, conviene remarcar que, dentro de la cosmovisión asociada al paradigma positivista, la ansiedad lingüística es un fenómeno que se puede diagnosticar y medir en alumnos adolescentes mediante un test diseñado, validado y adaptado al sistema educativo español por Pérez y Martínez (2000-2001). No obstante, se sigue careciendo de un conocimiento real sobre este constructo. ¿Cuáles son sus características, su influencia, su aparición y su evolución a lo largo de los cursos?, ¿cuál es su impacto en la competencia lingüística de los alumnos?, y, asimismo, ¿cómo se puede prevenir o reducir dentro de las aulas? Por estos motivos, resulta enriquecedor a nivel teórico y útil para la praxis educativa en el ámbito de las lenguas extranjeras, definir con más claridad el constructo de ansiedad lingüística, estudiar su aparición y evolución en las diferentes etapas educativas, y apreciar sus posibles variaciones según la exposición curricular del alumnado al idioma extranjero (segunda lengua o bilingüe). Pero igualmente valorar su influencia, su impacto, sobre la competencia de expresión oral.

5. Bibliografía

Aida, Y. (1994): «Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese». *Modern Language Journal,* 78, 155-168.

Ansorena, A., Cobo, J. y Romero, I. (1983): «El constructo ansiedad en Psicología: una revisión». *Estudios de Psicología,* 16, 31-45.

Arnaiz, P. y Guillén, F. (2013): «La ansiedad entre estudiantes españoles de inglés como LE de diferentes titulaciones universitarias». *Anales de Psicología, Norteamérica,* 29.

Arnold, J. (2006). «Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?» *Ela. Études de Linguistique appliquée,* 144, 407-425.

Arnold, J. y Brown, D. (2000): «Mapa del Terreno», Arnold, J.: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: CUP.
Baralo, M. (1998): *Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español.* Madrid: Fundación Antonio de Lebrija.
Bisquerra, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.
Cattell, R. B. y Sheier, I. H. (1961): *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety.* New York: Ronald Press.
Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. y Schallert, D. L. (1999): «Language anxiety: Differentiating writing and speaking components». *Language Learning,* 49, 417-448.
Coulombe, D. (2000): «Anxiety and beliefs of French-as-a-second language learners at the university level». Tesis de maestría no publicada. Quebec, Canadá: Universidad Laval.
Cuq, J-P. (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère.* París: Clé International.
Delicado, G. (2011): «Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y *El viaje ingles* de Carme Riera». *Tejuelo,* 10, 29-37.
Dewaele, J-M. (2007): *Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: the effect of some psychological and sociocognitive variables.* Londres: Birkbeck ePrints.
Elkhafaifi, H. (2005): «Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom». *Modern Language Journal,* 89 (2), 206-220.
Eysenck, H. J. (1967): *The Biological Basis of Personality.* Springfield: Thomas.
Eysenck, H. J. y Eysenck, M. (1985): *Personality and Individual Differences.* N. Y.: Plenum Press.
Eysenck, M. W. (1979): «Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization». *Journal in Research in Personality,* 13, 363-385.
Freud, S. (1936): *The problem of anxiety,* Norton, New York
Fukai, M. (2000): «Foreign language anxiety and perspectives of college students of Japanese in the United States: an exploratory study». *Language Learning,* 36 (1), 1-25.
Gardner R. C. y MacIntyre, P. D. (1991): «Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties ans to Processing in Native and Second languages». *Language learning,* 41 (4), 513-534.
Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós (ed. en inglés: 1993).
Gray, J. A. (1982): *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system.* Oxford: Oxford University Press.

Kim, S. Y. (2009): «Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts». *Foreign Language Annals,* 42 (1), 138-157.
Liu, M. y Jackson, J. (2008): «An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety». *Modern Language Journal,* 92 (I), 71-86.
MacIntyre, P. D. (1999): «Language anxiety: A review of the research for language teachers», Young, D. J. (ed.): *Affect in foreign language and second language learning.* Boston: McGraw-Hill, 24-45.
MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1989): «Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification». *Language Learning,* 32, 251-275.
Marcos-Ilinás, M. y Juan-Garau, M. (2009): «Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a Foreign Language», *Foreign Language Annals,* 42 (1), 94-111.
Marina, J. A. y López, M. (2000): *Diccionario de los sentimientos.* Barcelona: Anagrama.
Marina, J. A. (2004a): *El laberinto sentimental.* Barcelona: Anagrama
_____ (2004b): *La inteligencia fracasada.* Barcelona: Anagrama.
Marins de Andare, P. y Ojeda, J. R. (2010): «Afectividad y competencia existencial en estudiantes de Español como lengua extranjera». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,* Concepción (Chile), 48 (I sem.), 51-74.
Mccrae, R. R. y Costa, P. T. (1985): «Openness to experience», Hogan, R. y Jones, W. H. (eds.): *Perspectives in Personality.* Greenwich, CT: JAI Press, vol. 1, 145-172.
Ô Muircheartaigh, J. y Hickey, T. (2008): «Academic outcome, anxiety and attitudes in early and late immersion in Ireland». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 11 (5), 558-576.
Pavón, V. y Rubio, F. (2010): «Teachers' concerns about the introduction of CLIL programmes». *Porta Linguarum,* 14, 45-58.
Pérez, P. y Martínez, F. (2000-2001): «A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis». *Revista Española de Lingüística Aplicada. RESLA,* 14, 337-352.
Phillipson, R. (2002): «Book review of 'The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities'». *Journal of Language, Identity and Education,* 1, 2, 163-169.
Rojas, E. (2004): *Los lenguajes del deseo.* Madrid: Temas de hoy.
Rubio Alcalá, F. D. (2000): «La ansiedad en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Uso de un enfoque integral en un estudio de casos particulares». Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.

_____ (2002): «Making Oral Test more Human and less Anxiety -Generating». *Humanising Language Teaching,* year 4, issue 4, july 02, http://www.hltmag.co.uk
Sánchez, M. y Teruel, M. P. (2006): «La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio». *Ansiedad y Estrés,* 12 (2-3), 379-391.
Segura Morales, M. y Arcas Cuenca, M. (2003): *Educar las emociones y los sentimientos.* Madrid: Narcea.
Spence J. T. y Spence, K. W. (1966): «The motivational components of manifest anxiety: Drive and drive stimuli», Spielberger, C. D. (ed.): *Anxiety and behaviour.* Nueva York: Academic Press, 291-326.
Spielberger, C. D. (1966): *Anxiety and behaviour.* Nueva York: Academic Press.
_____ (1972): «Anxiety as an emotional state», Spielberger C. D. (ed.): *Anxiety: current trends in theory and research.* Nueva York: Academic Press, vol. 1, 23-29.
Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R. y Jacobs, G. A. (1983): *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1970): *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory.* Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
Stevick, E. (1980): *Teaching languages: a way and ways.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
Tóth, Z. (2008): «A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English». *WoPaLP,* 2, *55-77*.
Vez, J. M. (2002): «Introducing a European dimension into EFL teacher education». CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica,* 25, 147-162.
Wilkinson, J. (2011): «L'anxité langagière chez les locuteurs d'anglais d niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi». Tesis de maestría no publicada. Quebec, Canadá: Universidad Laval.
Young, D. (1999): *Affect in Foreign language and second language learning.* EE. UU.: McGraw-Hill.

Comunicación positiva: comunicar para ser y hacernos felices

José Antonio Muñiz Velázquez
Universidad Loyola Andalucía

Resumen

La felicidad no es un don que de repente nos cae del cielo. La felicidad es algo que se construye, día a día, siendo dicha construcción responsabilidad de todos y cada uno de nosotros. Y de entre las mejores herramientas de las que se dotó el ser humano está la comunicación.

Cuando hablamos de comunicación positiva, lo que estamos haciendo es transportar la melodía de la psicología positiva (recordemos: aquella que pone el foco en la felicidad y el crecimiento humano) al campo de la comunicación, extensa y variada partitura en la que se va interpretando nuestra vida diaria. Es decir, se trata sencillamente de aquella comunicación que, al margen de las funciones u objetivos concretos para los que se establezca, ayuda además a fomentar el bienestar y la felicidad auténtica de aquellos que participan de ella.

Y esto puede (o debe) ocurrir en los tres escenarios en los que la comunicación humana está presente en la cotidianeidad de cualquiera de nosotros. El primero de esos escenarios es la comunicación social o mediática, escenario formado por los medios tradicionales de comunicación masiva y también, cada vez con más fuerza, internet y toda la realidad digital.

El segundo escenario de la comunicación humana lo forman las relaciones interpersonales. Ya sea en el seno de una empresa u organización, o en las escuelas, en una familia, una pareja… la comunicación tendrá siempre un rol clave en la articulación de todo tipo de relación. Es fácil inferir, por tanto, que cuanto más positiva sea nuestra comunicación con las personas que nos rodean, más positivas serán nuestras relaciones con ellas, y por tanto, más felices nuestras vidas.

Pero hay un tercer y último territorio donde la comunicación positiva juega un papel determinante en nuestra felicidad, y también para la de quien nos rodea. Si decimos que la comunicación con los demás es crucial, ¿cuánto no será asimismo de decisiva aquella comunicación que mantenemos con nosotros mismos? Ese diálogo interior, esa intracomunicación, todo aquello que nos decimos cuando estamos solos, o es también comunicación positiva o no seremos capaces de cimentar ni un solo pilar de nuestra felicidad.

Abstract

Happiness is not a gift that suddenly falls into our lap. Happiness is something that we construct ourselves, day by day. Each of us individually, is responsible for its construction, and among the best tools for this, we have communication.

When we talk about positive communication, we are transporting the melody of Positive Psychology (remember: Psychology that puts the focus on happiness and human flourishing) to the field of communication. That is, positive communication would be the communication that, regardless of its functions or specific objectives, promotes the well-being and happiness of persons that participate in the process.

This positive communication could (or should) emerge in the three main scenarios in which human communication is present in our daily life. The first of these scenarios is the media, formed by the traditional mass media and the increasing digital reality.

The second context of human communication is formed by the interpersonal relationships. Positive communication will always have a key role in the articulation of all kinds of relationship. For example, in the organizations, companies, schools, families, couples... Therefore, we can easily infer that the more positive our communication with people around us is, the more positive our relations with them will be in terms of authentic happiness.

Finally, there is a third area where communication plays a determinant role related with our happiness, and also with the happiness of people surrounding us. If we say that communication with others is crucial, how much decisive will it be to communicate with ourselves? This internal dialogue, this intracommunication, needs to be also positive; otherwise we will not be able to build even a single pillar of our happiness.

1. Introducción: la transposición positiva

A estas alturas, no vamos a entrar de nuevo en detalles de cuáles son las fórmulas de la felicidad. Nos atengamos a una u otra de las principales teorías, lo cierto es que no se discute sobre el hecho de que, de entre los determinantes de la felicidad, un gran porcentaje depende, directa o indirectamente, de nosotros mismos. No sé si el 40 %, como decía Sonja Lyubomirsky (2008), o si es más o es menos, pero por resumirlo, la felicidad no es un don que un día, de repente, nos cae del cielo. Independientemente de la línea de partida en la que nos colocan los genes, la familia o el colegio donde nos hemos criado, el país donde nacimos o vivimos, la sociedad que nos cobija, las circunstancias socioeconómicas... además de por todo ello, la felicidad es algo que hay que construirse, que nos debemos construir cada uno de nosotros, día a día. Mi felicidad es en última instancia responsabilidad mía. ¡Mía! De nadie más. Todo lo que depositemos en el exterior, malo... Primero por lo tremendamente

egoísta del asunto, darle la responsabilidad, por ejemplo, a otra persona con esos «Te necesito». Y segundo, porque llevamos las de perder. Sencillamente porque el exterior es algo que yo no voy a controlar jamás… ¿o… tal vez sí?

Este es el secreto que quería compartir con vosotros. Tenemos un arma poderosa que nos puede ayudar mucho a ello. Es la herramienta más antigua que inventó el *Homo sapiens* apenas comenzó a serlo, incluso antes. Sin esa herramienta no sería lo que es, no seríamos lo que somos. Se trata de la comunicación, ese pegamento que nos mantiene inexorablemente unidos a los demás, y por tanto, vivos. Si la sabemos usar bien…

Como toda herramienta de la que nos servimos los hombres, podemos usarla para hacer crecer lo mejor de nosotros, o para destruirnos. Si aquí hemos venido a hablar de comunicación positiva, parece claro que primero, al adjetivarla así, estamos diciendo que hay otra comunicación que no lo es. Con la comunicación podemos dar vida, y también matar, podemos hacer florecer a las personas, y podemos hacerlas marchitar… ¿Qué estamos queriendo decir, por tanto, con eso de comunicación positiva? Pues muy sencillo.

Los que hayáis estudiado música en el conservatorio, sabréis lo que significa la transposición musical. No es más que coger una obra que está en una tonalidad y transportarla a otra. Las notas han cambiado, pero la melodía sigue siendo la misma. Por ejemplo, escuchemos una bella canción popular, con una melodía que todos vosotros reconoceréis «Ah! vous dirai-je maman», una vieja canción popular francesa, versionada hasta por Mozart en una de sus más famosas variaciones para piano. Mozart la compuso en do mayor… Bien, escuchémosla en una versión vocal, más cercana al estilo original de la Francia de antaño… Su tono es fa mayor. Como veréis, diferente aproximación tonal, diferente estilo, diferentes notas, pero la melodía, la misma, la canción, la misma.

Exactamente eso es lo que estamos haciendo cuando hablamos de comunicación positiva: transportar la melodía de la psicología positiva al campo, o los campos más bien, porque son muchos, de la comunicación. Si la psicología positiva es, recordemos una vez más, aquella que pone el foco en el bienestar, la felicidad, el florecer y la plenitud del ser humano, la comunicación positiva será aquella cuyo horizonte, desde una aproximación distinta, sea lo mismo. Es decir, se trata sencillamente de aquella comunicación que, al margen de las funciones u objetivos concretos para los que se establezca, fomenta el bienestar y la felicidad auténtica de aquellos que participan de ella. Y esto puede (o debe) ocurrir en los tres

escenarios principales en los que la comunicación humana está presente en la cotidianeidad de cualquiera de nosotros, y que voy a tratar de resumir en este ratito. Vayamos con el primero de ellos: la comunicación mediática, la de los medios.

2. La comunicación mediada y mediática

¿Alguien podría decir de qué ha hablado con quien se haya cruzado lo que va del día, desde que se levantó? Os lo digo yo. Hoy (día electoral) es fácil, de las elecciones… a ver qué pasa… Aparte de esto, nos pasamos la vida contando historias, unos más que otros ciertamente. Está el típico compañero de oficina que le preguntas el lunes por la mañana, «¿Qué tal las vacaciones?» Y te contesta «Ssshhh, cortas». Y está el típico compañero o compañera de oficina que saludas por la mañana al entrar con un simple «¿Qué tal?». Y no para de contarte cosas que le han pasado desde que se ha levantado esa mañana, que ha presenciado, o que ha visto u oído en la tele, la radio, o internet. Todas nuestras conversaciones giran en torno a dos grandes fuentes: una, hablamos sobre experiencias propias o de conocidos, y dos, sobre lo que hemos visto, oído, o leído en los medios de comunicación (donde incluyo internet, de momento).

Buena parte del hábitat comunicativo en el que nos desenvolvemos viene demarcado por los medios de comunicación, algo que salía ayer en una mesa redonda. Es a través de los media (insisto, incluyendo internet), donde entidades, organizaciones, empresas, marcas, políticos, etc., esparcen sus mensajes. Miles y miles diariamente. Es ahí donde ponemos uno de los focos en torno a la comunicación positiva, foco que trataré de describir brevemente con tres de las múltiples preguntas que nos venimos haciendo en esa área.

2.1. ¿Qué se está diciendo de la felicidad y el bienestar en los medios?

La primera pregunta es: ¿Qué se está diciendo de la felicidad y el bienestar en los medios? La felicidad, el bienestar, la inteligencia emocional… todo ello eso hoy protagoniza muchos programas de TV, multitud de blogs, webs, páginas de periódicos, programas de radio… Si bien, empiezan a escucharse cada vez más voces que van desde el escepticismo a la crítica nihilista absoluta. Y es que es cierto que sobre la felicidad en particular se está diciendo de todo, y siempre que surja un boom, surgirá también un contraboom. De estar defenestrada durante casi siglos, como dijera Matthieu Ricard (2005), ha pasado a ser algo *mainstream* donde ha entrado de todo.

¿Alguno ha visto quizás la serie *Black Mirror*? Se trata de una serie británica que tal vez de manera hiperbólica analiza desde la ficción el lado oscuro de la tecnología y los medios en la vida actual. Pensemos por un momento. Estamos rodeados constantemente de pantallas: el móvil, el ordenador, la *tablet,* la pantalla de TV… todos ellos, apagados, son negros, espejos negros donde se refleja nuestra cara al mirarnos, *black mirrors.* Al encenderlos, en cambio, lo que se refleja es la realidad, o más precisamente hablando, una realidad, una visión determinada de la misma. La felicidad, como decíamos, también se está viendo reflejada en ese universo multipantalla. Es necesario observar qué tipo de felicidad y bienestar se está diseminando, hasta qué punto es o no un espejo distorsionado en ese sentido.

2.2. ¿Qué están haciendo los medios para el fomento de la felicidad auténtica?

Relacionado con esto, la segunda pregunta que surge en torno al binomio felicidad-comunicación de masas es: ¿Qué están haciendo los medios para el fomento de la felicidad auténtica? Recordemos que cuando decimos felicidad auténtica nos referimos a una felicidad tanto hedónica como, sobre todo, eudaimónica. Esto es, resumo siguiendo a Seligman (2002), una felicidad fundada en el bienestar subjetivo pero también, y sobre todo, en las virtudes y fortalezas humanas, 24, que de momento a nosotros nos sigue convenciendo, y que no quedan invalidadas por la siguiente propuesta del modelo PERMA del propio Seligman (2011). Por tanto, al hablar de medios positivos estamos hablando de aquellos medios con contenidos mediáticos que fomentan valores, fortalezas y virtudes humanas, contenidos encaminados al florecimiento de los espectadores en tanto que personas adultas y plenas.

Si lo circunscribimos al periodismo no se trata, como *a priori* pueden pensar algunos, de estar abogando por unos medios que anestesien de la realidad, donde todo lo feo y problemático que ocurra se tape bajo un artificial manto de color de rosa, que todo sea positivo, «feliz»… rozando lo naíf. Claro que hay que reflejar en la información todo lo que es y está mal, los abusos, la corrupción, las catástrofes… Aquí nos encontramos con otros de los grandes mitos de nuestra sociedad, enormemente interesado, a mi parecer. «No, yo prefiero no leer el periódico, porque es que me pongo…», «Yo mejor no me entero de nada porque, vamos…», la felicidad es la ignorancia, sigo escuchando a diario, «Yo, cuanto menos sepa mejor…». Bueno, es una opción, pero sinceramente pienso que la

felicidad plenamente humana no puede estar al margen de la realidad y de la verdad de las cosas, de los problemas y dificultades de la sociedad de la que formamos parte.

Se le atribuye al escritor George Orwell aquello de que periodismo es «publicar lo que alguien no quiere que publiques. Todo lo demás son relaciones públicas». periodismo positivo sería añadir equilibrio en la *agenda setting* (los temas en los que los medios centran la atención). Poner el foco mediático (también) en las buenas noticias, en los logros y progresos humanos, grandes o pequeños y cotidianos… Porque a lo mejor, es solo una conjetura, son precisamente las noticas buenas las que alguien no quiere que se publiquen, e interesa más el miedo como gestor social, del que habló Mora de soslayo el viernes, por cierto.

Afortunadamente cada vez hay más ejemplos de esto, como el caso de *EspañaBuenasNoticias.com,* con éxito creciente. Por otro lado, las buenas noticias también tienen consecuencias eudaimónicas, al fomentar diferentes fortalezas humanas. Esa es la clave quizás, que independientemente de si la noticia es buena o negativa, un periodismo positivo es aquel que fomenta fortalezas. Lo queramos o no, desde la información y desde la ficción, los medios educan, a pequeños y grandes, ¿están educando correctamente en felicidad? Es mucho lo que podrían hacer en relación a fortalezas como la propia inteligencia emocional, el optimismo, el amor por el aprendizaje, la honestidad…

3. ¿Existe una publicidad positiva?

Hablando de honestidad, la tercera pregunta sobre medios de comunicación y felicidad gira en torno a otra cosa a la que a menudo se le acusa de mentir, de ser deshonesta: la publicidad, la comunicación preeminentemente persuasiva. ¿Existe una publicidad positiva? Es decir, una publicidad que, además de cumplir con sus objetivos de comunicación y de marketing, fomente valores, virtudes, y comportamientos eudaimónicos. Está claro que parece ser así en aquella publicidad institucional, como las campañas de tráfico, aquellas contra el maltrato en todas sus variantes, las que buscan captar socios para las ONG, etc. Pero ¿y en la publicidad netamente comercial?

A la publicidad, comercial, además de mentir, como digo, se le achaca de todo. De distorsionar los valores supremos del ser humano, de perpetuar comportamientos egoístas, de fomentar patologías sociales y psicológicas, de vender una felicidad espuria alcanzable a través de productos que no necesitamos para nada… Un publicitario francés, Beigbeder

(2002), escribió una novela pseudoautobiográfica, *13,99* euros, tal vez la conozcáis. Empezaba diciendo lo siguiente: «En publicidad, nadie quiere que la gente sea feliz, porque la gente feliz no consume…», demoledor. Y tal vez haya sido cierto durante mucho tiempo. Recordemos que el consumo, el consumismo o la sociedad de consumo, surge allá por el siglo XIX, en algunas ciudades europeas y norteamericanas, de la mano de grandes almacenes que prometen la felicidad a las exquisitas damas de la burguesía cuyo principal antagonista es el aburrimiento. Es inevitable no acordarme aquí de Madame Bovary, de cómo Flaubert retrató su infelicidad crónica.

Así ha seguido siendo durante muchos años. Recordemos ese «Danone, la felicidad de su hogar», como rezaba un anuncio de los años sesenta en España. O ese de Vespa donde se ve a una pareja sentada en ningún sitio y dice el titular «A su felicidad le falta solo la Vespa». Ciertamente, la publicidad prometía un paraíso a quien consumiera, y tal vez indirecta e involuntariamente, o no, un infierno para quien no.

Todo ello puede ser cierto, pero también lo es que hoy nos encontramos, cada vez más, con otra clase de publicidad comercial que fomenta no ya el hedonismo, y no solo la hedonía, sino también la eudaimonía de los receptores. La publicidad comercial tiene por objeto vender, persuadir, nadie lo niega, ni ella misma (cosa que no ocurre con el periodismo, por cierto). Pero estaréis conmigo que no es lo mismo tratar de vender con unos valores que con otros. Si queréis, podemos discutir sobre la bonhomía del capitalismo como sistema económico, pero ese es otro tema. De momento, estamos hablando de uno de sus subsistemas, la comunicación publicitaria, y de la incidencia de sus mensajes en la felicidad de las personas.

Sea por la crisis, por las nuevas tecnologías, por las redes sociales y el cada vez más creciente poder de los consumidores y ciudadanos en alzar sus voces, lo importante es que la publicidad está virando en positivo, en términos eudaimónicos. Me encanta el caso de Asics y la historia del corredor ciego. Su objetivo es vender zapatillas de *running,* pero fijémonos en la cantidad de valores eudaimónicos, de fortalezas humanas que transmite.

El profesor Fdez.-Berrocal mencionó el otro día el caso de Desigual. Efectivamente, otro ejemplo de publicidad valiente, transmisora de valores. Ha puesto de protagonista en su última campaña a la joven modelo canadiense Chantelle Brown-Young, modelo un tanto diferente, pues tiene vitíligo, enfermedad que provoca la despigmentación de la piel.

«Las diferencias son la salsa de la vida, lo que hace que este mundo gire y sea tan maravilloso. Todos y cada uno de nosotros somos únicos y diferentes, y tenemos que apreciarlo y celebrarlo», explica un responsable de la marca.

Otro caso paradigmático de publicidad positiva es Dove, jabones e higiene corporal. «Belleza real» es su eslogan. Y de repente, aparece una mujer de pelo gris sin teñir. ¿Gris o preciosa? Hablaba el profesor Mora el otro día también de los miedos, de los miedos heredados… veamos qué historia nos cuenta esta campaña al respecto, fijémonos en cómo y qué cosas legamos a nuestras hijas. Por supuesto, estas madres e hijas son reales, no son actrices, y la historia que cuenta Asics no se la ha inventado, es real, es verdad. No hay publicidad positiva sin verdad, que quede claro.

Una gran agencia de publicidad tiene un bello lema por bandera, un eslogan diríamos los publicitarios: *«Truth well told»* [la verdad bien dicha]. Precioso sinónimo de comunicación positiva: la verdad bien dicha, pero verdad por encima de todo.

Pero ojo, la verdad, y la comunicación positiva por tanto, no reside en decir simplemente, sino en ser. No recuerdo quién dijo aquello de que la felicidad es lograr que confluya lo que dices con lo que piensas y con lo que haces… con lo que eres, en definitiva. Coherencia y honestidad, ahí reside la comunicación positiva, nos refiramos a la comunicación periodística o publicitaria, a las empresas o a las personas.

Es el turno ahora, de hablar de las personas, de la comunicación entre ellas, de la comunicación en el plano interpersonal, segundo de los escenarios de la comunicación positiva que hoy brevemente estamos repasando.

3. La comunicación interpersonal

Lo apuntaba también el profesor Fdez.-Berrocal el otro día, pero no quiero dejar de incidir en ello. Lo diré claramente: somos nuestras relaciones. Ya sea en el seno de una empresa u organización, o en las escuelas, en una familia, una pareja… Somos, y seremos, lo que sean las personas que nos rodean, las personas de las que nos rodeamos.

Llevo impartiendo clases ya unos años, desde 2004, a toda clase de alumnos, de edades, grados, posgrados, formación *executive*… he pasado por diferentes ciudades y universidades españolas, y alguna extranjera también. Y cada vez lo tengo más claro: un estudiante normalito en un buen grupo florece, un buen estudiante en un grupo mediocre o malo, se marchita, se asfixia. Muchos de vosotros sois profesores en alguna universidad, instituto o colegio… tal vez estéis de acuerdo conmigo.

Como profesores, por cierto, nos pasa lo mismo. Seremos, como profesores, como investigadores, lo que sean los colegas con los que tenemos la suerte, o la voluntad, de trabajar. Por eso hay que procurar rodearse de gente mejor que uno, mejores profesionalmente hablando, y también como personas. Será de ellas de quienes nos alimentemos, con quienes crezcamos. Pero siempre desde la reciprocidad.

Afirma el sociobiólogo Edward Wilson (2015), profesor emérito de Harvard, que la evolución natural de la especie humana se ha sustentado sobre el grupo, no tanto sobre los individuos. Que somos lo que somos gracias la vida en colectividad, al trabajo en equipo y especializado, lo cual requiere cooperación, altruismo, y confianza mutua. Por cierto, sin la comunicación nada de ello hubiera sido posible. En definitiva, no estamos en un grupo, sino que somos ese grupo. *Mutatis mutandis,* es ahora cuando tenemos que decir otro secreto. No estamos en el universo… somos universo.

El profesor Lamberto Maffei, director de Instituto Italiano de Neurociencia, en su precioso libro *Elogio de la lentitud,* afirma que es difícil distinguir, en los inicios de la vida, el cerebro del ambiente, que son un solo conjunto funcional: el cerebro, sus conexiones, serán lo que el niño oiga, sienta, vea, se mueva, coma… El cerebro sin el ambiente muere. De esa plasticidad neuronal, aunque paulatinamente decreciente, gozamos hasta que nos morimos, como nos dice Damasio (2010) y nos recuerda Francisco Mora (2013). Por tanto, ¿no seremos también de adultos una misma unidad funcional con nuestro entorno? ¿Ego y eco no serán en el fondo la misma cosa? Al hablar de esto me viene a la memoria el precioso y triste mito de Narciso y Eco, preciosa metáfora sobre las dramáticas consecuencias de la incomunicación.

Somos por tanto nuestro entorno, y en él destacarán sobremanera nuestras relaciones con los demás, como decimos. Es fácil inferir el siguiente paso, por tanto. Si nosotros somos nuestras relaciones, nuestras relaciones son en buena medida la comunicación que las sustenta, las conversaciones que las mantienen vivas. Cuanto más positiva sea nuestra comunicación con las personas que nos rodean, más positivas serán nuestras relaciones con ellas. Toda relación es comunicación, al mismo tiempo que toda comunicación es relación, como dijera Paul Watzlawick (2009), el famoso psicólogo de la comunicación.

Llegados a este punto, preguntémonos ¿cómo son nuestras conversaciones? Dicen que en este sentido hay dos clases de personas, las que hablan de personas, y las que hablan de ideas. Bueno, luego están las que no hablan más que del tiempo… o peor aún, las que no hablan más que de

las ofertas de tal o cual supermercado… Bromas aparte, y centrándonos no tanto en el qué sino en el cómo, los hay que al conversar, todo les parece bien. Y los hay que toooodo les parece mal, instalados en la queja continua, sin aportar nada más que el lamento. Si tiene mucho trabajo porque tiene mucho trabajo, si tiene poco porque tiene poco, si hace calor porque hace calor, si frío lo mismo…

En esto tiene mucho que ver la crianza y la socialización primera, obviamente. Según mi padre, yo tengo las manos de trapo, todo se me caía cuando era más joven. Si por lo que fuera se me caía un vaso, o se rompía un plato al fregar, o lo que fuera, en seguida llegaba el reproche, la queja, el «Ay, si es que…». No fui consciente de la influencia que ese estilo comunicativo de mi padre tuvo en mí (y pienso que a pesar de mis esfuerzos aún sigue teniendo) hasta que un día, con 20 años, presencié un episodio parecido en casa de mi tía Carmen, donde me había ido a vivir al comenzar a estudiar en la universidad. Recogiendo, a mi primo Javi se le calló un vaso, cristalitos por cada rincón de la cocina… y ¿qué hizo mi tía, hermana de mi padre? En lugar del «Ay, si es que…» soltó un jocoso «¡Ole!, ¡venga cristalitos!» y canturreando «vamos a por la escobita tra la lá» se fue a por ella…

No hace falta que explicite aquí en este foro de expertos en educación las implicaciones que episodios como estos tienen para el desarrollo de nuestra inteligencia emocional, por un lado, y para la conformación de nuestra realidad, por otro. Acordémonos de la profecía autocumplida, por ejemplo, del famoso efecto Pigmalión, o del efecto nocebo, que sería como el efecto placebo, pero en negativo, es decir, igual que las expectativas positivas dan resultados positivos, las negativas dan resultados negativos.

En definitiva, cuando comunicamos, cuando conversamos, estamos dibujando y construyendo nuestro propio campo de experiencia, y el de los demás. Unos ejemplos:

- Cuando decimos un simple «Buenos días», estamos creando contacto, conexión con el otro, y de una determinada manera, dependiendo de toda la comunicación paraverbal y no verbal que le acompañe (ojo, con lo no verbal, recordemos, que sustenta la mayoría del peso en los intercambios comunicativos).
- Cuando felicitamos, levantamos la autoestima del otro.
- Cuando confesamos o revelamos algo nuestro, profundizamos en nuestras relaciones.
- Cuando animamos, damos energía y apoyo, hacemos mejor al otro, etc.

En resumen, dirá Mirivel (2014), de la Universidad de Arkansas, que es comunicación positiva toda comunicación que genera bienestar común: al receptor, y al emisor. Lo cual, por otro lado, nos recuerda a la asertividad, e incluso al clásico análisis transaccional de Eric Berne, del que confieso que aún me siguen gustando algunas cosas.

Pero en cuanto a definiciones de comunicación positiva, me gusta aún más la de otros autores, llamados Socha y Pitts (2012). Para ellos sería comunicación positiva toda aquella de la que estaríamos orgullosos de enseñar a nuestros hijos. Porque a nuestros hijos, y a todos los que nos rodean, enseñarles les vamos a enseñar algo, aunque solo sea con el ejemplo, tal vez la vía más poderosa de influencia. Vuelvo al amigo Watzlawick, quien dijo que no solo no podíamos no comunicar (aun no estando comunicamos), sino que no podemos no influir. Influimos, siempre. Ser es relacionarse. Por tanto, comunicar. Por tanto, influir, la cuestión es hacerlo para bien. Tal vez sea en ese «influir para bien» donde radique nuestra propia felicidad.

Es en ese marco existencial de influencia mutua, en esas «transacciones humanas», en palabras de Carmelo Vázquez (2013), donde surge la virtud. Fue nuestro paisano cordobés Lucio Anneo Séneca quien dijo que «nadie puede llamarse feliz, si se encuentra separado de la virtud». Lo que decía Séneca hace siglos desde la filosofía, lo dice hoy la ciencia. Ser virtuoso, ser bueno, es bueno, sobre todo para uno mismo, como afirma Stephen Post (2005).

De entre todas las virtudes, dejadme destacar una, la gratitud. Fue Cicerón quien dijo que la gratitud no era solo una gran virtud, sino la madre de todas ellas… Es el primer ejercicio que manda Tal Ben-Shahar (2011), profesor de Harvard, para practicar nuestra felicidad. Hefferon y Boniwell (2011) son otros dos autores que también lo explican. Cuando nos instalamos en el hábito de la gratitud, no es necesario que ocurra nada extraordinario para maravillarnos de la vida, y para sentirnos felices. Somos felices de ser, ¿de ser qué? De nada, simplemente de ser, por ser, de estar vivos. Con eso, tendría que ser suficiente para sentir agradecimiento.

Para entrenarse en esto de la gratitud, por cierto, hoy tenemos tecnologías que nos pueden ayudar a ello. Tecnologías positivas, diremos, numerosas apps, como esta. Por cierto, otro pequeño estudio que hemos hecho nos ha dado como resultado el auge de la eudaimonía en las aplicaciones móviles, otra manera de educar en felicidad y bienestar.

Agradecer en lugar de exigir. Y, ojo, en absoluto estoy abogando por el conformismo. Todo lo contrario, lo único es que hay que distinguir. Siempre repito la frase de Tomás Moro, o la de Epícteto de Alejandría. La fórmula de la felicidad es bien sencilla: Serenidad (para aceptar lo

que no puedo cambiar); valor (para cambiar lo que sí puedo cambiar); y sabiduría (para discernir entre lo uno y lo otro). Pues bien, nos pasamos la vida haciendo justo al revés. Sufriendo por cosas que no puedo cambiar, y aceptando cosas que con el coraje suficiente tal vez sí podría cambiar.

4. La comunicación intrapersonal

Pero hay un tercer y último territorio donde la comunicación positiva juega un papel determinante. La comunicación es a las relaciones, como el respirar a la vida, decimos. Por tanto, ¿cuánto no será decisiva también aquella comunicación que mantenemos con nosotros mismos? Hablamos de ese diálogo interior, esa intracomunicación, esa «cháchara mental» de la que habla Srikumar Rao (2006) en su bello libro, ¿es positiva en nuestro caso?

Todo aquello que nos decimos cuando estamos solos, o no, o es comunicación positiva o no seremos capaces de cimentar ni un solo pilar de felicidad. Seremos lo que nos digamos a nosotros mismos. El diálogo interior nos marcará nuestra manera de ser y estar en el mundo, y de ser y estar ante los demás… Jamás seremos felices si no nos tratamos bien a nosotros mismos, si no nos hablamos con respecto en nuestro interior, con cariño, con amor. Tal como le pedimos a los demás, ¿o no?

Dicen que Buda dijo: «Ni tu peor enemigo puede hacerte tanto daño como tus pensamentos», algo que con otras palabras dijera también Marco Aurelio. Bien, ¿Qué os parece si le damos la vuelta a la frase y la convertimos en positiva? Si lo que Buda o Marco Aurelio decían es cierto, también será verdad lo siguiente: «Ni tu mejor amigo puede hacerte tanto bien como tus pensamientos», ¿estamos de acuerdo?

Hablando de acuerdo, muchos de vosotros conoceréis el famoso libro *Los cuatro acuerdos,* de Miguel Ruiz (1998). Se trata de un libro donde el autor recoge la tradición tolteca, una civilización precolombina del centro de México, tradición según la cual, para ser auténticamente feliz en la vida, es necesario y a la vez suficiente, llegar con uno mismo a cuatro sencillos acuerdos… sencillos.

1. El primero de ellos es el siguiente: si quieres ser feliz… no te tomes nada personalmente. Sal de tu marco, que es solo tuyo. El universo no gira a tu alrededor. Sencillamente pasa de ti, punto. ¿Cuál es la buena noticia? Pues que es cierto, no está a tu favor, pero tampoco en tu contra. Aún recuerdo lo mal que lo pasaba cuando empecé a dar clase, y algún alumno se levantaba y se marchaba de clase: «Dios mío, soy un desastre de profesor…».

2. Segundo acuerdo: si quieres ser feliz… no hagas suposiciones. Me repetía una psicóloga con la que trabajé, «lo que no puedas preguntar, no trates de adivinar».
3. El tercer acuerdo dice: si quieres ser feliz… haz siempre lo máximo que puedas. Esa es la definición del heroísmo y no otra. Uno de los grandes focos de malestar interior es cuando nos decimos esos «y si hubiera seguido…, y si lo hubiera intentado…, tendría que haber hecho esto o aquello…». Hacer siempre el máximo que está en nuestras manos es garantía de serenidad, independientemente del resultado. El resultado de todo lo que hacemos jamás depende de nosotros al 100 %, pero tenemos que trabajar como si así fuera. Siempre está el universo, dios para el que crea, la suerte, la fortuna, las musas… Pero al final, consiga mi meta o no, si he hecho lo máximo que está en mi mano, esa noche dormiré tranquilo.
4. Y llegamos al cuarto acuerdo con uno mismo para ser feliz, según la tradición tolteca. En realidad es el primero, pero lo dejo para el último, entre otras cosas porque es el que más relación tiene con la comunicación positiva. Dice así: si quieres ser realmente feliz… sé impecable con tus palabras.

Impecable. Es decir, que tus palabras no lleven pecado, mácula, mancha, que no estén sucias… ¿qué no digamos palabrotas o tacos? Ah, bueno… eso es fácil. Es más profundo que eso. Significa que todo lo que vayamos a decir, y no solo con palabras, es decir, que todo lo que vayamos a comunicar, lo hagamos con amor, desde el amor y por amor. Vamos a decirlo de manera más sencilla. Es suficiente con que pensemos, durante un par de segundos, antes de hablar, de decir algo, lo siguiente: «¿Lo que estoy a punto de decir, puede hacerle daño a alguien?», «¿Lo que voy a decir no beneficia absolutamente a nadie en nada?» Pues entonces mejor te callas… ¿Tus palabras construyen? Adelante, aunque sea para reprender, o decir un «No», porque son necesarios también, obviamente. Cuanto más impecables sean mis palabras, más bienestar reparto, y más bienestar voy a recoger después. Dar felicidad, para recibirla.

Volvamos a la comunicación intrapersonal. ¿Somos impecables con nuestras palabras cuando nos hablamos a nosotros mismos? Ese sería el compromiso, el acuerdo al que tendríamos que llegar con nosotros mismos. Tratarme bien, hablarme bien, con amor, desde el amor.

Todo esto de los cuatro acuerdos puede sonar a algo esotérico, paracientífico, típico de la New Age, de las religiones, o de movimientos

pseudosectarios. Pero lo cierto es que, primero, muchas son las tradiciones que desde ángulos espaciotemporales completamente diferentes coinciden casi al 100 % con esos cuatro sencillos acuerdos. Y segundo, se vienen avalando desde diferentes campos científicos, con todo su aparataje metodológico, punto por punto.

Por ejemplo, tal vez alguno conozca a George Vaillant (2009), profesor de la Harvard Medical School y responsable los últimos años del famoso Harvard Grant Study. Se trata del estudio longitudinal más amplio del mundo, puesto que ha estudiado la evolución, en términos de salud física y mental, de casi 300 personas durante setenta y cinco años, desde los años treinta hasta hoy. Recientemente, en una entrevista, le preguntaron: «¿Cuál es el resultado más significativo que ha podido encontrar en estos setenta y cinco años?», «La única cosa que realmente importa en la vida —contestó— es tu relación con los demás», dijo resumiendo: *«Happiness is love, full stop»*.

Seligman dijo lo mismo con otras palabras: «La felicidad son los demás». O más aún, la felicidad es la felicidad de los demás.

«Por más egoísta que se pueda suponer al hombre, existen en su naturaleza principios que hacen que la felicidad de los demás le resulte necessária».

¿Sabéis quién dijo esto? Pues nada menos que el insigne Adam Smith. Así empieza su *Teoría de los sentimientos morales,* libro menos conocido que el otro, *La riqueza de las naciones,* piedra angular del liberalismo económico. Hablar, por tanto, de felicidad, o de bienestar, es hablar del bien común, del bien(estar) común. Incluso para el mismísimo Adam Smith (2004).

Decía Victor Frankl (2009) que todos somos una historia. Y es cierto, de ahí que funcione también el *storytelling,* el arte de contar historias, para el desarrollo personal… Todas las historias tienen una cosa en común: que todas terminan con una moraleja, una enseñanza. Pensemos en ese abuelo o esa abuela que ya no tenemos. Él o ella fue una historia, ¿cuál fue su moraleja? ¿Cuál quieres que sea la tuya?, ¿qué quieres dejar aquí de ti cuando ya no estés?…

5. Conclusión

Termino. He hablado de la comunicación en términos mediáticos, interpersonales e intrapersonales. Hemos hablado de la verdad, de la virtud, la gratitud, y del amor. Ya hablemos de un colegio o cualquier centro educativo, o de una empresa, de una familia, de un equipo deportivo… os propongo unos ejercicios muy sencillitos:

1. Vamos a decir (y decirnos) siempre la verdad, incluidos los «lo siento» cuando tengamos que asumir nuestras responsabilidades.
2. No vamos a decir «gracias», vamos a decirlo, pero sintiendo agradecimiento de verdad, conscientes plenamente de ese sentimiento.
3. Y vamos a decir más «te quieros», no solo a nuestra pareja, hijos, o padres. Pensad ya a qué persona, nada más salir de aquí, a la que nunca le habéis dicho te quiero se lo vais a decir.

Pero recordemos que más que decir, es ser. Ser verdad, ser gratitud, ser amor... Y ser impecable con nuestras palabras. Y con nuestra sonrisa, pero la buena, la Duchenne, como ya sabemos, la que sale de dentro. Como la de nuestra mascota del departamento, Quokka...

Aparte de la de Quokka ante el Pilar (vino el peluche conmigo), hay otra sonrisa de Zaragoza que jamás olvidaré. La de una empleada de la Casa del Libro de aquí de Zaragoza. Era una tarde de julio de 2012, cansado después de un largo día en la universidad, fui a la Casa del Libro, a buscar la biografía de María Antonieta, de Stefan Zweig (2012), su lectura iba a ser mi refugio de verano mientras llegaban las ansiadas vacaciones. Nunca olvidaré la sonrisa de oreja a oreja que la chica de la caja me regaló al pagar, ni lo que me dijo: «¡Guau!, María Antonieta de Stefan Zweig, te va a encantar, menudo retrato psicológico le hace... Yo la leí el año pasado y disfruté de lo lindo...».

A cualquier Casa del Libro que vayas es igual, su programa de formación para su personal incide en ello una y otra vez. Servir, sonreír, servir. Esa chica era feliz en su trabajo, haciendo más felices a las personas que pasábamos por allí. Con sus palabras y una sonrisa me alegró no solo aquella tarde, sino todas las tardes de aquel largo verano en las que me leí la historia de aquella triste reina, María Antonieta.

Cuenta Zweig en esa maravillosa biografía cómo a esa niña de apenas 14 años, que venía de Austria, la casan con el futuro rey de Francia, Luis XVI. Tenía de todo en Versalles, pero no era feliz. Esta noticia le llegó a su madre allá en Viena, María Teresa de Austria. Majestad, su hija no es feliz en Versalles. Y ¿sabéis qué contestó la madre? «Bueno, y qué necesidad tiene mi hija de ser feliz, si ya es reina...». Demoledor.

Decía el psicólogo Daniel Kahneman (2012), nobel de Economía, que creer que el dinero da la felicidad no solo es erróneo, sino que es también una desgracia social. Como a María Antonieta, nos han dicho

durante siglos que estábamos aquí para ser rey o reina, o presidentes, o consejeros delegados o catedráticos, para ser un hombre, una mujer de provecho, el éxito, el éxito, el dinero…

Afortunadamente hoy, ese paradigma está cambiando. Hoy por fin empezamos a hacerle caso a Aristóteles. Hoy sabemos que estamos aquí para ser felices. Gracias entre otras cosas a personas como vosotros que estáis aquí, a personas como las que han organizado este congreso, con Juan Antonio Planas y Santos Orejudo a la cabeza, personas que trabajando duro desde sus universidades, escuelas, empresas, instituciones, asociaciones… están haciendo realidad aquella frase de la antropóloga Margaret Mead: «Nunca dudes que un pequeño grupo de ciudadanos pensantes y comprometidos puedan cambiar el mundo. De hecho, es lo único que lo ha logrado»

5. Bibliografía

Beigbeder, F. (2002): *13,99 euros.* Barcelona: Anagrama.

Ben-Shahar, T. (2011): *Practicar la felicidad: un diario gratificante para tu realización en 52 semanas.* Barcelona: Plataforma.

Damasio, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.

Frankl, V. (2009): *El hombre en busca de sentido.* Barcelona: Herder.

Hefferon, K. y Boniwell, I. (2011): *Positive Psychology.* Nueva York: McGraw Hill.

Kahneman, D. (2012): *Pensar rápido, pensar despacio.* Barcelona: Debate.

Lyubomirsky, S. (2008): *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want.* Nueva York: Penguin Press.

Maffei, L. (2015): *Elogio della lentezza.* Milán: Il Mulino.

Mirivel, J. (2014): *The art of positive communication.* Nueva York: Peter Land.

Mora, F. (2013): *Neurœducación.* Madrid: Alianza.

Post, S. G. (2005): «Altruism, happiness, and health: it's good to be good». *Journal of Behavioral Medicine,* 12 (2), 66-77.

Rao, S. (2006): *Abriendo puertas.* Barcelona: Empresa Activa.

Ricard, M. (2005): *En defensa de la felicidad.* Barcelona: Urano.

Ruiz, M. (1998): *Los cuatro acuerdos.* Barcelona: Urano.

Seligman, M. E. P. (2002): *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* Nueva York: Free Press.

_____ (2011): *La vida que florece.* Barcelona: Ediciones B.

Smith, A. (2004). *La teoría de los sentimientos morales.* Madrid: Alianza.

Socha, T. J. y Pitts, M. J. (2012): *The positive side of interpersonal communication.* Nueva York: Peter Land.

Vaillant, G. E. (2009): *La ventaja evolutiva del amor, un estudio científico de las emociones positivas.* Barcelona: Rigden-Institut Gestalt.
Vázquez, C. (2013): «La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica». *Papeles del Psicólogo,* 34 (2), 91-115.
Watzlawick, P. (2009): *Teoría de la Comunicación Humana.* Barcelona: Herder.
Wilson, E. (2015): *Il significato dell'esistenza umana.* Torino: Codice.
Zweig, S. (2012): *María Antonieta.* Barcelona: El Acantilado.

Políticas públicas y emoción en sociedades liberales

Prof. Dra. Aránzazu Novales Alquézar
Universidad de Zaragoza

Resumen
El liberalismo político rawlsiano ha de completarse con una teoría más completa de la motivación humana porque, sin duda, las emociones influyen en la constitución de las identidades, tanto individuales como grupales. Siguiendo la teoría cognitiva de la emoción de Nussbaum, se argumenta por qué y cómo las políticas públicas de sociedades liberales deben tomar en cuenta la emoción, pues el mantenimiento de un robusto pluralismo no condena a la cultura pública a la banalidad y al silencio. El compromiso imaginativo con aquellos con quienes nos une un futuro común y los esfuerzos institucionales para colocar a unas personas cerca de otras, son reclamados por una versión sustantiva de la democracia.

Abstract
The Rawlsian political liberalism should be completed with a more complete theory of human motivation because, undoubtedly, emotions influence the constitution of individual and group identities. Following Nussbaum's cognitive theory of emotion, I argue why and how public policies of liberal societies should consider emotion, since the maintenance of a robust pluralism does not condemn public culture to banality and silence. The imaginative engagement between people facing a common future and institutional efforts to place some people close together, are claimed by a substantive version of democracy.

1. Introducción

Hoy en día, no puede hablarse de sociedad liberal sin mencionar a John Rawls, ya sea para mostrar acuerdo o desacuerdo con él. Su teoría de la justicia como equidad pretende posibilitar la consecución de un consenso racional entre todos los ciudadanos, que será en última instancia criterio legitimador de los juicios de valor o de los principios de justicia. En Rawls, ese consenso se entiende como producto hipotético de una también hipotética *original position,* en la que los sujetos sometidos al velo de la ignorancia acordarán, sin la deformación de intereses, unos principios de justicia de tal calibre que poseerán aptitud para imponerse en la sociedad real y actual por la fuerza misma de su racionalidad.

Por su parte, el liberalismo político de Rawls, como «base razonable de razón pública» introduce el llamado *overlapping consensus* (o consenso superpuesto). La diversidad de doctrinas comprehensivas del bien en las sociedades democráticas modernas es un rasgo permanente de la cultura pública de la democracia. El desafío del *overlapping consensus* es cómo se consigue superponer a las convicciones doctrinarias de cada cual un esquema de principios e instituciones que posibiliten la cooperación. Se trata de establecer una concepción de la justicia que, por su imparcialidad, genere el consenso de las concepciones religiosas, morales y filosóficas comprehensivas *razonables,* y poder regular así la vida de una sociedad democrática.

Frente a su *Teoría de la Justicia,* en *Liberalismo Político* Rawls parece poner entre paréntesis el problema de las emociones (Nussbaum, 2013: 392). El liberalismo político de Rawls, como «base razonable de razón pública», acordada por ciudadanos que defienden doctrinas comprehensivas inconmensurables (es decir, que defienden concepciones muy diferentes del bien) ha recibido numerosas críticas, como por ejemplo que desconoce la dimensión constitutiva de la identidad moral. En efecto, el hecho del pluralismo razonable que reclama Rawls parece suponer «identidades previamente constituidas» (Camps, 2002: 65). Pero estas identidades lo que reclaman es reconocimiento, más que un lugar simplemente sobrepuesto en el espacio público. No es posible concebir la identidad de las personas en forma independiente de los fines y compromisos de cada uno. Es preciso entonces completar el liberalismo rawlsiano con una teoría más completa de la motivación humana porque, sin duda, las emociones influyen en la constitución de las identidades, tanto individuales como grupales. Además, no hay nada malo en cultivar la motivación emocional para dirigir mejor la acción (Oakley, 1990: 443). El liberalismo político necesita, entonces, una teoría más rica de la motivación humana.

Por otra parte, la comprensión de la relación entre las emociones y las diversas concepciones del bien humano influirá en nuestras deliberaciones sobre cómo puede contribuir la política al florecimiento humano. Concebir las emociones como elementos esenciales de la inteligencia humana, y no como meros apoyos o puntales de la inteligencia, tal como hace Martha Nussbaum en su teoría cognitiva de la emoción, nos proporciona unas razones especialmente poderosas para fomentar las condiciones del bienestar emocional en una cultura política (Nussbaum, 2008: 23).

En cualquier caso, y sin perjuicio de recoger las críticas, debemos rescatar de la conceptualización rawlsiana sobre la razón pública, los desafíos que emergen de una versión sustantiva de la democracia[1]. Debemos ahora detenernos en las bases para la cultura pública de una democracia plural y preguntarnos por qué una concepción política tendría que tomar en consideración las emociones.

2. Objetivos

¿Por qué las políticas públicas deben tomar en cuenta la emoción? La respuesta estriba en que, sencillamente, toda concepción política necesita interesarse por las motivaciones de los ciudadanos para: a) confirmar que la concepción es viable –es decir, que no somete a la psicología humana a tensiones insostenibles, y b) cerciorarse de que tiene posibilidades reales de permanecer estable en el transcurso del tiempo. Así pues, necesita, como dice Rawls, una "psicología política razonable", que sea lo bastante general como para obtener una aprobación amplia y, aun así, lo bastante definida como para no ser fatalmente vulnerable desde el punto de vista de la motivación humana (Novales, en prensa). De todas formas, se ha criticado el velo de la ignorancia rawlsiano porque, entre otras cosas, acaba por cubrir demasiado. En efecto, ¿es posible el racionalismo esclarecido que propone Rawls, o si se prefiere, es posible perseguir racionalmente intereses propios, ignorando quién se es, y cuáles son las circunstancias idiosincráticas que a uno lo constituyen? La *original position* y el velo de ignorancia hurta a cada sujeto una auténtica noción de intereses que perseguir en cuanto suprime la posibilidad de jerarquizar a partir de los propios ideales de excelencia.

3. Desarrollo

No debemos depender de las vicisitudes de la emoción personal, pero sí integrar sus aportaciones en la estructura de reglas y de instituciones.

1 Este deontologismo es contagioso y se extiende hoy a Rawls, Apel y los reconstructivistas de Erlangen; *curiosamente,* todos ellos se interesan por los fundamentos de la democracia.

Estipulemos ahora que un conjunto razonable de juicios en este campo, para la cultura pública de una democracia plural liberal, debe contener cierta medida de respeto equitativo y de interés por todos los ciudadanos independientemente de su raza, sexo, clase u origen étnico. Mientras que tal interés por los propios conciudadanos no es incompatible con ofrecer a la propia familia o al propio grupo un grado especial de interés, puede ser incompatible con ciertas formas de usar los propios recursos. Ciertamente, negarle todo interés a algún grupo de conciudadanos es un error moral desde el punto de vista de la concepción política pública, y un fallo además especialmente grave si se encuentra ligado a prejuicios y discriminaciones de larga duración. Así pues, la política pública estará justificada al adoptar medidas que reafirmen un interés adecuado, especialmente en áreas en las que ha estado ausente. En definitiva, una vez más, el derecho y la política pública dan forma a los juicios eudaimonistas por vías muy diferentes. Y al situar a las personas cerca las unas de las otras, el régimen las hará más propensas a ver sus propias dificultades en las dificultades de los demás.

3.1. ¿Por qué las políticas públicas liberales tienen que tomar en cuenta la emoción?

Tomar partido y comprometerse no es antiliberal. Mientras avanzamos hacia adelante, es fácil ser tentado a huir y no implicarse, diciendo algo superficial o incontrovertido más bien que algo profundo y más potencialmente conflictivo. No hay nada antiliberal en la determinación. No se arriesga la libertad de disenso por utilizar retóricas apasionadas sobre los objetivos y metas preferentes y más estimados en una sociedad. No hay nada no liberal en la sociedad que trata implacablemente de realizar sus objetivos sobre cualquiera que sea el soporte emocional que la sustente. Más bien lo que es antiliberal es limitar las doctrinas comprehensivas inconmensurables admisibles, y evitar hacer consistentes y abundantes demandas controvertidas sobre lo que en último término merece la pena en la vida (Nussbaum, 2013: 389-390).

En su última obra, *Political Emotions,* Nussbaum distingue dos tradiciones. La comunicación entre ambas tradiciones y con los líderes políticos, al pensar sobre estas cuestiones, provee de ricos recursos al pensamiento contemporáneo. Estas dos tradiciones son, por una parte Mozart, Mill, Tagore y, por otra, Rousseau y Comte. Nussbaum defiende la primera tradición de su rival como capaz de crear y sostener un tipo de sociedad más atractivo[2].

2 En concreto, la parte II de *Political Emotions* explica cómo las propuestas del pensamiento contemporáneo se fundan en Mozart, Mill y Tagore, haciendo recuento de las recientes investigaciones en psicología, antropología y primatología.

La idea que hay detrás de la pregunta *«Why love matters for justice?»* es que la cultura pública no puede ser tibia y sin pasión, si los buenos principios y las instituciones han de sobrevivir: debe tener suficientes episodios de amor inclusivo, suficiente poesía y música, suficiente acceso a un espíritu de afecto y juego, que en las actitudes de la gente entre sí y la nación que habitan no son mera rutina muerta. Entonces, lo que debemos preguntarnos es qué debe hacer una cultura pública sabia para atajar la amenaza a la búsqueda de objetivos comunes que plantean los tipos específicos de miedo, envidia y vergüenza al mismo tiempo que conserva las buenas funciones desempeñadas por otras especies de esas mismas emociones (Nussbaum, 2013: 319-320).

3.2. ¿Cómo deberían tomar en cuenta la emoción las políticas públicas liberales?

3.2.1. La libertad de disenso no es incompatible con la defensa fuerte de los valores propios

Proteger el espíritu crítico no significa «no mojarse». La sociedad que el libro de Nussbaum imagina, y su completa argumentación, da un amplio lugar a la libertad crítica (Nussbaum, 2013: 388). La discrepancia es, en efecto, parte del ideal. Por ejemplo, los verdaderos artistas utilizan muchas vías para dramatizar la dignidad y la belleza del espíritu crítico (Nussbaum, 2013: 389).

Pero ¿no está una sociedad arriesgando la libertad crítica cada vez que insta a los ciudadanos a que tengan emociones de una clase mejor que de otra? Seguramente no, por varias razones: 1) porque el espíritu crítico por sí mismo es una cosa hacia la cual es importante cultivar el apego emocional; 2) porque es erróneo pensar que una invitación a la emoción fuerte deba ser coercitiva. Todo depende de en lo que se haya convertido la persona que rechaza la invitación, y es por ello que la robusta protección de las libertades de expresión, reunión y religión debe ser una parte clave del telón de fondo institucional de este proyecto. Más importante aún, es equivocado pensar que una sociedad que proteja el espíritu crítico debería ser neutral o desanimada (poco entusiasta) sobre sus propios valores nucleares. Cualquier buena sociedad tiene ideas definidas de lo que es bueno y malo: por ejemplo, que el racismo es malo y el igual respeto a todos es bueno. No hay nada antiliberal en la determinación pues los disidentes permanecen libres para refutar los objetivos marcados (Nussbaum, 2013: 389-390).

3.2.2. El arte y los ideales

Algunos países como España tienen poca experiencia en pluralismo. Para desarrollar el mismo y contribuir al desarrollo de una cultura pública de la igualdad, podemos echar mano de diversos elementos, siempre desde la sugerencia y no desde la imposición, desde la invitación y no desde la coerción: a) el arte: tragedias y comedias literarias, música, arquitectura, etc.; b) los ideales, que son reales y viceversa, y guían nuestra acción. Pero ¿cuáles son los ideales que guían a España actualmente? Mejor dicho, ¿cuál es hoy el ideal de buen ciudadano en España?, ¿el buen ciudadano es alguien que actúa impecablemente y simplemente respeta las reglas, o alguien que tiene una disposición interior a preocuparse por los demás, es decir, alguien que siente amor?, ¿el buen ciudadano será alguien emocionalmente vivo o una mera carcasa vacía que se limita a cumplir con su obligación? En efecto, el esfuerzo moral interior marca la diferencia pues, tal y como escribe Nussbaum: *«The inner world is relevant to normative assessment, and it makes a difference to our conception of what we should be like as citizens, even where it dœsn't make a difference to any actual conduct»* (Nussbaum, 2013: 395-396) y un sujeto con una rica vida interior de esfuerzo imaginativo y emocional es preferible al sujeto meramente diligente y responsable (Nussbaum, 2013: 394-395). Nussbaum pone como ejemplo los distintos tipos de sujetos racistas:

> *We can imagine many similar cases: for example, racists who behave impeccably, as contrasted with racists who sincerely engage in inner effort to see the world in a less biased way, even if they don't fully succeed. It seems clear that in the citizen case too, the citizen who really feels love of others is very different from the merely law-abiding dutiful citizen, in ways that make a difference to our analysis.* (Nussbaum, 2013: 395)

En cuanto a las obras de arte, monumentos y parques, ni siquiera es posible para ellos ser emocionalmente neutral: tienen que estar organizados de un modo más bien que de otro modo, y si han de tener cualquier mínimo impacto emocional, deben ser de algún tipo definido. Por lo que quien vive cerca de ellos se hace vulnerable a la invitación que ofrecen. Incluso esto, sin embargo, no es un objetable tipo de paternalismo, porque no elimina crítica o elección. La crítica puede incluso remodelar el trabajo artístico; solo el tiempo lo dirá. Todo depende de cómo el artista haya construido su trabajo. Pero uno puede siempre simplemente no ir allí, o ir allí en actitud de enfrentamiento contra la invitación del trabajo artístico. Las obras de arte públicas tienen que colocar una opción por defecto (una opción estándar); la única alternativa a eso es no tener arte

público alguno, o solo arte de tal imponente mediocridad que no comunica nada. Cuando el arte no es mediocre, es de hecho más improbable todavía que imponga una soporífera conformidad y homogeneidad. Cuando pensamos en regímenes totalitarios que tratan de imponer su visión a través del arte, siempre encontramos «mal arte»: por ejemplo, el realismo soviético y sus muchos parientes soporíferos. Los artistas reales son disidentes e inconformistas. La propuesta de Nussbaum se coloca desde el principio del lado de lo impredecible e idiosincrático en el arte. El deseo de Compte de controlar a los artistas y prescribir su contenido a los mismos fue equivocado (Nussbaum, 2013: 390).

Por otra parte, los ideales son reales, dirigen nuestros planes y nuestros procesos legales. El ideal es real en otro sentido: si es un buen ideal, conoce y acepta la vida humana tal como es, y expresa un sentido de cómo es la gente real, que está encarnada en un cuerpo y está necesitada; tiene variedad de debilidades y excelencias; son, sencillamente, seres humanos, ni máquinas ni ángeles. La nación que imaginamos es una nación de y para seres humanos (no obstante, en complejas interrelaciones con otras especies), y su constitución es buena en la medida en que incorpora un entendimiento de la vida humana tal cual es[3].

El ideal, entonces, es real. Al mismo tiempo, lo real también contiene lo ideal. La gente real aspira y se esfuerza. Imaginan posibilidades mejores que el mundo que conocen, y tratan de materializarlas y hacerlas reales. A veces, la persecución del ideal puede ir por mal camino, porque la gente trata de trascender los límites de la humanidad misma. Vemos que muchas de las dificultades para la vida política derivan de este tipo de aspiración al autorechazo. Pero no todas las persecuciones de la idea tienen este carácter maldito y contraproducente. La gente que lucha por la justicia de este mundo aspira típicamente a metas lejanas, preeminentemente incluyendo objetivos teóricos y son movidos por ellos. Esta es una gran parte de la realidad humana, por lo que cualquier pensador político que rechace la teoría sobre el ideal, rechaza gran cantidad de realidad (Nussbaum, 2013: 384).

3.2.3. Cultura cívica, sociedad civil y liberalismo político

La concepción de *Political Emotions* que defiende Nussbaum se encuadra, pues, en el liberalismo político rawlsiano y acoge cualquier visión comprehensiva de la vida. Este compromiso ha levantado duras cuestiones a su través: ¿cómo puede la cultura pública de una nación que ha repudiado

3 John Rawls entendió esto claramente, y por eso el proyecto de Nussbaum, aunque centrado en la aspiración más que en la consecución de la justicia, complementa el de Rawls.

institucionalizar todas las religiones e ideologías tener suficiente substancia, contenido y textura como para ser capaz del tipo de poesía, oratoria, y arte que mueve a la gente real? (Nussbaum, 2013: 387). Es indudable que los símbolos que son relevantes emergen de una tradición religiosa, pero pueden ser apropiados en el lenguaje general de una sociedad que no sea exclusivista (elitista), si han avanzado en conexión con un pluralismo robusto. Esto es, el liberalismo político nos recuerda que debemos permanecer vigilantes acerca del problema del pluralismo y los peligros de la jerarquía y de la institucionalización, pero no condena a la cultura pública a la banalidad y al silencio[4].

En un sentido, el proyecto nussbaumiano es claramente útil para los objetivos del liberalismo político, porque muestra una y otra vez, qué y cómo la gente real de muchas diferentes religiones y otros grupos identitarios pueden ser llevados y traídos juntos alrededor de un conjunto común de valores, a través del poder del arte y de los símbolos. La poesía, la música, y el arte son grandes unidores: sacan a la gente de sí mismos, forjan comunidades compartidas, y tienen la capacidad de unir a gente de diferentes regiones y religiones en torno a un conjunto de ideales políticos compartidos, incontables ejemplos del arte público y la retórica representan implícitamente la misma tarea. Cuando las personas ríen juntas, comparten algo que no compartían antes, y sus diferencias se convierten en diferencias más pequeñas. Compartir el dolor provoca una unión similar, e incluso tiene un poder curativo (balsámico). La fascinación y la seducción del arte invitan a la gente real a unirse, donde, sin poesía pública, podrían haber quedado separados, o podrían haber permanecido al margen. Así lo explica Nussbaum:

> *[…] countless examples of public art and rhetoric perform this same task implicitly. How could the idea of e pluribus unum ever be real? The arts provide a large part of the answer. Their allure invites real people to join together, where without public poetry they might have remained apart.* (Nussbaum, 2013: 388)

3.2.4. Liberales «comprometidos» y «liberales amorosos»

Se puede, entonces, ser liberal y decir algo profundo o defender un tipo concreto de país o de democracia, como por ejemplo, el ideal de democracia sustantiva.

4 *"Thus King draws a lot of his imagery from the prophets (though also from Shakespeare and popular music); he uses those references, however, as a kind of civil poetry, and he makes it very clear that he looks to a future that includes everyone on a basis of equality. Gandhi, similarly, uses Hindu symbolism, but surrounds it with careful ritual gestures that emphasize the equality of Muslims and Christians. Other examples in Part III –Central Park, Millennium Park, the Vietnam Veterans Memorial, and many more- are free from even the appearance of establishment"* (Nussbaum, 2013: 387-388).

Aunque el argumento de Nussbaum a lo largo de todo el libro de *Political Emotions* es que la estabilidad no es, de hecho, posible sin una implicación emocional que contenga lo particularista además de elementos dependientes de los principios, todavía debemos preguntar por qué el amor le importa a la justicia, siguiendo al título elegido por Nussbaum para su última obra. ¿Son las emociones públicas simples instrumentos útiles que una sociedad justa utiliza para conseguir sus objetivos, y conseguir estabilidad una vez conseguidos, o son, materializadas en las vidas reales de los ciudadanos reales, parte del objetivo que tratan de alcanzar, con su propio valor y belleza distintivas sin las cuales nuestras vidas públicas estarían incompletas? (Nussbaum, 2013: 391-392). Gran parte de la discusión tradicional sobre «la religión civil» es ambigua en este punto[5].

El *overlapping consensus* entre personas con visiones diferentes religiosas y seculares de la vida, del liberalismo político de Rawls, aconseja ser *«thin and narrow»* en ciertos modos, no haciendo muchas reclamaciones acerca de lo que finalmente merece la pena en la vida. Lo más importante es que como la estabilidad es un problema importantísimo con el que hay que lidiar (más aún en las naciones donde la aspiración a la justicia es hasta ahora incompleta), es tremendamente fácil renunciar, cuando estamos tratando de conseguir la estabilidad, diciendo algo poco consistente e incontrovertido más bien que algo profundo y más potencialmente polémico. Por eso se cree que ser liberal es no implicarse. Se puede ser liberal y decir algo profundo o defender un tipo concreto de país o de democracia, como por ejemplo, el ideal de democracia sustantiva. Precisamente, la propuesta de Nussbaum en *Political Emotions,* lejos de ser amenazante para el liberalismo político de Rawls, lo que hace, en vez de hacer más difícil el overlapping consensus, es hacerlo más fácil, al imaginar emociones que no presuponen un acuerdo pleno sobre los principios y las instituciones[6].

Ahora bien, este ideal se refiere a democracias «de gente real», es decir, personas imperfectas que luchan por la justicia, y no meros caparazones de

---

5 *«Much of the tradition discussing a "civil religion" is ambiguous on this point. […]. John Stuart Mill and Rabindanath Tagore, our two primary theoretical guides, incline strongly toward giving emotion a more intrinsic role, though both also acknowledge its usefulness. Mill's "religion of humanity" is not just a handy device for reconciling individual and general utility; it is, he strongly suggests, an appropriate way to relate to others and Mill's Autobiography insists on the importance of emotional development for a meaningful life. Tagore's contempt for deadness and his evident love for richness of emotion leave little doubt that he would judge any society that achieved distributive goals without an inner enlivening of the heart not only impossible, but very unattractive».* (Nussbaum, 2013: 391-392)

6 *«[…], so citizens in the society we are imagining, or many of them at least, can share the heterogeneous experiences we have described —at least some of those experiences, and some of the time—».* (Nussbaum, 2013: 393)

gente que en realidad no siente nada en sus corazones. Es decir, ciudadanos emocionalmente vivos y diversos, la mayoría de los cuales se encuentran insatisfechos con la realidad en maneras diferentes y a veces incompatibles, que se abrazan unos a otros y enfrentan un futuro común (Nussbaum, 2013: 393 y 396). Abrazamos la peculiar e impredecible humanidad de ciudadanos que realmente sienten e imaginan (ante un cuadro, ante una película, ante la música, ante una relación interpersonal). Hay muchos tipos de amor, pero lo que aquí estamos imaginando es una familia de sentimientos, no una simple emoción. Y lo importante es que lo que mantiene unida a la gente debe ser más fuerte que el egoísmo[7]. He aquí un útil instrumento para atacar el individualismo y al exacerbado interés por uno mismo que subyacen al liberalismo. Sin embargo, no necesitamos entrar al contenido intrínseco de los valores para tener fuertes razones para querer una cultura en la que la gente no pase por encima y se salte a la torera las cuestiones de preocuparse y cuidarse los unos a los otros (Nussbaum, 2013: 394). Por otra parte, los ciudadanos «amorosos» (o ciudadanos en contacto con emociones adecuadas) son probablemente mucho más ingeniosos en la acción[8].

En definitiva, las naciones necesitan muchas cosas: cálculo técnico, pensamiento económico, buen uso de la ciencia, etc. pero también necesitan corazón. Se necesita conocimiento pero se necesita también la maravilla con la que contemplamos el mundo y la vida y el tipo de emoción diaria, la simpatía, lágrimas y risas, que se requiere de nosotros mismos como padres, hijos, amantes y amigos[9].

4. Conclusiones

En pocas palabras, a pesar del terror a la *emotion-driven politics*[10], no hay nada malo o injusto en que una nación adopte una posición, incluso una postura

7 *«Some people are more like body snatchers (just going through the emotions) than others, particularly in their civic lives. And even emotionally responsive people are fickle, with pockets of deadness and inattention. Moreover, there are many types of love, and we are therefore imagining a family of sentiments, not a single emotion».* (Nussbaum, 2013: 393-394)

8 *«Loving citizens are likely to be much more resourceful in action, but even if this is not the case —even if somehow or other the dutiful citizen were to do all the same things— we still should admire and prefer the citizen whose imagination and emotions are alive to the situation of the nation, and of its other citizens. As a political goal to strive for, the Tagorean/Whitmanian/Mozartian citizen is simply much more appealing than the inert dutiful citizen».* (Nussbaum, 2013: 395)

9 *«Speaking of his imaginary republic, as yet not fully realized, Walt Whitman wrote that "America is only you and me. Weshould aspire to nothing less"».* (Nussbaum, 2013: 3970)

10 Este terror a la idea de *emotion-driven politics* tiene diversas explicaciones en los diferentes países. En EE. UU. explica Nussbaum viene de la guerra de Vietnam (Nussbaum, 2013: 396). En España, la tendencia a pensar con las tripas, unida al déficit de sociedad civil, hace que la mayor parte de conflictos graves se solucionen con un puñetazo en la mesa de un momento a otro cuando ya no se puede ahogar ni aguantar más en el interior las emociones, surgidas por no haber discutido los problemas a tiempo.

emocional, y una actitud vital, fresca y vivaz a través de las actitudes políticas y las artes. Las naciones deberían posicionarse por algo —en realidad, por muchas cosas— y deberían mostrar esta visión de muchas maneras, sobre todo a través del arte. La única cosa que realmente arriesgaría la libertad sería la supresión de las opiniones divergentes (Nussbaum, 2013: 391).

El respeto es una emoción pública que las buenas sociedades requieren pero no la única. Se necesita un «compromiso imaginativo con las vidas de los otros», pero el tipo de compromiso con imaginación que una buena sociedad necesita se nutre del amor (Nussbaum, 2013: 379-380). Mas si el amor importa para la justicia, queda tratar de cómo importa: cómo una sociedad decente se las puede arreglar, de una forma compatible con la libertad liberal, para invitar a los ciudadanos a tener experiencias emocionales del tipo que la teoría imagina. La parte III de *Political Emotions* vuelve hacia la historia una variedad de caminos por los cuales esta teoría ideal puede ser, y ha sido, real. Los ejemplos utilizados por Nussbaum en este capítulo dejan tres lecciones (Nussbaum, 2013: 54-81):

1. Confirma la intuición de que las buenas propuestas para el cultivo de la emoción pública deben estar atentas a su espacio y su tiempo, a las específicas culturas y a la variedad de ciudadanos que integran el auditorio previsto (Nussbaum, 2013: 380). Las propuestas para la retórica pública y el arte público deben estar situadas en su lugar y en su tiempo, aunque los parques y monumentos, tal vez los discursos también, necesitan considerar el futuro del mismo modo que el presente[11].
2. Los argumentos de Nussbaum en la parte II de que algunas concepciones comunes de género (particularmente masculino) están ligadas al «asco proyectivo (que se proyecta)» y a la estratificación social, a través del análisis normativo de las emociones en el libro como un todo, y en concreto ubicándolo en los ejemplos considerados en la parte III, operan como invitación a pensar menos rígidamente sobre masculinidad y femineidad, a pensar creativa y flexiblemente sobre nosotros mismos y nuestra encarnación en un cuerpo, no desechando modos más tradicionales de ser varón o mujer, sino entendiendo que la cultura es más rica cuando estas tradiciones son desafiadas, estimuladas, cuestionadas y complementadas (Nussbaum, 2013: 381).
3. La última lección que nos deja la parte III es que este political love debería ser polimorfo. Diferentes formas de amor son capaces de

11 *«To the extent that artists of international stature and residence are involved […] it is extremely important that their work be coordinated by someone who really knows the city and nation»*. (Nussbaum, 2013: 381)

inspirar cultura pública de diferentes modos, y no deberíamos sorprendernos o decepcionarnos si diferentes grupos de ciudadanos reaccionan al mismo discurso público u obra de arte de diferentes modos emocionales (Nussbaum, 2013: 381-382). Si estas actitudes varían naturalmente con la edad, el género, y la personalidad, cuánto mayor será esta variedad en una nación —y todas son formas de amor, y todas eficaces, en diferentes modos— en provocar un comportamiento cooperativo, generoso y desinteresado. El amor que da entrada al buen comportamiento (el buen amor) es probable que tenga algunas características comunes: una preocupación por los amados como fines más bien que como instrumentos; respeto por la dignidad humana de los amados; la disposición a limitar los propios deseos codiciosos de uno en favor de los amados. Pero muchos tipos y ejemplos de amor pueden tener estas características. Todos, sin embargo, son altruistas y repudian la búsqueda obsesiva de estatus personal y honor en favor de la reciprocidad y vulnerabilidad. Political emotions son las emociones reales de la gente real; porque la gente es heterogénea, tiene diferentes opiniones, historias, y personalidades, es probable que amen, lloren, rían y luchen por la justicia de formas específicas y personales —particularmente si su libertad de expresión está protegida y valorada— (Nussbaum, 2013: 382-383).

5. Bibliografía

Camps, V. (2002): «Principios, consecuencias y virtudes». *Daimon: Revista de Filosofía,* 27, 63-72.

Novales Alquézar, A. (en prensa): «Emociones adecuadas para la realización de la justicia en sociedades democráticas interculturales (A propósito de la teoría cognitiva de la emoción de Martha Nussbaum)». *Thémata. Revista de Filosofía* (Actas del XI Congreso Internacional de Antropología Filosófica celebrado en mayo de 2014 en Castellón).

Nussbaum, M. (2008): «Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones» (trad. esp. Araceli Maira). Barcelona: Paidós (Publicación original: *Upheavals of Thought* (2001): Cambridge, England: Cambridge University Press).

_____ (2013): *Political Emotions. Why love matters for justice.* Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Oakley, J. (1990): «A Critique of Kantian Arguments against Emotions as Moral Motives». *History of Philosophy Quarterly,* 7 (4), 441-460.

La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica

José Víctor Orón Semper
Grupo Mente-Cerebro: Biología y Subjetividad en la Filosofía y en la Neurociencia Contemporáneas
Instituto Cultura y Sociedad (ICS)
Universidad de Navarra

Resumen

La educación emocional del adolescente viene urgida socialmente al descubrir las consecuencias de su ausencia en problemas como el alcoholismo, la drogadicción, las relaciones sexuales prematuras, los trastornos de impulsividad, el fracaso escolar, el conflicto social y otras. La urgencia de tal situación ha llevado a que inicialmente se haya puesto el acento en fomentar la regulación emocional y posteriormente se han ido agregando nuevos objetivos como el bienestar, despertar sentimientos positivos…

Aun comprendiendo el interés de estas iniciativas descubrimos que considerada así la educación emocional, acaba siendo como una intervención paralela al proceso madurativo propio del joven. Consideramos que sería más ajustado a la maduración neuropsicológica abandonar un paradigma regulatorio de la emoción y pasar a un paradigma integrador de la emoción.

La maduración neuropsicológica del adolescente se estandariza en la triada: las funciones ejecutivas (toma de decisiones, monitorización de una tarea, atención, inhibición, cambio de tareas...), la identidad personal y la socialización (Blakemore, 2008, 2012; Crone y Dahl, 2012; Crone y Güro, 2013; Pfeifer y Blakemore, 2012). Y es la identidad la que unifica las tres, ya que es en la adolescencia cuando se resuelve el binomio identidad/confusión (Erikson, 1997).

El paradigma de la educación emocional como integración lleva a insertar la maduración emocional dentro de la tríada mencionada. Ya no se trata de regular emociones sino de que las emociones se integren de tal forma que el adolescente pueda realizar actos globales-personales desde una identidad.

La educación emocional deberá ponerse al servicio de esta situación madurativa del adolescente. La investigación neuropsicológica nos confirma que durante la adolescencia se está dando una maduración estructural y funcional global que es soporte de esto mismo. Por ello pensamos que los aspectos de relieve emocional deben de abordarse dentro de su marco madurativo propio. Y si el primero es bajo la clave de la integración el segundo también deberá serlo.

Veremos cómo esto lleva a que la educación emocional deba abordarse como educación global de la persona y lo que ello significa afectando a temas aparentemente lejanos como el mundo de creencias personal (Dweck, 2000).

Abstract

The necessity of teenager emotional education is demonstrated by verifying the consequences of its absence: alcoholism, drug abuse, premature sexual relations, impulsivity disorders, school failure, social conflict and so on. The urgency of this situation has put initially the emphasis on encouraging emotional regulation, and subsequently new objectives such as welfare or inciting positive feelings are proposed to be implemented.

Although the interest of these initiatives is justifiable, we consider that this way to tackle emotional education ends up being a parallel intervention to the own maturational process of adolescents. Instead, we believe it would be more in line with neuropsychological maturation leaving a regulatory paradigm and assuming an integrative paradigm of emotion.

Neuropsychological maturation of adolescents is expressed in the triad of 1) executive functions (decision-making, task monitoring, attention, inhibition, task switching ...), 2) personal identity and 3) socialization (Blakemore, 2008, 2012; Crone & Dahl, 2012; Crone & Guro, 2013; Pfeifer & Blakemore, 2012). Adolescence is characterized by a consolidation or confusion of personal identity (Erikson, 1997), which is understood as the integration of these three elements.

The paradigm of emotional education as integration leads to include emotional maturity within the mentioned triad. The goal is no longer regulate emotions, but to integrate emotions so that the adolescent can make global-personal acts from a self-defined identity.

Emotional education must be at the service of this maturational status of the adolescent. Our perspective is supported by neuropsychological research, which confirms that global structural and functional maturation is taking place during adolescence. Therefore, we think that emotional issues should be addressed within their own maturational framework. Thus, both should follow an integrative, rather than a regulatory, perspective.

Emotional education should be addressed within the global education of the person. This means that apparently distant issues from emotional education, such as the world of personal beliefs, should be included in new educational strategies (Dweck, 2000).

1. Introducción

1.1. Temática analizada

La educación emocional tiene actualmente una gran presencia y aunque diversos elementos de la educación emocional aparecieron hace ya tiempo con John Dewey (López Cassá, 2012: 19-23) el término inteligencia emocional aparece oficialmente en 1990 (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990) lo que le da

un desarrollo explícito de veinticinco años, que según se mire, puede o no, ser mucho. Aún siguen abiertas muchas conceptualizaciones sobre la inteligencia emocional más o menos complementarias ente ellas (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007) e incluso se discute cuáles son los elementos que la componen y su organización; por ejemplo, unos unen la competencia emocional con la social y otros la separan (Boyatzis, Rochford y Jack, 2014). También encontramos dificultades cuando se quiere precisar qué es la emoción. De forma general, las diferencias entre emoción y cognición parecen identificables, pero cuando se busca precisar y distinguirlas plenamente encontramos serias dificultades, pues cada una de ellas existe porque las dos existen gracias a la relación entre ambas (Pessoa, 2008, 2013). Detrás de todo esto está el problema mente-cerebro, pues es posible identificar procesos mentales gracias a la conceptualización que hacemos de los fenómenos, pero cuando descendemos al nivel cerebral la conceptualización no encuentra su paralelo identificable con la misma claridad. Esto hace pensar que vale la pena seguir investigando cuál es la conceptualización adecuada para el fenómeno emocional, cuya existencia no se discute, y la educación del mismo.

Además nos encontramos que el arco de años en los que la educación emocional necesita ser tratada directamente arranca desde la tierna infancia (López Cassá, 2012) y se prolonga hasta el cierre de la adolescencia, al final de los 20 (Takeuchi et al., 2014). Por ello también valdría la pena preguntarse por la singularidad de la educación emocional en cada momento del desarrollo.

El presente artículo se centra en la época adolescente y en ese ámbito concreto nos preguntarnos si ¿puede hablarse propiamente de educación emocional en la adolescencia? y ¿cómo entenderse este tipo de educación atendiendo a la singularidad de esta época?

1.2. Estado de la cuestión. El modelo dominante y sus límites: la gestión emocional en clave de regulación

En el presente artículo usamos el término «gestión emocional» para significar que algo hay que hacer, pero sin especificar el qué. La palabra «regulación» identifica el modelo dominante que consideramos no adecuado, la situación típica adolescente y la palabra «integración» como la propuesta que se ofrece.

Conocida es la «paradoja de la adolescencia» que señala que cuando la persona está en el momento álgido de sus potencialidades físicas es cuando aumentan las tasas de mortalidad y las acciones de riesgo (droga, alcohol, sexo sin protección, problemas sociales…), descubriendo así la

alta vulnerabilidad del momento (Willoughby, Good, Adachi, Hamza y Tavernier, 2014) acrecentada por el influjo de la presencia de los iguales (Smith, Chein y Steinberg, 2014). Todo ello parecería mostrar que la persona se ve superada en su capacidad de controlarse.

Los primeros descubrimientos de la neurociencia parecen justificar esta situación de emergencia cuando muestran que el adolescente vive un doble proceso madurativo: a) la sobreactivación subcortical que dispara todo lo que suponga recompensa y motivación; y b) la tardía maduración de la corteza prefrontal, cuya función inhibitoria de la actividad subcortical que permite el razonamiento y valoración tranquila de alternativas no está aún madura (Somerville y Casey, 2010). Tal es así que incluso se ha planteado que lo mejor es controlar al joven durante este tiempo, esperando que pase la situación de inmadurez (Steinberg, 2008).

Pero cuando se ha profundizado en la relación entre el aspecto madurativo señalado (temprana activación subcortical y tardía maduración prefrontal) y las acciones de riesgo, se ve que hacer relaciones rígidas de causa-efecto entre ellas es, hoy por hoy, especulación (Bjork y Pardini, 2015), pues son muchos más los procesos madurativos neurales propios de la adolescencia (Orón, 2014) y además la persona puede actuar sobre su situación. Por ejemplo, los niveles de atención personal modulan las expresiones de miedo, ira o acciones de riesgo (Kim-Spoon, Holmes y Deater-Deckard, 2014) y las relaciones familiares pueden ser decisivas, ya que a mayor atención y cuidado familiar, menores acciones de riesgo en el adolescente (Ahmadi et al., 2013). Sin olvidar que esta educación y presencia familiar empieza en la niñez (Klein, 2014).

Este ambiente de problema ha llevado a plantearse la urgencia de la educación emocional y el primer movimiento ha sido el de pretender arreglar la situación interviniendo sobre ella, y de ahí surge el paradigma de la regulación. Este término, «regulación», parece ser que es el más ampliamente usado como se descubre en manuales de referencia (Gross, 2014; Vohs y Baumeister, 2011).

Por tanto, el modelo dominante es el de regulación, pero esto tiene una problemática variada:

a. Tiende a considerar la situación adolescente como un problema a resolver y no descubrir la oportunidad despertada y la peculiaridad propia de la juventud lleva a patologizar al sano. Sin querer, se acaba describiendo al joven como un enfermo o en el mejor de los casos como un adulto disminuido en sus capacidades. Parecería que la naturaleza ha tenido un

desliz en esa época. Esto como digo, pierde de vista que la juventud lejos de ser primeramente un problema es una riqueza para la persona y la sociedad (Dobbs, 2011; Siegel, 2014). Lo cual no niega que el tiempo de posibilidades sea a la vez tiempo de riesgos como dos caras de la misma moneda. Por ello mismo descubrir la singularidad de esta época es de especial relevancia para saber cómo intervenir.

b. Urgidos por la situación actual del adolescente, ciertamente preocupante según las estadísticas, hace que la intervención educativa se haya focalizado en la emoción como un principio incuestionable, lo que ha llevado a abordar el tema emocional al margen de la maduración global personal. En esa situación parece que las emociones son la causa de los desórdenes y por eso interesa regularlas, someterlas a regla, siendo la adquisición del autocontrol uno de los grandes objetivos. Como veremos en el artículo, al situar la emoción dentro de la maduración personal se cambia la forma de entender la educación emocional. Además pensamos que la emoción queda mucho mejor caracterizada como efecto, más que como causa (Selles, 2010: 127-129).

c. Además, se suma un tercer problema y es que el paradigma de la regulación exige que se caracterice quién es el regulador y quien es el regulado. Cuando se ha tratado de identificar estos papeles, se asigna el poder regulador a las partes racionales y cognitivas de la persona, y el regulado a las partes emocionales. El problema es que esta separación cognición-emoción ha sido rechazada desde la neuropsicología (Pessoa, 2013).

Al descubrir la gran sensibilidad emocional del adolescente ha llevado a pensar que esta está detrás del comportamiento de riesgo. Pero realizar una asociación rápida entre comportamientos de riesgo y/o personalidad o estructuras cerebrales es una atribución no necesaria. De la llamada inmadurez cerebral no se deducen las acciones de riesgo (Kwon, Vorobyev, Moe, Parkkola y Hämäläinen, 2014) y diversos modelos que se han propuesto muestran sus deficiencias (Willoughby, Tavernier, Hamza, Adachi y Good, 2014). Cuando se estudia con detalle las relaciones entre capacidad para prever el futuro, búsqueda de sensaciones, retraso de la gratificación, la edad del joven y realizar acciones de riesgo se encuentran resultados muy esclarecedores (Romer, Duckworth, Sznitman y Park, 2010). Ahí vemos que la búsqueda de sensaciones es un fenómeno natural pues guarda relación estadística con el paso de los años y ciertamente tiene la forma de «U» invertida, que señala que el joven, frente al niño y al adulto, vive unos deseos

de búsqueda de sensaciones mucho mayores. Pero se ve que esta búsqueda de sensaciones no correlaciona globalmente con las acciones de riesgo. También vemos que las acciones riesgo no guardan relación estadística con el paso de los años. Es decir, el mero paso de los años no garantiza que estas acciones de riesgo desaparezcan. En cambio se descubre que las acciones de riesgo si guardan relación estadística inversa con la capacidad del retraso de la gratificación. Es decir, a mayor adquisición de la capacidad de retraso de la gratificación, menor cantidad de acciones de riesgo cometidas. Y por último esta capacidad del retraso de gratificación no guarda relación con la edad por lo que si no se educa, no se adquiere. Todo ello hace pensar que cometer las acciones de riesgo surge de la confluencia de una mayor búsqueda de sensaciones junto con una deficiente educación recibida en el retraso de la gratificación. Por lo que patologizar la adolescencia, que es lo que se hace al pensar que el joven necesariamente tienen que hacer acciones de riesgo, no estaría justificado.

2. Objetivo: un modelo de gestión emocional acorde a la situación evolutiva del adolescente

Por ello en el presente artículo buscamos una conceptualización diferente de la gestión emocional, dejando atrás el modelo de regulación. Para ello pretendemos acercarnos a esta cuestión no desde la urgencia de tener que hacer algo, sino preguntándonos por cuál es la situación propia de crecimiento en la que se encuentra el joven, que no es un adulto disminuido, sino que cuenta con su singularidad propia. Este cambio de perspectiva llevará a cambios que consideramos relevantes.

Que no se vea adecuada la perspectiva reguladora, no quiere decir que no tenga su lugar en otro momento de la vida. El termino regulación parece que encaja mejor para la niñez (López Cassá, 2012) pues el regulador son los padres y el regulado el niño. En la adolescencia el fenómeno regulador paterno necesita continuarse aunque desde el paradigma de la confianza. El adolescente se dejará regular por sus padres, si confía en ellos. Además, ya en la adolescencia, el término regulador también tiene su valía cuando hablamos de situaciones patológicas propiamente, como la ansiedad y la depresión, donde parece que la persona ha perdido la capacidad de situarse frente a ciertos acontecimientos.

Pero cuando hablamos del joven sano no pensamos que debamos llegar a una conceptualización de cómo educar partiendo de la situación de urgencia o de la enfermedad, sino preguntándonos qué está pasando en el joven sano en su proceso de maduración.

3. Desarrollo: la gestión emocional en clave de integración

El nuevo paradigma es la integración, ya que el objetivo es integrar la realidad emocional en el desarrollo madurativo global personal, para que la persona pueda crecer y realizar actos personales desde su libertad y responsabilidad.

La palabra integración podemos encontrarla ya en el recorrido realizado en la educación emocional, aunque no con el sentido que se le quiere dar. Por ejemplo Bisquerra concibe la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida (Bisquerra, 2004). Es decir, el resultado de la intervención es la integración, pero según ese modelo la integración ocurre al final de la intervención. Esto significa que la intervención se centra en elementos propiamente emocionales y no en todos los elementos personales (Bisquerra Alzina y Perez Escoda, 2007, 2012).

En cambio, en nuestra propuesta, a la palabra integración se le da una significación distinta, pues la integración no es lo que sucede al final, sino la forma cómo suceden las cosas. La integración es un proceso antes que un resultado. Esto llevará a que junto con los elementos de intervención más propiamente asociados a la emoción, convenga tratar otros temas aparentemente alejados de la emoción. En la persona todo tiene que ver con todo desde el principio y no puede afectar a un aspecto sin afectar a todos. Por ello querer generar un movimiento en uno de ellos al margen de los demás es ignorar esta realidad sistémica (Polo, 2007). La conceptualización que hacemos entiende que integrar comporta una maduración en la que los diversos aspectos y relaciones se van diferenciando y optimizando en la medida en que se ponen, a su vez, en relación entre sí (Oron, 2015). Por tanto, dividir a la persona en temas independientes y querer profesionalizar la intervención del docente en su área específica sería considerar la educación como una cadena de montaje para la fabricación de un coche.

Es decir, pensamos que en la adolescencia más que hablar de educación emocional, debería hablarse de educación personal. Creemos que la educación emocional no puede tecnificarse o especializarse. El término «educación emocional» indica una intervención directa sobre la emoción y creemos que esa no es la mejor opción en la adolescencia. La intervención directa sobre la emoción de forma exclusiva puede tener su lugar en la adolescencia cuando estamos hablando de situaciones patológicas, como ansiedad o depresión, o en la situación sana, cuando estamos hablando

de emergencias que reclaman el autocontrol para poder hacer algo ante el aquí y el ahora de una situación de alta carga emocional y queremos evitar una situación de rapto emocional, como describió Goleman (2012). Pero cuando se trata de atender al joven en su situación normal de crecimiento necesitamos otro paradigma, pues el regulador no está al servicio de la maduración, sino de resolver un problema que en verdad no lo es. Pues ya hemos indicado que la búsqueda de sensaciones, que ciertamente muestra unos niveles superiores a los de la niñez y la adultez, puede ser vista como un momento de oportunidades propias, sin olvidar la vulnerabilidad que conlleva (Dobbs, 2011), ya que el joven es un gran portador de novedades (Ramon y Cajal, 1898: 35-115).

Hay un sitio en el que pensamos que sí que puede hablarse propiamente de educación emocional como paradigma de intervención y este es en la niñez, a través de lo que se denomina «educación de la sensibilidad» o «educación en el asombro» (Carson, 2012; L'Ecuyer, 2014). Esta es conocida desde bien antiguo cuando Aristóteles señalaba «la necesidad de haber sido educado de cierto modo, ya desde jóvenes, como dice Platón, para complacerse y dolerse como es debido», algo que «todos hemos mamado desde niños, y por eso es difícil de borrar» (Aristóteles, 1999). En este caso se trata de adquirir una sensibilidad tal que ante ciertos acontecimientos la emoción que se nos despierte sea aquella que nos moviliza en la dirección que hace bien. Esta educación emocional que podría estar relacionada con una educación estética, no tiene primeramente un valor hedonista. No es con el objetivo de sentirse bien, sino para «complacerse y dolerse como es debido». Este «como es debido» señala que debe ser de acuerdo con lo que es bueno para el ser humano. Ciertamente esta educación de la sensibilidad tiene sentido seguir trabajándola toda la vida. Pero una cosa es que se trabaje toda la vida y otra que sea el paradigma de intervención que se tenga.

Para poder entender la fundamentación de esta postura se parte de preguntar: ¿qué es lo que vive un joven? Y en función de esa respuesta es cuando se pasa a responder a la pregunta: ¿qué hacer con la emoción? Veamos estos dos pasos.

3.1. ¿Qué está viviendo el joven?

La maduración neuropsicológica del adolescente se estandariza en la triada formada por las funciones ejecutivas, la identidad personal y la socialización (Blakemore, 2008, 2012; Crone y Dahl, 2012; Crone y Güro, 2013; Pfeifer y Blakemore, 2012).

«Funciones ejecutivas» es un término paraguas que reúne una amplia diversidad de operaciones como la toma de decisiones, la comparación de alternativas, el monitoreo de una acción, la inhibición de respuestas no queridas… (Gomez y Tirapu-Ustárroz, 2012). Las funciones ejecutivas no deben ligarse exclusivamente a la inteligencia o al control, pues en verdad están presentes en todas las acciones humanas y la red neural que las soporta, que es la red fronto-parietal y que necesita ser reclutada para casi cualquier acción o percepción voluntaria, e involuntaria pero de carácter proactivo (Zanto y Gazzaley, 2013).

La socialización y la identidad van especialmente unidas porque, si bien, la socialización acentúa el tema de las relaciones inter-personales y la identidad la autocomprensión personal, las dos son interdependientes. El joven viene de una realidad, en principio estable, que es la seguridad familiar. El niño sabe quién es gracias a las referencias familiares que entabla. En la adolescencia emerge un nuevo paradigma donde descubre que las relaciones con los padres no son lo que eran y por otro lado se intensifican las relaciones con los iguales que cobran especial protagonismo. Este cambio, y otros, llevan a que el joven pase de tener una identidad definida a tener que reentenderse en la nueva situación. Dependerá de cómo se entienda a sí mismo en la nueva situación, lo que definirá el cómo viva en sus relaciones sociales de una forma determinada, pues lo uno se realiza en lo otro.

Este juego de socialización-identidad se da, además, de con influencias bidireccionales con la maduración de las funciones ejecutivas. Por ello, en verdad funciones ejecutivas-socialización-identidad no son realidades independizables, sino que forman un triángulo de bidireccionales influencias. Es decir, forman un sistema no como una suma de variables, pues tocar uno es tocar todos. Conceptualmente las podemos identificar y diferenciar, pero no las podemos independizar. Así se ve en neurociencia bajo el concepto de «sistema complejo» donde todas las variables influyen en todas, incluso la estructura y la función están bidireccionalmente afectadas (Sporns, 2011).

Desde la psicoterapia (Siegel, 2014) también que se ve que no pueden disociarse, pues todas hacen referencia a la identidad. Identidad es enfrentarse a la pregunta: ¿quién soy? Esa pregunta requiere que para poder contestarse personalmente pueda pensar su pensamiento lo que requiere la maduración cognitiva, lo que guarda relación con la maduración de las funciones ejecutivas. Pero la pregunta surge porque la vida la plantea, al ver lo distinto. Lo distinto me lleva a tener que posicionarme

y al posicionarme respondo a la pregunta de quién soy. La maduración sexual lleva a que el joven descubra nuevas realidades personales por lo que plantea la pregunta a nivel personal. Pero ese mismo despertar modifica mis relaciones personales que también tendré que definir como vivirlas. Es decir la maduración cognitiva y los contrastes personales y sociales hacen que el tema de la identidad sea central y hacen también que la identidad personal, la identidad social y la identidad sexual se respondan unificadamente.

Por ello, desde la psicología se ha propuesto entender la adolescencia como la situación vital en la que se resuelve el reto entre alcanzar una identidad personal o entrar en la confusión identitaria (Erikson, 1997). Este modelo se descubre muy útil para poder abordar los temas personales (Marcia y Josselson, 2013) y puede ser un buen principio para unificar toda intervención sobre el adolescente. Así pues, la educación emocional pasa a ser entendida como educación personal, pues se trata de aprovechar la realidad emocional del adolescente como plataforma para el crecimiento personal. Se trataría de poner lo que se llama educación emocional al servicio de la maduración. Esto lleva a entender la educación desde la maduración personal. Y si en la maduración personal adolescente todo funciona en clave de identidad personal, hay que poner la intervención emocional en orden a la identidad. Esto hace que los temas propios de la identidad personal (como por ejemplo la opción fundamental o las propias creencias) deban de hacerse presentes en la educación emocional. Todos los elementos forman un sistema, luego la mejor forma de hacer crecer uno de ellos es que todos crezcan, pues esa es su forma natural de crecer. Veámoslo.

3.2. ¿Qué hacer con el tema emocional?

Hemos alcanzado un replanteamiento que lleva a proponer que, para el caso concreto de la adolescencia, se deje atrás el paradigma regulador y se de paso al paradigma integrador. La integración busca que la realidad emocional acontezca en la persona de tal forma que la persona pueda desarrollar su vida sintiéndola como propia. Esto se hace no interviniendo directamente y exclusivamente sobre la emoción, lo cual solo estaría justificado en situaciones de patología o en momentos de urgencia por el autocontrol, sino actuando sobre todas las dimensiones personales incluyendo, como no, las emocionales.

Por ello, actuar sobre temas tan concretos como las propias creencias personales puede entenderse como una auténtica educación emocional. Y así ha sido demostrado ya que tener una creencia concreta afecta a mis

comportamientos emocionales (Dweck, 2000) y a la resiliencia (Yeager y Dweck, 2012). Esta autora, Carol Dweck, lleva más de treinta años estudiando la repercusión de dos tipos de creencias, las fijas y las incrementales. Una creencia fija tiende a pensar que podemos modificar la realidad pero solo muy poco. Algo se podrá hacer con nuestro esfuerzo pero básicamente no cambia la realidad. Por tanto mi inteligencia, mi personalidad, mis relaciones personales, mi situación personal básicamente es la que es y poco se puede hacer cuando descubro los límites en cada sector. La creencia incremental piensa, por el contrario, que con esfuerzo, ayuda, rectificando errores, paciencia, generando alternativas, con metas a corto plazo podemos hacer un crecimiento real. La autora ha estudiado estas creencias aplicadas en la inteligencia personal, las características personales o las relaciones interpersonales. Esto le ha permitido descubrir que una creencia incremental permite una reacción emocional positiva ante el fracaso, el reto que supone una exigencia de algo nuevo o la acogida de una corrección. Otros autores señalan repercusiones emocionales positivas desde una educación del carácter (Tough, 2013; Vargas Villalobos y González-Torres, 2009) o bien la importancia de dimensiones éticas en relación a la emoción (Narváez, 2008a, 2008b). Todo esto estaría confirmando que el ser humano es un sistema donde todo tiene que ver con todo y no una suma de partes.

Esto está cambiando la forma de concebir la emoción misma. Mientras que en el modelo regulador se realza que la emoción es la causa de bienestar o malestar y por ello interesa tenerla bajo control, el modelo integrador acentúa que la emoción es efecto, es resultado, del crecimiento madurativo, por ello no se acentúa el intervenir sobre la emoción, sino sobre el proceso de crecimiento personal. La emoción es vista como el efecto de una forma determinada de comportarse en un contexto concreto.

El modelo regulador tiende a tener objetivos como la autoestima y el bienestar. En cambio en el modelo integrador la autoestima y el bienestar dejan de ser objetivos. Esto no quiere decir que no tengan su lugar. En el modelo integrador el bienestar es el ambiente idóneo para poder hacer una intervención educativa, pero no el fin de la misma. La autoestima pasa a ser, en el modelo integrador, un indicador de la evolución personal. El objetivo del modelo integrador será apoyar a que el joven adquiera una identidad que la sienta realmente como propia y le ayude en su vida diaria.

Tener el bienestar por objetivo presenta muchos problemas. La neuropsicología descubre con claridad que el bienestar no cura ninguna herida sino que se requiere de la reevaluación cognitiva (Denkova,

Dolcos y Dolcos, 2014; Ricciardi et al., 2013), que no es un ejercicio de la cognición sobre la emoción, sino que es un nuevo momento valorativo desde otra realidad personal que incluye las propias creencias. La reevaluación es revaloración, y la valoración es un elemento básico de la emoción. Ya hemos señalado que no puede haber un ejercicio cognitivo que no sea emocional y que no existe ningún ejercicio emocional que no sea cognitivo al mismo tiempo. Por ello la reevaluación cognitiva acaba siendo un crecimiento en la forma de entenderse/sentirse a sí mismo. Otro elemento para no tener el bienestar como objetivo lo encontramos en la evolución de la vida, pues la aparición de la emoción se descubre en orden a un mayor conocimiento de la situación individual y mejor valoración de la realidad, para la memoria y la toma de decisiones y no como la emergencia del hedonismo (Narváez, 2008b; Perlovsky, 2013). Ni tenemos una emoción para estar bien, ni estar bien resuelve nuestra vida. El bienestar deberá ser para algo más que para estar bien. Por ello decíamos que en este modelo el bienestar es la plataforma desde la que actuar y no el objetivo de la actuación.

4. Conclusiones y discusión

Tras analizar brevemente la visión dominante sobre la gestión emocional del adolescente bajo el paradigma de la regulación, se descubren ciertas limitaciones en este modelo por potenciar una visión patológica de la adolescencia, focalizarse en la emoción situándose al margen de la maduración global, y por descansar en una distinción regulador-regulado que no es posible mantener.

Sin negar que el paradigma regulador tenga su lugar de ser en la infancia o en la misma adolescencia cuando se dan situaciones de emergencia, se propone para la intervención en el adolescente sano otro modelo que es el integrador.

La integración no se ha de dar al final del proceso, sino que es la fórmula para que se produzca el crecimiento. Integrar comporta una maduración en la que los diversos aspectos y relaciones se van diferenciando y optimizando en la medida en que se ponen, a su vez, en relación entre sí. Lo que lleva a que en la adolescencia propiamente no tenga que hablarse de educación emocional sino de educación personal. Y esto tanto por la referencia directa de lo emocional a lo personal, como porque lo personal no puede disgregarse en suma de «yoes».

Para llegar a este punto se ha partido considerando la situación madurativa que la neuropsicología descubre en el adolescente, unificada desde

la propuesta de Erikson, que entiende la adolescencia como el momento de definición de la identidad personal. Siendo esta identidad personal el precipitado de una amplia maduración en los procesos cognitivos, personales, sociales y sexuales.

Como la intervención educativa es para apoyar este proceso madurativo, implica que el proceso madurativo marque cómo debe ser la intervención educativa. Y si la maduración adolescente se da en clave integrativa, así debe ser, por coherencia, la educación personal. Por ello en la intervención educativa, junto con los elementos más claramente identificados como emocionales, tendría que tratarse con otros elementos como las creencias o la opción fundamental entre otros, y todos ellos en armonía.

Con el presente artículo se ha pretendido hacer una propuesta de gestión emocional entendida como integración dentro de la maduración personal del adolescente. Esta propuesta está requiriendo de ulteriores investigaciones, así como de verificar la hipótesis que se deduce. Por lo que una actuación coherente educativa plantearía no solo mayores éxitos, sino que evitaría los problemas propios de la disgregación.

5. Bibliografía

Ahmadi, K., Khodadadi Sangdeh, J., Aminimanesh, S., Mollazamani, A. y Khanzade, M. (2013): «The Role of Parental Monitoring and Affiliation with Deviant Peers in Adolescents' Sexual Risk Taking: Toward an Interactional Model». *International Journal of High Risk Behaviors & Addiction,* 2 (1), 22-27.

Aristóteles (1999): *Ética a Nicómaco.* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XX1,* 10, 61-68.

_____ (2012): «Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica». *Avances en Supervisión Educativa,* 16, 1-11.

Bjork, J. M. y Pardini, D. A. (2015): «Who are those "risk-taking adolescents"? Individual differences in developmental neuroimaging research». *Developmental Cognitive Neuroscience,* 11 (0), 56-64.

Blakemore, S.-J. (2008): «The social brain in adolescence». *Nature Reviews. Neuroscience,* 9 (4), 267-77.

_____ (2012): «Development of the social brain in adolescence». *Journal of the Royal Society of Medicine,* 105 (3), 111-6.

Boyatzis, R. E., Rochford, K. y Jack, A. I. (2014): «Antagonistic neural networks underlying differentiated leadership roles». *Frontiers in Human Neuroscience,* 8 (114).

Carson, R. (2012): *El sentido del asombro.* Madrid: Encuentro.
Crone, E. A. y Dahl, R. E. (2012): «Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility». *Nat Rev Neurosci,* 13 (9), 636-650.
Crone, E. A. y Güro, B. (2013): «Development of emotion and social reasoning in adolecence», Ochsner, N. y Stephen, K. (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Neuroscience.* Oxford: Oxford University Press, vol. 2.
Denkova, E., Dolcos, S. y Dolcos, F. (2014): «Neural correlates of "distracting" from emotion during autobiographical recollection». *Social Cognitive and Affective Neuroscience,* 9 (4), doi: 10.1093/scan/nsu039.
Dobbs, D. (2011): «Cerebro adolescente». *National Geographic en Español,* 29 (4), 2-21.
Dweck, C. (2000): *Self theories. Their role in motivation, personality and development.* Nueva York: Psychology Press.
Erikson, E. H. (1997): *El ciclo vital completo.* Barcelona: Paidós.
Goleman, D. (2012): *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos.* Barcelona: Grupo Z.
Gómez, M. y Tirapu-Ustárroz, J. (2012): «Neuropsicología de la corteza prefrontal y funciones ejecutivas: una visión panorámica», Tirapu, J., García, A., Ríos, M. y Ardila, A. (eds.): *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas.* Barcelona: Vigera: 672.
Gross, J. J. (ed.) (2014): *Handbook of emotion regulation.* Nueva York: The Guilford Press.
Kim-Spoon, J., Holmes, C. y Deater-Deckard, K. (2014): «Attention regulates anger and fear to predict changes in adolescent risk-taking behaviors». *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* n/a–n/a.
Klein, H. (2014): «Early life emotional neglect and HIV risk taking among men using the Internet to find other men for unprotected sex». *Child Abuse & Neglect,* 38 (3), 434-444.
Kwon, M. S., Vorobyev, V., Moe, D., Parkkola, R. y Hämäläinen, H. (2014): «Brain Structural Correlates of Risk-Taking Behavior and Effects of Peer Influence in Adolescents». *PLoS ONE,* 9 (11), e112780.
L'Ecuyer, C. (2014): «The wonder approach to learning». *Frontiers in Human Neuroscience,* 8 (764).
López Cassá, E. (2012): *La educación emocional en la escuela. Actividades para la educación infantil 3 a 5 años.* (Bisquerra, R., ed.). Mexico: Alfaomega Grupo Editor.
Marcia, J. y Josselson, R. (2013): «Eriksonian Personality Research and Its Implications for Psychotherapy. *Journal of Personality,* 81 (6), 617-629.

Mayer, J. D., DiPaolo, M. y Salovey, P. (1990): «Perceiving Affective Content in ambiguous visual stimuli. A component of emotional intelligence». *Journal of Personality Assessment.*
Narváez, D. (2008a): «Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development», Nucci, L. y Narváez, D. (eds.): *Handbook of Moral and Character Education.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 310-327.
_____ (2008b). «Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities». *New Ideas in Psychology,* 26 (1), 95-119.
Orón, J. V. (2014): «Toward a new conception of habit and self-control in adolescent maturation». *Frontiers in Human Neuroscience,* 8 (525), 1-2.
_____ (2015): «Leonardo Polo's integrative dynamic as Philosophical framework to understand neuroscience», *Journal of Polian Studies* (under review).
Perlovsky, L. (2013): «A challenge to human evolution-cognitive dissonance». *Frontiers in Psychology,* 4 (179), 1-3.
Pessoa, L. (2008): «On the relationship between emotion and cognition». *Nature Reviews. Neuroscience,* 9 (2), 148-58.
_____ (2013). *The cognitive-emotional brain. From interactions to integration.* Londres: MIT Press.
Pfeifer, J. H. y Blakemore, S.-J. (2012): «Adolescent social cognitive and affective neuroscience: past, present, and future». *Social Cognitive and Affective Neuroscience,* 7 (1), 1-10.
Polo, L. (2007): *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el tiempo.* Madrid: RIALP.
Ramon y Cajal, S. (1898): *Reglas y consejos sobre la investigación científica.* Madrid: ESPASA.
Ricciardi, E., Rota, G., Sani, L., Gentili, C., Gaglianese, A., Guazzelli, M. y Pietrini, P. (2013): «How the brain heals emotional wounds: the functional neuroanatomy of forgiveness». *Frontiers in Human Neuroscience,* 7 (839),1-9.
Romer, D., Duckworth, A. L., Sznitman, S. y Park, S. (2010): «Can Adolescents Learn Self-control ? Delay of Gratification in the Development of Control over Risk Taking». *Prev Sci,* 11 (3), 319-330.
Selles, J. F. (2010): *Los filósofos y los sentimientos.* Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
Siegel, D. J. (2014): *Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente.* Barcelona: Alba Editorial.
Smith, A. R., Chein, J. y Steinberg, L. (2014): «Peers increase adolescent risk taking even when the probabilities of negative outcomes are known». *Developmental Psychology,* 50 (5), 1564-1568.

Somerville, L. H. y Casey, B. J. (2010): «Developmental neurobiology of cognitive control and motivational systems». *Current Opinion in Neurobiology,* 20 (2), 236-241.
Sporns, O. (2011): «The human connectome: a complex network». *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1224, 109-25.
Steinberg, L. (2008): «A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking». *Dev Rev,* 28 (1), 1-27.
Takeuchi, H., Taki, Y., Nouchi, R., Sekiguchi, A., Kotozaki, Y., Miyauchi, C. M. y Kawashima, R. (2014): «Regional gray matter density is associated with achievement motivation: evidence from voxel-based morphometry». *Brain Structure & Function,* 219 (1), 71-83.
Tough, P. (2013): *How children succeed.* London: Random House Books.
Vargas Villalobos, L. y González-Torres, M. C. (2009): «La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual : Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 7 (3), 1379-1418.
Vohs, K. D. y Baumeister, R. F. (eds.) (2011): *Handbook of self-regulation.*
Willoughby, T., Good, M., Adachi, P. J. C., Hamza, C. y Tavernier, R. (2014): «Examining the link between adolescent brain development and risk taking from a social–developmental perspective (reprinted)». *Brain and Cognition,* 89 (0), 70-78.
Willoughby, T., Tavernier, R., Hamza, C., Adachi, P. J. C. y Good, M. (2014). «The triadic systems model perspective and adolescent risk taking». *Brain and Cognition,* 89 (0), 114-115.
Yeager, D. S. y Dweck, C. S. (2012): «Mindsets That Promote Resilience : When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed». *Educational Psychologist,* 47 (4), 37-41.
Zanto, T. P. y Gazzaley, A. (2013): «Fronto-parietal network: flexible hub of cognitive control». *Trends in Cognitive Sciences,* 17 (12), 602-603.

Educación Emocional 3.0

Marta Peribáñez Vela
Profesora de FP y Secundaria
Gobierno de Aragón

Resumen

Se presenta un nuevo proyecto de innovación en el ámbito del aprendizaje: «Educación Emocional 3.0 para Formación Profesional». Una actuación que genera nuevas dinámicas en el ámbito educativo.

A través de este proyecto, vamos a poner en colaboración a los centros de enseñanza y empresas con el ánimo de incorporar personal con la cualificación necesaria y actual que demanda el mercado laboral, que haya desarrollado las competencias técnicas pero también las competencias transversales necesarias para los distintos perfiles identificados.

Mediante la aplicación de las metodologías y/o recursos considerados idóneos para el desarrollo de ámbitos tan diversos como la inteligencia emocional, redes sociales, plataformas *e-learning* y tecnologías *big data* y web semántica, como piezas fundamentales para su desarrollo.

Abstract

A new Innovation Project is presented in the field of learning: «Emotional Education 3.0 for Vocational Training». An action which generates new dynamics in the educational scope.

Through this Project, we are putting together schools and companies with the aim of incorporating staff with the required and updated skills which are demanded on the labour market, people who has developed not only technical skills but also the necessary transversal skills for the different identified profiles.

By applying methodologies and/or resources considered suitable for development of areas as diverse as emotional intelligence, social networking, e-learning platforms and big data technologies and semantic web, as cornerstones for its development.

1. Introducción

«Educación Emocional 3.0» se centra en adaptarnos a los nuevos tiempos y a las nuevas herramientas fusionando conocimientos afianzados e innovadores en la Formación Profesional, aportándole valor y calidad a nuestra enseñanza para facilitar a los futuros trabajadores su incorporación al mercado laboral. Se brinda un interés especial en la integración de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) en el aula, pero no se excluyen las experiencias de innovación en otros ámbitos como la inteligencia emocional llevada al ámbito de la Formación Profesional. Se desarrolla la I+D+i dentro del entorno educativo fusionando los recursos aplicados hasta ahora con herramientas TIC.

Se pretende difundir entre la comunidad educativa nuestro proyecto creativo «Educación Emocional 3.0», aspirando a generar una colaboración bidireccional con centros de Formación Profesional y empresas.

Se quiere destacar el carácter innovador que el proyecto «Educación Emocional 3.0» abarca, desde un plano teórico hasta la puesta en valor de nuestro proyecto creativo al crearse una sinergia empresa-centro de Formación Profesional en dos aspectos fundamentales, no solamente en cuanto a competencias técnicas, sino poniendo en «más» valor, si cabe, las competencias transversales, tan demandadas en la actualidad y que no se forman de manera exhaustiva dentro del ámbito educativo.

Todas las temáticas son tratadas en un proyecto común como piezas clave de un puzle, y en ningún caso han sido desarrolladas, hasta ahora, para el ámbito de la Formación Profesional.

Las empresas proveedoras de tecnología, y en especial del sector de las TIC, se encuentran con varias problemáticas en los procesos de reclutamiento y selección de personal, por ello se establece:

1. La evolución constante de la tecnología y de las diferentes necesidades de los clientes, hace que en ocasiones los candidatos disponibles no cuenten con las competencias técnicas requeridas.
2. Para los diferentes perfiles, se hacen necesarias unas competencias transversales, que son clave para el desempeño de las actividades, por ejemplo, las asociadas a la innovación, la comunicación, el trabajo en equipo, y otras incluidas en el término «inteligencia emocional» como la empatía, motivación, habilidades sociales, etc.

Esta última competencia no se trabaja explícitamente en el aula y por lo tanto no se desarrolla adecuadamente, encontrándonos con candidatos que en ocasiones están muy preparados técnicamente pero que carecen de estas competencias vitales para ofrecer servicios de calidad a los clientes en las empresas.

Es necesario, por tanto, poner en colaboración a los centros de enseñanza y a empresas con el ánimo de incorporar personal con la cualificación necesaria y actual que demanda el mercado laboral, que haya desarrollado las competencias técnicas pero también las competencias trasversales necesarias para los distintos perfiles identificados.

Las actuaciones a mejorar con este proyecto son:

- Identificación de competencias transversales de los perfiles profesionales más habituales demandados del mercado actual.
- Establecer un diccionario competencial por niveles que permita evaluar el nivel de las distintas competencias a los candidatos, de forma objetiva.
- Establecer las actividades de aprendizaje necesarias para el desarrollo competencial acorde al nivel que se quiere alcanzar.

1.1. ¿Por qué es importante desarrollar la inteligencia emocional en el ámbito de la Formación Profesional?

Las características de la nueva organización se centran en los siguientes aspectos, según Pérez y López Peralta (2006):

- Énfasis en el ser humano.
- Necesidad de desarrollar capital humano.
- El ser humano como centro de la organización.
- Necesidad del desarrollo integral en la organización.
- Énfasis en las comunicaciones formales e informales.
- Gestión en la elaboración e integración.
- Estilo de liderazgo participativo centrado en las personas.
- Estructura matricial de organización.
- Competencia constructiva.

Las características de la nueva organización imponen nuevas demandas y generan desafíos al sistema educativo. Es por eso, que debe existir correspondencia entre la orientación educativa ofrecida por el sistema nacional y las exigencias de la sociedad actual para promover la creatividad, innovación y experimentación con procesos dirigidos a aumentar la gestión de calidad del sistema educativo.

En el informe a la Unesco *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), se establecen los pilares básicos para la educación del siglo XXI: aprender

a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos últimos pilares son contemplados en la educación emocional.

El cambio de paradigma acaecido en el estudio de la inteligencia gracias a la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) amplía el campo de lo que se considera inteligencia y, reconoce lo que antes solo se intuía: que la brillantez académica no lo es todo y que el desarrollo de las competencias emocionales pueden suponer el 80 % del éxito de las personas. Hay personas de gran capacidad intelectual pero incapaces de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos; por el contrario, personas menos brillantes en el ámbito escolar triunfan en el mundo laboral o en su vida personal (Gardner, 1989). Son diversas las situaciones que reclaman una intervención familiar, educativa y social en el ámbito de la inteligencia emocional.

En primer lugar, el nivel de competencia emocional de los alumnos de Formación Profesional (adolescentes y personas adultas) demuestra un observable «analfabetismo emocional» (Goleman, 1996) que desemboca en comportamientos desadaptativos (Bisquerra, 2000), como por ejemplo: consumo de sustancias nocivas (consumo de drogas), incapacidad de mantener/comportarse en un trabajo, violencia de género, acoso en el trabajo *(mobbing),* numerosos actos de violencia dentro y fuera del ámbito escolar (desde el renombrado *bullying* hasta las vejaciones grabadas en teléfonos móviles que posteriormente son colgadas en internet), entre otros.

Por otra parte, las últimas investigaciones realizadas sobre el papel de las emociones en la toma de decisiones (Damasio, 2006) y la demostración de la poca relevancia por sí mismo del CI (cociente intelectual, ligado a la inteligencia académica) en el camino al logro profesional de las personas (Fernández Berrocal y Extremera, 2002), enfatiza la importancia del desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo.

Desde el punto de vista psicopedagógico, se ha observado la necesidad de la intervención socioemocional (Álvarez, 2001) debido a los índices de fracaso, las dificultades en el aprendizaje, el abandono de los estudios, o las dificultades en la relación con los compañeros (tanto a nivel escolar como profesional), que provocan un claro déficit de madurez emocional y estados emocionales negativos. Todo ello deriva en la falta de actitud y motivación de los estudiantes ante el mundo académico y futuro mundo laboral.

El desarrollo de la inteligencia emocional y, por lo tanto, el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995) se centra en la prevención de factores de riesgo en el aula (Ibarroa, 2004), con el fin de mejorar las calificaciones, aumentar la motivación y erradicar las agresiones (Casel, 2003), y así mismo en tratar de mejorar

las relaciones interpersonales de los alumnos y su bienestar subjetivo (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Mediante el desarrollo de las competencias emocionales, los alumnos aprenden a emplear diversas estrategias emocionales, como la regulación emocional, asertividad, empatía, resolución de conflictos, etc., con el fin de hacer frente a situaciones emocionalmente difíciles, tanto dentro del ámbito escolar como en contextos laborales o personales.

Por otra parte, en nuestra sociedad existe una gran separación entre el mundo laboral y el mundo académico. Y aunque en el mundo laboral somos conscientes de que ya no son tan importantes los títulos académicos como poseer ciertas habilidades (la iniciativa, el liderazgo o el trabajo en equipo), la institución escolar parece ir, una vez más, a remolque de los acontecimientos sociales actuales, actuando más como un lastre para la sociedad que como un motor.

En conclusión, las emociones y, por lo tanto, las estrategias emocionales, se pueden enseñar y aprender. Si preguntásemos a cualquier persona si le enseñaron en el ámbito educativo técnicas de autocontrol, a relacionarse con los demás, a resolver conflictos… la respuesta sería probablemente negativa. Pero sí a todos nosotros nos han explicado la raíz cuadrada, los ríos de Europa… y aún hoy los podríamos reproducir fehacientemente. La realidad es que el intercambio de emociones, la comunicación emocional con uno mismo y con los demás, o sencillamente experimentar diversas emociones como la ira, la frustración o la alegría, nos ocurren a diario. La institución educativa debe promover el desarrollo integral de la persona, en el que la dimensión emocional, es esencial.

Un centro de Formación Profesional emocionalmente inteligente es un centro comprometido con la sociedad, educando alumnos/as emocional y socialmente competentes y dando respuesta al modelo de profesionales que las empresas y organizaciones de hoy solicitan y realizan.

1.2. Planteamiento estratégico a medio plazo

La introducción de la inteligencia emocional en todos los centros debe realizarse en dos vertientes:

1. Por un lado, la formación adecuada a cada necesidad mediante el proyecto de formación del centro en cada uno de los centros y del área de recursos humanos en las empresas. En la comunidad autónoma de Aragón contamos con el Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón, ya que se plantean unas áreas

de trabajo que se aglutinan en distintos núcleos de trabajo, tanto empresariales como educativos.

2. Y por otro, la relación existente con la formación de grupos de comunicación entre el personal que está implantándola en el centro o en la empresa.

A través de estas dos actividades y complementándolas de manera óptima, puede llegarse a los centros educativos y de aquí, a las empresas con las que cada centro tenga relación, ya que el hecho de aglutinar es debido a la existencia de empresas que trabajan con varios centros.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

- Analizar los perfiles que demandan las empresas y estudiar las características del alumnado objeto del estudio, con el fin de presentar un listado de competencias que serían necesarias adquirir, por el alumnado y los trabajadores, para ir escalando en los niveles prefijados.

2.2. Objetivos específicos

- Definir las competencias transversales requeridas para cada puesto.
- Conocer las habilidades sociales necesarias para la inserción en las empresas.
- Elaborar unos criterios de evaluación en competencias transversales.
- Evaluar las competencias transversales.
- Recopilar materiales para trabajar las competencias transversales.
- Retroalimentar la plataforma *e-learning* con contenidos para trabajar las competencias transversales.
- Dar visibilidad del proyecto a través de las redes sociales (logros, aportaciones, colaboraciones, resultados).
- Estudiar los perfiles (puestos a los que opta un trabajador al pertenecer a la empresa) y roles de la empresa (características requeridas en cada perfil).
- Desarrollar en los alumnos las competencias transversales reclamadas por las empresas.
- Elaborar un estudio conjuntamente con la empresa sobre las necesidades en los recursos humanos de comunicación interna y externa.

3. Metodología

Se utilizará una metodología cualitativa a la hora de mantener entrevistas y grupos de discusión con los participantes en el proyecto. Contaremos con una metodología cuantitativa a la hora de realizar el estudio de las pruebas de evaluación que los candidatos realizaran para el estudio de su evolución en competencias transversales.

Comenzaremos con las participaciones de manera conjunta empresa-centro, con el fin de elaborar un diccionario de competencias transversales en las que se definirán perfiles y roles, que deben disponer los alumnos que posteriormente van a ser los futuros trabajadores, en función de la demanda del mercado.

Se elaboran y recopilan materiales para trabajar en las competencias transversales requeridas para los puestos demandados, retroalimentando la plataforma *e-learning* con la que se cuenta en el centro educativo y que dará visibilidad a los participantes de la empresa colaboradora.

A lo largo de todo el proyecto bienal, se dará notoria visibilidad a través de las redes sociales implicadas (Facebook, Twitter y Google+, elegidas por ser las más utilizadas en la actualidad).

Para la correcta elaboración del proyecto, se elige un grupo de alumnos de manera voluntaria para realizar una preevaluación de sus competencias transversales. Estas se trabajarán de manera exhaustiva durante un cierto periodo de tiempo (varios trimestres a lo largo de un curso) y posteriormente, se volverá a realizar una evaluación de las competencias transversales requeridas para evaluar su evolución.

3.1. Fases

Para desarrollar de manera correcta la metodología expuesta, a continuación se detallan las fases para su desarrollo:

Fase 1. Estudio previo:

- Identificación de perfiles/puestos de trabajo en el mercado laboral.
- Identificación de roles/habilidades sociales necesarias en el mercado laboral.
- Identificación de las competencias en inteligencia emocional necesarias para cada perfil/niveles (diccionario de competencias).
- Identificación de actividades de aprendizaje necesarias para ir desarrollando las diferentes competencias.
- Diseño del sistema de evaluación.

Fase 2. Previo piloto:

- Muestra representativa de cada perfil/curso.
- Desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Evaluación inicial de los perfiles/roles.
- Establecer el programa de actividades.
- Puesta en práctica del programa.
- Retroalimentación a través de redes sociales y *e-learning*.
- Reevaluar según niveles.
- Revisar las deficiencias en competencias transversales de acuerdo al perfil del título.

Fase 3. Generalización:

- Constituir un grupo de trabajo intercentros.
- Trasladar/implantar en el resto de familias profesionales y centros.
- Implantación de la inteligencia emocional en el currículo aragonés.

3.2. Participantes

Empresa:

- Responsable.
- Participantes:
  - Personal técnico de RR. HH. (procesos de reclutamiento y selección).
  - Coordinadores de áreas tecnológicas (para que aporten información para adaptar las competencias a las necesidades del negocio).

Centros:

- Responsable:
  - o Requiere de un profesor/a tutor/a del grupo implicado en el estudio, que imparta clase a ese grupo en un modulo suficientemente extenso para poder llevar a cabo el trabajo y seguimiento.
- Participantes:
  - Equipo directivo del centro.
  - Profesorado implicado:
    - Tutor/a.

- Profesor/a del grupo piloto implicado.
- Profesor/a de apoyo (con algunas horas de desdoble en el grupo piloto implicado).
- Profesores que elaboran y recopilan materiales para retroalimentar la plataforma *e-learning* y dar visibilidad en las redes sociales.

- Alumnos implicados que, de manera voluntaria, participaran en el proyecto.

3.3. Variables e instrumentos

1. Definición de perfiles requeridos.
2. Definición de roles requeridos.
3. Definición de competencias transversales a trabajar.
4. Test de evaluación «INICIAL».
5. Actividades para trabajar cada una de las competencias transversales.
6. Test de evaluación «POST» para evaluar la mejoría en las competencias transversales trabajadas.

3.4. Procedimiento y temporización

Curso 2014-2015:

- 2.º trimestre:
  - Implicación empresa-centro para elaborar el diccionario de competencias transversales: Definición de perfiles y roles.
  - Puesta en marcha de la plataforma *e-learning* y alta en las redes sociales implicadas en el proyecto.
  - Elaboración de contenidos para la plataforma *e-learning* (vídeos, actividades, lecturas…).
- 3.er trimestre:
  - Retroalimentación de la plataforma *e-learning.*
  - Evaluación de resultados.
  - Visibilidad en redes sociales.
  - Evaluación y memoria parcial.

Curso 2015-2016:

- 1.er trimestre:
  - Elección de los alumnos (grupo piloto) con los que llevar a cabo el proyecto.
  - Retroalimentación de la plataforma *e-learning*.
  - Evaluación inicial de los alumnos elegidos en competencias transversales.
  - Visibilidad en redes sociales.
- 2.º trimestre:
  - Trabajar con los alumnos en el aula las competencias transversales.
  - Retroalimentación de la plataforma *e-learning*.
  - Visibilidad en redes sociales.
- 3.er trimestre:
  - Evaluación de resultados.
  - Elaboración de la memoria final.
  - Elaboración del vídeo para la difusión del proyecto.
  - Visibilidad en redes sociales.
  - Evaluación y memoria final.

4. Resultados

4.1. Sostenibilidad y transparencia

4.1.1. Permanencia en el tiempo del proyecto

Al tratarse de un proyecto transversal a todos los ciclos formativos tanto de Grado Superior como Medio y también a la Formación Profesional Básica, se tiene que partir de un inicio básico con un pilotaje en varios centros y con ciclos de familias profesionales diferentes, como por ejemplo: industrial, servicios, sanitario, entre otros. Dicho pilotaje lo realizaremos durante el curso 2015-2016.

A partir de aquí, la implantación será progresiva en los centros pilotos y ampliada a los que el grupo de trabajo estime conveniente. Lo ideal sería continuar con un ciclo en cada uno de los restantes institutos con alguna de las enseñanzas indicadas al inicio de este punto. Estaríamos hablando del curso 2016-2017.

Para el curso siguiente 2017-2018 se implantaría de forma generalizada en todos los ciclos de todos los centros que hayan participado en el curso anterior.

4.1.2. Consolidación e implicación de nuevas personas en el proyecto

Consideramos que, con la suficiente formación y asesoramiento al profesorado implicado, puede realizarse una consolidación del proyecto en el plazo de tres años. Es necesario formar en una materia tan complicada como la educación emocional con un plan inicial de choque y una continuación de mantenimiento durante un largo tiempo. Indudablemente si, como están haciendo otras comunidades autónomas, se incluyera en el currículo, se podrían adelantar los plazos, pero esta disposición depende de la autoridad correspondiente.

Sería conveniente que cada instituto y siguiendo las indicaciones correspondientes se incluyera en el plan de formación del centro, un grupo de trabajo para trabajar este tema. Igualmente en el plan de formación autonómico deberían existir cursos sobre la materia para formar al profesorado.

Además, debería formarse un grupo de trabajo global para planificar las actividades a realizar, resolver las dudas que se planteen, efectuar el seguimiento y evaluar los resultados obtenidos.

4.1.3. Transferibilidad de los resultados

Todo el proyecto es transferible, dado que se va a trabajar en un tema transversal que ocupa y preocupa al profesorado de Formación Profesional. Como es sabido el fin último de la formación profesional es la inserción laboral de los alumnos que la están cursando y mediante este proyecto pueden estudiarse las carencias y necesidades del alumnado respecto a las ocupaciones profesionales para mejorar su empleabilidad.

Ni que decir tiene que al trabajar conjuntamente con las empresas mejoran notablemente todos los planteamientos, porque nos adaptamos a sus necesidades y estudios y nos indican dónde hay que incidir para poder obtener unos resultados satisfactorios para los centros y para las empresas.

4.1.4. Planteamiento de difusión de los resultados del proyecto de innovación

- Realización de una jornada en el Centro de Innovación de Formación Profesional de Aragón con los Centros Integrados y con los IES que impartan Formación Profesional para explicar el proyecto y los resultados obtenidos. La explicación vendría dada por los coordinadores del proyecto en los centros implicados y por el responsable de RR. HH. de las empresas participantes.

- Integración de la formación para la educación emocional en el proyecto de formación de los centros correspondientes.
- Participación en foros acordes a la temática que nos ocupa: congresos, jornadas, seminarios, etc.

4.2. Prospectiva que se pretenden conseguir

- Desarrollo de las competencias asociadas a la inteligencia emocional.
- Desarrollo de actividades para mejorar la inteligencia emocional.
- Adecuación de la formación a los perfiles que demanda el mercado.
- Comprobación de los perfiles y roles respecto a las habilidades del alumnado.
- Poner a disposición de otras instituciones un análisis de las diferencias del currículo con las necesidades empresariales.
- Inclusión de la educación emocional en el currículo aragonés.

4.3. Indicadores de realización, impacto y de resultados

Los indicadores de realización e impacto se centran básicamente en la ejecución de la diferenciación de cada uno de los perfiles y roles que deben obtener cada uno de los alumnos/trabajadores para poder mejorar en sus habilidades transversales.

Los indicadores para medir el resultado final se basarán en:

- Elaboración de los materiales en plataforma virtual *e-learning* para los centros participantes y empresas colaboradoras.
- Colaboración activa por parte de los centros colaboradores.
- Cuestionarios pre (de qué habilidades individuales partimos) para definir el punto de inicio de cada uno de los participantes en el proyecto.
- Cuestionarios post (qué habilidades se ha mejorado después de aplicar el plan de trabajo) para evaluar y en su medida, reelaborar los documentos trabajados con anterioridad.

4.4. Proceso de seguimiento y evaluación previsto

Durante la primera parte del proyecto, el seguimiento se realiza en base a la documentación generada. Se trata de organizar todos los documentos para tener preparada la experiencia para el siguiente curso. Para ello, además de la documentación, se realizarán encuestas a cada uno de los participantes sobre:

- Grado de satisfacción de la participación en el proyecto.
- Dificultades durante el desarrollo inicial.
- Propuestas de mejora para el proyecto.

Para la segunda parte del proyecto, se realizarán encuestas de satisfacción a los diferentes actores implicados en el proyecto:

- Centro:
  - Profesorado implicado.
  - Alumnado implicado.
- Empresa:
  - Departamentos implicados.
  - Personal/trabajadores implicados.

Partiendo del estudio de los indicadores se producirán unos resultados que una vez estudiados, supondrán su transferibilidad al resto de los centros con las medidas oportunas que deban tomarse o modificarse.

5. Conclusiones y discusión

5.1. Limitaciones

El espectro de población elegida para este estudio ha sido alumnos y alumnas de FP de la especialidad de Informática. Sería muy interesante llevar a cabo este mismo estudio pero para alumnos de otras ramas, y evaluar y sacar conclusiones de las posibles o no modificaciones desarrolladas.

También cabría destacar la posibilidad de escoger a más de una empresa en la que desarrollar la definición de perfiles y roles (para este estudio se ha elegido una empresa puntera en aspectos relacionados con las TIC), que se desarrolle en otro ámbito con la posibilidad de, también, evaluar y sacar conclusiones al respecto.

Conforme se vaya llevando a cabo, se les aplicará visibilidad a través de las redes sociales, congresos, jornadas técnicas, conferencias y foros.

5.2. Conclusiones

El estudio plantea como objetivo de investigación si existe una relación entre la inteligencia emocional y las competencias transversales en FP. Pues bien, se demuestra que, los alumnos de FP de Grado Medio disponen de mayor inteligencia interpersonal que los alumnos de Grado Superior, mientras que los alumnos de Grado Superior tienen más inteligencia intrapersonal que los de Grado Medio.

En cuanto a las competencias transversales elegidas objeto de este estudio —«comunicación» y «trabajo en equipo»— se concluye que: los alumnos de Grado Medio se evalúan a sí mismos con un alto grado en comunicación y menor en trabajo en equipo, mientras que si los evaluadores de estas competencias son sus profesores, concluyen que en Grado Medio las dos competencias se equiparan. Sin embargo, en Grado Superior nos encontramos que, tanto los alumnos como sus profesores, estiman más alto grado de competencia en trabajo en equipo.

Cabe destacar que, si comparamos Grado Medio con Superior, los valores son menores en Grado Medio en general.

A través del análisis correlacional podemos concluir que sí que es dependiente una buena inteligencia emocional con respecto a una buena adquisición de competencias transversales.

En Grado Medio existen valores mayores en IE (inteligencia emocional) pero con mucha más disparidad (contamos con datos menos homogéneos que en Grado Superior).

Concluimos que el alumnado de FP dispone de mayor inteligencia interpersonal que intrapersonal.

5.3.Discusión

En primera instancia, tal y como se ha comentado a lo largo de este trabajo, la inteligencia emocional influye de manera notable en la adquisición de competencias transversales (trabajo en equipo y comunicación, estudiadas en este trabajo, y a las que añadiremos dentro del diccionario competencial, las competencias de liderazgo, cumplimiento de objetivos, compromiso con la organización y compromiso con el cliente). Bisquerra (2011) elaboró una búsqueda bibliográfica en 1997 en la que no encontró experiencias sobre IE y mucho menos sobre IE en la educación, por lo que podemos afirmar que este aspecto ha salido a la luz en mayor medida en los últimos diez años y es a partir de entonces cuando las diferentes CC. AA. comienzan a trabajar en ello e intentan incluir aspectos relacionados con la práctica de la educación emocional en sus currículos, aspectos relacionados con lo social y lo emocional.

Es a comienzos de este siglo, cuando se le comienza a dar importancia a la educación emocional a través de jornadas, publicaciones, cursos, congresos…, promoviendo su estudio y analizando su impacto en la población estudiantil, pero hasta el momento la FP era la «gran olvidada» en estos temas. En España, es Fernández-Berrocal (2008) el que comienza a desarrollar un latente interés y una preocupación por el desarrollo emocional de los alumnos, para dar respuesta a las demandas y necesidades que son palpables en las aulas diariamente.

Y por último, destacar el enorme desconocimiento en la sociedad española de la IE de cara a la FP, son escasos los estudios al respecto y con información realmente pobre e incompleta.

5.4. Prospectiva

Como futuras líneas de trabajo sería interesante plantear este estudio para alumnos de FP Dual, así como para alumnos de FP Básica.

En cuanto a las aplicaciones educativas, señalar la enorme importancia de la formación en inteligencia emocional que es requerida por los futuros trabajadores que desempeñen puestos y roles con las competencias requeridas, no solamente técnicas sino también transversales.

En cuanto a las futuras, propuestas de intervención, etc. que se pueden llevar a cabo como resultado de este trabajo, cabe destacar el numeroso material que se puede recopilar a lo largo de varios procesos de puesta en marcha de esta propuesta de intervención en la plataforma *e-learning,* evaluando aspectos tan interesante como el feedback de alumnos y profesores en las redes sociales elaboradas para tal fin y que vienen desarrolladas en la propuesta de intervención durante los dos trimestres.

Un Centro de Formación Profesional Emocionalmente Inteligente es un centro comprometido con la sociedad, educando alumnos/as emocional y socialmente competentes y dando respuesta al modelo de profesionales que las empresas y organizaciones de hoy solicitan y realizan.

6. Bibiografía

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000): «Evaluación de programas de educación emocional». *Revista de Investigación Educativa,* 18 (2), 587-599.

Álvarez, M. (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Barcelona: Ciss-Praxis.

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

_____ (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa,* 21 (1), 7-43.

_____ (2006): «Orientación psicopedagógica y educación emocional». *Estudios sobre Educación.* ESE, 11, 9-25.

Cefai, C. y Cavioni, V. (2014): *Social and Emotional Education in Primary School.* London: Springer.

Chinchilla Palazón, A. y Hernández Ramos, C. (2013): *Inteligencia emocional y crisis.* Alicante: Editorial Ecu.

Damasio, A. (2006): *El error de Descartes.* Madrid: Crítica.

Delors, J. Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G, Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M. y Nanzhao, Z. (1996): *«La Educación encierra un tesoro». Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI.* Madrid: Santillana-UNESCO.
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004): «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 6 (2).
Evans, K., Gundersen, K. y Miljevic-Ridicki, R. (2014): «Exploring Social and Emotional Learning: Contributions from two European Conferences». *The International Journal of Emotional Education,* 6 (1), 1-3.
Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002): «Inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela», *Revista Iberoamericana de Educación,* 29, 1-6.
Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008): «La Inteligencia emocional en la Educación». *Revista Electrónica de Investigación Psicœducativa,* 15, 6 (2), 421-436.
Filella, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. y Farré, N. (2008): «Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario». *Revista Electrónica de Investigación Psicœducativa,* 15, 6 (2), 383-400.
Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligence.* Nueva York: Basic Books.
Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence.* Nueva York: Bantam Books.
_____ (1996): *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.
Ibarroa, B. (2004): «La educación de la inteligencia emocional», *Actas de las IX Jornadas técnicas: Otras formas de educar.* Madrid.
Liu, K. y Jlang L. (2014): «On roles of art of conversation in student emotional education». *Higher Education of Social Science.* 7, 2.
Mayer J., Roberts, R., Sigal, G. y Barsade, S. (2014): «Human Abilities: Emotional Intelligence». *Annual Review of Psichology,* 59, 507-536.
Pérez, M. y López Peralta, M. (2006): *Evaluación de competencias básicas.* Bogotá: Universidad Nacional.
Pérez Escoda, N. y Ribera Cos, A. (2009): «Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral». *REOP,* 20 (3), 251-256.
Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N. y Royce-Davis, J. (2010): *«Social emotional development: a new model of student learning in higher education». Research in Higher Education Journal,* 10, 1-13.

Los factores emocionales en el aprendizaje literario

Marta Sanjuán Álvarez
Universidad de Zaragoza

Resumen
La enseñanza de la literatura, que durante muchos años se ha sostenido en el pilar fundamental del historicismo y en la adquisición de nociones culturales sobre la literatura, busca nuevos caminos que la conviertan en una verdadera educación literaria, que oriente a los alumnos hacia el deseo de leer y de seguir leyendo fuera de la escuela, a disfrutar de la experiencia lectora y a interpretar con criterios cada vez más maduros el texto literario.

Este trabajo presenta, en una primera parte, el estado de la cuestión en lo que se refiere a la educación literaria que se está desarrollando en nuestro país. El análisis abarca tres aspectos: 1) una revisión de los enfoques metodológicos predominantes y de algunas líneas de innovación que se han ido desarrollando desde los años ochenta; 2) una síntesis de los datos estadísticos más relevantes acerca de hábitos de lectura de la población escolar; 3) una síntesis de los resultados obtenidos en una amplia investigación etnográfica (tesis doctoral) acerca de la educación literaria que se está practicando en el contexto escolar y el peso que adquiere el componente emocional de la lectura literaria en los modelos de aprendizaje literario vigentes (Sanjuán, 2011; 2013). El trabajo de investigación ha partido de la presunción de que las prácticas más habituales de educación literaria podrían estar poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector. Tras un complejo proceso de progresiva reducción de los numerosos datos que se han obtenido del retrato descriptivo realizado por los informantes, los resultados han confirmado en gran medida la hipótesis inicial, ya que no podemos contestar afirmativamente a las preguntas clave planteadas en la investigación: ¿favorece la educación literaria que reciben los niños y adolescentes su descubrimiento de la experiencia lectora?, ¿adquiere la literatura un papel determinante en su formación como individuos y en la construcción de su identidad social y cultural?

Estos resultados, así como el análisis general del estado de la cuestión, conducen, en una segunda parte, a una revisión teórica de aquellos factores emocionales del aprendizaje que serían determinantes para construir un modelo de educación literaria que tuviera como uno de sus ejes fundamentales el componente emocional. La revisión incluye conceptos generales como la «inteligencia emocional», la «motivación», la «creatividad», el «filtro afectivo», el «shock cultural» y la «aculturación», que se aplican, de forma específica, al aprendizaje literario. Por otro lado se desarrolla el concepto de «experiencia de la lectura» como concepto clave para complementar con la perspectiva emocional de la lectura literaria los actuales modelos de educación literaria, centrados en el desarrollo de las habilidades lectoras y las competencias cognitivas. El concepto de «experiencia de la lectura» abre unas ricas posibilidades formativas que suponen un replanteamiento de la función de los profesores y de las prácticas de lectura literaria en el aula, la cual deberá considerar con amplitud no solo los procesos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que intervienen en la recepción e interpretación de un texto por parte de un lector individual.

En definitiva, el trabajo defiende que la dimensión emocional de la literatura resulta ineludible si lo que se pretende es abordar la educación literaria de niños y jóvenes desde un enfoque humanístico, esto es, desde la perspectiva de cómo la literatura les puede hacer crecer como personas y como individuos pertenecientes a una cultura.

Abstract

The teaching of literature, which for many years has stood on the basis of historicism and the acquisition of cultural notions about literature, is seeking new paths to become a true literary education, in order to guide students towards the desire of reading and keep reading outside of school, to enjoy the reading experience and to interpret the literary text with increasingly more mature criteria.

This paper presents, in a first part, the state of the art in regards to the sort of literary education that is being developed in our country. The analysis covers three aspects: 1) a review of the prevailing methodological approaches and main lines of innovation developed since the 80s; 2) a summary of the most relevant statistical data on reading habits of the school population; 3) a synthesis of the results of an extensive ethnographic research (doctoral thesis) about the literary education that is being practiced in the school context and the importance that the emotional component of literary reading takes in the current literary learning models (Sanjuán, 2011; 2013). The research work started from the assumption that the common practices of literary education could be putting the emphasis on the cognitive aspects of the reading process and literature as a cultural and historical fact, at the expense of leaving aside an essential dimension of the relationship between literature and the reader: the emotional component, the individual experience of reading, the possibility that literature might transform the reader. After a complex process of progressive reduction of the numerous data obtained from the descriptive portrait

made by informants, the results have confirmed largely the initial hypothesis, since we can not answer affirmatively to the key questions raised in the research: Does literary education received by children and adolescents promote the discovery of their reading experience? Does literature acquire a main role in their education as individuals and in the construction of their social and cultural identity?

These results, as well as the general analysis of the state of the art, have lead, in the second part, to a theoretical revision of those emotional factors of learning which could be crucial to build a model of literary education that takes the emotional component as one of its main basis. The review includes general concepts such as emotional intelligence, motivation, creativity, the affective filter, the cultural shock and acculturation, all of them focused, specifically, on the literary learning. On the other hand, the concept of reading experience is developed as a key concept in order to complement the existing models of literary education, orientated to the development of reading skills and cognitive skills, with the emotional perspective of literary reading. This concept of reading experience opens rich formative possibilities involving a rethinking of the role of teachers and the practices of literary reading in the classroom. Both of them should consider broadly not only cognitive processes, but also the emotional processes that are involved in the reception and interpretation of a text by an individual reader.

In short, the paper argues that the emotional dimension of literature is imperative when the aim is to direct the literary education of children and young people toward a humanistic approach, that is, to the perspective of how literature can help them grow as people and as individuals belonging to a culture.

1. Introducción

Conjugar literatura y emociones es algo fácil de entender para los lectores habituales de literatura, que leemos para experimentar emociones éticas y estéticas. Lo que leemos a veces se transforma en una experiencia tan intensa como lo que realmente vivimos, hasta el punto de que podemos decir que sin determinadas lecturas que hemos hecho no seríamos los mismos. La literatura nos hace medirnos con los personajes y los conflictos que viven, construir explicaciones coherentes a la vida humana, como señala Bruner (1988). En ese proceso de mirar la realidad a través de la lupa de la literatura aprendemos a bucear en lo más profundo de nuestro ser, a construir nuestra identidad. Los buenos escritores nos hacen compartir sus visiones profundas de la realidad humana pero no de una manera intelectual, sino a través de un uso del lenguaje que nos conmueve. Como resume expresivamente Docampo (2002), la literatura nos ayuda a dar respuesta a la gran pregunta: ¿qué hago yo aquí?

Pero no todos los textos ni todas las maneras de leer producen esa experiencia intensa que explica en gran medida el deseo de leer y querer seguir leyendo. Desde hace años, como profesora dedicada a la formación de maestros, siempre he preguntado a mis alumnos de Magisterio si son lectores o en qué grado, qué leen, quién les incitó a leer, qué factores pesaron en ser o no lectores, etc. Los resultados suelen ser muy preocupantes y por ello, ya con un enfoque investigador, mis preguntas de investigación se han dirigido a averiguar qué está ocurriendo en el sistema escolar para que un alto porcentaje de los jóvenes universitarios se declare no lector o poco lector.

Para aproximarnos al estado de la cuestión de la educación literaria, se revisarán algunos aspectos referidos a los enfoques metodológicos y a los índices de lectura de la población escolar.

2. La educación literaria en España: estado de la cuestión

Las sucesivas leyes de educación han ido plasmando en los currículos las cambiantes concepciones teóricas sobre la literatura, pero también las creencias de la sociedad en torno al papel formativo que la literatura puede desempeñar. Desde hace cuatro décadas la enseñanza de la literatura busca transformarse en una educación literaria que oriente al deseo de leer y seguir leyendo fuera de la escuela.

Si analizamos los currículos oficiales de Lengua Castellana y Literatura, observamos una clara indecisión con respecto a las finalidades de la educación literaria y, como consecuencia de ello, una falta de criterio en los demás elementos del currículo. En la Educación Secundaria, por ejemplo, se pasó de unos contenidos organizados según el eje historicista en el Ciclo Superior de la EGB, BUP y COU, a una apertura total de contenidos y enfoques metodológicos en el currículo de la LOGSE (1989). Más recientemente, tanto la LOE (2006) como la LOMCE (2013) han integrado los contenidos de lengua y literatura en una perspectiva global como es la de su contribución al desarrollo de unas competencias generales. Sin embargo, se ha vuelto a un modelo historicista que ha cerrado la apertura de contenidos, si bien se insiste en la necesidad de fomentar la lectura para que el alumno llegue a apreciarla como fuente de placer y conocimiento.

La aproximación historicista al estudio filológico de los textos literarios, surgida en el siglo XIX y trasladada a la enseñanza como eje principal de selección y secuenciación de los contenidos, ha dado lugar a una identificación entre aprender literatura y aprender historia de la literatura. Según esta perspectiva, aprender literatura consiste en aprender nociones «referidas a la literatura» (datos sobre las obras, análisis del contexto

histórico-cultural, etc.) más que en propiciar que los alumnos vivan «experiencias de lectura», con el sentido que alcanza este concepto en Larrosa (2003): la experiencia de la lectura es una manera de leer que forma y transforma al lector, lo constituye o pone en cuestión, le hace ser el que es.

Desde la década de los setenta se viene hablando de crisis en el modelo historicista. Lázaro Carreter (1973) daba una explicación que mantiene plena vigencia: estamos ante una sociedad distinta a la que hizo surgir la historia de la literatura y cada vez es más evidente que los textos que figuran en los programas y las explicaciones culturales que se dan sobre ellos no corresponden a las inquietudes de los alumnos de hoy.

Como consecuencia de esta crisis, desde los años ochenta han surgido diversas líneas de innovación para la educación literaria. Las tres principales —la escritura creativa, la animación a la lectura y el desarrollo de los procesos de recepción lectora— se centran en la preocupación por el lector y tratan de conseguir, fundamentalmente, que los niños y los jóvenes se conviertan en lectores asiduos. Estas líneas de innovación conviven como «complementos formativos» del enfoque historicista, en un eclecticismo que contribuye a paliar ciertas carencias en la formación de lectores pero que no termina de resolver las dificultades esenciales.

¿Hasta qué punto las distintas prácticas para la educación literaria han conseguido el fomento de la lectura en niños y adolescentes? Los estudios estadísticos sobre hábitos lectores de la población se han generalizado en las últimas décadas, a la par que se han ido invirtiendo esfuerzos y recursos en el fomento de la lectura, concebida como un bien cultural y social. La polisemia del verbo «leer» constituye un problema fundamental para estos estudios (Détrez, 2004). El concepto «hábito lector» se operativiza mediante variables como frecuencia de lectura, tiempo de lectura, cantidad de lectura o autopercepción lectora (valoración del sujeto acerca de cuánto lee), frecuencia en la asistencia a bibliotecas, compra de libros, etc. A la dificultad intrínseca de reducir un concepto tan complejo a unas variables cuantificables se unen otras dificultades específicas cuando lo que se pretende es medir hábitos de lectura de la población infantil. La mayoría de las encuestas no tienen en cuenta a los lectores infantiles ni a los preadolescentes, señala el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) (2003).

De los datos aportados por diversos estudios estadísticos en torno a hábitos de lectura tanto de la población escolar como de la población en general (CIDE, 2003; Latorre, 2007; Federación de Gremios de Editores, 2011) extraemos cuatro conclusiones fundamentales: 1) los índices de

frecuencia lectora han aumentado progresivamente en los últimos diez años, pero el porcentaje de adultos no lectores sigue siendo cercano al 50 %; 2) los niños y jóvenes son los que más leen en su tiempo libre (por encima del 70 %) y se advierte un progresivo incremento en los últimos años, lo cual desmiente el tópico de que los jóvenes leen cada vez menos; 3) existe un 26 % de jóvenes de 15/16 años no lectores, aproximadamente la mitad de los adultos no lectores; 4) una tercera parte de la población infantil y juvenil que tiene la lectura como hábito deja de leer al abandonar la educación formal. Sin duda este es el dato más preocupante.

A pesar de la indudable influencia de factores externos a la escuela en los resultados de la promoción de la lectura, parece decisiva la labor de la educación formal en ese proceso de crear de hábitos de lectura que se prolonguen en el paso a la vida adulta. La sensación de frustración puede estar motivada por unas prácticas que se alejan de la verdadera naturaleza del proceso de lector.

3. La educación literaria en las aulas aragonesas: resultados de una investigación etnográfica

Son numerosas las incógnitas que los estudios estadísticos dejan pendientes si lo que queremos es profundizar en la comprensión de los procesos de lectura literaria que se producen en el aula. Con esa finalidad se ha desarrollado un trabajo de investigación etnográfico (Sanjuán, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b) que analiza los modos de hacer actuales en la educación literaria tal como son vividos por sus protagonistas.

La finalidad de la investigación ha sido analizar cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela: en qué medida el canon formativo y las actividades desarrolladas para la educación literaria tienen en cuenta las facetas emocionales del proceso lector, y muy especialmente, contribuyen a que la lectura literaria se convierta, para los jóvenes lectores, en una vía fundamental de conocimiento del mundo y de construcción de su identidad.

Se ha partido del presupuesto inicial de que las prácticas más habituales de educación literaria están poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector.

Las preguntas de investigación se pueden resumir en dos: ¿favorece la educación literaria que reciben los niños y adolescentes su descubrimiento de la

experiencia lectora?, ¿adquiere la literatura un papel determinante en su formación como individuos y en la construcción de su identidad social y cultural?

Se han seleccionado tres sectores de población:

- Licenciados en Filología Hispánica de la UZ, en su año de formación para convertirse en profesores de Secundaria. Se trata de lectores competentes, lectores vocacionales que han querido estudiar Filología: ¿a qué se debió esa huella tan profunda de la lectura literaria?
- Estudiantes de Magisterio, también de la UZ, de los cuales en torno a un 50 % se declara poco lector o no lector: ¿qué factores pudieron influir en esa condición?
- Profesores de Literatura en IES de Aragón. El foco de la investigación se ha centrado en qué creencias tienen sobre la educación literaria, qué grado de satisfacción, cómo seleccionan los textos, cómo desarrollan la lectura en el aula, qué enfoques metodológicos adoptan, cómo ven a los adolescentes como lectores, etc.

Quizá una de las principales aportaciones del estudio ha sido la de dar voz a los protagonistas del proceso lector: profesores de Literatura y alumnos-lectores. Para recabar información de los dos grupos de estudiantes universitarios se ideó un cuestionario semiestructurado que profundizaba en su experiencia como lectores y en el aprendizaje literario vivido. Con los profesores de Literatura se realizaron entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Los resultados han confirmado la importancia del componente emocional en la formación de lectores literarios, y han servido como base para una aproximación a un modelo de educación literaria que toma como eje fundamental la dimensión emocional y humanística de la lectura literaria. Sintetizando los más relevantes, podemos afirmar:

- Que el componente emocional de la lectura literaria sigue estando muy desatendido en el contexto escolar. Predominan unos modelos culturalistas que convierten la educación literaria en un aprendizaje de nociones.
- La lectura e interpretación de textos muchas veces se reduce a la lectura de fragmentos, que tanto a los alumnos como a los profesores «les saben a poco». Se leen pocas obras completas por la escasez de tiempo, y a veces son obras difíciles que no conectan con la sensibilidad ni las inquietudes de los jóvenes lectores de hoy.
- El factor escolar más relacionado con la condición de no lectores o poco lectores entre los estudiantes de Magisterio es el no haber

tenido apenas ocasión de expresar lo que les sugerían los textos. En muchas ocasiones la lectura se dirigía hacia interpretaciones «autorizadas» que obviaban la «voz del lector», sin la cual es difícil tanto desarrollar competencias de lectura literaria como experiencias profundas de lectura. Muchos de los informantes apenas recuerdan libros que les hayan dejado huella (Sanjuán, 2013b).

- El recuerdo negativo asociado a la lectura de algunas obras literarias aparece más ligado a los planteamientos metodológicos que a las características de las obras mismas. La apertura y diversificación del canon formativo resulta insuficiente si no va acompañadas de una vinculación emocional entre los textos y los lectores infantiles y juveniles.
- Se produce un cambio brusco en la manera de leer literatura al pasar de la Educación Primaria a la Secundaria, o del primer ciclo de la ESO al segundo, que va de una lectura predominantemente emocional a una lectura predominantemente racional. Ese cambio puede repercutir en la disminución del hábito lector: bastantes informantes manifiestan que al llegar a 3.º o 4.º de la ESO se ha producido el abandono de un hábito lector que se había desarrollado en edades más tempranas.
- Con respecto a los aspectos metodológicos que parecen favorecer el desarrollo de la afición lectora, los informantes destacan: 1) la figura del mediador-profesor que *contagia* su entusiasmo por la literatura; 2) la selección adecuada de textos, ajustada a los gustos e intereses de los lectores; 3) una manera de presentar las obras literarias que las acerca al mundo vital de los receptores.

En conjunto, podemos afirmar que tanto en Primaria como en Secundaria se están desarrollando algunas prácticas de aula que incluyen un claro componente emocional. Básicamente son tres: 1) el escuchar las respuestas lectoras de los niños y los jóvenes a través de la expresión oral compartida o la escritura literaria, aunque esto último en menor medida; 2) la lectura en voz alta, realizada por los profesores o por los propios alumnos, que restituye al texto la afectividad, los matices expresivos que a veces el joven lector no sabe darle en su lectura silenciosa; 3) la selección de textos cercanos a los intereses de los niños y jóvenes de hoy.

Pero faltan todavía unos modelos de educación literaria globales y sistemáticos que respondan a unos objetivos de formación humanística. La reflexión acerca de las finalidades de la educación literaria y la búsqueda de una integración armónica, ya desde la Educación Infantil, de las distintas facetas que la constituyen deberían propiciar unos itinerarios formativos más coherentes.

Los aspectos que se revelan como fundamentales para esa construcción gradual del lector literario se pueden agrupar en dos grandes categorías complementarias: aspectos cognitivos y aspectos afectivos.

Entre los aspectos cognitivos se incluye el aprendizaje de estrategias para comprender e interpretar los textos, relacionar lo leído con otros textos ya conocidos y con los conocimientos del mundo del lector, regular el propio proceso de lectura (metacognición de la lectura), apoyar las habilidades de lectura en el progresivo conocimiento del hecho literario, etc.

A la par, los aspectos emocionales de la lectura se revelan como fundamentales. La implicación emocional del lector debe ser un componente intrínseco del proceso de lectura literaria, no un vehículo para alcanzar finalidades más «serias». El componente emocional resulta decisivo para que la literatura llegue a alcanzar toda su potencialidad formativa en la construcción de la identidad individual y cultural del lector.

4. Los factores emocionales del aprendizaje literario

Delimitaremos conceptualmente algunos factores emocionales del aprendizaje para aproximarnos a dos cuestiones esenciales: qué papel pueden desempeñar estos factores en el aprendizaje literario, y de qué manera la literatura puede contribuir a la educación emocional de los individuos, entendida como parte esencial del proceso educativo.

El término «afecto», señala Arnold (2006), cubre una amplia área referida a los sentimientos, emociones, creencias, actitudes que influyen en nuestro comportamiento. Las emociones desempeñan un variado conjunto de funciones en el desarrollo personal y, además, afectan a procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento y la creatividad. Un estado emocional favorable hace más eficaz la organización cognitiva Bisquerra (2009).

A pesar de su evidente repercusión en el proceso educativo, las variables afectivas del aprendizaje han sido tradicionalmente menos consideradas que las variables cognoscitivas. Los maestros y profesores son conscientes de la importancia de factores afectivos como la motivación, el desarrollo de actitudes e intereses, el desarrollo integral de la personalidad, etc., pero generalmente no adoptan unas estrategias sistematizadas para orientar esas variables. Ello puede deberse a lo que hace décadas señalaban Krathwohl, Bloom y Masia (1973): enseñar y evaluar los objetivos cognoscitivos es más fácil que evaluar los intereses, actitudes o las características personales del alumno. A esto añaden razones filosóficas y culturales más profundas: el rendimiento, la competencia, la productividad, se consideran del dominio

público, mientras que las opiniones, actitudes, valores y características personales se consideran generalmente del dominio privado.

Sin embargo, sostienen estos autores, el ámbito afectivo y el cognoscitivo son inseparables. El no valorar los componentes afectivos del aprendizaje puede llevar incluso a unos efectos cognoscitivos contrarios a los deseados, por una relación de interferencia entre el dominio cognoscitivo y el afectivo. Como ejemplo se refieren a una situación que atañe directamente a la educación literaria:

> Por ejemplo, es muy posible que los cursos de Literatura que se dan a alumnos de enseñanza Media y Superior les imbuyan grandes conocimientos de la historia de la literatura, mientras que, simultáneamente, provoquen en los alumnos un clima de aversión, o al menos de indiferencia hacia las obras literarias. (Krathwohl, Bloom y Masia, 1973: 36)

En nuestro país, los bajos índices de lectura de la población adulta indican que millones de niños aprenden a leer, pero muchos rara vez utilizan esta destreza cuando llegan a adultos.

Generalmente, indican Krathwohl, Bloom y Masia, ha habido preferencia por considerar los objetivos cognoscitivos como medio para alcanzar los afectivos, particularmente en las disciplinas humanísticas, con las que se pretende despertar ciertos valores y actitudes a partir del conocimiento. Por ejemplo, que los alumnos sean capaces de apreciar una «buena» poesía, pintura, etc. Pero la tendencia a considerar los objetivos cognoscitivos en primer lugar suele provocar que se transformen en meta definitiva.

La investigación desarrollada en las últimas décadas por distintos psicólogos del aprendizaje ha reforzado la idea de que la dimensión emocional es un ámbito indispensable para abordar con garantías de éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1999) destaca la interrelación entre distintas facetas de la inteligencia. En la inteligencia existencial, la interpersonal y la intrapersonal se advierten unos nexos estrechos con la educación literaria:

- La inteligencia existencial es la que utilizamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida. La literatura, desde sus orígenes, claramente ha desempeñado esta función de intentar dar respuesta a las grandes preguntas existenciales.
- La inteligencia interpersonal incluye la capacidad de liderazgo, la resolución de conflictos y el saber relacionarnos con los demás. La literatura

puede contribuir a desarrollar la capacidad de analizar comportamientos, situaciones humanas, conflictos, sentimientos de empatía, etc.

- La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva. En este sentido, la literatura puede contribuir de manera decisiva al desarrollo de mecanismos de insight o autoconocimiento en el lector, que dan lugar a una construcción más profunda de la propia identidad.

En el modelo de Goleman (1995; en Bisquerra, 1998: 131-133) la inteligencia emocional es una «metahabilidad» que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades, incluida la inteligencia. Pero la dimensión emocional del aprendizaje no se centra solo en los posibles beneficios para el desarrollo de los procesos cognitivos, sino que debe ser por sí misma objeto de atención educativa.

De la complejidad de aspectos que abarca este campo del dominio afectivo del aprendizaje se revisan a continuación aquellos conceptos más relevantes para el aprendizaje literario.

4.1. La motivación. Su relación con la educación literaria

La motivación es uno de los factores afectivos que más influyen en el aprendizaje. Aunque, según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), no es indispensable para un aprendizaje de corto plazo, es absolutamente necesaria para un proceso sostenido de aprendizaje.

Ha dominado en la enseñanza durante mucho tiempo la concepción de que al niño no le interesa aprender y entonces hay que motivarle de forma extrínseca (Delval, 1983: 229). Subyace la idea de que el trabajo escolar resulta penoso, y que la motivación es la forma de hacerlo más atractivo. Desde una teoría intrínseca de la motivación, sin embargo, esta tiene mucho que ver con el desarrollo de intereses consustanciales de los individuos. Los niños preguntan muy frecuentemente por la explicación de las cosas. Lo que debería hacer la escuela es responder a esas preocupaciones vitales e intelectuales y apoyarse sobre los intereses espontáneos del niño para que desarrolle sus estructuras intelectuales y forme los conocimientos.

Sin embargo, puede haberse desmesurado el alcance de este principio. Con frecuencia se seleccionan contenidos poco significativos aun para el mismo niño. En el terreno de la educación literaria, por ejemplo, se ha producido un giro en la selección de las obras del canon formativo escolar con la intención de acercarse a los gustos de los lectores. Como consecuencia, se han introducido lecturas triviales que habitualmente forman parte del

canon personal. No parece acertado que la escuela renuncie a la lectura de las obras literarias que han representado hasta el momento las bases de nuestra identidad cultural, incluyendo los clásicos de la literatura infantil y juvenil.

No hay que olvidar, por otra parte, que el aprendizaje lector supone un esfuerzo activo individual para integrar el sentido del texto en el marco de conocimientos y experiencias que ya se poseen. Este esfuerzo solo es posible cuando se han desarrollado los valores y actitudes necesarios. Dado que el aprendizaje de la literatura implica el desarrollo de facetas fundamentales para el ser humano como el dominio de la propia lengua, el descubrimiento de sus posibilidades creativas, la consideración de la literatura como fuente de conocimiento y placer o la incorporación de la lectura a la vida como un hábito, los maestros y profesores de Literatura deberían proponerse «internalizar» ellos mismos esas actitudes en el grado máximo, es decir, en el grado en que llegan a formar parte de una visión de la vida. Solo el profesor que simultáneamente sea un lector apasionado sabrá transmitir esa pasión, como destaca Chambers (2008).

4.2. La educación para la creatividad en el área lingüística y literaria

La educación tiene un doble objetivo: transmitir y renovar la cultura, por lo que se debe plantear formar individuos capaces de hacer cosas nuevas. Así lo recomiendan la Unesco (1996) o la Red Eurydice (2002).

A la hora de concretar cómo potenciar la creatividad en la escuela surgen interpretaciones muy diversas, originadas por la multitud de acepciones del término (Esquivias, 2004). Existen autores que incluso ponen en duda la posibilidad del desarrollo de la creatividad. Ausubel, Novak y Hanesian (1983), por ejemplo, consideran que la escuela solo puede contribuir a realizar su expresión en aquellos individuos que ya poseen las potencialidades necesarias. Esta postura responde a una concepción innatista de la creatividad y como la aportación de algo nuevo y valioso a la cultura.

Más amplia es su concepción como una aptitud de la que participan todos los individuos en mayor o menor medida. Autores de destacada trayectoria investigadora (Guilford, Lageman y Eisner, 1983; Torrance, 1977, 1980; Gardner, 1999; De la Torre, 1982, 2003) defienden que la creatividad es una necesidad intrínseca del individuo y que puede ser estimulada por medio de una educación que fomente habilidades como la búsqueda de causas y consecuencias, la asociación de elementos inusuales, la capacidad de análisis y de síntesis, la extrapolación e imaginación, la formulación de hipótesis y preguntas insólitas, etc. En opinión de Torrance (1980), lo mejor que puede hacer el educador para el desarrollo de la creatividad

es, simplemente, suprimir los obstáculos que la inhiben. En general, la educación se orienta hacia un número muy limitado de aptitudes, más que hacia un desarrollo diversificado e integral.

Entre las prácticas docentes para estimular la creatividad, Torrance (1980) sugiere educar lectores creativos, ayudando a elaborar expectativas y anticipaciones, reproducir lo leído con la imaginación, elaborarlo o ampliarlo con ideas propias, transformarlo mediante la creación verbal, plástica o dramática, valorarlo, contrastarlo, etc.

El lenguaje es un material inagotable para la creación y la imaginación, especialmente el uso literario, que supone la explotación al máximo de las posibilidades expresivas de la lengua. En la escuela tiende a olvidarse este aspecto por un afán de desarrollar la expresión correcta y ajustada a la norma. En cuanto a la lectura literaria, parece fundamental que los profesores estimulen y guíen la indagación en el sentido de los textos, la confrontación de interpretaciones, la conexión con los intertextos lectores y vitales de los alumnos.

4.3. El filtro afectivo en el aprendizaje lingüístico y literario

El aprendizaje literario no está exento de dificultades. Variables afectivas del aprendizaje tales como la ansiedad, la autoestima o la disposición a superar las dificultades podrían tener un peso significativo, de manera similar a lo que la investigación ha puesto de manifiesto en el aprendizaje de las lenguas desde los años sesenta (Hernández Rojas, 2004).

Ha sido la formulación de la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) lo que ha impulsado la consideración de la importancia que determinadas variables afectivas pueden adquirir en el aprendizaje de una lengua. La hipótesis apunta a que la actitud positiva o negativa hacia la lengua meta determina la mayor o menor permeabilidad a los estímulos lingüísticos. Los principales obstáculos son las reticencias a hablar, la ansiedad, la baja autoestima. La situación se complica si el hablante no se identifica con la cultura meta.

Estos resultados son extrapolables al aprendizaje literario. La interacción literatura-lector pone en juego no solo sus habilidades como lector, sino sus experiencias personales, sus miedos, sus deseos, su capacidad de imaginar, sus recuerdos, y todo ello a través de un uso peculiar del lenguaje que pretende, sobre todo, afectarle. Para que se dé esta peculiar comunicación entre la obra literaria y el lector, este debe estar dispuesto a emprender la transformación que el texto puede ejercer en su visión del mundo, en sus valores, es decir, debe tener esa «disposición a la comunicación» que se persigue en el aprendizaje de una lengua.

El aprendizaje literario, además, supone una capacidad para superar las dificultades inherentes al proceso de interpretación: la obra no siempre resulta transparente, y los referentes culturales, intertextuales o simplemente léxicos que los textos encierran pueden hacer ardua la labor de construir un sentido, incluso superficial. El concepto de «filtro afectivo» podría tener un claro correlato con respecto al aprendizaje literario, especialmente en la Educación Secundaria, tanto por la mayor dificultad de los textos y de los niveles exigibles de competencia literaria como por la vulnerabilidad de los adolescentes a la hora de mostrar sus interpretaciones personales.

4.4. Factores emocionales relacionados con la cultura del lector. El *shock* cultural y la aculturación

La concepción del aprendizaje de una lengua como un aprendizaje cultural y social ha puesto de relieve la importancia de la actitud emocional hacia la cultura que esa lengua representa. El etnocentrismo o los estereotipos culturales pueden dificultar el aprendizaje si la cultura de la lengua meta es percibida por el aprendiz como extraña o incluso hostil. En un caso extremo, se habla de *shock* cultural (Oberg, 1960 en Irwin, 2007) para referirse a la pérdida de significación que se produce cuando personas pertenecientes a una realidad simbólica se encuentran inmersas en otra muy distinta.

Ese *shock* cultural podría darse en la educación literaria de los adolescentes no solo por la distancia entre las lecturas prescriptivas escolares y las lecturas personales, sino por la disociación entre la manera de leer del adolescente de hoy y la manera de leer literatura que se le propone en la escuela, una manera de leer «culta» que presupone unas herramientas muy elaboradas de análisis textual y unos referentes históricos y culturales que el lector en formación quizá no posee. El tránsito desde la cultura juvenil o popular hasta esa cultura académica o «gran cultura» podría concebirse como un proceso de verdadera aculturación, máxime cuando la cultura popular actual ha sido prácticamente desposeída de la calidad de temas y formas literarias de una cultura popular tradicional que hacía mucho más permeables las fronteras entre lo culto y lo popular.

5. Conclusiones sobre los factores emocionales del aprendizaje literario

La educación literaria puede contribuir enormemente a los cuatro ámbitos del desarrollo humano mencionados por la Unesco (1996): aprender a conocer; aprender a ser; aprender a hacer; aprender a vivir. Para ello, los objetivos o finalidades asignados al aprendizaje literario nunca deberían perder de vista unos fines educativos dirigidos a la formación integral de

los niños y los jóvenes, que potencien el papel insustituible de la literatura en su desarrollo emocional, la construcción de su identidad individual y cultural, su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, el refuerzo de la creatividad y el pensamiento crítico, su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia, etc. En definitiva, una educación literaria que recupere la dimensión humanizadora que le corresponde.

La base de dicha educación literaria habría que situarla en hacer vivir experiencias de lectura gratas desde la primera infancia, sobre la cual se superpondrá la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de recepción (y de producción) cada vez más complejos, que contribuyan a dar el salto cualitativo desde la lectura impresionista al análisis y valoración crítica de los textos. La dimensión emocional de la literatura resulta ineludible si lo que se pretende es abordar la educación literaria de niños y jóvenes desde la perspectiva de cómo la literatura les puede hacer crecer como personas y como individuos pertenecientes a una cultura.

6. Bibliografía

Arnold, J. (2006): «Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangére». *Études de Linguistique Appliquée,* 139, 407-426.

Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa.* México: Trillas.

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

Bruner, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.

Chambers, A. (2008): *Conversaciones.* México: FCE.

CIDE (2003): *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles.* Madrid: MECyD.

De la Torre, S. (1982): *Educar en la creatividad.* Madrid: Narcea.

——— (2003): *Dialogando con la creatividad.* Barcelona: Octaedro.

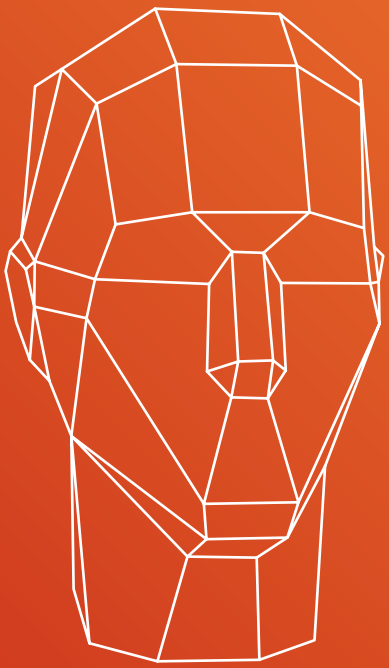
Delval, J. (1983): *Crecer y pensar.* Barcelona: Laia.

Détrez, C. (2004): «Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes», Lahire, B. (comp.): *Sociología de la lectura.* Barcelona: Gedisa, 85-105.

Docampo, X. P. (2002): «Leer, ¿para qué?», VV. AA.: *Hablemos de leer.* Salamanca: Anaya, 45-66.

Esquivias, M. T. (2004): «Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones». *Revista Digital Universitaria de la UNAM, 5* (1), http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/portada.htm

Federación de Gremios de Editores de España (2011): *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en 2010,* http://www.federacioneditores.org/News/Default.asp
Gardner, H. (1999): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México: FCE.
Guilford, J. P., Lageman, J. K. y Eisner, E. W. (1983): *Creatividad y educación.* Barcelona: Paidós.
Hernández Rojas, B. (2004): «Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras». *ReLingüística,* 1, http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/10.htm
Irwin, R. (2007): «Culture shock: negotiating feelings in the field». *Anthropology Matter Journal,* 9 (1), http://www.anthropologymatters.com
Krashen, S. (1982): *The Input Hypothesis: issues and implications.* New York: Longman.
Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. y Masia, B. B. (1973): *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo II: Ámbito de la afectividad.* Alcoy: Marfil.
Larrosa, J. (2003): *La experiencia de la lectura.* México: FCE.
Latorre, V. (2007): «Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO». *OCNOS,* 3, 55-76.
Lázaro Carreter, F. (1973): «Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación», VV. AA. (1973): *El comentario de textos.* Madrid: Castalia.
Red Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa,* http://www.eurydice.org
Sanjuán, M. (2011a): *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.* Tesis doctoral. Mendoza, A. y Tabernero, R. (dirs.): https://zaguan.unizar.es/record/7422?ln=es
_____ (2011b). «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia». *OCNOS,* 7, 85-100.
_____ (2013a). *La dimensión emocional en la educación literaria.* Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
_____ (2013b). «Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica». *Lenguaje y Textos,* 38, 179-188.
Torrance, P. (1977): *Educación y capacidad creativa.* Madrid: Marova.
_____ (1980): «El cultivo del talento creador», Davis, G. A. y Scott, J. A. (comps.): *Estrategias para la creatividad.* Buenos Aires: Paidós, 182-194.
Unesco (1996): *Informe Delors. La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana-Unesco.



3.ª PARTE: EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Educando en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil

Cristina Albendea Saornil
Emotiva CPC
Marta Bermúdez Crespo
Emotiva CPC
Carolina Pérez Ruiz
Emotiva CPC

Resumen

La aplicación de la inteligencia emocional en la etapa infantil y su promoción desde Emotiva surge de la idea de defender la pedagogía emocional desde edades tempranas, centrada en la experiencia individual del tutor, como recurso vehicular hacia un desarrollo armónico en la infancia y como fortaleza de un buen equipo educativo. Por ello, en esta experiencia que queremos compartir, actuamos directamente con ambos grupos: profesores y niños.

Este proyecto combina la formación y acercamiento de la inteligencia emocional a estudiantes de Educación Infantil con la práctica en el aula. Hacer que valoren la importancia de formarse en este ámbito para su propio desarrollo personal y posteriormente poder aplicarla con sus alumnos, destacando su papel como referente y modelo de los niños. Además de esa parte de formación con las educadoras, se realizaron varias actividades en aula, en las que participaron ellas también como observadoras. Esta experiencia nos sirvió para analizar posteriormente en otra sesión de formación, la aplicación de la inteligencia emocional de forma práctica y vivencial, así como dotarlas de herramientas y recursos que pudieran ser útiles para en el día a día y realidad de una escuela infantil.

Abstract

The implementation of emotional intelligence in the childhood and its promotion from Emotiva, emerges from the idea of defending the emotional pedagogy at an early age, focused on the individual experience of the tutor, as a conveyed resource towards a balanced development during the childhood and as a strength of a good educational team. For this reason, during this experience we want to share, we directly take action with both groups: Teachers and children.

This project combines the education and an Emotional Intelligence approach to primary education students with the exercises in the classroom. The goal is to make them value the importance of education in this field for their own personal development and to subsequently be able to apply it with their pupils, emphasizing their role as a referent and an example for the children. In addition to this, several activities were carried out in

the classroom, in which the teachers also took part as viewers. This experience helped us to subsequently analyze, in another educational session, the implementation of emotional intelligence in a practical and experiential way, as well as equipping them with tools and resources that could be useful for the daily routine and reality of an infant school.

1. Introducción

Los beneficios de la IE (inteligencia emocional) en el ámbito educativo se vienen estudiando e investigando desde hace ya varios años. Las primeras investigaciones mundiales sobre cómo influye la educación emocional en los menores recae sobre la Fundación Botín. Ha sido referente y pionera en este sentido, demostrando que un proyecto educativo que incluye la IE en el aula, aporta a los niños las siguientes mejoras en su desarrollo socioemocional:

- Niveles de ansiedad más bajos.
- Capacidad para identificar y diferenciar las propias emociones.
- Habilidad para expresar sus ideas y sentimientos.
- Habilidad para defender sus derechos en las relaciones sociales evitando conflictos.
- Capacidad para reparar los estados emocionales negativos.

Estas mejoras significativas tienen, además, consecuencias importantes relacionadas con algunos de los problemas más graves y difíciles de resolver en el sistema educativo:

- Previenen el consumo de drogas.
- Mejoran la convivencia.
- Reducen los síntomas asociados a la depresión infantil y juvenil.
- Disminuyen los niveles de violencia.
- Mejoran la relación entre los profesores y los alumnos.

Por lo que es sabido que la inclusión de la IE en el proyecto de un centro es una apuesta segura para favorecer el bienestar de la comunidad escolar, mejorando en clima, las relaciones y el rendimiento de profesores y alumnos.

Cuando existe bienestar en la persona, en el niño, el rendimiento y aprovechamiento de las clases en mayor, se mejoran sus resultados, incluso en aquellos alumnos con algún déficit o trastorno específico de aprendizaje.

El desarrollo personal del niño y su rendimiento escolar depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender y disfrutar con ello. Podemos resumirlo en los siguientes aspectos:

- Confianza: la sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, y la conducta. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.
- Curiosidad: la sensación de que descubrir algo es positivo y placentero.
- Intencionalidad: el deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia; ligado a la sensación de sentirse competente y eficaz.
- Autorregulación: modular y gestionar las propias acciones de una forma adecuada a su edad.
- Relación: una capacidad que se basa en el hecho de comprender a los demás y de ser comprendido por ellos.
- Capacidad de comunicar: el deseo, la capacidad y la confianza de intercambiar verbalmente ideas y sentimientos.
- Cooperación: armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales.

Se ha demostrado que las carencias en las habilidades propias de la inteligencia emocional afectan a los alumnos dentro y fuera de las aulas en cuatro áreas: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y en la aparición de conductas disruptivas.

Educar en inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo, y cada vez más familias y docentes consideran primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de hijos y alumnos.

La enseñanza de la IE depende prioritariamente de la práctica y el entrenamiento, no tanto de la enseñanza de contenido e instrucción verbal. Lo más significativo para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades emocionales, es la práctica, el ensayo-error, convirtiendo dichos aprendizajes en respuestas adaptativas del repertorio natural de una persona. Es por ello, que comprendemos la importancia del modelaje y la calidad de la comunicación emocional y referencias que el niño observa en los mayores que le rodean. Los niños se relacionan con los adultos desde el nacimiento, aprenden por imitación, madurando poco a poco una red de estrategias que le ayudan a desenvolverse en la vida en los diferentes contextos en los que se mueve.

Así entendemos que la inteligencia emocional se desarrolla desde edades tempranas, porque se aprende desde la interacción, la observación, la imitación, desde los refuerzos que el niño recibe para construir una imagen positiva de sí mismo. Por ello, defendemos la educación emocional no solo desde el niño, también con sus familias y los educadores.

Con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha generado un movimiento que refleja la preocupación de los educadores y maestros por cambiar una escuela que se percibe con dificultades para afrontar los desafíos múltiples de la sociedad.

Nuestro equipo pedagógico trabaja dentro de este triángulo de interacción y aprendizaje: niños, padres y el colegio. Estamos llevando a cabo un programa que llamamos «Educando en Positivo» para el acercamiento de la psicología positiva y la inteligencia emocional a este triángulo del que hablábamos, que comprende:

- Escuelas de padres: donde aprenden a quererse y cuidarse para querer y cuidar mejor a sus hijos. Nos diferencia de otras experiencias en que nos centramos en su propio crecimiento personal, dotándoles de estrategias de aplicación para la vida diaria, no solo desde su rol como padre o madre… y no pautas sin más para dirigirse a los niños.
- Formación educadores y maestros: dónde abordamos el papel del docente como referente emocional en el aula, entendido como acompañante y guía. Trabajarse a nivel personal para ser un buen modelo y mejorar así la práctica. Además de abordar la importancia de incluir como ejes de trabajo transversal la inteligencia emocional, la resiliencia, la creatividad, el flow y las fortalezas personales…, dotándoles de herramientas de aplicación en el aula.
- Con los niños:
  - En nuestro día a día con niños con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento, desde un enfoque positivo para la integración del trabajo emocional y el de estimulación o rehabilitación de esas dificultades objetivas que presentan aquellos que vienen con diagnósticos como TDAH, dislexia, autismo…
  - En los centros, con actividades de inteligencia emocional y talleres de habilidades socioemocionales (Infantil, Primaria y Secundaria).

Estamos apostando por llevar la inteligencia emocional a las Escuelas Infantiles (padres, niños y educadores), ya que el entrenamiento en competencias emocionales y sociales es más efectivo si se comienza en edades

tempranas (Christopher Clouder, 2011) porque es la etapa donde se sientan las bases para el desarrollo de habilidades y aprendizajes posteriores imprescindibles para la vida y el crecimiento y bienestar personal.

1.1 Introducción a la inteligencia emocional para educadores

Entendemos el papel de educadores y maestros partiendo de la idea de «quererse y cuidarse para querer y cuidar», trabajarse a nivel individual el crecimiento y bienestar personal, para poder ser coherentes como modelos emocionales, para la educación en positivo y el bienestar de los niños con los que se trabaja. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado (Bisquerra, 2003).

Algunos aspectos básicos para alcanzar una práctica pedagógica positiva serían:

- Establecer vínculos afectivos seguros, fomentando la independencia.
- Desarrollar el papel del educador como observador, acompañante y guía.
- Comprender la individualidad y adaptarse al momento evolutivo del niño.
- El uso de las emociones como motor de acción, entendiendo el conjunto y variedad de emotividad de una persona como positiva.
- Fomentar la automotivación y sentido de responsabilidad, fomentando la autonomía.
- Ser un modelo de resolución de conflictos «comunicativo asertivo».
- Construir una autoestima sana, favoreciendo el interés por el aprendizaje como refuerzo positivo en sí mismo.

El campo emocional es muy relevante en las relaciones interpersonales. El educador, por lo tanto, ejerce una gran influencia a la hora de relacionarse con el niño, por lo que las emociones que se transmiten implícitamente, tendrán un papel fundamental no solo en el desarrollo emocional, sino también en la emocionalidad del propio educador y la eficacia de su labor.

Estas interacciones influyen directamente en el niño, complementando el resto de las acciones educativas explícitas y organizadas, que persiguen como objetivo el aprendizaje de competencias; existen otras influencias indirectas, que engloban las acciones educativas no programadas, conformando los sistemas de comunicación y los estilos de convivencia que tienen lugar en la escuela, procesos que en su gran mayoría pertenecen al ámbito inconsciente del profesorado, en este caso.

Los niños aprenden este contenido implícito por medio del modelado u observación de los comportamientos de las personas significativas, como puede ser su educadora. Considerando la importancia que representan las competencias emocionales en la vida cotidiana, nos parece relevante remarcar cuáles son las que los educadores presentan a la hora de relacionarse con los niños:

- El conocimiento y la expresión de las emociones.
- La aceptación de uno mismo.
- La autorregulación.
- La empatía.
- La capacidad de resolver problemas de manera equilibrada y creativa.
- La habilidad para establecer vínculos seguros.
- La habilidad para automotivarse.
- La interiorización de las normas sociales y capacidad asertiva.

El tipo de preguntas que hace el educador, el número de órdenes que da, así como las respuestas y los roles que adopta frente a los conflictos, la manera de reforzar y motivar, o los contactos afectivos, forman parte de la influencia indirecta que se realiza en las escuela para el aprendizaje de la inteligencia emocional.

En conclusión, la práctica educativa es un sistema interactivo en el que, inevitablemente, el afecto y las emociones tienen un rol fundamental. Por ello, es necesario que los educadores conozcan las competencias emocionales, el proceso de maduración, el modo en que influyen en la personalidad de los alumnos y cómo su práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías, etc.) incide en el desarrollo, el aprendizaje y la convivencia en el aula.

1.2. Aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil

Dentro de la escuela se producen innumerables situaciones que contribuyen al desarrollo socioafectivo del niño, cuyo objetivo ha de ser promover el desarrollo armónico e integral de los alumnos. Para ello, partimos de un marco teórico en el que basamos la interpretación del desarrollo socioafectivo y, por lo tanto de la inteligencia emocional. Algunos de estos aspectos teóricos son los siguientes:

- El desarrollo es un proceso integral, no parcelado. El desarrollo de habilidades socioafectivas no debe ser entendido como un aspecto

separado o diferente del desarrollo cognitivo, sino que ambas facetas evolutivas están profundamente relacionadas, condicionándose y potenciándose mutuamente.

- El desarrollo es un proceso constructivo y dependiente de la interacción social. Concebimos al niño como un ser dinámico y que desempeña un papel activo en las interacciones que mantiene con aquellos que le rodean y, a través de estas, puede crecer un madurar en otros aprendizajes
- El desarrollo socioafectivo no es un proceso que se construya solo en la familia, sino en todos los «microsistemas». Aunque los niños lleguen a tener muchos contactos sociales —familia, amigos, profesores etc.— el mundo social del bebé está formado generalmente por solo unos pocos individuos importantes (Ross Vasta, 2001). Para que el desarrollo del niño sea óptimo, ha de intentarse que no haya graves discontinuidades entre unos y otros, superando las barreras que impidan la relación cooperativa que pueda darse entre ellos.

Creemos que el desarrollo no concluye en una determinada etapa de la vida, sino que continúa a lo largo de toda ella, aun cuando haya momentos en que este desarrollo se acelere y propicie especialmente. Del mismo modo, pensamos que no existen periodos críticos para el desarrollo en general, y el social en particular, por lo que no pensamos que haya circunstancias absolutamente irreversibles, ni momentos en los que deban vivirse necesariamente determinadas experiencias o desarrollarse determinadas conductas quedando comprometido el desarrollo sano si esto no es así.

El afecto está presente en la convivencia cotidiana, llenando los diferentes contextos de crecimiento y aprendizaje. Desarrollo que, en una primera instancia, compete a la familia y consecutivamente a la escuela. El contexto escolar es identificado como un sistema social, en el cual los niños y las niñas actúan, desarrollan actitudes y patrones de reacción y respuesta; fracasan y triunfan en el proceso de adaptación social, para luego poder extrapolarlo a la vida. La escuela es un reflejo de la sociedad en la que después se tendrá que desenvolver. Es precisamente en el ámbito educativo donde se aprenden y ensayan las competencias emocionales.

1.2.1. Desarrollo socioafectivo de 0-3 años

El desarrollo de la inteligencia emocional, como hemos destacado hasta el momento, es un proceso que va ligado al resto de capacidades que va adquiriendo el niño. La socialización es un componente esencial en este sentido, sobre todo en los primeros años de vida. La dependencia que se crea en un

niño, que es capaz de aprender y que está orientado a la búsqueda de estímulos sociales, va a condicionar la personalidad futura y las interacciones sociales del individuo (César Coll Salvador, 1990). Dos vínculos afectivos básicos son la conducta de apego y la amistad, que van a ayudarle a desarrollar su capacidad de crearse una autoestima sana, seguridad y el aprendizaje de estrategias (mediante imitación y ensayo-error) para relacionarse adecuadamente… como base para el autoconocimiento y la creación de una imagen positiva de sí mismo, para aprender a regularse emocionalmente en situaciones cotidianas, así como para adquirir las habilidades sociales imprescindibles para tener una vida equilibrada y feliz.

A estas edades tempranas podemos destacar el desarrollo emocional del niño en torno a tres aspectos que están ligados al desarrollo y creación del «apego» en el niño:

- El afecto. Parece claro que los primeros lazos afectivos que se gestan entre el niño y sus cuidadores sirven de prototipo a la hora de establecer relaciones afectivas en edades posteriores e influyen de forma decisiva en la eficacia con que, más tarde, padres e hijos logran influirse mutuamente y mostrar conductas sociales adaptativas. El concepto de apego adquiere así una relevancia especial. Se denomina apego al conjunto de conductas que se observan fundamentalmente a lo largo del primer año de vida y que lleva al niño a buscar y mantener contacto directo con los adultos y recibir de ellos gratificación emocional. Históricamente, el apego del niño a la madre ha sido considerado como una condición necesaria para un desarrollo emocional sano, que puede afectar a la conducta, incluso, en la edad adulta.
- La seguridad. La provisión de un ambiente predecible y controlado para el niño es otro ingrediente importante de la relación de apego.
- Independencia. Parece que la posibilidad de que el niño tenga oportunidad de explorar significa mayor adaptación. Los contactos sirven para ensalzar una relación recíproca más estrecha con sus referentes adultos, cuyos efectos permanecen durante tiempo. Pero también ha de señalarse que un apego extremado puede producir alteraciones o estancamientos en el desarrollo y distintos desórdenes emocionales en el niño.

Estas tres características de la edad, no solo están descritas para la relación padres e hijos, sino que por el carácter temprano de las relaciones que se establecen, los educadores/as también forman parte de estas figuras de referencia afectiva, de seguridad e independencia, que el niño necesita identificar y desarrollar durante su paso por la escuela.

Es por esto, que damos relevancia a que los educadores dediquen una mirada hacia sí mismos, trabajar sus habilidades personales en el terreno emocional, para poder ser modelos de una buena educación en positivo y una comunicación emocional adecuada, tanto para acompañar y guiar en el desarrollo de esas habilidades a los pequeños, como para detectar y reconducir déficits y dificultades de relación y gestión en las familias.

En la programación de contenidos específicos de aula, destacaríamos el trabajo en el pilar del autoconocimiento, la identificación y expresión de las emociones básicas, así como los aspectos mencionados anteriormente de forma más transversal e implícita. Siendo el resto de pilares (autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales) introducidos paulatinamente a medida que el niño crece y va madurando, aunque sin obviarlos en el modelaje diario del educador.

2. Objetivos

El objetivo general de esta experiencia concreta en Salamanca, es el de introducir la inteligencia emocional en la Escuela Infantil, a través de la formación de las educadoras, así como la aplicación directa en aula con los propios niños.

Con las educadoras:

- Acercar el concepto de inteligencia emocional para el desarrollo individual.
- Conocer la aplicación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, desde su modelo personal.
- Adquirir herramientas para la práctica en el aula.

Con los niños:

- Conocer las emociones básicas de alegría, enfado, tristeza y miedo.
- Identificar alegría, tristeza y enfado a través de imágenes y fotografías.
- Imitar y expresar corporalmente la alegría, el enfado, la tristeza y el miedo.

3. Desarrollo

Nuestra experiencia se lleva a cabo en Salamanca, en el IEA, Instituto de Enseñanzas Aplicadas, dentro del programa Aula-Empresa, para el que se nos pide precisamente la combinación de la formación a las futuras educadoras infantiles, con la aplicación directa de la inteligencia emocional

en dos escuelas infantiles públicas de la ciudad, EI Los Girasoles y EI El Globo Rojo.

Este proyecto consta de tres momentos: una primera toma de contacto con el grupo de alumnas del Técnico Superior en Educación Infantil, una segunda para la aplicación de la IE en aulas de Educación Infantil y una tercera para compartir la experiencia en aula y ofrecer herramientas de aplicación práctica a la futuras educadoras.

3.1. Introducción a la inteligencia emocional como eje de trabajo con niños, familias y equipos educativos

Tuvimos un primer encuentro con las educadoras, para la introducción teórica sobre «¿Qué es la inteligencia emocional?», a través de un repaso por la creación de Emotiva, partiendo de necesidades detectadas en la experiencia profesional en el ámbito pedagógico, así como nuestro día a día en la aplicación de la misma con niños con dificultades de aprendizaje y sus familias, en orientación e intervención psicopedagógica, y también la manera en que se podía aplicar en el ámbito educativo en general.

Por otro lado, como hemos dicho anteriormente, las autoras de este proyecto trabajamos en el contexto que interacciona con el niño y, por lo tanto, llevamos la inteligencia emocional al currículum de educadores y maestros, como marco imprescindible de desarrollo de habilidades propias de la inteligencia emocional y que se ensayan en el ámbito escolar para desenvolverse en la rutina cotidiana, y enseñan a crecer para la vida.

Dicha formación constó de las siguientes partes:

- El para qué y creación de Emotiva como empresa, como respuesta a las necesidades detectadas en el ámbito educativo y su experiencia emprendedora, desde la intervención con niños, familias y equipos educativos.
- ¿Qué es la inteligencia emocional? Beneficios específicos en el ámbito educativo.
- Experiencia práctica de intervención con niños, familias y formación para profesores.
- Dinámicas:
  - Evaluación del desarrollo de los cinco pilares de la inteligencia emocional a nivel personal, por parte de las alumnas.
  - El *feedback* positivo, como base para la autoestima del alumno y del profesor.

3.2. Aplicación práctica de la inteligencia emocional en aula

En una segunda visita a Salamanca, acudimos a las escuelas infantiles EI Los Girasoles y EI El Globo Rojo, para trabajar en las aulas con dos grupos de edad:

- En tres aulas de 2-3 años, realizando actividades distintas de identificación emocional a partir de un cuento *(El monstruo de los colores):*
  - Psicomotricidad: para vivenciar las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) mediante la imitación y expresión corporal, con el cuento como hilo conductor de la dramatización.
  - Plástica: usamos pintura de dedos para identificar y asociar emoción con color (tristeza/alegría).
  - Asociación-manipulativa: manipulamos fotografías que representan alegría, tristeza y enfado, después de identificar la emoción de la imagen, los niños las colocaban en murales que tenían el soporte espejo de cada emoción.
- En un aula de 5 años, también trabajando identificación emocional (alegría, tristeza, enfado, sorpresa y culpa) a partir de un cuento *(La vocecita).* Después con una visualización de imágenes en la pizarra digital, para intuir situaciones asociadas, como desencadenantes de la emoción expresada por los personajes de la secuencia de fotografías.

3.3. Educar en positivo desde la inteligencia emocional en Educación Infantil

Posteriormente a las sesiones en las escuelas, estuvimos con las futuras educadoras para dar de nuevo formación y compartir la experiencia de la mañana en las aulas.

Nuestro enfoque ha sido acercarles la inteligencia emocional como un valor intrínseco a la persona, que se construye desde edades tempranas y que ellas deben trabajar en primera persona también como referentes que van a ser para los niños.

A partir de los cinco pilares básicos de la IE (autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y asertividad), hemos introducido algunas dinámicas de integración de contenidos, acompañada de la práctica llevada a cabo con ellas en aulas de Infantil, en la que han participado de observadoras principalmente.

Los aspectos planteados en esta sesión fueron:

- El papel del educador como modelo emocional de referencia y la importancia de la formación para el desarrollo personal del mismo.

- La práctica del educador como observador, acompañante y guía.
- Materiales y estrategias para la aplicación en el aula de la inteligencia emocional como centro de interés: desde los cuentos, las imágenes y la psicomotricidad vivenciada.

Hemos combinado la parte teórica con imágenes de nuestro día a día en Emotiva, con ejemplos a partir de cómo trabajamos desde el enfoque de la psicología positiva e inteligencia emocional, en concreto, en intervención con niños con dificultades de aprendizaje y conductuales, como consecuencia directa de una mala gestión emocional y falta de habilidades socioemocionales no desarrolladas a lo largo de su experiencia escolar.

Figura 1. Triángulo Intervención Proyecto «Educando en Positivo».

4. Conclusiones y discusión

En esta experiencia en concreto, podemos destacar la carencia que existe en cuanto al tiempo dedicado dentro del aula al trabajo de habilidades socioemocionales con niños, así como previamente, en la formación de educadores y maestros.

Las educadoras que participaron de esta experiencia, al igual que hemos observado en otras ocasiones, reflexionaron y tomaron conciencia de la carga emocional que supone el trabajo con niños, y la importancia que debería tener el trabajo del bienestar personal de los docentes en general.

Sin embargo, en la aplicación directa con los niños, hemos comprobado que a nivel comprensivo y expresivo, los niños de Educación Infantil están muy receptivos a la hora de trabajar la identificación emocional y la expresión mediante juegos de imitación y dramatización. La alegría, la tristeza y el enfado son más sencillos de identificar, mientras que el miedo y la sorpresa son emociones más complicadas, tanto a nivel de identificación como a la hora de imitar y expresar gestualmente.

Estas necesidades son las que detectamos nosotras habitualmente, y cada vez hay más empresas del sector sensibilizadas con estos temas. La demanda de formación en inteligencia emocional y psicología positiva para equipos educativos es cada vez mayor, al mismo tiempo que aumentan nuestro registro de casos de niños y jóvenes con dificultades en habilidades socioemocionales, con bloqueos para relacionarse con su entorno, así como casos en los que les afecta en su rendimiento.

A modo de conclusión diríamos que la inteligencia emocional comprende un conjunto de aprendizajes básicos para desenvolverse con éxito en la vida cotidiana, para desarrollar el bienestar personal, ser más eficaz en las relaciones y alcanzar metas. Por ello, comprendemos que la IE es un medio para conseguir ser más felices, y queremos defender y apostar por incluir el aprendizaje de estas habilidades para la vida como contenido curricular, trabajando desde la Escuela Infantil para prevenir dificultades en etapas posteriores del desarrollo. Destacando una vez más, la importancia de intervenir con padres-educadores-niños, para lograr un crecimiento armónico en las diferentes esferas de la vida.

5. Bibiografía

Bisquerra, R. (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa,* 21, 7-43.

César Coll Salvador, A. M. (1990): *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza, vol. I.

Christopher Clouder, J. A. (2011): *Educación Emocional y Social.* Santander: Fundación Marcelino Botín.

Ross Vasta, M. M. (2001): *Psicología infantil.* Barcelona: Ariel.

Educación emocional: Rondas de Convivencia

Claudia Alejandra Bejarano
Universidad Pontificia de Salamanca

Resumen
Las emociones, esas grandes condicionantes de nuestra conducta, pueden influenciar nuestra vida en multitud de sentidos. Su manifestación, puede convertirnos en personas integradas socialmente o excluidas, todo depende de la manera en que las manejemos. Al igual que sucede con cualquier aprendizaje, las emociones determinarán nuestra manera de afrontar la vida. Emoción, pensamiento y acción son tres aspectos muy relacionados, presentes en todo aquello que hacemos a diario, ya que afectan positiva o negativamente al bienestar psicosocial de las personas. El conocimiento, la comprensión y el control de las emociones puede resultar imprescindible para saber convivir armoniosamente con otros. En estos tiempos globales, vertiginosos e inciertos pero de grandes oportunidades, la educación de la inteligencia emocional se ha convertido en una prioridad pedagógica para las comunidades educativas de todos los niveles de enseñanza. Esta experiencia educativa de Rondas de Convivencia se desarrolla entre niños de 6 a 13 años junto a sus maestras y maestros en una escuela de nivel primario de la ciudad de Santa Fe, Argentina.

Abstract
The emotions, these big determinants of our behavior can influence our lives in many ways. His manifestation, can become socially integrated or excluded people, it all depends on how we handle them. As with any learning, emotions determine our way of coping with life. Emotion, thought and action, three aspects are closely related, present in everything we do every day as positively or negatively affect the psychosocial wellbeing of people. Knowledge, understanding and control of emotions can be crucial in how to live harmoniously with others.

In these global, rapid and uncertain times but great opportunities, education of emotional intelligence has become an educational priority for educational communities at all levels of education. This educational experience develops Rounds of living together among children 6-13 years together with their teachers and teachers in a primary school in the city of Santa Fe, Argentina.

1. Introducción

Una ronda es una forma, un círculo cuya redondez se cierra sobre sí mismo, y por ello representa: la unidad, lo relacional y dinámico, el movimiento, la pertenencia, el acogimiento, la interioridad y la exterioridad, lo receptivo y la protección fundamental para el encuentro.

Desde una perspectiva legal, tanto la Ley Nacional de Educación n.º 20206/06 como el Marco Curricular Nacional (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios —NAP—), junto a nuestro Ideario Arquidiocesano y Proyecto Educativo Institucional, otorgan a la escuela la misión de formar integralmente a sus estudiantes, incluyendo en ello la capacidad de convivir con otros.

Considerando los nuevos paradigmas educativos, no solo la escuela debe formar individuos capaces desde lo cognitivo. Dentro de su misión, también se deben fortalecer ciertas conductas, valores y relaciones para promover una formación mucho más integral. Coincidentemente, cada vez son más los autores que exponen y defienden la necesidad de un trabajo de reconocimiento de las propias emociones y la de los otros como mecanismo fundamental para enseñar a nuestros hijos y alumnos a crecer como personas psicológicamente sanas y adaptadas a su entorno social. Algunos modelos teóricos, como el planteado por Howard Gardner (1995) de inteligencias múltiples, señalan que la inteligencia no es algo unitario o a lo que podamos dar un único valor general, sino que debemos entenderla como un complejo de varios factores susceptibles de ser analizados independientemente. Según este modelo, el que un alumno tenga unos brillantes resultados académicos no es condición suficiente para asegurar de que dicha persona pueda desenvolverse en la vida eficazmente a otros niveles (profesional, social, sentimental, familiar, etc.).

<table>
<tr><td>Inteligencia Lingüística</td><td rowspan="3">Inteligencia EMOCIONAL
Inteligencia Intrapersonal
Inteligencia Interpersonal</td></tr>
<tr><td>Inteligencia Lógico-Matemática</td></tr>
<tr><td>Inteligencia Espacial</td></tr>
<tr><td>Inteligencia Musical</td><td>Inteligencia Naturalista</td></tr>
<tr><td>Inteligencia Corporal-Cinestésica</td><td>Inteligencia Existencial</td></tr>
</table>

Tabla 1. Inteligencias múltiples según Howard Gardner

En conexión con ello, el actual modelo de gestión de la calidad de la educación define el mejorar la convivencia escolar como un importante desafío educativo en sí mismo y a la vez, sitúa la convivencia como uno de los factores centrales que incidirán en los logros de calidad de la misma.

2. Objetivos

- Implementar las Rondas de Convivencia promoviendo el ejercicio de una saludable educación de la inteligencia emocional para el bienestar en el ámbito de la escuela.
- Ampliar las posibilidades expresivas y la vinculación emocional desde el diálogo y la palabra como práctica reflexiva, de inclusión, igualdad y respeto.
- Dar visibilidad a las dificultades y conflictos en la convivencia generando una actitud proactiva.
- Promover el proceso de personalización inacabado de cada niño o niña, desde el conocimiento de sí mismo para una sana gestión emocional, de los comportamientos y el desarrollo de sus potencialidades, capacidades, habilidades y talentos personales interactuando con otros.
- Actualizar las competencias psico-socio-emocionales y comunicativas de los maestros para interactuar con grupos de niños y niñas en el buen ejercicio de su docencia.
- Valorar los tiempos y espacios de reflexión, circulación de la palabra y producciones colectivas participativas vinculadas a los temas de interés del alumnado en las rondas escolares.

3. Desarrollo

La prioridad de atender a una educación de la inteligencia emocional fue en virtud a observar cotidianamente que la realidad de convivencia en las aulas y otros espacios en nuestra escuela, evidenciaban un aumento en las situaciones de confrontación y de conflictividad con diversas manifestaciones tanto orales, gestuales y verbales que incidían negativa y colateralmente por su magnitud, su frecuencia, el tiempo y la atención que demandaban a docentes, alumnos, psicopedagogos, psicólogos y directivos a gestionarlas y solucionarlas, afectando de este modo, la calidad educativa del proceso de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, con resultados negativos en el ambiente escolar.

Por ello diseñamos este proyecto que corresponde a la Escuela Primaria Privada Nuestra Señora de Fátima, institución escolar ubicada en el barrio Pro-Adelanto Barranquitas de la ciudad de la provincia de Santa Fe, Argentina, con cincuenta años de labor, la cual ha encauzado esta temática de la educación de la inteligencia emocional desde una experiencia institucional que denominamos «Rondas de Convivencia».

La población escolar desarrolla sus actividades en dos turnos (mañana y tarde). La constituye un alumnado con una matrícula total de 655, entre niñas y niños, cuyas edades oscilan entre los 6 y los 13 años. El número de cursos de 1.º a 7.º grado es de 21, siendo de 14 cursos en el turno de mañana.

La matrícula media por cada curso o grado, es de 30 alumnos entre varones y niñas a cargo de un maestro titular. La planta de docente es de 21 maestros de grado y 16 profesores de áreas de especialidades (Música, Dibujo, etc.). El alumnado proviene de hogares en su mayoría con un nivel sociocultural medio, que viven en zonas urbanas y con diversa conformación: del modelo clásico monoparental a familias reconstituidas, incompletas, disfuncionales o con abuelos asumiendo el rol de papás, y otras en distintas situaciones socioeconómicas que muchas veces impiden constituir hogares autónomos.

Algunos de nuestros niños o niñas han tenido que sortear experiencias negativas en esta etapa de su infancia y es, cuando en la escuela, tienen esa nueva oportunidad de recibir una influencia íntima positiva, la cual sirve para opacar aquello que pudo haber salido mal tempranamente. En cuanto al grupo de docentes son muy receptivos, comunicativos, empáticos y comprometidos con el grupo de alumnos.

Hay una coralidad de antigüedad y vocación muy bien acentuada desde cada uno de estos liderazgos para llevar adelante la tarea educativa junto al Equipo de Conducción y sus dos psicopedagogas como profesionales del Gabinete de Orientación Escolar.

Esta experiencia escolar está constituida sobre la base de un conjunto de competencias sociales, emocionales y comunicativas, de manera que se han de utilizar efectivamente dichos saberes cuando resulten necesarios en diferentes situaciones escolares y/o diversos contextos, con especial énfasis en un abordaje constructivo de conflictos y situaciones problemáticas. Fundamentalmente, esta experiencia se desarrolla, mediante el aprendizaje cognitivo, de estrategias y técnicas prácticas sobre el manejo de las emociones que nos ayudan a ser competentes emocionalmente, de este modo:

- Con el ejercicio libre de su pensamiento y la reflexión sobre los posibles motivos de los enfados, los miedos o las inseguridades, como a la autoestima y el entusiasmo.
- Discerniendo y tomando las decisiones más acertadas para luego actuar, comportándonos más asertiva, empática y proactivamente.
- Ejercitándose perseverantemente en las técnicas.
- Teniendo una mejor relación interpersonal y de convivencia con los demás, en definitiva, procurando que cada educando encuentre, en tanto cuanto, su bienestar personal.

Consideramos las Rondas de Convivencia como espacios de encuentro reflexivo y habilitante de la circulación de la palabra, junto a otras formas de lenguaje desde las áreas artísticas y creativas, con el ejercicio democrático de los educandos. Básicamente, volverse más aptos para abrir su corazón a la expresividad y a la vinculación emocional («El corazón se vuelve más inteligente»). Así el maestro y la maestra como facilitadores y orientadores, ejercen un rol de contención, compañía y apoyo confiable, permitiendo el protagonismo de los niños y las niñas. De este modo, se mejorará la percepción de la escuela y el aula como ambientes seguros y con buenos climas institucionales.

Desde el año 2012, venimos aplicando una modalidad de trabajo bajo la metodología abierta de taller. Lo planteamos como reuniones periódicas donde cada grupo de niñas y niños guiados por su docente, sentados en ronda, en el espacio que elijan (aula, patio, parque, etc.) socializan y visibilizan sus percepciones en torno a sus conflictos escolares y proponen resoluciones pacíficas a los mismos, pero el temario está abierto a las necesidades, intereses e inquietudes de los participantes. Están enmarcadas en la horizontalidad y en las pautas en los turnos de habla, buscando mejorar la coexistencia en el aula a través de la escucha, el respeto, el diálogo con igualdad de participación. Tampoco es solo catártico: así como se plantean quejas, también deben proponerse soluciones.

3.1. Dinámica

Hemos procurado que mediante actividades secuenciadas y estructuradas —acorde a las edades de los discentes— logren progresivamente, en su trayectoria escolar, ir conociendo su mundo emocional y de sentimientos, es decir, poder nombrar adecuada y claramente, el estado de ánimo en el cual nos encontramos, identificar la manera en que este afecta nuestro

comportamiento y decidir la forma sobre cómo expresamos los sentimientos que estos generan.

Una sesión comprende:

a. Preparación previa desde una planificación docente con los momentos de inicio, desarrollo y cierre.

b. Ronda de Convivencia

- Presentación de la dinámica grupal elegida para tomar la palabra.
- Temas, por ejemplo: «Soy una persona», «Somos un grupo», «Habilidades intrapersonales e interpersonales», «Resolución de conflictos», «La mediación», «Los valores», «La convivencia», «El conocimiento de uno mismo», «La aceptación personal y grupal». «El fortalecimiento de la autoestima», «La comunicación», «El clima emocional de un grupo», «La resolución de conflictos», «El manejo del estrés», «La motivación para aprender», «Los estilos de liderazgo», «Las emociones están presentes en nuestra vida», «Clima emocional y bienestar personal», «La educación emocional empieza en nosotros», «Miradas a las emociones», «Las emociones que me ayudan a aprender, a convivir, a ser tener más bienestar, a ser más felices», «La confianza en el otro», «Mis emociones personales», «La huella emocional en mi historia de vida», «El pensamiento creativo», «Las frases proactivas», «Las reacciones al NO, a lo que no me gusta, a lo que no me sale bien, a la desaprobación, a la tristeza», «Las reacciones a los SÍ, a lo que me gusta, me reconocen, logros, alegrías, etc.», «Estados de tensión vs. estados de bienestar».
- Recursos: cuentos, relatos, audios, vídeos, juegos, dibujos, elementos de gimnasia, etc. Aquí podemos destacar, por el simple hecho ilustrativo:

Caja de Emociones

Es un instrumento que nos va a ayudar a conseguir que nuestros alumnos aprendan a comunicarse emocionalmente. A partir de estas comunicaciones individuales podemos profundizar en el conocimiento de las diferentes emociones (alegría, tristeza, desesperanza, rencor, etc.). El objetivo es conseguir una mayor inteligencia emocional y enseñar nuevas formas de afrontamiento de conflictos y canalización adecuada de

los sentimientos que la acompañan. Con ello también estamos efectuando un trabajo preventivo respecto a posibles nuevos conflictos.

1. Debemos explicar a los alumnos que la caja de las emociones está para recibir nuestros mensajes. Los propios maestros deben erigirse como modelos y pueden utilizarla para expresar diferentes emociones o sentimientos respecto a situaciones que se puedan producir en el aula en el trabajo diario.
2. Evidentemente no debemos obligar a ningún alumno a que exprese sus sentimientos pero sí a incentivarlo a que lo haga en determinadas circunstancias y para ello lo mejor es tomar nosotros la iniciativa.
3. El alumno puede comunicar emociones negativas (miedo, tristeza, nervios, pérdida del control, etc.) o positivas (felicidad, alegría, etc.). Para ello debe coger el papel dispuesto a tal efecto y escribir de forma breve la situación concreta y el estado de ánimo que le ha provocado. Una vez escrita deberá introducirla en la caja; por ejemplo: «Esta mañana no he podido controlar mis nervios y he pegado a un compañero. Me siento mal…», «La maestra me regañó y me enfada», «Mi papá hoy no vendrá a buscarme y eso me pone triste», «A mi abuela la han internado. Me preocupa su salud, ¿puede morir?», «Estoy contenta… me saludó el chico que me gusta», «Me saqué un 10 en Matemáticas, estoy feliz», «Me van a festejar mi cumple, y eso me alegra»…
4. El maestro/a debe determinar en qué ronda se hará la puesta en común para leer las diferentes notas introducidas en la caja. Estas notas pueden ser leídas por los propios autores o, en algunos casos, pueden leerlos los maestros y guardar el anonimato del alumno si este así lo desea.
5. A partir de la lectura de estas notas, los maestros pueden iniciar un coloquio acerca de las diferentes emociones que se han expresado y los alumnos pueden aportar sus propias vivencias en situaciones semejantes que ellos hayan vivido.

Mi Diario de las Emociones

Previamente el niño o niña lo ha escogido y ha sido de su gusto. Se trata de una herramienta que suele incorporase como un

elemento más dentro de un paquete de medidas más amplio. Se escribirá libremente incluyendo aquellas cosas que no han ido bien y tratarlas relajadamente, con sentido positivo y compartiendo estrategias comunes para superarlas y lo que es más importante: cómo se han sentido. Se registrarán los momentos asertivos incluso aquellos problemas de índole o base emocional en algunos niños. Es importante destacar especialmente los aspectos positivos, los pequeños avances en aprendizaje o conducta como también los registros referidos, especialmente a los derivados de situaciones estresantes, a veces, imprevistas o incontrolables; por ejemplo: separaciones, malos tratos, abandonos, adopciones, celos, falta de atención afectiva por parte de los padres por causas diversas (desplazamientos por trabajo, falta de recursos propios, incompetencia parental, enfermedades crónicas u hospitalización prolongada, familias monoparentales, etc.).

A pesar de que el niño se muestre (normalmente al inicio del programa) reticente a manifestar sus emociones más íntimas, el mensaje que recibe es muy contundente: «Mis maestros y compañeros están ahí para escucharme y ayudarme».

Ello supone un afianzamiento de su seguridad emocional y de los lazos afectivos, e indirectamente se reducen las posibilidades de conductas disruptivas. El registro de todas estas experiencias por parte del niño incrementa su percepción de las diferentes situaciones y el modo correcto de hacerles frente. Igualmente ofrece a lo largo del tiempo información relevante acerca de la evolución del niño en los aspectos trabajados. Los niños más pequeños, que no pueden todavía escribir, pueden utilizar igualmente una libreta y en lugar de escribir colocaran la pegatina que refleje mejor el estado emocional de ese día. Pueden utilizarse diferentes modelos que expresen diferentes niveles de alegría o tristeza.

- Análisis de obras de arte, por ejemplo el cuadro *La ronda* o *La Paloma* de Pablo Picasso.
- Pintar o modelar su propia obra de arte sobre los valores: la amistad, la paz o la solidaridad.
- Ejercicios y técnicas de relajación y respiración según la edad de los niños. Estas técnicas aplicadas a niños, presentan numerables beneficios. Entre ellos cabe destacar una mejora en el

autocontrol, suavizando los episodios disruptivos o impulsivos, un aumento de la seguridad en sí mismos con una mayor capacidad de afrontar miedos y temores, así como una disminución de la ansiedad anticipatoria delante de sucesos que cursan con gran ansiedad. De esta forma y con el entrenamiento adecuado, un niño puede, por ejemplo, reproducir una palabra mentalmente asociada a la relajación practicada («tranquilo», «contrólate», etc.) en momentos en los que identifica una situación de riesgo y así evitar daños mayores. También puede resultar útil en cualquier niño con situación familiar normalizada pero en el que se desee potenciar la vinculación, mejorar su autoestima o reducir miedos y ansiedad.

- Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades sociales, tales como la dramatización o *role playing*. Ésta última consta de cuatro fases:
  - Motivación. Es guiada por el profesor que promueve un clima de confianza con la clase y presenta conflictos para que se tomen en cuenta, como un tema de interés.
  - Preparación para la dramatización. El docente da a conocer los datos necesarios para la representación, indicando cuál es el conflicto, qué personajes intervienen y qué situación se va a dramatizar.
  - Dramatización. Los alumnos asumen el rol protagónico y se esfuerzan por preparar el argumento pertinente, tratando de encontrar un diálogo que evidencia el conflicto que presenta a sus compañeros de aula.
  - Debate. Se analizan y valoran los diferentes momentos de la situación planteada y se hacen las preguntas sobre el problema dramatizando. En algunos casos se puede solicitar que los alumnos que han representado el conflicto den sus opiniones y señalen cómo se han sentido al asumir el rol que les ha tocado interpretar.

    El papel del profesor es de moderador, guiando el debate hacia la consecución de nuevas soluciones y alternativas para solucionar el conflicto planteado. Se debe explorar al máximo para poder establecer conclusiones y medir las consecuencias de las decisiones tomadas.

c. Momento de cierre con la coevaluación de los participantes del encuentro.

d. Para mejorar el clima o ambiente institucional.

- Compartir el momento de recreación a través de musicalizar sus propios recreos o trabajos en el aula (si así lo amerita) desde los temas musicales que les gustan.

El territorio de los fundamentos, lo abarcan áreas humanísticas diversas, así por lo filosófico se sustenta desde Buber (1987), Dewey (1957) y Cullen (2004). El histórico-situacional según autores como Brofenbrenner (1979), la perspectiva sociocultural con aportes interesantes de Vygotsky (1978) y de Bajtin (1981). Por la neurociencia afectiva en Davison, Jackson y Kalin (2000); en lo psicológico, aportes de Rogers (1972, 1973, 1978, 1980, 1981), Piaget (1974), Mayer y Salovey (1995), Fernández Berrocal (2001, 2002); Acosta Mesas (2008); y en lo pedagógico, los conceptos de Unesco (1996, 2008) sustentan entre otros, el proyecto, los cuales vamos actualizando y nos señalan que estamos atravesando un periodo de reconocimiento del valor emocional, una preponderancia sobre lo racional y material que anticipa un cambio de paradigma; algo quizás relacionado con un gradual giro de una sociedad de dominio racional y masculino a una mayor igualdad y a una mayor admisión de las cualidades relacionadas históricamente con lo femenino.

La evaluación como comprensión y mejora permanente del proyecto se explicita en informes de tipo cualitativo que elabora cada docente y que luego comparte en un plenario (al cierre de cada cuatrimestre escolar) que nos invitan a reflexionar, retroalimentar la labor, recibir orientaciones de la psicóloga del Gabinete de Orientación Escolar de la escuela, renovar estrategias y material, y definir las posteriores líneas de acción.

3.2. Resultados

El impacto de esta experiencia institucional en cada grupo se significa y testimonia como altamente positiva, valorada y reconocida por los mismos protagonistas, como aportadora al bienestar personal y para aprender junto a los otros, en un proyecto común.

Se muestran muy interesados, dispuestos y con buen ánimo para buscar caminos de entendimiento y encontrar «esa» respuesta que les ayude a solucionar sus problemas y evitar agravarlos.

Los niños reclaman ser escuchados por los adultos. Confían en aquel maestro o maestra que los reconoce, cree en ellos y los ayuda. Se han podido detectar y atender desde los docentes, situaciones muy delicadas que los niños o las niñas les han confiado que viven en sus hogares. Aquí, un componente fundamental es el interés y vital, la confianza. Han descendido notablemente, los niveles de conductas disruptivas y/o climas hostiles y conflictivos. Los espacios de recreación y hasta de trabajo en el aula se musicalizan cuando la tarea así lo permite. Expresan que tienen una escuela alegre como aquella «Casa Giocosa» del italiano Vittorino da Feltre pero vigente en el siglo XXI, a la que le gusta venir, que los acepta y los quiere.

En particular, hemos observado y evidenciado que cuando los niños son educados en un ambiente que estimula su desarrollo y su bienestar personal y social, van a estar más motivados y mejor equipados con herramientas para:

- Pensar antes de actuar. Hace falta mucha energía y tiempo para poder practicarlo, pero es cuestión de entrenamiento, con «ensayo y error». Se proponen 60 segundos de control mental, de dominio personal para fortalecer la voluntad. Es uno de los ejercicios físicos y mentales más completos y difíciles de realizar. El dominio de la mente sobre los impulsos. Desde la cabeza hacia el cuerpo y no al revés. Es el momento de fortalecer la voluntad y de saber, quién domina a quién. Los más pequeños tienen un muñeco rojo en el aula de nombre «STOP" al rescate!». Como así también, en los despachos del Equipo Directivo se tienen muñecos peluches para contener a un niño cuando llega por alguna situación emocional. Seguimos siendo perseverantes para sostener estos comportamientos.
- Ser muy buenos estudiantes. Se manifestaron más responsables y progresivamente autónomos hacia la realización de trabajos, cumplimientos y tareas a resolver.
- Promover el logro de sus objetivos y metas personales y académicas.
  - Alcanzar buenos logros académicos. Mejoraron sus calificaciones diarias, bimestrales o trimestrales con ascenso de la autoestima.
  - Reconocer y manejar sentimientos que afectan su desempeño (como la frustración, el estrés, el enfado y la ansiedad).

  Pueden poner en palabras, mandan mensajes, escriben cartitas, realizan dibujos, buscan hablar con alguien que los escuche: compañero,

maestros, directivos, psicopedagoga o auxiliares escolares. Algo llamativo, es que algunos alumnos de los grados superiores buscan a sus maestras que tuvieron en 1.º o 2.º grado. También los despachos del Equipo Directivo como del Gabinete están disponibles y abiertos para cuando algún alumno se acerque a ellos si así lo necesita. La comunidad brinda amplios canales de comunicación.

- Superar las dificultades y los obstáculos. Van tomando consciencia de sus recursos para gestionar y superar —en la medida de sus posibilidades— y según la situación, cuentan con la ayuda de la familia y hasta de profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, grupos scouts, etc.) estos aspectos personales y/o de grupo.
- Tener y mantener buenas relaciones interpersonales. Lo ejercitan todos los días.
- Trabajar colaborativamente. Lo practican cotidianamente.
- Enfrentar y resolver conflictos o problemas. Van practicando maneras dialogadas (con palabras) y manteniendo el autocontrol de las reacciones desde impulsivas hasta violentas en el manejo de su conducta en contextos diversos.
- Reconocer sus deberes y actuar a favor de sus derechos y el de los demás. Lo practican cotidianamente con un amplio conocimiento de estos.
- Tomar decisiones responsables, evitando conductas de riesgo. Si bien lo trabajan a modo general, los casos puntuales de alumnos con dificultad, los aborda el Gabinete de Orientación Escolar.

Para avanzar en esta formación es relevante que toda la comunidad escolar visualice su relevancia y se organice para incorporarla dentro de sus objetivos de aprendizaje. La convivencia escolar sí se puede gestionar, pero no hay modelos únicos.

4. Conclusiones y discusión

El concepto de inteligencia emocional adquiere cada día mayor relevancia y es considerado una nueva visión paradigmática en el campo de la psicología del siglo XX, que nos ayuda con nuevos elementos a la comprensión del comportamiento humano. Estos conocimientos nos proporcionan una visión más realista y válida de la cognición, las emociones, los sentimientos, la afectividad y los factores que conducen al bienestar en la vida de las personas. La educación emocional, por tanto, debe estar inserta en el desarrollo curricular y metodológico de todos los niveles del sistema educativo y en la formación a lo largo de la vida.

La convivencia escolar se puede gestionar, pero no hay modelos únicos. Toda escuela puede —y debe— diseñar estrategias y acciones concretas en pos de crear las mejores condiciones posibles para su realidad particular. Es tarea de todos.

En nuestro caso podemos concluir expresando:

ANTES PENSÁBAMOS QUE…	AHORA, DESDE SABER GESTIONAR NUESTRA INTELIGENCIA EMOCIONAL RESULTA QUE:
Para aprender necesitábamos solo nuestra mente bien dispuesta.	Para aprender necesitamos toda nuestra persona bien dispuesta: nuestra mente, corazón y cuerpo. Somos una totalidad que no puede ser dividida en el momento del aprendizaje.
El tipo de clima emocional de la sala de clases no era un tema del que había que hacerse cargo y que no influía en el logro de los rendimientos escolares.	Podemos generar un buen clima emocional en la sala de clases que facilite los aprendizajes curriculares y formativos de nuestros niños, niñas y púberes.
Bastaba con que nuestros niños y jóvenes supieran matemáticas, ciencias, idiomas, y diversos tipos de habilidades intelectuales.	Educar es más que desarrollar habilidades intelectuales, es educar a la persona entera, estimulando sus habilidades intelectuales junto con sus habilidades emocionales y sociales; queremos estimular el desarrollo de niños inteligentes, pero además que sean respetuosos, responsables, colaboradores y buenos ciudadanos.
Las habilidades emocionales y sociales (la comunicación, empatía, resolución pacífica de conflictos, toma de decisiones responsables, etc.) no requerían de una estimulación intencionada, esta ocurriría en forma natural en la propia familia, quien es la que debería hacerse cargo; por lo tanto, no es un aprendizaje que debiera ser estimulado en la escuela.	Las habilidades emocionales y sociales (por ejemplo, la comunicación, empatía, resolución pacífica de conflictos, toma de decisiones responsables, etc.) requieren de estimulación para su desarrollo, al igual que las habilidades intelectuales, si no, no se desarrollan.
Sentiríamos bienestar si lográbamos éxito académico o profesional, pero nos dimos cuenta de que no era suficiente.	El bienestar es el resultado de un desarrollo equilibrado en todas las dimensiones de la integralidad de la persona.

Tabla 2.

Estamos convencidos de que cuando se trabaja de este modo, en donde las instancias escolares se muestran cercanas y profundamente humanas y a la vez, altamente educativas, cualifican el «encuentro pedagógico» que considera a todas las dimensiones de la persona, favoreciendo un inacabado proceso de personalización que promueva alcanzar los más elevados estratos de la unidad personal y comunitaria, constituyéndose la educación emocional en un signo que valoriza nuestro tiempo.

5. Bibliografía

Acosta Mesas, A. (coord.) (2008): *Educación emocional y convivencia en el aula.* Madrid: Ministerio de Educación (Subdirección General de Información y Publicaciones).

Arquidiócesis de Santa Fe (2009): *Ideario Educativo de la Iglesia en la Arquidiócesis de Santa Fe de la Vera Cruz.* Santa Fe: Junta Arquidiocesana de Educación.

Bajtin, M. (1997): *Hacia una filosofía del acto ético.* (trad. Tatiana Bubnova). Barcelona: Anthropos.

Brofenbrenner, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Buber, M. (1987): *Caminos de utopía.* México. Fondo de Cultura Económica.

Cullen, C. (2004): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Davidson, R. J., Jackson, D. C. y Kalin, N. H. (2000): «Emotion, plasticity, context and regulation: perspectives from affective neuroscience». *Psychologica bulletin,* 126 (6), 890-909.

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.

Dewey, J. (1930): *Pedagogía y filosofía.* Seleccionada y compilada por Joseph Ratner. (trad. J. Méndez Herrera). Madrid: Francisco Beltrán.

_____ (1957): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Buenos Aires: Editorial Losada.

Fernández Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001): «Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción,* 76.

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

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

_____ (2001): *La Inteligencia Reformulada.* Barcelona: Paidós.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995): «Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings». *Applied and Preventive Psychology,* 4, 197-208.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: «Ley nacional de educación de argentina n.º 20206/06».

_____ (2004): «Núcleo de Aprendizajes Prioritarios». Nivel Primario. Argentina.
Ministerio de Educación Santa Fe (2009): «Programa Provincial de Ruedas de Convivencia» . Decreto n.º 181/09.
Piaget, J. (1974): *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Barral.
Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Primaria n.º 1180: «Nuestra Señora de Fátima». Santa Fe.
Resolución Ministerial 1290/09: «Programa de formación de Tutores como Facilitadores de la Convivencia».
Rogers, C. R. (1972): *Liberté pour apprendre?* París: Dunod.
_____ (1978): *Libertad y creatividad en la educación: el sistema «no directivo».* Buenos Aires: Paidós.
Rogers, C. R. y Payró de Bonfanti, M. A. (1973): *Grupos de encuentro.* Buenos Aires. Amorrortu (imp. 1982).
Rogers, C. R., Stevens, B. y Gendlin, E. T. (1980): *Persona a persona.* Buenos Aires: Amorrortu.
Rogers, C. R. y Rosenberg, R. L. (1981): *La persona como centro.* Barcelona: Herder.
Unesco (2008): *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
Vygotsky, L. (1978): *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Diseño y aplicación de un Programa de Intervención Socioemocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los equipos infantiles y cadetes del Club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.

Jon Berastegi Martínez
Licenciado en Psicopedagogía, profesor de la Escuela de Magisterio de la Universidad del País Vasco
Juan Carlos López Ubis
Licenciado en Psicología, responsable externo del programa
Luki Iriarte Echeberría
Diplomado en Magisterio, entrenador nacional de fútbol y responsable de Equipos Internos de la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.

Resumen
En esta comunicación se describe un programa de intervención psicopedagógica en educación emocional desarrollado con los equipos de las categorías infantil y cadete de la Real Sociedad, S. A. D. de Donostia – San Sebastián. El programa está auspiciado por Real Sociedad Fundazioa, uno de cuyos objetivos fundamentales es la promoción y la difusión de la práctica deportiva en la infancia y la juventud, como un modo de favorecer la educación integral de las personas. La finalidad de este programa de intervención es promover el aprendizaje social y emocional de los jóvenes jugadores con el objetivo de que este aprendizaje redunde en una mejora del rendimiento deportivo. Partimos de un modelo de desarrollo de competencias socioemocionales, entendidas estas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes contextos de interacción social. El programa de intervención ha seguido un modelo formal de diseño: estudio del contexto y grupos a quienes se dirige, identificación de necesidades, priorización de dichas necesidades, determinación de objetivos, diseño del programa, integración del plan con el resto de procesos formativos-deportivos del club y establecimiento de mecanismos de gestión, seguimiento y evaluación.

Abstract
In this communication it is described a educational psychology intervention program in the emotional education developed with the U-13 and U-15 football teams of Real Sociedad, S. A. D. de Donostia – San Sebastián. The program is hosted by Real Sociedad Fundazioa, whose one of its main goals is the promotion and diffusion of the sports practice in the infancy and youth as a way of favoring the people's integral education.

This intervention program's objective consists on promoting the social and emotional learning as to the young players, in order to result in an improvement of their sporting performance. We start from a social-emotional competences developing model, understood these as a bunch of needed knowledge, capabilities, skills and attitudes in order to understand, express and properly rule the emotional phenomena in different social interaction situations. The intervention program has followed a formal design model: assessment of the context and group to whom it is addressed, needs' identification, prioritizing those needs, setting objectives, program's design, plan's interaction with the other Club's sport-training processes and establishing managing, monitoring and evaluation mechanisms.

1. Introducción

1.1. Antecedentes

Desde la temporada 2010-2011, la Real Sociedad mantiene un programa de educación socioemocional como parte del proceso educativo-formativo de los equipos de base del club. El germen de este proyecto estuvo en la idea de trasladar al ámbito deportivo de formación un programa que desde el año 2004 la Diputación Foral de Gipuzkoa, a través del Departamento de Innovación y Sociedad el Conocimiento, venía ofertando a los centros educativos para la promoción en la provincia del aprendizaje social y emocional, y que formaba parte de un ambicioso proyecto de innovación social dirigido además a los ámbitos empresariales y sociocomunitarios con el lema «Gipuzkoa, un territorio emocionalmente inteligente».

Este programa fue pionero en España y alcanzó repercusión internacional. La base del mismo estuvo en parte en el programa del Grupo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) desarrollado por la Universidad de Illinois (EE. UU.), y en su diseño intervinieron prestigiosos especialistas nacionales. Tanto la experiencia como las investigaciones sobre sus resultados fueron recogidos en diversas publicaciones y artículos (Aritzeta, Pizarro y Soroa, 2008; Guridi, Ibarra, Amondarain y Manzano, 2009; Vergara, Alonso y San Juan, 2009; Fernández, Berastegi, Fernández y Imatz, 2009; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2014).

1.2. Inteligencia emocional y educación emocional

El concepto de educación emocional fue desarrollado por Rafael Bisquerra y se define como

> Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2008)

Esta conceptualización se enmarca en los denominados «modelos mixtos» o «modelos de rasgos» que identifican la inteligencia emocional (IE) como un conjunto de rasgos de personalidad y factores competenciales de efectividad psicológica (como éxito social, laboral o educativo) combinados con habilidades emocionales e incluyendo procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Bar-On, 1996; Goleman, 1998). Habitualmente utilizan medidas de autoinforme para su medición (cuestionarios, escalas e inventarios), mediante las cuales el individuo da una valoración subjetiva de sus niveles en ciertas habilidades y competencias afectivas, y que proporcionan una medida de inteligencia emocional percibida (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004). A diferencia de estos, también tenemos los «modelos de habilidades» que consideran la IE como un sistema basado en el procesamiento emocional de la información y concretado en un conjunto de habilidades cognitivas y emocionales de percepción, asimilación, comprensión y regulación (Mayer y Salovey, 1997), con una forma de evaluación más objetiva mediante tareas de ejecución que el individuo debe realizar.

Desde un punto de vista práctico podemos relacionar los procesos que componen la inteligencia emocional con una serie de competencias socioemocionales identificables en todas las personas. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de estas competencias emocionales.

Los programas de desarrollo de la IE —considerada esta como un conjunto de habilidades cognitivas— llevados a cabo en educación, y las múltiples investigaciones realizadas en torno a ellos, demuestran que las habilidades socioemocionales están relacionadas con el equilibrio psicológico del alumnado y su adaptación social. Pero además, se ha constatado que la IE es también un potencial predictor del logro escolar, es decir, del rendimiento académico.

Los beneficios que, de manera genérica, se han comprobado tras aplicar programas de educación emocional en las aulas tienen que ver con un aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias, una disminución de pensamientos autodestructivos, una

mejora de la autoestima, una disminución en el índice de violencia y agresiones, un menor conducta antisocial o socialmente desordenada, y una mejora del rendimiento académico (Bisquerra, 2008).

Otros autores, así mismo, señalan otra gama de resultados provenientes también de la inclusión en los centros educativos de programas de entrenamiento y desarrollo de competencias socioemocionales: reconocimiento de los propios sentimientos y emociones y los de los demás, expresión de las emociones y pensamientos de modo asertivo, regulación de las emociones propias y ajenas, toma de decisiones coherentes, fomento de la actitud positiva, aumento de la empatía, mejora de la motivación, interés, ilusión y esperanza, aumento del nivel saludable de autoestima, tolerancia a las frustraciones, superación de las dificultades, mejora del bienestar subjetivo, desarrollo del término fluir (Ibarrola y Delfo, 2003).

1.3. Inteligencia emocional y rendimiento deportivo

La actividad física y el deporte son un hecho multidimensional que necesita de la puesta en práctica, entre otras, de habilidades y actitudes propias del ámbito psicológico de la persona. Por ello, cuando hablamos de rendimiento deportivo óptimo nos referimos a «la correcta combinación de las condiciones cognitivas, afectivas y fisiológicas que permiten adecuadamente que las habilidades aprendidas ocurran de una manera aparentemente sin esfuerzo y automática» (Gardner y Moore, 2007: 4). Por ello, el programa de intervención en el que se pensó tendría que fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales para mejorar los aspectos afectivos e incidir además en los factores cognitivos, relacionados todos ellos con el aprendizaje y la práctica competitiva.

La psicología del deporte se ocupa, entre otras cuestiones, de ayudar a que los deportistas lleguen a la más alta expresión de su potencial físico, técnico y táctico mediante el estudio de los procesos psicológicos básicos que intervienen en las fases de su entrenamiento, ejecución y competición como la motivación, los procesos emocionales, la toma de decisiones, la atención, etc., así como de otros factores que tienen que ver con el autoconocimiento, la autonomía personal, el manejo de estresores y la interacción social.

Hoy en día no se puede dudar de que el alto rendimiento y la competición de alto nivel exigen de los deportistas una buena preparación en el plano psicológico, tanto para sobrellevar las circunstancias y el estrés propios de estas situaciones, como para el desarrollo de capacidades que aporten una ventaja competitiva. Se puede decir que para llegar y progresar

en la élite además de talento, capacidades físicas y técnicas es necesario contar con la ventaja que puede suponer una buena preparación psicológica (tanto para la mejora de actitudes como para la ejecución motora).

Habitualmente se diseñan e implementan programas de entrenamiento para mejorar los procesos de atención y concentración, aumentar la confianza, desarrollar la motivación, mejorar la cohesión grupal, la comunicación y la interacción personal, fortalecer la autoestima, manejar el estrés y la ansiedad, etc.

Las exigencias del deporte de rendimiento demandan para la preparación de entrenadores y deportistas (Silva, 1984) conocimientos sobre la clarificación de valores en los deportistas, el establecimiento de objetivos, la planificación del tiempo, el análisis de las atribuciones de éxito o fracaso, la evaluación del estrés, las fuentes de distracción y los momentos de máximo rendimiento, la mejora de la concentración, el aprendizaje de técnicas de relajación y de otras estrategias de afrontamiento en situaciones de competición.

La psicología deportiva en las etapas de formación para el alto rendimiento se ocupa, como en el resto de ámbitos del deporte, de analizar, estudiar y observar las destrezas psicomotrices, la personalidad, las conductas, los pensamientos, las respuestas emocionales del individuo o equipo y de las relaciones que se puedan establecer entre ellas, tanto en los momentos de entrenamiento como de competición. Sin embargo, son los aspectos emocionales (socioemocionales) los menos estudiados y sobre los que menos investigaciones y publicaciones se han producido hasta hoy.

Los estudios sobre IE tienen una gran trayectoria desde 1995 pero no será hasta 2001 cuando aparezca literatura de esta variable aplicada al campo del deporte (Ros, Moya-Faz y Garcés de Los Fayos, 2013). Por lo que nos encontramos ante un campo de investigación poco explorado con las consecuentes puertas que se abren ante el investigador que quiere aplicar esta variable tan interesante al deporte.

A este respecto se puede citar que las emociones y su manejo tienen una gran importancia en la actividad de los deportistas e influyen, directa o indirectamente, en su desempeño (Hanin, 2000). La relación entre la práctica deportiva y la inteligencia emocional se recoge en estudios como el de Lane y Wilson (2011). De igual modo la inteligencia emocional tiene que ver con el rendimiento deportivo y, pese a que no ha sido ampliamente estudiada como en otros contextos (como el educativo o el laboral), está adquiriendo mucho interés en el ámbito deportivo (Meyer y Fletcher, 2007).

La práctica habitual de la actividad física y el deporte trae en sí misma una serie de beneficios de carácter socioemocional: aumento de las emociones agradables, mejora del estado de ánimo y reducción de la ansiedad, mayor bienestar subjetivo, más optimismo, mejora de la confianza y de la autoestima, etc. La realización de actividades deportivas constituye de por sí un buen mecanismo de manejo y expresión emocional y de regulación de las relaciones interpersonales; promueve valores como el esfuerzo, el compromiso, el respeto, la superación personal; desarrolla la empatía y la cohesión, potencia el trabajo colaborativo y las habilidades de equipo; favorece la aparición de dotes de liderazgo; implica plantearse objetivos y enfrentarse a retos; etc.

Si bien esto es cierto, no lo es menos sin embargo que la práctica del deporte de alto rendimiento y la competición de élite traen aparejadas una serie de circunstancias que repercuten negativamente en la esfera socioemocional de los deportistas y en su propio aprendizaje y desempeño: volumen de entrenamientos, tiempo de dedicación, presión por conseguir resultados, logro de metas y objetivos, competencia interpersonal, presión social (familia y clubs), interacción con los entrenadores y técnicos, afección de la vida social y académica, lesiones, cambio de residencia y/o alejamiento del entorno familiar, etc. Los efectos de estas circunstancias se ven acrecentados cuando hablamos de niños y adolescentes, como es el caso que nos ocupa. Se ven inmersos en situaciones que implican impactos emocionales de alta intensidad, afrontar el estrés, desarrollar la autonomía personal, etc.

Devonport (2007) recogió que el aprendizaje y la utilización de ciertas estrategias de enseñanza con atletas adolescentes promovían la utilización de nuevas habilidades. Smith (2000) llegó a la conclusión de que cuanta más actividad física realizaba un estudiante universitario, mayor era su calificación de la empatía, la relación interpersonal y la responsabilidad social. Zizzi, Deaner y Hirschhorn (2003) determinaron que la inteligencia emocional se asociaba significativamente con el rendimiento deportivo. Thelwell, Lane, Weston, y Greenlees (2008) afirmaron que la inteligencia emocional estaba relacionada con las percepciones de la eficacia de entrenamiento. Martín (2011) encontró en su investigación con escolares que existe una relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y los niveles de motivación autodeterminada, es decir, que los alumnos que tienen más IE, tienen mayores niveles de motivación autodeterminada y/o viceversa, que existe una relación significativa entre los niveles de IE y los niveles de satisfacción deportiva y/o viceversa, y que los alumnos que practican deportes colectivos, tienen mayores niveles de IE que los alumnos que solo realizan Educación Física en el colegio.

2. El programa de educación socioemocional para el ámbito deportivo

2.1. Fundación Real Sociedad Fundazioa

La Fundación Real Sociedad Fundazioa es una entidad sin ánimo de lucro que tiene como misión principal la difusión y la promoción de actividades deportivas, sociales y culturales. Su patrón es la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. y agrupa a importantes entidades públicas y privadas de la provincia de Gipuzkoa. Entre sus propósitos figuran los siguientes:

- La promoción y difusión de la práctica del deporte en la infancia y la juventud, facilitando el acceso de todos al mismo y procurando que la práctica del deporte vaya unida a una formación integral de los jóvenes.
- El diseño de un modelo integral para la tecnificación de aquellos futbolistas que cuenten con mayores expectativas de alcanzar el grado de alto rendimiento.
- La generación de conocimiento y la investigación en materia de formación, tecnificación y educación de deportistas y técnicos en colaboración con otras instituciones, universidades, centros escolares y empresas especializadas.

La filosofía de la fundación —y por ende del club— considera que más allá de preparar futuribles profesionales del fútbol y de otros deportes, el itinerario de aprendizaje deportivo es, en sí mismo, un proceso educativo integral. Entendemos como tal el proceso intencionado que tiene por finalidad el desarrollo del potencial de las personas (cognitivo, físico, afectivo…) y su socialización (valores, cultura, interacción con otros…). Por ello se ponen los medios y se realizan los esfuerzos necesarios para que los jóvenes jugadores, además de adquirir y desarrollar las destrezas propias del deporte aplicándolas al alto rendimiento y la competición, lo hagan con las máximas garantías de que sus necesidades personales y sociales sean tenidas en cuenta. Así como es un hecho indiscutible que la práctica deportiva ayuda al crecimiento de las personas, somos también conscientes de que el alto rendimiento y la alta competición generan circunstancias cuyas consecuencias es necesario minimizar.

Tanto el club Real Sociedad como Fundazioa son plenamente conscientes de estos hechos y mantienen una filosofía propia en la que la formación futbolística de alto rendimiento se concibe como un proceso educativo integral, en el que convergen el desarrollo físico, el cognitivo, el psicosocial y la asunción de valores. Desde esta premisa es de donde parte la idea de diseñar e implementar un programa de educación

socioemocional, representando este una contribución al necesario desarrollo personal y social de los jóvenes deportistas del club, con el objeto de que el aprendizaje social y emocional redunde en una mejora de su rendimiento deportivo y de su bienestar personal. Representa pues una propuesta innovadora respecto a los tradicionales programas de entrenamiento psicológico, en cuanto a que actúa desde los conceptos teóricos y prácticos de la inteligencia emocional.

2.2. Diseño y objetivos

Para el diseño del programa partimos del concepto de rendimiento deportivo como un conjunto de factores que engloba no solo aspectos de desarrollo físico y técnico-tácticos, sino también socioafectivos, y cuya adquisición, mejora y despliegue contribuye al logro de los objetivos de formación fijados por el equipo técnico.

Con la puesta en práctica del programa de desarrollo de competencias socioemocionales pretendemos incidir en factores diagnosticados como clave en la mejora del rendimiento, en el área socioafectiva, y que son principalmente: autoconocimiento, regulación emocional, autoconfianza, pensamiento positivo, cohesión y relaciones interpersonales.

Como paso previo al diseño del plan formativo y sus contenidos realizamos una valoración de las competencias socioemocionales de las que consta el modelo teórico-práctico en el que nos hemos basado. Para ello utilizamos el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE) (Pérez, Martínez, Fita y Álvarez González, 2000).

El cuestionario CDE fue utilizado para detectar las necesidades tanto personales como grupales, respecto a un modelo competencial (modelos mixtos), por lo que miden rasgos de personalidad, habilidades emocionales y procesos cognitivos. Su aplicación está indicada para ámbitos escolares y dirigido a las etapas de madurez concretas de los jugadores objeto de valoración. Sus resultados, a través de autoinformes, dan una idea general del grado en el que una persona cree tener un nivel de competencia determinado, y sugieren el nivel de progreso o desarrollo al que se puede llegar. La elección del cuestionario se debió a su congruencia con el modelo de programa de desarrollo de competencias en el que nos hemos basado (Bisquerra, 2008).

A partir de los resultados de cada equipo, nos reunimos con técnicos y entrenadores para realizar una valoración de los mismos e integrar aportaciones de tipo observacionales. Así mismo, realizamos un inventario de rasgos y factores típicos de rendimiento a nivel psicológico (conocimiento

de uno mismo, autoestima, confianza, motivación, manejo emocional y del estrés, cohesión, comunicación, liderazgo, establecimiento de objetivos, toma de decisiones, control atencional, etc.) que podían ser necesario trabajar con cada equipo, en función de las personas que los componían.

Para valorar estos factores utilizamos el cuestionario CPRD (Gimeno, 1998; Gimeno, Buceta y Pérez-Llantada, 2001). Este es un cuestionario de los denominados multidimensionales y que su empleabilidad es muy útil para obtener información de varias variables psicológicas de forma simultánea (en un único cuestionario). El cuestionario CPRD consta de 55 ítems estructurado en cinco subescalas, fue diseñado originariamente para el deporte en general, sin ceñirse a una especialidad deportiva concreta y que puede aplicarse a poblaciones diversas. Su utilidad se cita en una gran variedad de estudios (Cantón y Checa, 2011; Gimeno, 1999). También se cita su empleo con poblaciones de edad parecidas a las nuestras: entre 13 y 16 años (Gimeno, Buceta y Pérez-Llantada, 2007), también de 13 a 16 años (Fenoy y Campoy, 2012), y entre 14 y 18 (Isorna, Rial, Louro, Gómez y Corujo, 2012).

Estos fueron los instrumentos utilizados para el análisis de necesidades, bien es cierto que existen otros instrumentos de medida sobre la IE validados para su uso exclusivo en deportistas (Davies et al., 2010; Martín, 2011; Arruza et al., 2005; González, 2008).

El siguiente paso fue construir una matriz en la que relacionamos competencias a desarrollar y/o mejorar con los factores de rendimiento citados y las observaciones realizadas. Con todo ello dibujamos una representación individual de cada jugador y colectiva de cada equipo, que nos sirvió para diseñar y desarrollar los temas y contenidos del Plan de Formación y, a su vez, planificar acciones de intervención (individual y grupal).

Los contenidos quedan constituidos por el desarrollo de cinco bloques de competencias socioemocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar.

Los contenidos y las actividades previstas requieren un encaje teórico-práctico previo con los jugadores, es decir, situar a estos en un contexto de aprendizaje donde las actividades que se lleven a cabo tengan un porqué y un para qué.

Inicialmente el plan de formación estuvo constituido por siete sesiones de 1 hora y media de duración y con una periodicidad mensual. Los contenidos por desarrollar fueron los siguientes (se citan los títulos de los temas y se hace referencia a sus contenidos):

1. Las emociones en el fútbol (conciencia emocional).
2. Emociones mal reguladas = conductas mal adaptadas (regulación I).
3. Técnicas de regulación y mejora del rendimiento (regulación II).
4. Conoce y desarrolla tu autoestima (autonomía emocional I).
5. El pensamiento positivo nos ayuda a superarnos (autonomía II).
6. La comunicación y el equipo: dibujando jugadas (competencia social I).
7. Las emociones en el equipo: empatía y cohesión (competencia social II).

El diseño del programa de educación socioemocional para el ámbito deportivo constituye hoy por hoy una experiencia ecléctica y en continua transformación.

3. Desarrollo

En la actualidad las sesiones formativas para cada uno de los cuatro equipos son 19 por temporada, e incluyen en ellas la administración de algunos cuestionarios. El tiempo dedicado a cada sesión es de 1 hora, con una periodicidad más o menos quincenal (en función de los calendarios escolares y de entrenamientos y competición).

Si bien el temario está estructurado para cada temporada, se presta a introducir los cambios y las añadiduras que las circunstancias y necesidades de cada equipo (vestuario, competición, etc.) puedan requerir en cada momento, dándole así al proceso formativo un carácter abierto y dinámico. Así mismo las actividades y prácticas a realizar son revisadas y actualizadas para cada temporada. Dependiendo su contendido las actividades se imparten en sala o en campo. Suelen tener habitualmente una parte teórica y un desarrollo práctico, e incluyen teatralizaciones, juegos diversos, vídeos, reflexiones individuales y grupales, etc.

El entrenador, que es pieza clave del programa, asiste a las sesiones y toma parte en la medida en que es conveniente. Esta asistencia es en sí misma también un proceso de autoformación y le da la posibilidad de aplicar en los entrenamientos, competición y concentraciones pautas aprendidas. Por otro lado, se mantienen reuniones periódicas para realizar el seguimiento de los objetivos, comentar los temas a tratar en cada sesión, describir actividades y metodología a emplear, comentar situaciones reales relacionadas con dichas actividades y temas, recibir un *feedback* sobre lo que acontece en el equipo, etc.

El programa también abarca el necesario asesoramiento a los entrenadores y responsables técnicos para la resolución de casos, y conlleva

acciones de intervención con los jugadores, tanto individuales, como colectivas cuando son demandadas. Así mismo se realizan por temporada una serie de charlas con las familias para informar de los objetivos y los contenidos del programa.

A partir de la presente temporada el proyecto también incluye una evaluación de competencias y actitudes, que se incluye en el proceso de evaluación y en el expediente de cada jugador, y que tiene carácter informativo respecto a su evolución y continuidad.

4. Conclusiones y discusión

Los programas de aplicación de la IE y de desarrollo de competencias socioemocionales en los ámbitos educativo, laboral y sociocomunitario tienen ya una cierta tradición recogida en casos prácticos y en investigaciones. Sin embargo, su inclusión en los espacios de la actividad física y el deporte es aún novedosa y apenas hay datos sobre experiencias y estudios científicos. El trabajo que exponemos quiere ser una aportación a este campo y representa para la Real Sociedad y Fundazioa un modo de dar a conocer su compromiso con la formación integral de los jóvenes deportistas.

Partimos de un modelo conocido y suficientemente documentado propio del área educativa, con el fin de que los resultados obtenidos sean trasladables al deporte de formación para el alto rendimiento y la competición. Representa una propuesta innovadora respecto a los tradicionales programas de entrenamiento psicológico, ya que utiliza el aprendizaje social y emocional para mejorar los aspectos afectivos e incidir además en los factores cognitivos, relacionados todos ellos con el aprendizaje y la práctica competitiva, así como fomentar el bienestar personal de los jóvenes jugadores. Su objetivo es mejorar la actitud personal y grupal de los jugadores respecto al entrenamiento y la competición, para mejorar parámetros de rendimiento tanto individuales como de equipo.

Lo que empezó siendo un proyecto experimental se ha ido consolidando y hoy en día constituye una parte más del proceso de la preparación de los equipos de fútbol base del club. El programa tiene un ciclo formativo de cuatro años, estando los contenidos adaptados al rango de edad de cada equipo. Si bien hasta ahora se enfocaba más a la acción e intervención grupal, la dedicación individual está cobrando fuerza, aunque al respecto hay que decir que el tiempo disponible se queda escaso para ello.

El programa es desarrollado por dos especialistas que realizan su trabajo con un tiempo de dedicación concreto, por lo que la participación e implicación de los entrenadores y técnicos es fundamental. Así se establece

un *feedback* que redunda en la mejora del programa y en la atención individual y grupal. Esta comunicación también queda establecida con otras áreas del club como puedan ser la educativa y los servicios médicos.

Los beneficios buscados y el logro de objetivos, dada la naturaleza del programa, serán observables a medio y largo plazo, pero esto no debe ser un impedimento para realizar mediciones periódicas. De hecho, se ha incorporado una evaluación de habilidades y competencias socioemocionales individuales. Es una evaluación que se realiza junto a los entrenadores y que valora la presencia o ausencia de conductas que se consideran clave en el proceso de mejora individual desde el punto de vista psicológico. Los resultados se incorporan al expediente de cada jugador, como un elemento más de su evolución y seguimiento. A corto plazo, esta evaluación deberá incorporar asesoramiento a los jóvenes deportistas para mejorar y desarrollar factores importantes y deberá poder aportar criterios predictivos.

5. Bibliografía

Aritzeta, A., Pizarro, M. y Soroa, G. (2008): *Emociones y educación.* Diputación Foral de Gipuzkoa.

Arruza, J. A., Arribas, S., González, O., Balagué, G., Romero, S. y Ruiz, L. M. (2005): «Desarrollo y validación de una versión preliminar de la escala de competencia emocional en el deporte (ECE-D)». *Revista Motricidad,* 14, 153-163.

Bar-On, R. (1996): «The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence». *MultiHealthSystems,* Inc.

Bisquerra, R. (2008): Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer.

Cantón, E. y Checa, I. (2011): «Entrenamiento psicológico en baile deportivo y de competición». *Revista de Psicología del Deporte,* 20(2), 479-490.

Davies, K. A., Lane, A. M., Devonport, T. J. y Scott, J. A. (2010): «Validity and Reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10)». *Journal of Individual Differences,* 31(4), 198-208.

Devonport, T. (2007): «Emotional intelligence and the coping process amongst adolescent populations: A case study of student athletes». *Mood and human performance: Conceptual, measurement, and applied issues,* 167-118.

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

Fenoy, J. y Campoy, L. (2012): «Rendimiento deportivo, estilos de liderazgo y evitación experiencial en jóvenes futbolistas almerienses». *Revista de Psicología del Deporte,* 21 (1), 137-142.

Fernández, I., Berastegi, J., Fernández, R. y Imatz, X. (2009): «Sycom: una experiencia validada en educación emocional», *Book of abstracts of II International Congresson Emotional Intelligence,* Santander.
Gimeno, F. (1998): «Variables psicológicas implicadas en el rendimiento deportivo: elaboración de un cuestionario». Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
_____ (1999): «Variables psicológicas implicadas en la evolución deportiva de jugadores de fútbol jóvenes». Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Psicología aplicada al deporte. Organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Asociación de Titulados en Psicología del Deporte y Entrenamiento de la UNED. Noviembre, Madrid.
Gimeno, F., Buceta, J. M. y Pérez-Llantada, M. C. (2001): «El cuestionario Características Psicológicas relacionadas con el Rendimiento Deportivo (CPRD): Características psicométricas». *Análise Psicológica,* 1(19), 93-113.
_____ (2007): «Influencia de las variables psicológicas en el deporte de competición: evaluación mediante el cuestionario Características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo». *Psicothema,* 2007. vol. 19, 4, 667-672.
Goleman, D. (1998): *La práctica de la inteligencia emocional.* Kairós.
González, O. (2008): «Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes contextos deportivos». Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, San Sebastián. España.
Hanin, Y. L. (2000): *Emotion in sports.* Champaign. Human kinetics.
Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003): *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños.* Ediciones SM.
Isorna, M., Rial, A., Louro A., Gómez, P. y Corujo, G. (2012): «Claves para el apoyo psicológico a jóvenes deportistas en los centros de alto rendimiento». Congreso: IV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. (VIII Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo). Pontevedra, España, 10-12.
Lane, A. M. y Wilson, M. (2011): «Emotions and trait emotional intelligence among ultra-endurance runners». *Journal of Science and Medicine in Sport.*
Martín, M. (2011): «Relación entre inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte». Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Valencia.
Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* Basic Books, 3-31.

Meyer, B. B. y Fletcher, T. B. (2007): «Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology». *Journal of Applied Sport Psychology,* 19, 1-15.
Pérez, N., Martínez, F., Fita, E. y Álvarez González, M. (2009): «Elaboración de un instrumento de diagnóstico para la Educación Emocional». I Congreso Estatal de Educación Emocional. Barcelona.
Ros, A., Moya-Faz, F. J. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2013): «Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación». *Cuadernos de Psicología del Deporte,* vol. 13, 1, 105-112.
Ruiz, L. M. (2005): «Desarrollo y validación de una versión preliminar de la escala de competencia emocional en el deporte (ECE-D)». *Revista Motricidad,* 14, 153-163.
Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., 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.
Smith, J. E. (2000): «Emotional Intelligence and Behavior: An Exploratory Study of People on Parole». Unpublished PhD thesis, Kansas State University. Manhattan, KA.
Thelwell, R., Lane, A. M., Weston, N. J. V. y Greenless, I. A. (2008): «Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy». *International Journal of Sport and Exercise Psychology,* 6, 224-235.
Zizzi, S. J., Deaner, H. R. y Hirschorn, D. K. (2003): «The Relationship Between Emotional Intelligence and Performance Among College Baseball Players». *Journal of Applied Sport Psychology,* 15(3), 262-269.

Diseño y aplicación de un Programa de Educación Socioemocional para los entrenadores y técnicos deportivos de los equipos de fútbol formación de la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.

Jon Berastegi Martínez
Licenciado en Psicopedagogía, profesor de la Escuela de Magisterio de la Universidad del País Vasco
Juan Carlos López Ubis
Licenciado en Psicología, responsable externo del programa
Luki Iriarte Echeberría
Diplomado en Magisterio, entrenador nacional de fútbol y responsable de Equipos Internos de la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.

Resumen
En esta comunicación se presenta una experiencia formativa llevada a cabo con los entrenadores y técnicos de fútbol base del Club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. de Donostia – San Sebastián. En primer lugar, se presenta la figura del entrenador con los deportistas de estas edades, con un gran componente educacional. Por ello, se revindica la necesidad de promover el desarrollo de las competencias emocionales en los entrenadores. En segundo lugar, se describe el programa de entrenamiento en competencias emocionales dirigido a los entrenadores desde el marco conceptual de la educación emocional. El programa está dividido en dos fases, con una duración de 32 horas. Los propósitos que guiaron el proyecto fueron incidir en la importancia de la inteligencia emocional en el deporte de formación, fomentar el desarrollo personal y a la mejora de la capacitación profesional de los entrenadores y técnicos del club y conseguir que dicho personal contribuya a la estimulación y educación de sus jugadores y jugadoras, todo ello con el objetivo de conseguir una mejora del rendimiento deportivo tanto individual como de equipo. Y, además, tratando de establecer en las áreas formativas del club un espacio deportivo emocionalmente inteligente. Este programa de formación inicial, supone una experiencia de innovación en el ámbito de la formación del entrenador de fútbol.

Abstract
In this communication it is presented a formative experience carried out with the Coaches and technical staff of Real Sociedad de Fútbol, S.A.D. de Donostia – San Sebastián. Firstly, it is presented the coach's figure related with these sportsmen's ages with a great educational content. Therefore, it is defended the necessity of promoting the development

of emotional competences in coaches. Secondly, it's described the entertaining program in emotional competences focused towards coaches from an emotional education concept. The program is divided in two stages, with a 32-hours duration. The guiding purposes of the project were influencing in the importance of the Emotional Intelligence in formative sports, of the enhancement of the personal development and of the improvement of the coaches' and technical staff's professional training and achieving that the mentioned staff contributes to the stimulation and education of their players, in order to accomplish a performance improvement as individuals and as a team. And, furthermore, trying to establish in the Club's formative area an emotional intelligence sporting space. This initial training program entails an innovative experience in a football coach's formative scope.

1. Introducción

1.1. Educación emocional

La inteligencia emocional es un conjunto de metahabilidades que pueden ser desarrolladas y aprendidas y que nos permiten descodificar y utilizar en nuestro provecho, y en el de los demás, la información implícita en las emociones (tanto las propias como las ajenas).

El constructo de inteligencia emocional lo podemos definir como «la inteligencia que implica la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar una emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y tener conocimiento emocional y la habilidad para regular reflexivamente las emociones de forma que promuevan el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1990).

Concebimos la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente que pretende promover el desarrollo humano, es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera, el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida, por lo que la educación emocional debe estar presente en la formación permanente a lo largo de la vida.

La adquisición de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007) minimiza la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) a la vez que maximiza las tendencias constructivas.

La educación emocional propone el desarrollo de competencias básicas para la vida, necesarias para una ciudadanía efectiva y responsable, previene los problemas de convivencia y desarrollo humano, promoviendo la adquisición de competencias que pueda aplicar en las situaciones de

vida. Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: promover el autoconocimiento, desarrollar la autonomía, desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones, generar efectos positivos a través de ellas, desarrollar la habilidad de motivarse, identificar las emociones de los demás, aprender a fluir, mejorar la empatía, apoyar la toma de decisiones y mejorar los procesos cognitivos y ejecutivos.

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Como temas referentes de la educación emocional están los siguientes: el marco conceptual de las emociones, que incluye el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales), tipo de emociones, características de las emociones principales, la naturaleza de la inteligencia emocional y competencias emocionales. (Güell y Muñoz, 2000).

1.2. Formación inicial del entrenador en educación emocional

La puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa de quien los imparte, en este caso el entrenador. Por los datos que disponemos, se puede afirmar que el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática en está, en general, bastante ausente en los programas de formación de entrenadores deportivos.

Consideramos que en la formación inicial de los entrenadores se debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobretodo en competencias emocionales. En primer lugar, como aspecto esencial del desarrollo profesional del entrenador y en segundo lugar, por extensión, para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales en los jugadores.

Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). Las profesiones más estresantes son aquellas que implican un trabajo diario basado en interacciones sociales. El entrenador debe hacer un gran esfuerzo para regular sus propias emociones, así como para ayudar a que las de sus jugadores, padres, compañeros sean reguladas. Habitualmente el trabajo de los entrenadores lleva aparejado experimentar emociones con consecuencias nocivas como la ansiedad, el estrés, el miedo, etc. Las emociones con efectos nocivos interfieren en la

capacidad cognitiva para el procesamiento de la información (Eysenck y Calvo, 1992), mientras que las emociones con efectos positivos, aumentan nuestra capacidad creativa para generar nuevas ideas y por tanto la capacidad de afrontamiento ante las dificultades (Frederickson, 2001). Este efecto positivo además puede facilitar a un clima social del equipo que favorezca el desarrollo del aprendizaje de habilidades deportivas tanto a nivel personal como grupal. El entrenador debe ser capaz de crear un ambiente positivo en su equipo para así fomentar el desarrollo y aprendizaje, además del bienestar de los jugadores. En esta línea, entendemos la figura del entrenador como un agente educativo responsable de potenciar las competencias emocionales de sus jugadores. Por ello se hace imprescindible el desarrollo de las competencias emocionales de forma intencional y sistemática en esta profesión.

1.3. Perfil profesional del entrenador

El Hay Group (Boyatzis, Goleman…) agrupó en cuatro bloques las competencias socioemocionales que son clave para alcanzar un desempeño laboral exitoso: autoconciencia emocional, autocontrol, conciencia social (empatía) y habilidades sociales. McClelland (1989) señaló las competencias socioemocionales que identifican a los profesionales de primer orden: motivación de logro, capacidad para desarrollar a los demás, adaptabilidad, influencia, autoconfianza y liderazgo (también añadió el pensamiento analítico como competencia cognitiva).

Desde nuestro ámbito de trabajo, pensamos que estas competencias son fundamentales tanto para el desarrollo personal de los entrenadores como para los procesos de enseñanza/aprendizaje e interacción con los jugadores y jugadoras de sus respectivos equipos, así como para la gestión de estos en los espacios competitivos. Si la figura del entrenador/entrenadora (y en general la de todos los/as técnicos que intervienen en la preparación deportiva) tiene un gran poder de influencia sobre los jugadores y las jugadoras, es a edades tempranas cuando más decisiva puede ser esta influencia. El entrenador/la entrenadora no se limita a su labor técnica, sino que actúa como docente y orientador/a, debiendo ejercer tareas pedagógicas y psicológicas que, en ocasiones, pueden desbordar sus conocimientos y preparación. Los cuadros técnicos (entrenadores y entrenadoras sobre todo) representan modelos de comportamiento y de aprendizaje para los y las jóvenes deportistas, que son observados y en buena medida imitados. En lo que respecta al desarrollo y puesta en uso de las competencias socioemocionales ocurre lo mismo, teniendo en

cuenta sobre todo que estas competencias se adquieren en gran parte a través del proceso de modelado. Por lo tanto, la mejora de la capacitación de los entrenadores y las entrenadoras en estos aspectos —a través de la formación en inteligencia emocional— será positivo no solo para su propio crecimiento personal, sino que redundará en el de sus jugadores y jugadoras. Así mismo, el clima emocional de los equipos, y de la entidad misma, puede ser mejorado.

2. El plan de educación emocional

2.1. Antecedentes

El Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa promovió desde el año 2004 la inteligencia emocional desarrollando una experiencia formativa territorial en diferentes ámbitos: educativo, empresarial y sociocomunitario. Con ello, se pretendió generar contextos emocionales favorables al desarrollo integral de las personas (Guridi, Ibarra, Amondarain y Manzano, 2009). Esta iniciativa denominada «Gipuzkoa: aprendizaje emocional y social» situó a dicha provincia como uno de los territorios referentes en la promoción de competencias socioemocionales. Desde esta perspectiva las competencias emocionales se antojaban necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Todo ello, asumiendo el prisma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, estas competencias se van adquiriendo y desarrollando en diferentes ámbitos y momentos.

Por otro lado, los resultados positivos de las evaluaciones de implementación e impacto (Vergara, Alonso y San Juan, 2009; Fernández, Berastegi, Fernández y Imatz, 2009; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2014) y las acciones de difusión y diseminación social que se llevaron a cabo (jornadas internacionales, cursos de verano, congresos, etc.) motivaron la extensión de esta iniciativa a nuevos ámbitos empresariales, sociales y comunitarios representativos.

La Real Sociedad mantiene y promueve una filosofía propia en la que concibe la formación futbolística de sus deportistas como un proceso educativo integral, en el que convergen el desarrollo físico, el cognitivo, el psicosocial y la asunción de valores. Los servicios formativos del club conocían de primera mano el programa dirigido a los centros educativos, tanto su contenido y desarrollo como sus resultados, y se interesaron por su posible aplicación en sus estructuras formativas de base.

En este contexto, en 2009 la Real Sociedad se puso en contacto con el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa ofreciéndose para llevar a cabo un proyecto experimental de mejora del rendimiento deportivo en el fútbol de formación, mediante la aplicación de un programa de desarrollo de competencias socioemocionales a sus jóvenes deportistas. El citado departamento, consciente del papel referente que este club tiene en su entorno social, no solo acogió de buen grado la idea, sino que la Dirección de Deportes de la entidad foral también quiso participar en el proyecto y se sumó a la iniciativa. Para llevar a cabo el diseño, impartir el plan formativo y definir el programa de intervención futuro con los jugadores se contrató a una empresa —de la que formaban parte los profesionales externos a la Real que firman el presente artículo— que estaba especializada en diseñar e impartir el programa de la diputación en áreas educativas y socioempresariales.

El objetivo que fijó la Real Sociedad fue mejorar la actitud personal y grupal de los/as jugadores/as de los equipos de base respecto al entrenamiento y la competición, para mejorar parámetros de rendimiento tanto individuales como de equipo.

Por su parte, la diputación estableció objetivos de dos rangos, uno genérico, que consistía en promover una sociedad emocionalmente inteligente a todos los niveles, y otro específico, que pretendía obtener resultados positivos que pudieran ser perceptibles y generalizables a otros ámbitos deportivos (otros deportes y clubs).

Así pues, teniendo en cuenta estas premisas, se diseñó un proyecto con dos partes diferenciadas aunque complementarias. En primer lugar, un plan formativo dirigido al personal técnico del club (entrenadores y ayudantes) y, en segundo lugar, un plan de intervención dirigido a los jugadores de los equipos de base (infantiles, cadetes, juveniles y femenino).

Los objetivos genéricos del plan formativo fueron: contextualizar la importancia de la inteligencia emocional en el deporte de formación, contribuir al desarrollo personal de los entrenadores y técnicos del club, mejorar la capacitación de dichos profesionales, dotarles de las herramientas necesarias para desarrollar las competencias socioemocionales de sus jugadores y jugadoras con vistas a una mejora del rendimiento deportivo (individual y de equipo) y transformar las áreas formativas del club en un espacio deportivo emocionalmente inteligente.

Los objetivos del plan de intervención consistieron en realizar un análisis del contexto sociodeportivo del club, realizar un diagnóstico de necesidades emocionales de los equipos de base, establecer los parámetros y factores de rendimiento a trabajar y diseñar el programa de intervención.

2.2. El diseño formativo

En el estudio de la inteligencia emocional, se crean varias escuelas o tendencias en su estudio. Uno de los criterios de división entre escuelas, es la diferenciación que se hace en cuanto a la composición de las variables que componen los distintos modelos teóricos, diferenciándose en modelos de capacidad como el de Salovey y Mayer (1990); modelo de rasgo como el de Petrides y Furnham (2001); y el modelo mixto como el de Bar-On (1997) y Goleman (1995). Los modelos mixtos incluyen rasgos del carácter junto con capacidades no cognitivas, es decir, competencias que se creen importantes para lograr el éxito en la vida. Cuando hablamos de competencias, hablamos de la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

El debate sobre los diversos enfoques de inteligencia emocional sigue abierto, sin embargo sí existe un acuerdo general en la existencia de unas competencias emocionales que pueden y deben aprender las personas (Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1995; Salovey y Sluyter, 1997). Entre los diversos enfoques, la educación emocional se basa en aquellos que ponen mayor énfasis en la interacción persona y ambiente (Saarni, 2000), y su principal objetivo es el desarrollo de las competencias emocionales.

Se entiende por competencia «el conjunto de conocimientos, procedimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para realizar actividades diversas (ejercer una profesión, resolver problemas) con un cierto nivel de calidad y eficacia, y de forma autónoma y flexible» (Bisquerra, 2002: 7). Y en este sentido, denominamos «competencia emocional» a las competencias que se relacionan con el despliegue de los procesos de la inteligencia emocional.

Desde este enfoque, el diseño del plan de educación emocional para el ámbito deportivo se fundamenta en los modelos mixtos de inteligencia emocional (Goleman, 1995; Bar-On y Parker, 2000), dentro de los cuales se seleccionó un modelo integrador (Bisquerra y Pérez, 2007; Muñoz de

Morales y Bisquerra, 2006) que incluye cinco bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar. Para el desarrollo de cada uno de estos bloques se propusieron diversos tipos de actividades (análisis de casos, situaciones, *role playing,* discusiones en pequeño grupo, puestas en común, etc.).

2.3. El programa de formación

La metodología de formación se estructuró en dos niveles, cuyas denominaciones y duración fueron:

- Primer nivel: Sensibilización y formación básica en inteligencia emocional (12 horas).
- Segundo nivel: Inicio al desarrollo de competencias emocionales en el deporte (20 horas).

PRIMER NIVEL: Sensibilización y formación básica en inteligencia emocional

- Contenidos:
  1. La importancia de la inteligencia emocional en el ámbito deportivo.
  2. El cerebro y las emociones.
  3. Las emociones.
  4. Inteligencia emocional.
  5. Educación emocional adaptada a la práctica deportiva.
  6. Competencias emocionales.
- Objetivos:
  - Describir e interpretar los procesos cerebrales relacionados con las emociones.
  - Definir qué son las emociones, establecer su función y determinar su utilidad en la vida de las personas.
  - Identificar los antecedentes de la inteligencia emocional.
  - Determinar la relación entre inteligencia emocional y educación emocional aplicada al deporte.
  - Interpretar el concepto de educación emocional aplicada al deporte.

SEGUNDO NIVEL: Inicio al desarrollo de competencias emocionales en el deporte

- Contenidos:
  1. Concepto y visión panorámica de la inteligencia emocional.
  2. Las competencias emocionales.
  3. Primera competencia: conciencia emocional.
  4. Segunda competencia: regulación emocional.
  5. Tercera competencia: autonomía emocional.
  6. Cuarta competencia: competencia social.
  7. Quinta competencia: habilidades de vida y bienestar.
- Objetivos:
  - Facilitar a los/las entrenadores/as un fundamento teórico-práctico de las competencias emocionales, de modo que puedan ir desarrollando habilidades básicas a la vez que las aplican en el su ámbito profesional.
  - Identificar, definir e interpretar las propias emociones.
  - Identificar e interpretar las emociones de los demás.
  - Comprender el funcionamiento del sistema emocional y utilizarlo como elemento de autoconocimiento.
  - Definir y aplicar técnicas de regulación y afrontamiento de las emociones.
  - Identificar los componentes de la autonomía emocional, definir técnicas para su desarrollo y aplicarlas.
  - Identificar los componentes de la competencia social, definir técnicas para su desarrollo y aplicarlas.
  - Identificar las habilidades de vida y bienestar, y conocer y utilizar herramientas para potenciarlas.

Estos dos niveles tuvieron una clara orientación hacia el autoconocimiento y el desarrollo personal más allá de los roles y las funciones profesionales, con el énfasis puesto en los aspectos vivenciales y la reflexión.

2.4. Participantes

Fueron 13 los participantes en la formación inicial. Se presentan en la tabla 1, las personas participantes, el cargo que ocupan y los años que llevan trabajando en el club.

PARTICIPANTE	CARGO	AÑOS EN EL CLUB
1	Administración	9 temporadas
2	Entrenador Femenino	2 temporadas
3	Responsable Equipo Femenino	6 temporadas
4	Entrenador Femenino	1 temporada
5	Entrenador DHJ	8 temporadas
6	Entrenador Easo	6 temporadas
7	Entrenador DHJ	10 temporadas
8	Entrenador Kadete	6 temporadas
9	Entrenador Kad Txiki	3 temporadas
10	Entrenador Infantil Txiki	6 temporadas
11	Ojeador	15 temporadas
12	Resp. Metodología	7 temporadas
13	Resp. Equipos Internos	10 temporadas

Tabla 1. Participantes en el programa.

3. Desarrollo

El proceso de formación se desarrolló entre septiembre de 2009 y marzo de 2010, en sesiones semanales de 3 horas de duración. De forma paralela al desarrollo del plan formativo se administró un proceso tutorial para cada participante con objeto de realizar un seguimiento sobre su aprendizaje, así como para apoyarles en la aplicación (mediante actividades prácticas pautadas para los jugadores y las jugadoras) de los conocimientos y herramientas adquiridos.

En las últimas dos sesiones de la formación, se realizó en primer lugar, un análisis de necesidades de las competencias emocionales de los jugadores de fútbol base de la Real Sociedad, entre los participantes y los formadores. Seguidamente, se realizó un grupo de discusión, donde se valoró el diseño y aplicación del programa de educación emocional y sus efectos en los entrenadores. Los resultados obtenidos reflejaron la necesidad de desarrollar las competencias emocionales de los jugadores y jugadoras del club, mediante un programa de educación emocional dirigido a todos los equipos del fútbol formación de la Real Sociedad.

4. Conclusiones y discusión

Al finalizar el programa de formación en educación emocional, los entrenadores participantes en un grupo de discusión percibieron una mejora en sus competencias emocionales. También se advirtió el aumento de la conciencia sobre la influencia del entrenador en el desarrollo emocional de los jugadores.

El programa causó un impacto relevante en los entrenadores, manifestando su interés por continuar en un futuro con esta línea de intervención en educación emocional. Se expresó la necesidad de implantación de un programa de educación emocional dirigido a los jugadores de los equipos formativos de la Real Sociedad.

El objetivo principal de esta publicación ha sido en primer lugar, llamar la atención sobre la necesidad de incluir explícitamente la formación en competencias emocionales dentro del plan de formación de entrenadores y jugadores de fútbol. En segundo lugar, se ha presentado una experiencia de un programa de formación inicial de educación emocional dirigido a técnicos y entrenadores de la Real Sociedad.

Sin duda, consideramos que los recursos adquiridos en la formación inicial son necesarios para la formación permanente del entrenador, una necesidad constante de todo profesional. Además, la formación inicial específica en educación emocional constituye un instrumento para el logro de la calidad de la función del entrenador.

Por tanto, entendemos que la formación inicial del entrenador deberá incluir las competencias emocionales, si queremos ser coherentes con lo planteado en esta comunicación.

5. Bibliografía

Bar-On, R. (1997): *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical manual.* Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000): *The Handbook of Emotional Intelligence.* Theory, Development, Asessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XX1.* 10, 61-82.

Brackett, A. M. y Caruso, D. R. (2007): «Emotionally literacy for educators». *Cary, NC: SEL-media.*

Eysenck, M. W. y Calvo, M. G. (1992): «Anxiety and performance: the processing efficiency theory». *Cognitive Emotion,* 6, 409-434.

Fernández, I., Berastegi, J., Fernández, R. y Imatz, X. (2009): «Sycom: una experiencia validada en educación emocional», *Book of abstracts of II International Congress on Emotional Intelligence,* Santander.
Frederickson, B. L. (2001): «The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-ing-and-build theory of positive emotions». *American Psychology,* 56, 218-226.
Gardner, F. L. y Moore, Z. E. (2007): *The psychology of enhancing human performance: The mildfulness-acceptance-commitment (MAC) approach.* Springer Publishing Company.
Goleman, D. (1995): *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
Güell, M. y Muñoz, J. (2003): *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional.* Barcelona: Paidós.
Guridi, J. R., Ibarra, I., Amondarain, J. y Manzano, N. (2009): «Gipuzkoa: una estrategia territorial de aprendizaje social y emocional» *Book of abstracts of II International Congress on Emotional Intelligence,* Santander.
McClelland, D. C. (1998): «Identifying competences with behavioral event interviews» *Psychological Science,* 9, 331-339.
Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006): «Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula». *Revista Ansiedad y Estrés,* 1, 2-3, 401-412.
_____ (2014): «Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: diseño y aplicación del programa de formación de formadores». Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornades d'Educació Emocional).
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.
Saarni, C. (2000): «Emotional competence. A Developmental Perspective», Bar-On, R. y Parker, J. D-A. (eds.): *The Handbokk of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace.* San Francisco, Ca: Josey-Bass.
Salovey, P. y Mayer, J. (1990): «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality,* 9, 185-211.
Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds.) (1997): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* Nueva York: Basic Books.
Vergara, A. I., Alonso, N. y San Juan, C. (2009): «Gipuzkoa una sociedad emocionalmente inteligente: evaluación de un programa de formación en el ámbito educativo», *Book of abstracts of II International Congress on Emotional Intelligence,* Santander.

Acción preventiva de la inteligencia emocional en la violencia. Tres experiencias clínicas

Miguel Ángel Cañete Lairla
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza

Resumen

La violencia en la familia y la escuela, de padres contra hijos, de esposos contra esposas, de niños contra padres e iguales, es en la mayoría de ocasiones una consecuencia de la incapacidad de resolución de los conflictos cotidianos que surgen de manera natural entre las personas. La educación, en el sentido amplio de la palabra, que implica a padres, maestros, profesores, orientadores, etc., debe incluir, en todos estos ámbitos y niveles, el conocimiento y capacidades de manejo emocional con el objetivo de evitar, en la medida de lo posible, el daño causado por la violencia tanto física como psicológica. Los tres casos de intervención psicológica que se relatan a continuación ilustran la importancia de la inteligencia emocional y destacan la necesidad de considerar otros factores que determinan una respuesta emocional inadecuada.

Abstract

Violence in the family and school, parents against children, husbands against wives, children against parents and peers, is in most cases a consequence of the inability of solving everyday conflicts that naturally arise between people. Education, in the broadest sense of the word, involving parents, teachers, professors, counselors, etc., must include, in all these areas and levels, knowledge and emotional management capabilities in order to avoid, as far as possible, the damage caused by both physical and psychological violence. The three cases of psychological intervention are related to illustrate the importance of emotional intelligence and underline the need to consider other factors that determine an inadequate emotional response.

1. Introducción

En el presente trabajo se exponen varios casos de personas que presentan problemas de violencia de diversa consideración y las distintas claves de las intervenciones que llevaron al éxito en la adquisición de habilidades nuevas en relación con el ámbito emocional. Aunque los contextos, edades y protagonistas son diversos, los aspectos comunes a las distintas situaciones permiten extraer unas claves de intervención comunes a estos y otros casos, que van más allá del mero trabajo con la inteligencia emocional y que resultan esclarecedoras para la comprensión de los fenómenos de violencia entre las personas.

Las relaciones entre las personas traen consigo una multiplicidad de intereses, deseos y conductas que a veces aparecen enfrentadas de tal manera que surge necesariamente el conflicto entre individuos. Este conflicto se ve acentuado cuando una o ambas de las personas enfrentadas poseen escasas habilidades en el ámbito de la inteligencia emocional.

Parte de este déficit en la resolución de problemas está relacionado directamente con la incapacidad de controlar las propias emociones y con las dificultades para comprender las emociones de los demás (Salovey y Mayer, 1989) por diversas cuestiones, como un déficit de empatía, una falta de aprendizaje y reconocimiento de las emociones propias, una falta de educación en el respeto a los demás, etc.

1.1. Caso I

Agresora: chica adolescente de 15 años. Víctimas: compañeras de instituto y vecinas del barrio

Delgada y con infrapeso, pero atlética y fuerte, Elisa[1] se presenta con sus padres por recomendación de Servicios Sociales del barrio, tras distintos altercados con sus compañeras y la correspondiente llamada de atención del instituto. Se ve que en su barrio hay bandas de adolescentes que se dedican a enfrentarse a la mínima. «Yo no estoy en ninguna, pero si le pegan a una amiga me meto», dice.

A veces sale mal parada pero nunca elude un enfrentamiento, sobre todo si le tocan la «fibra sensible»: insultar a su madre.

El trabajo inicial con Elisa consiste en una pequeña charla respecto al funcionamiento emocional de las personas, y cómo la anticipación a las reacciones emocionales que se desencadenan de manera automática puede ayudarnos a alcanzar una solución mucho más elaborada y positiva que dejarse llevar por ellas.

1 Los nombres de los protagonistas son ficticios.

La adquisición de respuestas alternativas ante las provocaciones habituales empiezan a tener su efecto y los conflictos violentos se espacian cada vez más. El control emocional que poco a poco va adquiriendo la hace sentirse psicológicamente más fuerte.

Sin embargo, no fue hasta que Elisa pudo hablar del porqué de ese desencadenamiento violento, que se acrecentaba al nombrar a su madre, cuando el caso pudo terminar de resolverse satisfactoriamente.

Su madre era maltratada psicológica y verbalmente por el padre y ella presenciaba impotente esa degradación cotidiana de la figura materna a quien tanto quería. Contra el padre nada podía hacer, pero el pegar a las compañeras cuando se metían con su madre, parecía resarcirle de esa impotencia en el hogar.

1.2. Caso II

Agresor: varón de 42 años. Víctima: su hija adolescente de 12 años

Juanjo solicita atención *motu proprio* escandalizado por sus reacciones personales ante la conducta de su hija que está entrando en la adolescencia. No llega a pegarle, pero los insultos y juramentos son realmente de mucho nivel, tanto que se percibe claramente un caso de descontrol de la ira externa.

Preguntado por dicha exasperación, Juanjo alega que el comportamiento de su hija «No es normal», que no se comporta «como debe ser» y se inicia una exploración de los sentimientos y emociones en los distintos momentos en los que los enojos ocurren.

Se le propone que piense con anticipación en los comportamientos que puede tener su hija cotidianamente y decida en frío unas estrategias de respuesta que le permitan evitar el descontrol en los enfrentamientos.

No tarda en surgir, entre sus recuerdos, el fundamento de ese «como debe ser», relacionado con el comportamiento de su padre con su madre y hermanos, y los numerosos episodios de violencia que tuvo que sufrir y presenciar cuando algún miembro de la familia no se comportaba «de modo normal».

Si bien, hasta entonces, justificaba los actos paternos que había aprendido a aceptar como normales desde su infancia, el trabajo terapéutico le permite relativizar el concepto normativo y tolerar las conductas de su hija que, a partir de un cierto momento solo acarrean una sanción o castigo, sin que haya desencadenamiento de ira o agresión verbal.

1.3. Caso III

Agresor: varón de 40 años. Víctima: su esposa de 38 años

Sonia se presenta en la consulta de víctimas de violencia de género llena de moratones por la cara y los brazos y con una pequeña parte de la cabeza sin cabello alguno, lo que da la impresión de que hubieran sido arrancados.

Está muy exaltada y gritando, escenifica los comportamientos de su marido para con ella. De cuando en cuando se me acerca a la cara y grita: «Yo no soy una mujer maltratada». Rechaza así el diagnóstico de un médico psiquiatra al que ha visitado recientemente.

Sin intentar para nada convencerla de ello, le propongo que me hable de sus sentimientos e ideas, y que me relate sus situaciones cotidianas y los sucesos recientes que la han precipitado a buscar ayuda.

Tras varias sesiones consigue calmarse y empieza a analizar la implicación emocional que mantiene con su agresor, y las diferentes provocaciones que surgen diariamente entre ambos y que desencadenan la violencia.

El reconocimiento de las emociones propias y de las de su marido le hace comprender el porqué de la situación y empieza a evitar las situaciones de enfrentamiento.

Sin embargo, han de pasar varios meses para que empiece a reconocer que es víctima de maltrato. En una sesión relata cómo su padre volvía a casa cotidianamente ebrio y discutía con su madre y le pegaba casi a diario. Sonia, no era una mujer maltratada. Simplemente era como su madre.

2. Objetivos

Estos tres casos poseen varias características en común:

- En primer lugar se parte de una situación de violencia por desconocimiento de las emociones propias y ajenas junto con la falta de capacidad y habilidades para ser conscientes de los sentimientos de los otros y el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.
- En segundo lugar, la intervención terapéutica consigue de un modo bastante rápido y satisfactorio —en la mayoría de los casos— la recuperación de la capacidad para interactuar con el entorno para generar emociones positivas que nos sirvan como automotivadoras.
- En tercer lugar, y no menos importante, subyace en todos estos casos una predisposición a actuar de manera violenta en la situación inicial, que está basada en la vivencia de experiencias emocionales

negativas en situaciones similares pero pretéritas, y que se trasladan al momento presente haciendo que, de manera inconsciente, se manifiesten dichas conductas sin apenas control.

Los objetivos planteados son fundamentalmente tres:

- En primer lugar, un trabajo inicial de información sobre el funcionamiento de las emociones humanas, presentándolas como respuestas útiles en distintas situaciones, pero respuestas primitivas y poco elaboradas, que en muchos casos no se plantean como la mejor solución.
- En segundo lugar, una búsqueda de respuestas y reacciones alternativas a las distintas situaciones que se les plantean a cada una de estas personas.
- Por último, una indagación acerca del origen de la conformación del sistema emocional en las experiencias anteriores vividas por cada uno de ellos.

3. Desarrollo

El desarrollo de la intervención para cada uno de los objetivos planteados muestra en estas personas un desconocimiento inicial acerca de los principios que rigen las emociones de los fundamentos de la inteligencia emocional. Las sesiones informativas arrojan luz sobre estas cuestiones y esclarecen y explican un comportamiento que los pacientes habían nombrado como irracional e inexplicable.

La consecución del segundo objetivo es muy personal, como personales son las situaciones que viven cotidianamente sus protagonistas. Para cada situación concreta, se buscan respuestas alternativas que permitan no perder el control de la conducta y ofrezcan una resolución más racional.

El éxito en esta fase de la intervención, aunque parcial, es inmediato. El individuo ve cómo muchas situaciones que anteriormente se le escapaban de las manos, tienen un desenlace mucho más satisfactorio, lo cual alimenta la sensación de control.

Mucho más personal, si cabe, es la tercera fase de la intervención. También mucho más larga y costosa; ya que requiere la búsqueda, entre el material de recuerdos pasados, de situaciones de fuerte contenido emocional que pudieran ser las precursoras de este comportamiento desadaptativo. Sin embargo, es esta fase la determinante para que dichas conductas poco inteligentes emocionalmente hablando sean «desprogramadas» y descartadas del repertorio de conductas habituales de cada persona.

4. Conclusiones y discusión

Está meridianamente demostrada la importancia de la inteligencia emocional en muchas de las facetas de la vida de una persona, y especialmente en las relaciones con los otros (Salovey y Mayer, 1989). También en la violencia de género es un factor de gran importancia que merecería quizá mayor atención por su poder desencadenador de la violencia (Alonso y Manso, 2008) y su enquistamiento como un conjunto de conductas estereotipadas que irrumpen cotidianamente en la vida de las personas. Su importancia en la conducta social —desde la influencia que parte de la percepción y la cognición sociales— hace que esté vinculada a la teoría de la mente (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007) y que por tanto tenga su expresión a través, no solo del sistema límbico sino de las estructuras corticales del cerebro encargadas de procesos cognitivos superiores e implicando a comportamientos pretendidamente racionales (Damasio, 2010).

La experiencia clínica nos dice que, si bien el trabajo de las emociones en cada una de las cinco facetas planteadas clásicamente, es muy importante y reporta beneficios casi inmediatos a las personas que las trabajan, las experiencias emocionales negativas grabadas en nuestro cerebro y asociadas a ciertas situaciones, personas u otros aspectos tanto cognitivos como sociales, tienden a hacer perdurar las respuestas incontroladas y desadaptativas.

El trabajo terapéutico, también, ha de atender al desvelamiento de estos condicionantes que son el origen de la respuesta emocional y que merecen la importancia que aquí se pretende mostrar.

5. Bibliografía

Alonso, M. B. y Manso, J. M. M. (2008): «Análisis de la inteligencia emocional en la violencia de género». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 6 (15), 475-500.

Damasio, A. R. (2010): *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano.* Madrid: Crítica.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1989): «Emotional Intelligence». *Imagination, Cognition and Personality,* 9 (3), 185-211, http://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007): «¿Qué es la teoría de la mente?». *Revista de Neurología,* 44 (8), 479-489.

Educación socioemocional con adolescentes a través del uso de metodologías activas en el ámbito de las ciencias sociales

Consuelo Casas Matilla
Colegio Villa Cruz. Universidad de Zaragoza

Resumen

Durante los últimos años, muchos centros educativos han incluido en sus planes de acción tutorial talleres o programas para la educación socioemocional de sus alumnos, y muchos docentes se han interesado y se han formado para poder acompañar a niños o adolescentes en sus aprendizajes. Por otro lado, observamos un interesante movimiento en torno a las metodologías activas, que de manera más o menos sistemática, crecen en los centros: proyectos basados en inteligencias múltiples, cultura de pensamiento, ABP (aprendizaje basado en problemas) o APS (aprendizaje y servicio) empiezan a ser incluidos en las programaciones. Esta propuesta surge de la confluencia de muchos aprendizajes fuera y, sobre todo, dentro del aula, y de un largo recorrido en diferentes aulas que encierran una gran diversidad y por lo tanto múltiples y complejas necesidades y significados. Consiste en la utilización de metodologías activas de manera intencionada, planificada, sistemática y consciente en el ámbito de las ciencias sociales (en el que desarrollo mi labor docente), permitiendo entrenar y fortalecer competencias socioemocionales muy valiosas para los adolescentes, y consolidando los resultados de los programas específicos para trabajar la educación socioemocional en la etapa de Secundaria Obligatoria.

Abstract

Many schools have put in place SEL programs or workshops as a part of their Tutorial Action Plan and many teachers have got concerned and trained to be able to lead children and teenagers in their learning process of late. On the other hand there has been an interesting movement focused on Active Learning Methodologies, which are growing in High Schools more or less systematically. Project Based Learning including Multiple Intelligences, Visible Thinking, Service Learning, PBL (Problem Based Learning) are already becoming a part of the curriculum. This proposal comes up from the confluence of different learning processes having place out and inside the classrooms, and from a very long walk in different learning contexts that shelter a huge diversity and therefore multiple

and complex meanings and needs. This proposal claims that the intentioned, designed systematical and conscious use of Active Learning Methodologies, promotes training and enhancing of very valuable socioemotional skills for teenagers and consolidate the specific SEL programs for High School students results.

1. Introducción. ¿Qué propongo y de dónde viene?

Esta aportación es un puzle construido con muchas piezas. No relata una experiencia puntual sino una reflexión fruto de una serie de experiencias de varios años de trabajo para personas diversas, en distintos contextos, con metodologías que iba aprendiendo, ensayando y complementando con el objetivo de utilizar las materias de ciencias sociales que impartía para crear ocasiones de ofrecer a los alumnos de Secundaria experiencias significativas y satisfactorias de aprendizaje (Kafele, 2013). Una pieza fundamental de este puzle, que ha surgido de manera natural desde que soy docente, es la observación de mis alumnos. La escucha atenta a sus comentarios, a las reacciones y expresiones durante el trabajo en el aula, hasta tal punto que el *feedback* se ha convertido en un elemento clave de cualquier proyecto. Otra, las conversaciones y debates con colegas sobre por qué los adolescentes abandonan, por qué y cómo parecen motivarse, y cómo buscar maneras para propiciar esa posibilidad. Formación en asuntos aparentemente diversos que fueron aportando matices y cambiando mi hacer como docente. En 2004, la primera formación en enseñanza para la comprensión e inteligencias múltiples me fascinó y marcó un punto de inflexión. La puse en práctica al curso siguiente en Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato y acabó en una exposición que no estaba prevista en el Instituto Aragonés de la Juventud. La formación de formadores en interculturalidad, sin estar pensada para el aula, me dio claves para cómo ser y estar con los adolescentes y me acercó a la mediación como una herramienta valiosa para la resolución de conflictos, y una visión diferente de la convivencia en el aula y en el centro educativo. Sirvió de germen para un nuevo proyecto de convivencia en el centro basado en la mediación entre iguales que aún continúa y que supuso la primera educación socioemocional para un equipo de profesores y parte de los alumnos. Ya sabía que crear un clima positivo y una cultura de convivencia en la escuela era fundamental para el aprendizaje, pero aún no tenía formación en inteligencia emocional, más allá de lo leído sobre la inteligencia intrapersonal e interpersonal definidas por Gardner (1994, 2000, 2003), y las actividades que había ideado para trabajarlas

con los chavales. Diseñando y aplicando el proyecto de mediación entre iguales, sentí la necesidad de formarme más en inteligencia emocional, e hice además un primer curso de *coaching* educativo, integrando nombres, herramientas, y vías de investigación y de avance.

Por otro lado, prácticamente en paralelo, me sumergí en una intensiva formación denominada «Profesores para el cambio», donde aprendíamos y practicábamos metodologías activas: inteligencias múltiples, aprendizaje basado en problemas, cultura de pensamiento, aprendizaje-servicio. Todo ello lo he ido llevando al aula desde el ámbito de las ciencias sociales, utilizando estrategias de trabajo colaborativo, rutinas de pensamiento e introduciendo nuevas formas de evaluación.

Un par de cursos después, sentí la necesidad de una formación más profunda para trabajar con las emociones en el aula, y la encontré en un diploma de *coaching* educativo, que me permitió seguir completando el modelo de docente que quería ser y tener más herramientas para acompañar a los adolescentes.

En ocasiones tenía la sensación de no poder decidirme entre especializarme en innovación pedagógica o en inteligencia emocional, y de andar algo dividida en formaciones y experiencias que me llevaban a no ser experta en nada. Sin embargo, en la práctica del aula, observaba cómo esos aprendizajes iban confluyendo en ese objetivo último de promover ocasiones de logro y de descubrimiento de fortalezas para la mayor cantidad posible de los alumnos con los que compartía espacios de aprendizaje. Esta experiencia narra ese proceso de indagación y experimentación que ha ido construyendo un estilo de docencia, un modelo de aprendizaje que proponía a los adolescentes en el aula, convertida en un laboratorio compartido.

También han servido de elemento de cohesión experiencias en educación no formal en varios ámbitos, y especialmente un proyecto de educación emocional desarrollado en India que nos ha abierto la mente y los sentidos de una forma muy especial, y personalmente me ha hecho ver de manera más clara las conexiones entre esos caminos que aparentemente discurrían en paralelo.

Últimamente, leyendo la evaluación que escriben los alumnos sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden, he comprobado que cuando más entrenan y mejoran determinadas competencias socioemocionales es en esos proyectos que nos entusiasman, y nos permiten mostrarnos, debatir, negociar, querer hacer, respetar al otro, descubrirlo, escucharlo, asumir y lograr retos de los que no nos creíamos capaces. Lo han escrito al acabar

proyectos basados en metodologías activas, en los que la docente ha sido capaz de diseñar una propuesta que suscitara estos movimientos y que creara en el aula un escenario lo suficientemente rico, seguro y positivo para que se propiciara un aprendizaje verdaderamente integral e inclusivo donde los contenidos de ciencias sociales eran un vehículo. Es importante tener en cuenta que son alumnos que, en muchos casos, habían sido destinatarios de una alfabetización emocional en forma de talleres integrados en el Plan de Acción Tutorial y en ocasiones habían participado en una formación más intensa para ser «compañeros ayudantes», de manera, que esto también es posible porque el centro lleva tiempo trabajando activamente para crear una cultura de convivencia.

2. Marco conceptual y su reflejo en las aulas

2.1. Respecto a educación socioemocional

En los últimos años he visto con alegría cómo en el centro donde trabajo, y en muchos otros, así como la mayor parte de los compañeros que aman esta profesión, hemos integrado aprendizajes sobre competencias socioemocionales. Este proceso ha sido el reflejo en las aulas de diferentes estudios que han ido confirmando la relevancia de la educación socioemocional para un desarrollo integral de las personas (Gardner, 1985; Goleman, 1995; Damasio, 2000; González et al. en Palomares, 2014). Existen muchas reformulaciones de la definición de inteligencia emocional desde la pionera de Salovey y Mayer que la describe como: «la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios» (1990: 189).

Ha habido además cierta confusión entre los términos de «inteligencia emocional», «educación emocional» y «competencias emocionales», en la que no considero necesario profundizar aquí y para cuya clarificación remito a Bisquerra y Pérez (2007).

Al usar estos términos tendré en cuenta las aportaciones de los autores antes citados, sin olvidarnos del modelo de inteligencias múltiples aportado por Gardner (1983), así como la correspondiente diversidad de modelos en que estructuran las competencias emocionales. Últimamente, en el ámbito educativo es más frecuente utilizar el término «educación socioemocional». Aterriza el más abstracto de «inteligencia», abarca habilidades emocionales y sociales, así como la interrelación que existe entre ellas, y vincula nuestros recursos para conocernos y regularnos a nosotros mismos con los que mostramos al interaccionar con los demás

y al desenvolvernos en la vida cotidiana. Este término se adecúa al asunto que nos ocupa, dado que engloba el proceso, las destrezas, y competencias en cuyo entrenamiento podemos acompañar a los adolescentes en el aula. Todos estos aprendizajes se construyen en un contexto de interacción con sus compañeros y profesores. Este mismo contexto nos lleva a utilizar también de forma prioritaria el término de «competencias socioemocionales», más fáciles de observar y describir al hablar de las actitudes y destrezas concretas de los alumnos, adoptando la definición de Bisquerra y Pérez que la identifican con «la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades con un cierto nivel de calidad y eficacia» (2007: 3). Estos conocimientos, capacidades y habilidades son, en este caso concreto, los que se refieren a la alfabetización emocional previa y que integrarán mediante el trabajo en el aula.

Se ha investigado además para el diseño, la aplicación y la evaluación de Programas para la Educación Socioemocional, facilitando la labor en los centros educativos y tendiendo un puente entre la teoría y la práctica (Álvarez, 2012). Se crea así una cultura de las emociones, que la comunidad educativa percibe como positiva más allá de los debates teóricos sobre la complejidad de cuantificar afirmativamente un incremento del rendimiento escolar atribuible a dichos programas.

2.2. Respecto a metodologías activas

Han ido creciendo por otro lado la literatura, las propuestas, y las ocasiones de formación de profesorado y de debate en torno a las metodologías activas. No es en realidad un término nuevo, puesto que ya se utilizó en España a principios del siglo XX en una serie de movimientos que trataron de transformar la educación tradicional, incluyendo el pensamiento crítico y estilos más activos de enseñanza (GIMA, 2008). Actualmente, la denominación «metodologías activas» engloba métodos, estrategias y formas de trabajo que sirven al docente para diseñar y llevar a la práctica un tipo de aprendizaje que sitúa al estudiante y lo que para él es significativo en el centro. Parte de una concepción del aprendizaje como algo que debe ser construido, en un proceso de descubrimiento y de acompañamiento. Un proceso que implica una parte muy importante de colaboración entre iguales y otra parte de responsabilidad, desarrollo y libertad individual. Para apoyar este proceso pueden utilizarse diferentes estrategias y métodos de aprendizaje, según el tipo de proyecto que queramos realizar, el asunto que queramos abordar, las competencias en

las que queramos incidir y las características del grupo con el que vamos a trabajar (Palomares, 2004, 2007, 2014). Desde las basadas en inteligencias múltiples, con las que en mi caso me inicié con la intención de crear espacios de aprendizaje más ricos y motivadores y que ha crecido en posibilidades desde entonces, al aprendizaje basado en problemas, y al aprendizaje y servicio, que he ido incorporando progresivamente a las aulas, andamiados siempre en el trabajo colaborativo, y atravesados en la mayor parte de las ocasiones por herramientas de la cultura de pensamiento, para facilitar sobre todo la visibilización del pensamiento y la metacognición, que ahora sé que fortalece el autoconocimiento, la autoestima y la motivación por mejorar de muchos adolescentes.

Trabajamos, como menciona Thom Markham (2014), aspectos y conceptos socioemocionales por un lado, y académicos, por otro, de manera, que aunque pongamos el foco en el alumno, quizás no acabamos de mirarlo como a un ser completo, o lo parcelamos a la hora de considerar su aprendizaje.

Al menos personalmente, hasta hace poco he diseñado, por un lado, las programaciones de una serie de materias de ciencias sociales, en las que iba incluyendo las metodologías que iba aprendiendo, tratando de hacerlas cada vez más complementarias, o proponiendo proyectos interdisciplinares con otras materias. Y por otro lado, como tutora en el curso en el que me correspondiera, en los grupos donde por necesidades especiales se priorizaba prevenir el absentismo, y el abandono o las conductas disruptivas, como el PAB, o en materias en las que veía que podía encajar con los objetivos y contenidos, como en Ética o Educación para la Ciudadanía, veía cómo rescatar tiempo para la no descuidar la educación socioemocional de los alumnos.

Sin embargo, siempre parecía insuficiente.

3. Desarrollo

3.1. ¿Por qué las metodologías activas contribuyen a entrenar las competencias socioemocionales en los adolescentes?

En cuanto a los aspectos que todas estas metodologías de trabajo en el aula aportan respecto a la educación emocional de los adolescentes, cabe destacar que permiten integrar aprendizajes que han ido adquiriendo en una primera fase de alfabetización emocional. Esto sucede porque proporcionan espacios y ocasiones apropiados para vivenciarlos en situaciones reales de relación (Lécuyer, 2015) con sus compañeros y sus profesores. Unas relaciones que están además pautadas y cuidadas, y que

se desarrollan en un entorno de trabajo lo más positivo posible. Si además el docente está formado en educación socioemocional y conoce los programas y los conceptos que han trabajado previamente y los ha compartido con ellos, podrá acompañarlos de manera más rica en esa vivencia.

Estas ocasiones vienen proporcionadas porque este tipo de metodologías plantean problemas o situaciones que podrían darse en la vida real y se reta a los estudiantes a resolverlos en equipo, asumiendo un determinado papel y unas determinadas misiones en su equipo. El reto debe ser lo bastante ambicioso como para que salgan de su zona de confort, pero debe ser alcanzable. Deben tener pautas y plazos claros, pero muchos aspectos libres y negociables. Entrenan competencias socioemocionales como la resolución de problemas, la expresión de ideas y de sensaciones, la valoración del propio trabajo y de los otros. Son situaciones que permiten transferir, y por lo tanto ir asumiendo, habilidades ya conocidas como el autoconocimiento, la autoconfianza, la escucha, la asertividad, la resolución inteligente de conflictos, la empatía o la toma de decisiones como parte de los valores y la identidad propios. Las conocen, porque los han trabajado desde la acción tutorial, y es importante que las continúen entrenando. Estas metodologías permiten diseñar contextos de aprendizaje significativo, donde se aprende haciendo; donde hay muchas tareas diversas que hacer, y todas son necesarias, útiles y valiosas. Además proporciona oportunidades de revisar, mejorar, cambiar de opinión, y eso nos lleva al asunto de la evaluación.

Todas estas formas de aprendizaje implican necesariamente maneras diversas de evaluar, diferentes de la tradicional, que ofrecen ocasiones de mejora, de entrenar la tolerancia a la frustración, de manejo de la incertidumbre, de adquisición de sentido crítico y autocrítico constructivo, o de celebrar el aprendizaje y que se basan en el cuarto hábito de Covey de ganar/ganar (2003). Se utilizan la autoevaluación y la coevaluación, que ponen en situación de valorar el trabajo propio y el de los demás, y se llevan a cabo mediante rúbricas que ponderan muchos aspectos del trabajo y algunos de ellos tienen que ver con las competencias emocionales, como si hemos podido llegar a un consenso, respetado las normas del grupo, o cumplido con nuestras responsabilidades. Recogemos el *feedback* sobre cómo nos hemos sentido, y el secretario anota si ha habido algún conflicto que no sabemos cómo resolver o que hemos resuelto mejor esta vez. Casi todas las personas tienen experiencia de logro. A los adolescentes, si el tema del proyecto no les motiva, todo el movimiento que el equipo crea en torno a él y a sentirse parte, sí suele hacerlo, y además desde adentro.

Otro aspecto importante que permite trabajar las competencias emocionales es papel que adquiere el profesor. Podríamos identificarlo con un docente-*coach.* El estilo de docente que generalmente liderará estas formas de trabajo comunicará pasión por el proyecto, buscará preguntas que motiven y muevan a los alumnos, tratará de mostrarles cómo buscar preguntas poderosas (Bou, 2013). Acompaña y ofrece un modelo y además valora la autonomía, creatividad e ideas propias de los alumnos. Facilita lo que necesitan: pautas, límites normas, mensajes positivos, materiales, ideas para desbloquear. Recuerda los recursos personales que ellos tienen. Si un docente no confía en que la mayoría lo conseguirán, probablemente no funcionará ni desde el punto de vista de crear un clima emocional potenciador, ni académicamente.

Cambia también el rol del alumno, que como hemos dicho sale de su zona de confort porque se le proponen retos. Que construye, y que además duda y cuestiona, pone conciencia a lo que está haciendo y piensa de forma crítica. Observa a otros compañeros hacer lo mismo pero de manera distinta y debate. A veces se agobia y aprende a gestionarlo. A veces pide ayuda y la obtiene y a veces la ofrece. Aprende a darse cuenta de cuándo otra persona necesita ayuda y encuentra placer en ayudar, en sentirse útil y en el esfuerzo que hay detrás. Discute. Llega a consensos. A veces cede. A veces debe exigir que los demás respeten su mirada y aprende a ser asertivo. Llega al conocimiento por diferentes vías y muchas requieren una comunicación saludable con el equipo, autonomía, un ejercicio de responsabilidad, de toma de decisiones, y cierto autoconocimiento. Todo esto lo trabaja de manera transversal, mientras construye un producto, y de manera constante.

Otro de los elementos que permite el entrenamiento de ciertas competencias emocionales es que finalizan con una exposición del resultado del trabajo, del producto, y algunos adolescentes expresan haber sentido cómo superaban el miedo o la timidez ayudados por el grupo, y la sensación posterior de logro y de autoconfianza e identifican ese tipo de trabajo como una ocasión para vencer obstáculos.

Cuidando todos estos aspectos en el diseño de nuestros proyectos, las metodologías activas podrán a ayudar, incrementar no sólo la motivación interna de los adolescentes sino también su deseo de mejora (Palomares, 2014).

3.2. Dos experiencias concretas

Resumiré a continuación brevemente dos experiencias que me han hecho ver cómo mejoraban los alumnos estas competencias y cómo además lo verbalizaban en su autoevaluación.

En primer lugar el APS «Guías y visitantes descubriendo Caesaragusta», en el que los alumnos de 3.º de ESO se convertían en guías de patrimonio local para sus compañeros de 1.º de ESO.

El aprendizaje-servicio es «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo» (Battle, 2011). Une compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Posibilita que los alumnos entrenen competencias socioemocionales, además de lo ya dicho, porque les permite transformar positivamente el entorno y aprender mientras se preparan para ejercer un trabajo, en este caso el de guías. Las necesidades que nosotros atendimos trabajando en este proyecto eran aumentar la motivación de los alumnos de Cultura Clásica por la materia, haciéndoles ver su utilidad y ofrecerles para ello la posibilidad de participar en una actividad de los museos de Zaragoza como protagonistas y proponer a los alumnos de 1.º de ESO un modelo de interés hacia la cultura. En mayo de 2014 ellos completaron una actividad didáctica que ofrece el Ayuntamiento de Zaragoza haciendo de guías para sus compañeros. Ese es el servicio que ofrecieron a sus compañeros, junto con una serie de folletos que elaboraron para ellos en el trabajo de todo un trimestre. La materia de Cultura Clásica es en muchas ocasiones poco valorada por familias y alumnos e incluso por los centros educativos, y suele reunir a alumnos con dificultades o desmotivados para el aprendizaje tradicional, que no ven la utilidad ni el interés de la materia antes de llevar a cabo estos proyectos.

Sus evaluaciones del proyecto al final del trimestre recogen una alta motivación hacia la asignatura. Afirman sentirse acogidos por el grupo, haber disfrutado aprendiendo, haber realizado un buen trabajo, haberse sentido escuchados, haber superado el miedo a hablar en público, y a estar más preparados para ello. También señalan haber mejorado su trabajo en equipo, haber descubierto saber hacer cosas que no imaginaban que podían hacer, haber llegado a soluciones conjuntas, haberse sorprendido con la capacidad de algunos de sus compañeros y haberse sentido responsables del trabajo. Todas estas observaciones se identifican con competencias emocionales como el autoconocimiento, la autoestima, el empoderamiento, la habilidad para trabajar con otros, conductas prosociales o desechar prejuicios. Son resultados observados y recogidos en forma de testimonios; estas mismas competencias han sido medidas por autores como Conrad y Hedin (1989), Melchior y Orr (1995), Boyle-Baise (2001) y Billig (2000) citados en Furco (2006).

La segunda experiencia es el proyecto «La prehistoria a través de las inteligencias múltiples», que he puesto en práctica tres años, siendo este curso especialmente gratificante porque se trata de un grupo de 1.º de ESO con un alto índice de conflictos entre el alumnado y con algunos profesores, y con una gran diversidad de todo tipo y un tercio de la clase con un bajísimo rendimiento académico, y ha sido un reto importante.

El proyecto se basa en la teoría elaborada por Howard Gardner (1983) con el propósito de dar la oportunidad de aprender y desarrollar el talento potencial de cada persona, de acuerdo a sus potencialidades naturales basándose en los conocimientos que aporta la ciencia sobre las múltiples formas que tiene el intelecto humano de manifestarse. Consiste en una serie de actividades que permite trabajar la prehistoria entrenando todas las inteligencias en diferentes tareas pautadas, siendo la interpersonal y la intrapersonal transversales a todas las demás. Ocupa más tiempo el trabajo en equipo: de hecho hay grupos colaborativos estables en este caso de cinco personas, con roles asignados, pero también hay tiempo para la reflexión escrita individual. Todo se valora preferentemente en positivo. Todo y todos suman.

Lo que observo moviéndome por el aula es que no hay alumnos descolgados, ausentes, y que hay un ruido agradable de personas debatiendo sobre qué hacer y cómo, y se ríen y les sonrío y devuelven la sonrisa. Se van poniendo de pie, muchos, pero no para pasear con la excusa de tirar algo a la papelera y dar una colleja a la vuelta, sino para escuchar mejor a sus compañeros, estar más cerca y poder hacer un apunte en el mapa mental o en el boceto que dibujan.

—¿Puedo coger el ordenador?

—Claro.

—¿Los rotus?

—Claro.

—¿El diccionario?

—Yo te lo traigo.

Soy una asistente. Eso significa autonomía. Conozco bien las situaciones personales (en algunos casos desmotivarían a cualquiera) y académicas de esos chavales: los conflictos que existen entre ellos, las actitudes disruptivas que muestran en algunas clases, y pienso que hemos construido un oasis. En algunos momentos me pregunto si es un espejismo. Pero ahí está su *feedback* para hacerme pensar que no y que es lo más valioso que queda de esta propuesta.

3.2.1. *Feedback* de los protagonistas

«Todos han sabido ponerse en el lugar del otro y escucharse mutuamente» (Jose).

«Hay una persona que me ha sorprendido mucho porque muchos trabajos se los tomaba en serio…» (Lara).

«He conocido mejor a mis compañeros y he conocido una parte de mí que no conocía. Después del proyecto me he relacionado mejor con mis compañeros» (Pablo).

«En mi grupo nos ayudábamos unos a otros siempre que lo necesitábamos… Sé debatir mejor, me ha ayudado a comunicarme mejor con las otras personas…, me ha ayudado a conocerme mejor a mí mismo» (Rubén).

«He comprendido y he visto que no todos somos iguales y tenemos diferentes ritmos y diferentes pensamientos» (Mateo).

«Me he sentido emocionada, con muchas ganas, con responsabilidades, trabajadora, he aprendido más, me han ayudado cuando lo he necesitado o cuando no sabía algo» (Valentina).

«Me he sentido motivado por los compañeros para hacer los deberes. He tenido un cargo… He descubierto cosas que se me dan muy bien…, he descubierto cosas de mí que no conocía» (Guillermo).

«Me sentí acogida y motivada a seguir. Me conocía a mí misma más y a los demás… y me empecé a poner metas para que intentara mejorar junto a mi grupo, me sentí muy confiada conmigo misma… Descubrí que mis compañeros pueden llegar a ser increíbles» (Iana).

«Al principio tenía demasiada timidez, pero ahora me relaciono con más gente y mejor… y cuando cantamos, fue como si no tuviese vergüenza… Yo creo que me relaciono mejor porque cada uno hemos aportado muchas cosas buenas: ideas, pensamientos… Yo creo que mientras más cosas haga en grupo con la clase, más se me va a quitar la vergüenza» (Saray).

«Estamos mejorando el ambiente de la clase… porque cooperas con el equipo y se trabaja a gusto» (Adrián).

«Había coordinación, nos respetamos, nos entendíamos, y llegábamos a una conclusión o a una idea final sin discutir ni gritar. Pero hay que mejorar un poco más» (Valentina).

«Me he sentido obligado a hacer los deberes porque si no estaba incompleto todo el trabajo. También me he sentido escuchado y he conocido mejor a algunos compañeros» (David).

«Al principio pensé que algunos participantes del grupo no serían capaces de hacer algunos trabajos, pero luego me sorprendí al ver que eran mejor que yo en ciertas tareas. Me han ayudado mucho y nos hemos conocido más. Cada uno teníamos opiniones diferentes pero llegábamos a una solución» (Erika).

«He descubierto que las otras personas del grupo pueden hacer cosas que yo no tenía ni idea de que podían hacer y eso me ha demostrado que las personas no son lo que parecen» (Rebecca).

«Me he sentido mucho más alegre. He conocido mejor a las personas de mi equipo… Me ha servido para conocerme un poco más a mí misma… Mis emociones han sido muy positivas… Ahora entiendo un poco más a los profesores» (Nicol).

«Yo pensaba que no íbamos a hacerlo tan bien por problemas personales con gente del equipo pero hemos podido trabajar como compañeros de verdad. La verdad es que no pensaba que me lo iba a pasar tan bien con ellos… Espero repetirlo otra vez… merece la pena (Sira).

«He descubierto muchas cosas que he hecho que yo pensaba que no podía» (Iratxe).

«Me siento más seguro de mí mismo» (Erick).

«Tengo más ganas de aprender» (Cristian).

«A veces fue complicado. Me sentí nervioso pero me recuperé, porque me sentía confiado al terminar. Antes no me sentía confiado de que lo iba a hacer bien» (Miguel).

«El mejor trabajo fue el APS… Nos sentimos escuchados. Son un grupo muy movido, pero nada más empezar a hablar se callaron y nos escucharon con atención. Aprendí la importancia que tiene cada persona con su cargo…, que si falta una persona el equipo se desmorona» (Alexandru).

4. Conclusiones y discusión

Los conceptos aprendidos, gracias a programas que han sentado unas bases de alfabetización socioemocional, adquieren un gran sentido al entrar en escena, gracias al contexto de trabajo que las metodologías

activas permiten crear, en el que caben intangibles como la pasión y la motivación que son modeladas por el docente (Markham, 2014).

Sin embargo, apenas hay estudios en castellano sobre la incidencia o el valor del uso de las metodologías activas como una forma de implementar la educación socioemocional en la escuela. Existe un interesante artículo que explica cómo su aplicación con estudiantes del Grado en Magisterio de la Universidad de Castilla la Mancha supuso una mejora de sus competencias emocionales. Afirma que el uso de metodologías activas «mejora la calidad de las relaciones interpersonales en el aula» (Palomares, 2014: 126). Sí existen publicaciones y debate al respecto en Estados Unidos. Quizás sería una vía de investigación interesante.

Sería interesante, al menos, generar el debate y comenzar a plantear un diseño curricular en el que la educación socioemocional quede integrada en nuestros proyectos de materia o interdisciplinares. La educación socioemocional no encuentra respuesta en las materias académicas ordinarias como afirma Bisquerra (2003), pero sí es una pieza importante en el aprendizaje basado en proyectos. Partiendo de la observación, de lo que hemos aprendido de las evaluaciones de los alumnos, podríamos incluir determinadas competencias emocionales como objetivos explícitos de aprendizaje de estos proyectos. Podríamos diseñarlos pensando en las competencias socioemocionales que nuestros alumnos necesitan entrenar, y tenerlas en cuenta en los criterios y por lo tanto en las rúbricas de evaluación, para hacerlas más visibles. Podríamos integrar nuestro esfuerzo por la innovación metodológica con el encaminado a atender la inteligencia socioemocional en las escuelas, y poner el foco en los alumnos como personas completas que aprenden en situaciones que se acercan la realidad.

5. Bibliografía

Álvarez, C. (2012): «La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje». *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación,* 30 (2), 383-402.

Arguís, R, Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2012): «Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la Educación», http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf

Batlle, R. (s.f.): «La esfera violeta del aprendizaje-servicio», *Escuela,* 3926.

_____ (2011): «¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio?». *Crítica,* 972, 49-54.

Bisquerra, R. (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de investigación educativa (RIE),* 21(1), 7-43.

_____ (2005): «La educación emocional en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19, (3), 95-114.
Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XX1,* 10, 61-82.
Bou, J. F. (2013): *Coaching Educativo.* Madrid: LID.
Caruana, A. (2010): «Psicología Positiva y educación. Esbozo de una educación desde y para la felicidad», Caruana Vañó, A. (comp.): *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva.* Alicante: Hispania, 16-58.
Covey, S. R. (2003): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva.* Buenos Aires: Paidós.
Del Pozo, M. (2009): *Aprendizaje Inteligente.* Badalona: Tekman.
Escribano González, A., Bejarano Franco, M. T., Zúñiga Fernández, M. A. y Fernández Gijón, J. L. (coords.) (2010): «Programa de metodología didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)». *Revista Docencia e Investigación,* 2, 271-305.
Ferraguit, M. y Fierro, A. (2012): «Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes». *Revista Latinoamericana de Psicología,* 44 (3), 95-104.
Ferrández, M. T., Perandones, T. M. y Graus (2010): «El porqué de la pasión y el entusiasmo en contextos escolares», Caruana Vañó, A. (comp.): *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva.* Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, 72-89.
Furco, A. (s.f.): «El impacto educacional del aprendizaje-servicio». *¿Qué sabemos a partir de la investigación?,* roserbatlle.files.wordpress.com.
Gardner, H. (1983): *Inteligencias Múltiples.* Barcelona: Paidós.
_____ (1994): *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México: Fondo de Cultura Económica.
_____ (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender.* Madrid: Paidós.
_____ (2003): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Madrid: Paidós, 3.ª ed.
Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
_____ (1999): *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
_____ (2007a): *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós, 20.ª ed.
Iglesias, B., De la Madrid, L., Ramos, A., Montes, C. y Serrano, A. (2013): «Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula». *Tendencias Pedagógicas,* 22, 111-126.

Kafele (2013): *Closing the Attitude Gap: How to Fire Up Your Students to Strive for Success.* Alexandria: ASCD.
Lécuyer, C. (2015): *Educar en la realidad.* Barcelona: Plataforma Actual.
Markham, T. (2014): «How to reinvent Project based Learning to be More Meaningful», http://ww2.kqed.org
Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.): *Emotional development and emotional intelligence.* Nueva York: Basic Books, 3-31.
Palomares Ruiz, A. (2004): *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
_____ (2007): *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo.* Cuenca: Publicaciones Universidad de CLM.
_____ (2014): «Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes». *Journal for educators,* Teachers and Trainers, 5 (2), 116-129.
Pérez Ferra, M. (2002): «El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 6 (1-2).
Puig, J. M.ª (coord.) (2009): *Aprendizaje servicio (ApS).* Barcelona: Graó.
_____ (2011). «¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad?». *Aula de Innovación Educativa,* 203-204, 10-15.
Vallvé. L. (2014): «Com fer APS a través de les arts?», http://www.aprenentatgeservei.cat/index.php?cm=04.03

El amor y el dolor en el aula. Mi vivencia con los alumnos de Secundaria

Ana Ángeles Fuertes Sanz
IES Joaquín Costa. Cariñena

A los que ya no están. Su ausencia me enseñó a aceptarme triste.
A los que están. Su presencia me enseña a mostrar mi amor.

Resumen

Tomando como punto de partida las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo y amor), propongo hacer visibles las emociones de amor y tristeza en la clase. Parto del punto de vista de que si yo como profesor puedo permitirme dejarme ver con estas emociones, si me permito sentirlas y nombrarlas, algo nuevo tiene lugar en el aula. Los alumnos también empiezan a permitirse sentir el amor, la ternura, y a mostrar la tristeza por sus pérdidas personales. Ambas emociones tienen en común que nos hacen sentirnos vulnerables, menos omnipotentes. Que los otros son importantes para nosotros, en su presencia o en su ausencia. Necesitamos a los otros. No podemos vivir sin ellos.

Abstract

Taking as a starting point the primary emotions (happiness, sadness, anger, fear and love), I propose to make visible the emotions of love and pain in the classroom. I start from the notion that to the degree that I can allow myself to be seen with these emotions, if I allow myself to feel and name them, something new takes places in the class. The students also begin to allow themselves to feel loving, tender and to show their sadness for personal losses. Both of these emotions have in common that they make us feel vulnerable, less omnipotent. Other people are important to us, in their presence or in their absence. We need people. We cannot live without others.

1. Introducción

Este trabajo permite reflexionar sobre la educación emocional que recibimos como profesores de aula, centrándonos en el trabajo de dos emociones básicas, el amor y el dolor. A lo largo de la historia de la educación, hemos ido aprendiendo que además de trabajar en el coeficiente intelectual de los alumnos, necesitamos hablar de otro tipo de inteligencia, la inteligencia emocional, término introducido por Salovey y Meyer (1990). El término de «inteligencia emocional» desarrollado por Goleman (1996) ha ido siendo sustituido por el término «educación emocional», acuñado por primera vez por Claude Steiner (2013) en los años setenta. Tal como cita este autor en su libro *Educación Emocional:*

> Hace treinta y cinco años concebí la educación emocional como una herramienta del feminismo para la emancipación humana de la racionalidad sofocante y de los abusos del poder patriarcal. Pero el campo de la inteligencia emocional, en especial en los lugares de trabajo, ha perdido su filo; en vez de liberar las emociones y liberar los géneros, se está usando para ayudar a las empresas a localizar empleados autocontrolados, sumamente trabajadores y dispuestos.

Y sigue más adelante:

> Temo que la inteligencia emocional se esté transformando en otro lubricante corporativo más de la ingeniería humana, con poca relación concreta con la educación emocional.

Este trabajo pretende mostrar cómo poder trabajar la educación emocional en lo que Steiner llama «técnicas centradas en el corazón», que tal y como el autor reconoce: «la elevada capacidad de amar y de aceptar amor, perdida en la mayoría de las personas, se puede recuperar y enseñar».

2. Objetivos

Este artículo pretende mostrar el trabajo desarrollado de educación emocional, centrándonos en las emociones del profesor como catalizador actitudinal del aprendizaje emocional de los alumnos. Nos centraremos en el trabajo de dos emociones básicas, el amor y la tristeza, por ser estas emociones las que más difícilmente mostramos como profesores en el aula.

3. Desarrollo

Quiero hablar de estas dos emociones, el amor y el dolor. Quiero contar qué sucede cuando mostramos estas dos emociones en el aula. Nos suele

costar dejarnos ver con ambas emociones, no solemos hablar de ellas. Una y otra nos hacen sentirnos vulnerables ante el otro. Parto de las cinco emociones básicas: alegría, miedo, rabia, tristeza y amor, y tomo la tristeza y el amor como emociones a trabajar y sentir.

Para empezar quiero aclarar el marco de referencia en el que me muevo. Cuando hablamos de emociones en el aula como educadores a menudo pensamos en cómo trabajar con las emociones de los alumnos. Mi marco de trabajo va a ser la emoción del profesor, mis emociones en el aula como profesora. Cómo trabajar, qué hacer como profesores con nuestras emociones. Cómo poder estar en el aula, con nuestro saber y con nuestro ser. Tal y como comenta McMahon (2014), educar no solamente desde el conocimiento sino desde el ser. Cómo en función de cómo estamos y somos en el aula, de cómo nos mostramos, los alumnos aprenden a poder nombrar y sentir sus emociones. No tienen que olvidarse de sí mismos cuando están en clase. Para poder permitirnos mostrar nuestras emociones en el aula como profesores, necesitamos una educación emocional para docentes que nos ayude «escuchar», «acompañar», «cuidar» y «contactar emocionalmente» con mis alumnos y alumnas (Montero, 2013).

Darme cuenta de mis emociones en el aula, nombrarlas y mostrarme con ellas, favorece el hecho de que los alumnos puedan mostrar las suyas. Estoy hablando de emociones en general y voy hablar de dos emociones en particular. Habitualmente los profesores sí que nos permitimos entrar en clase y decir: «Estoy enfadada porque no habéis traído este trabajo a tiempo». La emoción de la rabia a través del enfado sí que la solemos mostrar, sí que nos la permitimos. O bien podemos entrar en clase y decir: «Estoy muy contenta pues os ha salido muy bien la prueba que os puse». Sí que solemos permitirnos la rabia y la alegría, dentro de las cinco emociones básicas de rabia, alegría, tristeza, miedo y amor, y no me parece casualidad que sean las emociones que más visitan nuestros alumnos de Secundaria: o están locos de atar, riendo, alegres… o están rabiosos, enfadados… Dentro del recorrido por las cinco emociones básicas, parece que ellos, como nosotros, quedan anclados en dos de ellas.

Quiero centrarme en estas dos emociones más escondidas: el amor y el dolor. Sentir estas dos emociones en esta sociedad nos tilda de débiles, de no saber mantener los papeles, de ser sensibles peyorativamente hablando. En general vivimos en una sistema que potencia el valor de los fuertes y autosuficientes, donde lo vulnerable no tiene un lugar o es abocado al fracaso. Hablo de sentir emociones que me hacen ponerme en contacto con la necesidad del otro, mostrando así que el otro es importante para

mí. Que no somos seres totalmente independientes. Como seres humanos hemos sobrevivido a base de cooperar entre iguales, y esto nos hace sentir que el otro es importante, tanto por su presencia desde el cariño que siento, como por su ausencia cuando siento su pérdida. Hablar de mi amor y mi dolor en el aula permite al alumno mostrar tanto su cariño por el amor al otro como su tristeza ante las pérdidas.

Parto del hecho de que nosotros no hemos recibido formación en educación emocional, y a lo largo de nuestra experiencia como profesores y con lo que hemos vivido como alumnos, hemos aprendido a controlar las emociones, a sentirlas como algo que estorban al proceso de enseñanza-aprendizaje, como algo que es mejor dejar a un lado, las mías y las de los alumnos. En general hablamos de: «Voy a ver cómo mantengo el tipo», de «que no se me coman los alumnos», de «perder los papeles». Cuando nos sentimos con una emoción que nos hace sentirnos vulnerables, solemos esconderla para que los alumnos no nos vean así. Queremos que ellos sepan que nosotros somos siempre fuertes. No nos pueden ver tristes, ni cariñosos. Tampoco asustados. Fantaseamos con que después de algo así se reirían de nosotros, no habría manera de dar clase, nos tacharían de flojos, de frágiles…

3.1. El amor en el aula

Parafraseando el título del libro *De qué hablamos cuando hablamos de amor de Carver* (1993), quiero explicarme. La palabra «amor» está prohibida en educación por todas las connotaciones relacionadas con la sexualidad que puede tener. Yo estoy hablando de querer a los alumnos, de dejarme sentir que a lo largo de un curso escolar cuando los voy viendo crecer, relacionarse, aprender, quejarse, caerse y levantarse tantas veces les voy cogiendo cariño, seguro que a unos más que a otros. Mostrarme humana ante ellos, dejando mostrar que les tengo afecto no es fácil. Mostrar que me emociono cuando al cabo de los años nos volvemos a encontrar y recordamos los ratos pasados suele ser más sencillo, cuando el tiempo ha pasado. Muchos de ellos nos recuerdan a nosotros mismos de adolescentes, o nos hacen ver aquello que de niños hicimos, o no hicimos. Quiero hablar del cariño que aparece y que sentimos hacia los alumnos, que no aparece en la primera clase, que se va construyendo, que también lo van construyendo ellos con nosotros. Van sintiendo el apego hacia el profesor del tipo que sea, en función de cómo sea su manera de vincularse. Dejar que ellos sepan que son importantes para nosotros no nos es fácil. A menudo no enseñamos que les cogemos cariño y nos mostramos más fríos de

lo que realmente somos. Quiero hablar de la potencialidad educativa de poder mostrar esta parte nuestra en el aula. Pocas cosas nos curan más que sentirnos queridos, importantes para el otro. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de los contenidos está la relación que establecemos, el vínculo que nos une. Este vínculo que construimos con los alumnos, el lugar que ocupan ellos en la relación y el lugar que ocupamos nosotros es muy importante en el proceso educativo.

Recuerdo una anécdota de hace muchos años. Era el último día de clase con un grupo de 2.º de Bachillerato. Llevábamos dos o tres años trabajando juntos. Había sido tutora de ellos y en ese último año les daba ocho periodos lectivos. En la última hora de clase empecé a enfadarme con ellos. Siempre hay un buen motivo para enfadarse en el aula: que no habían entregado algo o que las notas no eran las esperadas… De repente me di cuenta de que en el curso anterior también me había enfadado el último día de clase, y ahí puede entender. Me daba pena terminar el curso y no podía mostrarlo. Pude pararme, calmarme, y despedirme de ellos mostrándome humana, con mi alegría por haber compartido con ellos y mi tristeza por no verlos más. Estos momentos son únicos en el aula. Únicos para mí, y para ellos, que se sienten reconocidos, apoyados. Poderme despedir de cada uno también permite que ellos se den cuenta de que se están despidiendo entre ellos, y pueden agradecer lo que han vivido, la ayuda, la compañía, el apoyo… Sentirse humanos con su amor y su cariño. Me parece muy importante que entendamos que más allá de los contenidos curriculares que podemos enseñarles, no se olvida la experiencia de sentirse querido, atendido, escuchado, apoyado, visto, reconocido, confrontado, y en definitiva amado. Y es esta experiencia, esta vivencia, este aprendizaje, lo que nos ayuda a seguir adelante, con lo que somos, nuestras potencialidades y nuestras dificultades.

Cuando puedo mostrar mi cariño con los alumnos en el aula, también ellos empiezan a mirarse entre sí. Más allá de compañeros, van siendo amigos, están compartiendo su adolescencia, su vida. Discuten, se pelean, se ayudan y se quieren.

Cuando un alumno está pasando un mal momento por algún motivo, los alumnos se miran con compasión. Suelo parar la clase, es un momento importante que un alumno se sienta muy triste. A la vez me hace ver los lazos amorosos que hay entre ellos. En ese instante los alumnos empiezan a decirle, a animarle, a nombrar de sí, con su cariño, con su ternura. Estamos muy acostumbrados a confrontar a los alumnos cuando se portan agresivamente, pero no solemos apoyar cuando alguien dice a

otro: «Me duele que estés pasando esto, te quiero mucho y espero que te sientas mejor». Y esto también pasa en el aula. Me parece importante que señalemos a los alumnos su capacidad amorosa, su capacidad de querer. Los adolescentes no solo dicen «co». Está más presente en ellos que en nosotros el afecto. Podemos aprender de ellos, de su forma de apoyarse, de entenderse, de vincularse, de amarse.

«Podéis hacer vosotros más que yo por vuestro compañero». Les digo a veces. «Os pido que le cuidéis, que le arropéis más de lo normal estos días». Presenciar el movimiento de honestidad y solidaridad que aparece entre ellos es algo mágico. Devolverles a ellos la capacidad de vincularse que tienen, de quererse, conmoverme viendo su aprecio y mostrarme emocionada también les muestra un camino, una forma de ser. Además de rebeldes, combativos, pesados, traviesos y conflictivos… también pueden ser seres humanos con capacidad de amar y de sentir ternura.

Muchas veces hacemos en el aula estos trabajos de: decir una cosa buena de vuestro compañero. A los alumnos les gusta, y les cuesta. A nosotros nos cuesta mucho más colocarnos delante de ellos y decirles: «Esto que haces es único, tienes esta habilidad». Poder abrir nuestro corazón para ver la genialidad del otro. Este curso hay una alumna en un grupo bastante conflictiva. Le cuesta relacionarse, rápido pone la defensa ante el otro y reacciona atacando. A la vez, es una persona muy observadora, observa mucho para saber del otro. Un día se lo dije: «Tienes una habilidad muy grande para ver más allá, para ver en profundidad». Ella me dijo: «A mí me gusta conocerme, analizar cómo actúo, saber de mí». Y de forma natural se puso a decir cosas de sus compañeros: «Esta persona siempre está dispuesta a hacerte un favor», «Esta otra da gusto estar a su lado, pues siempre está de buen humor», «Con este me puedo fiar si le digo algo», «Esta es muy madura para su edad pues le han pasado muchas cosas…». Fue nombrando espontáneamente aspectos de los otros que le gustaban. Aunque en la clase ella está en una esquina y dice «Paso de todos», cuando acabó de hablar los alumnos aplaudieron de forma sincera: estaba presente con ellos más de lo que aparentemente mostraba.

Nosotros hemos crecido como profesores en un ambiente de exigencia, de competitividad. Creemos que si decimos algo positivo a los alumnos se van a dormir en los laureles, se van a fiar, no van a dar todo de sí. Partimos de la idea muchas veces de que para aprender tienen que ser tratados con dureza, y así nos tratamos nosotros y les tratamos a ellos. Poder ver lo que sucede cuando nos colocamos en otro registro, con ellos y con nosotros. Ser capaz de aceptar mis límites delante de ellos. Decirles que me he

equivocado sin machacarme, poderles hablar de mi alegría cuando veo que aprenden, cuando veo que se han esforzado en un trabajo. Poderme tratar amorosamente en el aula y poderles tratar amorosamente a ellos. Poder reconocer lo que hemos trabajado, no solo lo que nos queda por hacer. Poder reconocer con ellos la potencialidad que tenemos, no solo lo que nos falta. Poder dejarnos abrir el corazón con ellos, verlos como seres únicos, especiales, con su capacidad y potencialidad genuina. Poderles acompañar a que la descubran, que puedan buscar en qué son especiales. Poder en definitiva acompañarles a quererse a sí mismos, a valorarse, a sentirse, a ser felices.

3.2. El dolor en el aula

Quiero hablar también del dolor, de la tristeza en el aula. Cuántas veces a lo largo de los años de enseñanza tenemos momentos en que estamos tristes. A veces por pérdidas de personas cercanas y a veces por situaciones personales. Normalmente nuestra tendencia es a disimularlo. Que no nos vean así. Y ponemos y gastamos mucho esfuerzo en ocultar, apretarnos, no mirar, ir rápido, no hablar ni con los alumnos ni con los compañeros. No es extraño que la profesión de maestro o profesor sea de las que más bajas laborales por depresión tienen. La tristeza ha de estar fuera del aula. Puedo reírme, puedo enfadarme, hasta a veces puedo dejar mostrar mi miedo a no acabar la programación, a no tener buenos resultados en selectividad…, pero pocas veces me dejo ver triste. Cuando un niño o adolescente esta triste en el aula, aunque normalmente hace lo mismo que nosotros: disimular, sostener, bromear, enfadarse, generar conflictos… solemos mirar hacia otro lado.

Quiero hablar de mi experiencia de poder mostrar mi dolor en el aula. Poder entrar a clase y decir: «Hoy estoy triste, no estoy con la energía de otros días. He perdido a un amigo y estoy en esto. Si veis que me despisto, comprenderme». Poder estar así, nombrar mi vulnerabilidad, mi fragilidad, mi no poder con todo. Normalmente los alumnos guardan más el silencio. Pueden estar conmigo y me siento acompañada y apoyada. Pero lo más hermoso que he vivido en esas ocasiones es que los alumnos hablan de su tristeza, de sus pérdidas, nombran cómo han estado, o cómo están todavía. Se acompañan. Y después cualquier otro día en cuanto entro por la clase me cuentan: «Ha muerto el abuelo de tal"» o el tío, o el padre de tal persona. Pueden poner y contar su dolor. En ese momento, la tristeza pasa a formar parte de la vida misma y de la vida del aula. Puedo saber y acompañar a los alumnos, y ellos pueden saber y acompañarse entre

ellos. Cuánto esfuerzo gastamos en disimular la tristeza. Cuando le doy la mano, cuando la nombro, cuando me dejo apoyar y me permito estar con ella, algo hermosamente distinto aparece. Se moviliza una solidaridad entre los alumnos nueva. La tristeza normalmente se hace más chica, más llevable, menos abrumadora.

Poder nombrar en el aula las pérdidas y nuestro dolor nos hace sentirnos acompañados. Además permite que otros se puedan sentirse acompañados con nosotros, generando redes de solidaridad que nos humanizan y en definitiva, nos ayudan a vivir.

Hace unos años, la madrugada del 1 de noviembre en el Madrid Arena murieron varias chicas. Entre ellas una sobrina, Katia Esteban. El 1 de noviembre fui Madrid a acompañar a mi primo. Era desoladora la tristeza y la impotencia. El día 2 teníamos clase. Fui a trabajar sin saber qué iba a suceder. Tenía cuatro horas lectivas. Entre ellas, una clase de estudio y una tutoría. En la hora de estudio con los chicos decidí contarles: ellos sabían lo que había pasado en Madrid. Les hablé de Katia, de cómo era, y les conté que su padre había colgado la canción *Tears in heaven* de Erik Clapton en su perfil de Facebook. Pudimos ver y escuchar la canción, llorar, emocionarnos. Los chicos me contaron de sus pérdidas y pudimos acompañarnos y hablar de nuestro dolor: del mío y del suyo. Lo que hubiera sido una hora de sostener el tipo, de esperar a que sonase el timbre y acabase la clase, se trasformó en un espacio de apoyo y muestras de solidaridad. Pude estar con mi tristeza y con ellos, y ellos pudieron estar con la suya y conmigo. La hora de estudio se trasformó en un momento de contar de nosotros, de saber de nosotros. Cuando días más tarde murió el padre de un compañero y tuvo que dejarnos para ir a vivir a otra ciudad, me pidieron si podían despedirse de él. Pudimos escribirle cartas de apoyo, fotografiarnos, decirle que lo sentíamos. Creo que hubiera sido difícil que se diera esa segunda situación si no hubiera compartido antes mi dolor. Si me muestro cómo estoy, si puedo mostrarme triste y puedo seguir trabajando, también permito que ellos puedan venir a trabajar con su tristeza y poderse sentir acompañados.

En la clase de mi tutoría también pude contarles lo que había pasado en el Madrid Arena. A partir de entonces, cuando algún alumno tenía un problema que les daba tristeza (operan a mi madre, estoy asustada, me dejó mi novia…), me lo hacían saber, pero sobre todo, querían que el grupo lo supiera. Me lo contaban a mí primero en individual, y me pedían un momento en la clase para poder compartirlo: «Quiero que sepáis que estoy asustada y muy triste pues operan a mi madre», «Quiero que sepáis

que he roto con la chica que con la que llevaba tres años». Querían que el grupo conociese que estaban tristes y que necesitaban apoyo. Podían venir al aula con su dolor y abrirlo. Esto hace que los alumnos puedan sentirse reconocidos, también estando frágiles y vulnerables.

Cuando acabó la mañana del 2 de noviembre, seguía estando triste. A la vez había sido una de las mañanas más hermosas de mi historia laboral. Una de esas mañanas en que nos sentimos humanos, y cómo tal, con necesidad de apoyo, de un hombro, de cariño, de respeto y de solidaridad. Y esto también pueden desarrollarlo y trasmitirlo los alumnos.

4. Conclusiones y discusión

Cuantas veces en la vida la tristeza y el cariño se dan la mano. La tristeza y el amor. El amor y el dolor. Ojalá en el aula aprendamos a tender puentes entre estas dos emociones, tan aisladas, tan solitarias, tan negadas, tan escondidas. Mi capacidad de sentirme triste por la pérdida está unida a mi capacidad de amar. Ojalá podamos humanamente atravesar estos puentes, y acompañar a nuestros alumnos a que los atraviesen, los caminen, los transiten, los sientan. Ojalá contribuyamos un poquito a que puedan aprender a pedir apoyo cuando se sientan desolados, y a dar apoyo cuando se sientan amorosos. Habremos ayudado a construir una sociedad un poquito más unida, un poquito menos sola.

No puedo a día de hoy extraer conclusiones cuantitativas que me permitan cuantificar y relacionar cómo el trabajo en educación emocional centrado en el corazón, aprendiendo a mostrar que somos importantes para los otros, con nuestra presencia y con nuestra ausencia, puede repercutir en los resultados académicos. Es necesario seguir investigando en la línea de reforzar en vínculo en el aula, e investigar cómo este hecho modifica los resultados en los estudios, tal y como muestra el trabajo de Sáez (2014). A lo largo de este curso lectivo he acompañado a un grupo de diversificación, y trabajando en esta línea, hemos pasado de 37 suspensos en total en la primera evaluación, siendo el peor grupo de toda la Secundaria del centro, a terminar el curso con el 70 % de titulación en junio, siendo el mejor grupo de toda la Secundaria en cuanto a resultados académicos se refiere. Este hecho me permite extraer conclusiones cualitativas al respecto, resaltando cómo es necesaria una formación en educación emocional centrada en el corazón, para profesores y por lo tanto para alumnos. A pesar de estos buenos resultados académicos, lo más importante para mí es que los alumnos han aprendido a tratarse con ternura, con «caricias» como diría Steiner. Ir haciendo que generaciones

de alumnos aprendan a sentir lo que les moviliza amorosamente y lo que les duele podría ser un punto de partida para seguir transformando este planeta en un espacio amorosamente habitable, donde puedan aprender a dar las gracias y a recibirlas, y donde puedan aprender a perdonar y a perdonarse.

5. Bibliografía

Carver, R. (1993): *De qué hablamos cuando hablamos de amor.* Barcelona: Anagrama.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.

McMahon, P. (2014): «¿Hacia dónde vamos? Algunos pensamientos sobre la educación y la educación emocional», Royo, F., Soler, J. L., Aparicio, L. y Orejudo, S. (coords.): *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 225-234.

Montero, L. (2014): «Lo emocional en la formación de profesorado», Royo, F., Soler, J. L., Aparicio, L. y Orejudo, S. (coords.): *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 235-2424.

Sáez, D. (2014): «El vínculo emocional profesor-alumno en un programa de diversificación curricular», Royo, F., Soler, J. L., Aparicio, L. y Orejudo, S. (coords.): *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 519-529.

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

Steiner, C. (2013): *Educación emocional.* Sevilla: Jeder.

La terapia Gestalt al servicio de la educación emocional

Ana Ángeles Fuertes Sanz
IES Joaquín Costa. Cariñena

Resumen

La terapia Gestalt, con sus tres pilares básicos: darse cuenta, responsabilidad y aquí y ahora, puede contribuir a la educación emocional de profesores y estudiantes. La base de la educación emocional es conocer que sentimos, identificando emociones y sentimientos. El darse cuenta gestáltico trabaja en esta línea. Responsabilizarme de lo que hago, siento y digo, me ayuda a ser capaz de expresar y regular mis emociones. Responsabilizarme de lo que soy, en primera persona, sin culparme ni culpar a otros. Aceptar la responsabilidad contribuye a la resolución de conflictos y sienta las bases para escuchar a ambas partes de un conflicto. El aquí y ahora nos permite trabajar con lo que está sucediendo en el momento en que estamos resolviendo el conflicto. Esto permite, en contacto con la presencia del otro, tener otra nueva mirada de lo que sucede aquí y ahora, y amplifica mi vivencia de lo que soy en el momento. Puedo percibirme más fuerte, o más vulnerable, más amoroso o más alegre. Y esto amplifica la conciencia de lo que soy, expandiendo mi ser emocional, promoviendo cambios, generando nuevas estructuras emocionales y nuevas actitudes, fomentando un trabajo en educación emocional que permite desarrollarme como persona en el aula y fuera de ella.

Abstract

Gestalt therapy, with its three basic pillars: awareness, responsibility and the here and now, can make a contribution to the emotional education of teachers and students. The basis of emotional education is knowing what we are feeling, identifying emotions and feelings. Gestalt awareness works on these. Taking responsibility for what I do, feel and say, helps me be able to express and regulate my emotions. I take responsibility for what and how I am, in the first person, without blaming myself or others. This accepting of responsibility contributes to the resolution of conflicts in the class and provides a working base for listening to both sides of the conflict. The here and now allows us to work with and to give support to what is happening in the moment that we are feeling and resolving a conflict. It allows, in contact with and in the presence of the other, new sensations to

arise which amplify my experience of myself and the other: I can perceive myself in the present moment as stronger, or more vulnerable, or more loving, or happier. And this amplifies, expands my emotional being and promotes change, generating new emotional structures and new attitudes, fomenting an educational framework which allows me to be a person in the class and outside of it.

1. Introducción

Al comenzar a escribir el artículo estoy nerviosa. No veo el momento de empezar a hacerlo. Lo retraso. Me doy cuenta de que tengo miedo. Miedo a no saber expresarme, no saber explicar, no concretar. Acompaño mi miedo de la mano y con él de compañero voy a ir intentando describir cómo la terapia Gestalt favorece y promueve la educación emocional, tanto de profesores como de alumnos. Hablaré en este artículo de tres principios básicos de la terapia Gestalt: el darse cuenta, el aquí y el ahora y la responsabilidad (Perls, 1975), desarrollando cada uno de ellos.

Parto de mi experiencia como terapeuta Gestalt y educadora. Siendo profesora de Secundaria me di cuenta de que necesitaba herramientas para poder entender los procesos grupales del aula y lo que le sucedía a cada alumno. Decidí formarme como terapeuta Gestalt hace diez y ocho años. Mi manera de ser y estar en clase fue cambiando. Podía mostrarme tal cual era, darme cuenta de mis emociones, darme cuenta de las emociones de mis alumnos. La formación de terapia Gestalt contribuyó a mi educación emocional. Cambié mi manera de atenderles y de escucharles, pudiendo acompañar sus emociones, pudiendo ayudarles a solucionar sus conflictos, resolviendo atascos que otras veces se quedaban en el camino por no saber cómo trabajarlos.

Mi experiencia como terapeuta de profesores de Primaria y Secundaria, y como tutora de profesores que se están formando en terapia Gestalt, me hace ver cómo a medida que los profesores aprendemos a darnos cuenta de lo que sentimos también aprendemos a darnos cuenta de lo que sienten los alumnos y lo que pueden necesitar en un momento dado, generando habilidades emocionales que permiten enriquecer nuestra práctica docente.

1.1. La terapia Gestalt y la educación emocional

El origen de la terapia Gestalt se centra en 1942, cuando Fritz Perls, un psicoanalista alemán de origen judío en ese momento emigrado a Sudáfrica, publica *Yo, hambre y agresión.* Perls propone una nueva manera

de estar y ser con sus pacientes. Más adelante emigró a Estados Unidos, donde la terapia Gestalt se extendió y tomó fuerza sobre todo desde los años sesenta. En España surgen las primeras escuelas de terapia Gestalt en los años ochenta. En la actualidad hay más de setenta centros reconocidos por la Asociación Española de Terapia Gestalt (AETG) enseñando a alumnos de distintas inquietudes y formaciones: psicólogos, educadores, psicopedagogos, trabajadores sociales…

Aunque en sus inicios la terapia Gestalt estaba dirigida al tratamiento psicoterapéutico de pacientes, su amplio desarrollo ha permitido que pueda aplicarse en otros contextos: centros sociales, educativos y sanitarios, así como al mundo de la empresa.

La terapia Gestalt, como otras terapias humanistas, persigue el desarrollo personal del ser humano, promoviendo su bienestar físico, mental, emocional y social.

Siguiendo con la definición de 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, 2009: 158), voy a tratar en este artículo de mostrar cómo la terapia Gestalt puede contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, y por lo tanto, a la educación emocional de profesores y alumnos.

2. Objetivos

En este artículo pretendo describir cómo los tres principios básicos de la terapia Gestalt promueven el desarrollo de la educación emocional, centrando la experiencia en los profesores y en los alumnos, ejemplificando distintos momentos en el aula.

3. Desarrollo

3.1. El darse cuenta

La terapia Gestalt promueve «el darse cuenta» global de la persona: lo que pienso, lo que siento emocional y corporalmente. Pone su énfasis en la manera en que vivenciamos lo que nos sucede, enseñándonos a identificar nuestras emociones asociadas a pensamientos y a sensaciones corporales. Aprender a darnos cuenta de lo que sentimos es el pilar básico de la educación emocional. Identificar lo que estoy viviendo en cada momento me ayuda a saber de mí, de mi emoción, de mi ser completo.

El darse cuenta en Gestalt, el llamado *awareness,* la toma de conciencia, puede dividirse en tres aspectos: darse cuenta interno, darse cuenta externo y darse cuenta de la zona intermedia. Voy a describir brevemente cada uno de ellos:

3.1.1. Darse cuenta de la zona interna

Propone la autoobservación de lo que siento, física y emocionalmente. Promueve una conciencia de las sensaciones corporales y de las emociones que transito en cada momento.

Si un día antes de entrar en clase noto mucho cansancio puedo atenderme y pedir a los alumnos que mantengan más silencio que de costumbre. Recuerdo una ocasión en clase que empecé a enfadarme. Los alumnos no estaban haciendo nada nuevo respecto a otros días, pero yo estaba más arisca de lo habitual con ellos. Cuando terminó la hora me di cuenta de que sencillamente tenía sed. No me había dado tiempo para satisfacer una necesidad y me fui enfadando poco a poco, pues mi sensación corporal era de desagrado. De haberme dado cuenta hubiera evitado un rato poco agradable, para mí y para los alumnos.

A veces entro en clase y me doy cuenta de que estoy enfadada por algún motivo que no tiene que ver con el aula. Darme cuenta de ello y nombrarlo me permite separar: hacer un lugar al enfado y cuidarme con él para no cargar mi enfado contra ellos.

Intento poner un momento de atención para saber cómo estoy antes de entrar en el aula. Poder compartir lo que estoy sintiendo permite a los alumnos detenerse a sentirse.

La terapia Gestalt desde el trabajo de las polaridades permite ensanchar nuestra conciencia emocional. Entiende que toda emoción puede tener cabida en nosotros, todo sentimiento, toda sensación por contraria que parezca. Un niño pequeño puede pasar de estar alegre a estar rabioso en un instante, y mostrarse así. Puede llorar y puede asustarse. Conforme vamos creciendo vamos perdiendo esta capacidad de poder ser y estar en el mundo. Si no me permiten enfadarme iré perdiendo poco a poco la capacidad de expresar el enfado, hasta tal punto que a veces llegaré a no sentirlo. Si no me permiten estar triste iré ocultando la tristeza y sentiré otras emociones, dejando encubierta la emoción primaria. Si se rieron de mí cuando estaba asustada difícilmente podré darme cuenta de que siento miedo. La terapia Gestalt permite ampliar el darme cuenta de mí mismo. Puedo estar alegre y puedo estar triste. Puedo sentir rabia y sentir ternura. Poder sentirme permite darme cuenta de lo que necesito en cada

momento. Esto me ayuda a cuidarme en el aula: a veces estoy triste y si no me doy cuenta o no me consiento la tristeza, es fácil que acabe enfadada en la clase. La emoción contenida aparece en forma de otra emoción, a menudo culpando a otros de mi malestar.

Cuanto más amplio tengo el registro emocional, mejor voy a poder darme cuenta de lo que siento, pudiendo nombrarlo y acompañarme en él.

3.1.2. Darme cuenta externo

Me permite optimizar los sentidos, darme cuenta de lo que sucede fuera de mí. Este darme cuenta externo también tiene que ver con un darme cuenta de los otros, los alumnos en el aula. A menudo entramos en clase y no nos damos cuenta de cómo están ellos. Darme cuenta de cómo están como grupo e individualmente me ayuda a intervenir en una u otra dirección. Esto lo relaciono con la escucha gestáltica, una escucha del otro completa, no solo lo que dice, sino también cómo lo dice: cómo escucho su tono de voz, cómo mueve su cuerpo al hablar, qué gestos realiza. Puedo entrar un día en clase y darme cuenta de que escucho un silencio distinto al de otros días. Puedo observar signos en los rostros que me parece que son de enfado. Puedo notar internamente con qué emoción contacto yo en esa situación y puedo preguntar explorando:

—¿Cómo estáis?

—Mal.

—¿Cómo es mal?

—Es que Juan ha pedido que cambie el examen y la mayoría no queríamos, pero el profesor lo ha cambiado y no es justo.

—¿Y cómo estás tú?

—Estoy enfadado con esto.

Poder nombrar: «Estoy enfadado», poder expresar su emoción le permite modificarla: el enfado se hace más pequeño, el alumno se siente con fuerza al expresar lo que le sucede siendo reconocido en su vivencia.

Doy unos momentos para explorar cómo está el grupo y cómo está cada uno. Desde aquí podemos empezar la tarea más centrados, conociendo mejor cómo nos sentimos, sabiendo que el enfado en el aula tendrá que ver con lo que traían de fuera más que con lo que sucede en ese momento. Darse cuenta de su enfado también les va permitiendo cuidarse, atenderse. Cuántas veces salimos de clase y decimos: «Estaban imposibles, no he podido avanzar materia, no sé lo que les pasaba». Podemos creer que atender a cómo están al principio de la clase nos hará perder mucho tiempo docente. Lo real es que luego se va ganando. Nos da un mapa de cómo está el campo

en ese momento. Nombrarlo les hace reconocerse e ir tomando conciencia de sí. Pueden ir aprendiendo a: «Estoy así, me reconozco. Ahora tengo esta tarea delante que voy a ir haciendo y luego puedo resolver lo que me pasa, hablando con el compañero o con el profesor, aprendiendo a estar con lo que hay». Cuántas veces nosotros mismos decimos: «No sé lo que me ha pasado hoy pero no me concentraba en la tarea y no he podido trabajar».

En el trabajo individual, en las tutorías con los alumnos cuando tenemos que trabajar algún tema solemos explorar de esta manera el sentir de cada uno con un asunto concreto: digamos que mi darme cuenta de mí me permite explorar el darse cuenta del otro. Los niños y los adolescentes lo más frecuente es que no sepan. No pueden nombrar, ni darse cuenta de lo que les pasa. Si un adulto puede acompañarle empezará a explorar su manera de estar.

El darse cuenta externo, que en terapia Gestalt lo asociamos con abrir los sentidos, lo pongo aquí en juego para poder darnos cuenta del otro como ser humano, y con esto darme cuenta de qué me mueve a mí, de cómo estoy yo al ver, observar, sentir al otro.

Me gusta explorar esto en grupo trabajando con alumnos de forma individual. Podemos aprender viendo cómo acompañar a otro. El grupo potencia lo que está sucediendo, añadiendo su sentir. Por ejemplo:

Estoy triste con un alumno que ha suspendido casi todo. Si no aprueba no se va a titular. En tutoría trabajamos el tema:

—Estoy triste con esto. ¿Cómo estás tú?

—Yo bien.

—¿Cómo es estar bien para ti?

—Nada, no voy a estudiar más.

—Te noté enfadado con el suspenso de mi asignatura. ¿Es así? —mi darme cuenta externo de sus movimientos y expresiones lo enlazo con lo que a mí me mueve, y lo pongo en relación con él.

—Pues sí.

—¿Le podéis decir algo a él? —al grupo.

—Lo que tiene que hacer es estudiar más y ya está —responde el grupo.

—¿Cómo te sientes cuando él suspende? Él ya sabe que tiene que estudiar más. Prueba a decirle cómo te sientes cuando él suspende —incito a que ellos hagan lo mismo: con lo que sucede fuera, que se den cuenta de qué les pasa a ellos.

—Pues mal. Me da rabia que siendo que puede no haga nada para aprobar. Y llego a casa y me quedo pensando en él. Yo quiero que nos titulemos todos y si no, no es lo mismo. Me pasaré el verano acordándome de él.

—¿Y cómo te sentirás?

—Me dará pena.

—¿Y se lo puedes decir a él?

—Pues que me daría mucha pena que no aprobases, y mucha rabia, porque sé que puedes.

—¿Cómo te sientes con lo que te dice ella?

—Bien, normal.

—«Bien, normal…» Vamos a ensanchar el vocabulario de lo que sentimos. Mírate un momento a ver qué sientes con lo que te dice ella.

—Pues no sé.

—¿De entrada es agradable o desagradable?

—Me gusta que me lo diga.

—¿Qué te gusta?

—Me alegra.

—Te pone alegre.

—Un poco.

—Yo te estoy diciendo esto: «Para mí eres importante». No me da igual que apruebes o no. Ella te está diciendo algo parecido. Que no le eres indiferente. Que se pone triste si suspendes. ¿Cómo es eso para ti?

—Está bien, me gusta.

—A mí me gustaría que me dijeran algo así. ¿Cómo te sientes en el grupo si te dicen: «Estamos tristes cuando suspendes»?

Pasar de «Lo que tienes que hacer es estudiar» a «Me pongo triste de ver que no apruebas». La relación que se establece con el alumno y la relación que establece el alumno consigo mismo y con el grupo se modifican. En esta ocasión fue muy importante el trabajo en el grupo. No es lo mismo que un asunto te lo diga el profesor a que te lo digan tus compañeros. De aquí pasamos a un compromiso individual y grupal para poder mejorar su rendimiento académico.

3.1.3. Zona intermedia

Perls (1975) llamó «zona intermedia» a la zona del pensamiento. Lo que pienso con lo que siento y con lo que noto exteriormente. Trabajar con la zona intermedia nos permite darnos cuenta del pensamiento. Muchas veces lo que pienso está en consonancia con lo que veo (zona externa) y lo que siento (zona interna), pero muchas veces está plagado de prejuicios, proyecciones, distorsiones de la realidad.

Por ejemplo, si entro en clase y veo a un alumno haciendo un gesto determinado y pienso: «Este me quiere tomar el pelo», voy a actuar de

forma diferente a si entro en clase, veo al mismo alumno y pienso: «Debe estar muy nervioso por algo». La manera de reaccionar será diferente. La influencia del pensamiento en mi reacción emocional es muy grande.

Cuando exploro con los alumnos cómo se sienten con algo concreto, exploramos: ¿qué piensas de esto?

En general nuestro quehacer docente está plagado de pensamientos que nos condicionan con los alumnos. A veces nos previenen y nos ayudan. Otras nos impiden poder ver al alumno completo:

Si antes de conocer a un alumno sé de él: «Con éste tienes que tener cuidado que es muy conflictivo», seguro que actuaré de forma diferente a si me dicen: «Es un niño muy conflictivo y es buena persona».

Explorar nuestro darnos cuenta «intermedio», nuestro pensamiento, nos va a permitir también acompañar el pensamiento del otro.

Por ejemplo, con un alumno que está triste, enfadado, sin querer hacer nada:

—¡Es que no voy a aprobar nunca!
—¿Y cómo te sientes?
—Fatal, no voy a hacer nada.
—¿Cómo sabes que no vas a aprobar nunca?
—Me lo dice todo el mundo, hasta mi abuela me lo dice.
—¿Y tú que piensas?
—Que es verdad.
—¿Y tú que quieres?
—Aprobar.
—¿Y qué vas a hacer para ello?
—Pues nada, porque es imposible.
—¿Tú de verdad crees que es cierto que no vas a aprobar nunca?
—A veces sí.
—¿Y otras?
—Que sí, que aprobaré, aunque solo sea por darles en las narices.
—¿Y entonces qué haces?
—Pues entonces suelo estudiar algo.
—¿Y cómo te va entonces?
—Hombre, suelo mejorar…

Explorar cómo el pensamiento que tengo sobre mí mismo está condicionando a cómo actúo. Y cómo el pensamiento que tengo sobre mí tiene que ver con las devoluciones que escucho de los otros: adultos, profesores, familiares, etc. Explorar la emoción que genera una manera de pensar sobre mí mismo: Si un día como profesora me he dejado unos apuntes

en el despacho y pienso «Soy un desastre», me voy a sentir de forma diferente que si pienso: «He olvidado esto».

Explorar el darse cuenta de la zona intermedia, de los pensamientos, me da pie para ver el tipo de pensamientos que tengo sobre mí mismo: que soy un desastre, que no puedo, que no valgo, que tienen la culpa los otros… Para poder enseñar a los alumnos a darse cuenta de su pensamiento primero habré de explorar los míos propios: qué creencias sobre mí tengo y cómo me condicionan mis emociones y mis acciones en lo cotidiano. Resumiendo y cerrando este punto del darse cuenta gestáltico:

Darme cuenta de mí viene asociado a un darme cuenta de otro. En el aula puedo aprender a notar lo que siento, identificarlo, y aprender a explorar cómo se sienten los otros: alumnos, compañeros. Poder ponernos en su piel, empatizar con el otro sin perderme de mí. Esta toma de conciencia emocional será la piedra sobre la que se asientan las siguientes. Si no me percato de lo que estoy sintiendo difícilmente voy a poder comunicarme con el otro desde lo que soy, difícilmente voy a poder identificar mis emociones y las de los alumnos.

3.2. Responsabilidad

Uno de los pilares básicos de la terapia Gestalt es la responsabilidad. La responsabilidad entendida no cómo culpabilidad. La responsabilidad entendida como responder con habilidad.

En otras palabras: «que la persona se responsabilice de lo que está haciendo, sintiendo, evitando o negando, deseando, inhibiendo» (Peñarrubia, 1998: 80).

Responsabilidad entendida como hacerme cargo de lo que me sucede y de lo que estoy viviendo en un momento dado. Este hacerme cargo de mis pensamientos, acciones y emociones me ayuda a saber y poder expresar en primera persona mis sentimientos.

En terapia Gestalt la comunicación en primera persona es un principio básico. Tiene que ver con este deseo de responsabilizarnos de la experiencia que estamos viviendo.

Esta manera de estar conmigo, de apropiarme de mi experiencia, me permite expresarme con los alumnos, responsabilizándome de lo que siento. Es diferente decir a los alumnos: «Estoy enfadada con lo que está pasando» a decir: «Sois unos ignorantes y unos vagos».

La capacidad de responsabilizarnos me permite trabajar en la resolución de conflictos con los alumnos. Ante un conflicto dado lo primero que los alumnos van a aprender es a responsabilizarse de lo que han hecho, dicho o sentido.

Ir desgranando los conflictos desde esta mirada permite poco a poco que las partes se vayan viendo, vayan entendiendo cómo es que he actuado de esta o de otra manera. Por ejemplo, ante un conflicto en que los alumnos se han peleado:

—¿Qué os ha pasado?

A: —Pues que me ha insultado y entonces le he tenido que pegar para que me dejara en paz.

B: —Pero es que él también me había molestado.

—Primero, quiero que me digáis qué es lo que ha sucedido, despacio.

A: —Pues estábamos jugando, y de repente me ha insultado, y le he pegado para que se callase.

B: —No estábamos jugando, me estabas molestando.

A: —¡Estábamos jugando!

—¿Puedes decirme qué estabais haciendo?

B: —Me tirabas papeles a la cara.

A: —Pero era jugando.

B: —¡A mí no me hace gracia que me tires papeles a la cara!

A: —Pues a mí sí me hace gracia, y por eso juego.

—¿Puedes decir cómo te sientes si te tiran papeles a la cara? —ante un hecho que ha sucedido, paro la escena, y la traigo al momento presente para poder explorarla.

B: — Me duele, me molesta, me despista, me pongo rabioso. Ya le he dicho que pare y no ha parado hasta que le he insultado.

—¿Qué le has dicho?

B: — Que es un borde.

A: —¡Y me he levantado y le he pegado, a mí no se me insulta!

—¿Si pudieras decirle ahora algo que le dirías?

B: — Que me deje en paz.

—¿Qué te sucede si te están tirando papeles a la cara?

B: — Que me enfado, que no quiero estar con él.

—Prueba a decirle eso:

B: —¡No me vuelvas a tirar papeles!

—Prueba a decirle qué te pasa cuando te tira papeles:

B: — Me enfado, y no quiero estar más contigo.

A: —Pues que te den.

—Para un momento, ¿qué te pasa cuando te dice: «Me enfado con esto, y no quiero estar contigo»?

A: —Pues no sé, es lo que me pasa siempre, que no quieren estar conmigo.

—¿Qué te pasa si te dice?: «Cuando haces esto me enfado contigo, y no quiero estar más».

A: —Bueno, pues igual dejaría de tirarle papeles.

—¿Pero qué te sucede para dejar de tirarle papeles? —busco que reflexione qué emoción, que deseo precede al acto.

A: —Que no quiero que se enfade.

—¿Lo que haces puedes ver que provoca enfado en él, puedes ver esto?

A: —Sí, siempre ando metido en líos.

—¿Y cómo es esto para ti?

A: —Pues mal, siempre es lo mismo.

—¿Cómo es ese lo mismo?

A: —Que estoy mal, que no me quieren.

—No te dice que no te quiere, te dice que se enfada si le tiras papeles, si le molestas —señalo su pensamiento diferente de la realidad.

A: —¡Pero es que no sé cómo hacer para que juegue conmigo!

—¿Y tú qué es lo que quieres?

A: —Que juegue conmigo, y que sea mi amigo.

—¿Y tú qué quieres? —*busco que se responsabilice de lo que quiere.*

A: —Jugar con él, y ser su amigo.

—¿Se lo puedes decir?

A: ¿A quién?

—A él —busco que entre en relación con el otro con este deseo, con lo que él quiere.

A: —¿Pero cómo le voy a decir esto?

—Prueba a decírselo.

A: —¡Que quiero jugar contigo, y ser tu amigo!

Intento seguir tratando de que los alumnos se hagan cargo de sus deseos y sus necesidades.

Más allá de la amonestación en un conflicto donde ha habido daño físico o moral a otro alumno, intento trabajar con un asunto importante: que el alumno se responsabilice de que ha herido a otra persona. Que lo que dice o hace tiene una consecuencia, y en este caso es el daño que provoca. Poder ver cómo los alumnos se muestran arrepentidos de verdad, no desde un «perdón» de palabra, me hace darme cuenta de que es un camino para evitar una nueva agresión. Si ante un conflicto no se trabaja esto, suele suceder que el conflicto se enquista, el alumno se vive humillado, se rebota, provoca más agresiones, se siente rechazado y no entiende por qué. Digamos que los alumnos que entran en conflictos con daños físicos tienen a menudo pocas habilidades para poder responsabilizarse

de sus actos, para poder mirar lo que hacen. Tienen una imagen denigrada de sí mismos que les impide verse, observarse y a la vez esto impide su capacidad de regulación (Baumeister, 2005).

En el momento actual, donde la empatía está desapareciendo, donde la agresión se vive como un juego, donde lo que prima es la desensibilización, es muy importante trabajar en esta línea: sensibilizarnos y responsabilizarnos. Si no estoy abierto o abierta a mis emociones difícilmente podré hacerlo a las del otro, y difícilmente podré ponerme en el lugar del otro y responsabilizarme de lo que he hecho, dicho, sentido…

3.3. Aquí y ahora

Cuando la Gestalt habla de aquí y ahora no quiere decir que no importe mi historia pasada, lo que hice, lo que viví. La historia pasada, lo que ha sucedido, importa. Lo que sucede es que lo trabajamos desde el momento presente. Y desde ahí por ejemplo, podemos atender con más amplitud a un chico que ha tenido un pasado más o menos conflictivo, o que tiene o ha tenido un conflicto. Tengo presente ese pasado, pero actualizo lo que sucede aquí y ahora. Puede que un chico nunca ayude a los compañeros, pero en un momento dado lo hace y en ese momento está sucediendo algo diferente más allá de su historia. O puede que nos hayamos enfadado, y estemos enfadados el uno con el otro, pero desde el aquí y el ahora nos dejamos ver, observando cómo nos sentimos ahora con lo que pasó atrás, viendo al otro enfrente mío.

Dicho de otro modo:

> El presente hace fluir el verdadero aprendizaje, el cual no es computar información para adecuarla a nuestros conceptos, sino descubrir, con todo el riesgo que conlleva, nuestra propia capacidad, nuestro potencial y nuestro apoyo. (Peñarrubia, 1998: 79)

Cuando trabajamos con un niño o adolescente, más allá de que sepamos que es un alumno que entra en conflicto rápidamente, puede que en un momento dado se muestre cariñoso con otro alumno, o le ayude a hacer algo. En ese momento el alumno está haciendo algo distinto de lo que suele hacer. Suelo estar atenta a estos momentos para poderle devolver: «Ahora estás haciendo algo distinto. ¿Cómo es esto para ti?» Es importante que en tiempo presente, más allá de la historia del alumno, me deje sentir con lo que hace en un instante y se lo pueda devolver. Si solo le devolvemos lo que falla no puede crecer, sobre todo cuando son alumnos con muchas dificultades. Poderle decir: «¿Cómo te sientes ayudando a tal persona?» y que suela responder: «Pues bien, me gusta, estoy mejor…».

Tras un conflicto, siguiendo con lo que he expuesto anteriormente, suelo dejar un momento para que los alumnos que han tenido un problema el uno con el otro se miren en silencio y se permitan darse cuenta de lo que sienten en este instante uno frente al otro. Claudio Naranjo en su formación de psicoterapia integrativa (programa SAT) propone trabajar muchas veces de esta manera (Naranjo, 2004), y con el tiempo he ido viendo que es una herramienta maravillosa para poderse sentir humano frente al otro y con el otro. Lo que a me sucede más frecuentemente en este momento es que siento mucho cariño, me emociono con lo que está pasando al ver a los alumnos mirarse. Los alumnos suelen pasar de estar gritándose a sonreírse. En este momento exploro con ellos: «¿Cómo os sentís ahora?».

Un día, después de haberse peleado fuertemente dos alumnos, en el momento en que les pregunté, uno le dijo al otro: «Eres guay, eres un buen tío, lo siento. Yo también te he hecho daño».

Más allá de qué nos ha sucedido con el otro es importante podernos parar frente a frente, dejarme sentir contigo, aquí y ahora. A veces surge un deseo y necesidad de distancia por un tiempo pues ha habido mucho daño: «Quiero estar lejos de ti una temporada». A veces es: «Me duele haberte dicho esto». Lo hermoso que sucede es que suele ser de verdad, suele ser de corazón a corazón.

4. Conclusiones y discusión

Los alumnos pueden ir mejorando su educación emocional poco a poco. No es un aprendizaje rápido. Es un trabajo lento, que se desarrolla gota a gota, día a día. Para que el alumno pueda aprender a tomar conciencia de sus emociones, aprenda a expresarlas, pueda afrontar conflictos y gestionarlos, necesita ayuda, necesita tiempo. Que los profesores podamos darnos cuenta de lo que sentimos, sepamos expresarlo, afrontemos los conflictos y los gestionemos es básico para que los alumnos puedan aprender. Cuando enseñamos matemáticas primero hemos de saber matemáticas, y después, poco a poco, vamos enseñando la materia. El alumno va entrenando, primero con ayuda, después solo. Aprender a sentir, educarnos emocionalmente, es un proceso que lleva, como un buen vino, su tiempo. Es importante que tengamos paciencia con nosotros mismos como aprendices emocionales, y paciencia con nuestros alumnos cuando están aprendiendo. No es algo fácil ni de un día, ni de un curso. Requiere una intención, un deseo de querer hacerlo y una supervisión de nuestro trabajo diario.

La formación del profesorado en educación emocional se puede trabajar desde la base de lo que nos falta. En general no sabemos reconocer lo que sentimos, expresarlo, sentir con el otro, nombrar lo que siento y soy en cada momento. Tener un recorrido emocional ancho, haber visitado mis emociones, haberlas reconocido en mí, saber reconocerlas en los alumnos y aprender desde este camino que he hecho conmigo a trasmitirlo, a enseñarlo. Mostrarme en el aula con mi darme cuenta, con mi responsabilidad y mi trabajo en el aquí y ahora, permite que los alumnos reconozcan sus emociones, las compartan y puedan ser personas más completas dentro y fuera del aula.

5. Bibliografía

Baumeister, R. F., De Wall, C. N., Ciarocco, N. J. y Twenge, J. M. (2005): «Social exclusion impairs self-regulation». *Journal of Personality and Social Psychology,* 88, 589-604.

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

_____ (2009): *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.

Naranjo, C. (2004): *Cambiar la educación para cambiar el mundo.* Vitoria: La Llave.

Peñarrubia, P. (1998): *Terapia gestalt, la vía del vacío fértil.* Madrid: Alianza.

Perls, F. (1975): *Yo, hambre y agresión.* México D. F.: Fondos de Cultura Económica.

Autopercepción de la ansiedad: estudio comparativo entre maestros en activo y estudiantes de *mestrado* de la ciudad de Castelo Branco

Juan de Dios González Hermosell
Universidad de Extremadura
Isabel María Merchán Romero
Universidad de Extremadura

Resumen

Este estudio forma parte de un proyecto transfronterizo en el que participa la ESE del IPCE de Castelo Branco-Portugal y la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, cuya finalidad es analizar la influencia de la competencia emocional en el clima social de un aula y en el rendimiento académico de los alumnos.

Está demostrado que la docencia es un trabajo fascinante que facilita el aprendizaje y el desarrollo de las personas, pero esto implica también que sea una labor muy exigente que provoca estrés y en algunos casos ansiedad a las personas que la desempeñan. Las fuentes implicadas en la aparición del estrés laboral dentro del contexto educativo son múltiples, incluyéndose aspectos organizativos, como son conflictos con compañeros, escasez de recursos materiales, espaciales o personales o la falta de reconocimiento social del docente; aspectos relativos a las tareas, tales como la ambigüedad y conflicto de rol, presiones de tiempo, elevada ratio profesor-alumno, necesidades de atención a la diversidad; aspectos interpersonales, como la falta de motivación de los estudiantes, las conductas disruptivas, o la falta de colaboración familiar; y por último aspectos personales, por ejemplo expectativas laborales no cumplidas y nivel de autoestima.

Teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudios se centran en conocer el nivel de ansiedad de los docentes en la educación secundaria, así como a expresar estos datos en términos de porcentajes de bajas docentes o de docentes que sufren estrés o *burnout,* nos disponemos a presentar un estudio cuyo objetivo ha sido conocer la presencia de estrés y ansiedad en docentes de Educación Primaria que se mantienen en su puesto de trabajo, diferenciando entre los tres tipos de manifestaciones experimentan en mayor medida, y si existen diferencias entre estos niveles y los que presentan alumnos en periodo de formación universitaria para la docencia.

Para ello, se ha tomado de manera aleatoria una muestra de 55 sujetos, de los cuales 27 son maestros en activo de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad de Castelo Branco y 28 son estudiantes de *mestrado* de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Castelo Branco. Se diseñó una investigación cuantita-

tiva, en la que se implementó un test de autopercepción de ansiedad a ambos grupos de sujetos y se compararon los resultados obtenidos con el Programa Estadístico SPSS v.21.

Posteriormente, se valoran pormenorizadamente los resultados obtenidos a través de un análisis estadístico inferencial, mediante el cual se conoce el grado en que los docentes en activo y los docentes en formación presentan manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras en estas situaciones. Los resultados ponen de manifiesto que los maestros en activo sufren mayor grado de ansiedad que los maestros en formación, aunque las diferencias no son significativas. Del mismo modo, puede percibirse que las manifestaciones cognitivas y fisiológicas de ansiedad son más elevadas que las motoras en el caso de los maestros en activo, sucediendo lo contrario en los maestros en formación. Como conclusión, cabe destacar la necesidad de formar en técnicas para el control de la ansiedad a ambos grupos de población.

Abstract

This study is part of a cross-border project that involved the ESE EICP of Castelo Branco Portugal and the Faculty of Education at the University of Extremadura, whose purpose is to analyze the influence of emotional competence in the social climate of a classroom and in the academic performance of students.

It is shown that teaching is a fascinating work that facilitates learning and personal development, but it also means that it is a very demanding work that causes stress and anxiety in some cases people who play. Sources involved in the onset of job stress within the educational context are manifold, including organizational aspects, such as conflicts with peers, shortage of materials, space and personal resources or lack of social recognition of teachers; aspects of tasks, such as ambiguity and role conflict, time pressures, high teacher-student ratio, care needs diversity; interpersonal issues, such as lack of student motivation, disruptive behavior, or lack of family collaboration; and finally personal aspects such labor unfulfilled expectations and self-esteem.

Given that most of the studies focus in the level of anxiety of teachers in secondary education, and to express these data in terms of percentages of low teachers or teachers who are stressed or burnout, we have to present a study whose objective was to determine the presence of stress and anxiety in primary school teachers who remain in their jobs, differentiating between the three types of manifestations undergo further, and if there are differences between these levels and the having students in university training period for teaching.

To do so, randomly it is taken from a sample of 55 subjects, of which 27 are active teachers in public primary schools in the city of Castelo Branco and 28 kindergarten and are Mestrado students of the School of Education Polytechnic Institute of Castelo Branco. Quantitative research, which was implemented a Test Anxiety Self-perception of both groups of subjects and the results obtained with the statistical program SPSS v.21 compared designed.

Subsequently, the results obtained through an inferential statistical analysis, whereby the degree to which active teachers and student teachers have physiological, cognitive and motor manifestations in these situations is known is measured in detail. The results show that active teachers suffer greater anxiety than teachers in training, although the differences are not significant. Similarly, it can be seen that cognitive and physiological manifestations of anxiety are higher than the motor in the case of teachers in active opposite occurred in training teachers. In conclusion it included the need for training in techniques for controlling anxiety to both population groups.

1. Introducción

Kyriacou (2003) afirma que la docencia es un trabajo fascinante que facilita el aprendizaje y el desarrollo de las personas, pero esto implica también que sea una labor muy exigente que provoca estrés y en algunos casos ansiedad a las personas que la desempeñan.

Gómez Pérez (2000: 19) expone que «nunca el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias y este… escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio».

Esto es corroborado por los estudios realizados por Donders et al. (2003) o Lambert y McCarthy (2006), entre otros, que confirman que la docencia es una de las profesiones que más índice de ansiedad presenta, siendo la ansiedad junto con el estrés y la depresión, las principales enfermedades que causan bajas laborales entre los maestros y profesores, como demuestra el estudio realizado por Alemañy en 2009.

Las investigaciones realizadas al respecto, se han centrado en valorar la prevalencia de los síntomas en función del nivel educativo en el que imparten los docentes, siendo mayor la prevalencia entre los docentes de Secundaria que los de Primaria o Infantil. Sin embargo, según un estudio de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT), realizado en 2006, las bajas disminuyen a medida que ascendemos en las etapas educativas, sin embargo, el porcentaje de problemas de estrés, ansiedad, depresión y *burnout,* como motivos que generan estas bajas, aumenta a medida que se incrementa la edad del alumnado con el que los docentes trabajan.

Extremera, Rey y Pena (2010) recogen las fuentes implicadas en la aparición del estrés laboral dentro del contexto educativo en palabras de Schaufeli (2005), según el cual son múltiples, incluyéndose aspectos organizativos, como son conflictos con compañeros, escasez de recursos materiales, espaciales o personales o la falta de reconocimiento social

del docente; aspectos relativos a las tareas, tales como la ambigüedad y conflicto de rol, presiones de tiempo, elevada ratio profesor-alumno, necesidades de atención a la diversidad; aspectos interpersonales, como la falta de motivación de los estudiantes, las conductas disruptivas, o la falta de colaboración familiar; y por último aspectos personales, por ejemplo expectativas laborales no cumplidas y nivel de autoestima.

Parra (2004) expone que el estrés laboral incluye tres vertientes: el modelo de control-demanda, que plantea la interacción entre las demandas físicas y psicológicas del trabajo y la capacidad personal de tomar decisiones para responder a dichas demandas; el modelo de ajuste persona-entorno, que se compone del grado en que el trabajador responde a las demandas del ambiente y el grado en que este ambiente de trabajo satisface las necesidades del trabajador; y finalmente los modelos transaccionales, que abordan el estrés y la ansiedad como estados negativos que involucran aspectos cognitivos y emocionales.

Cuando esta situación de estrés es prolongada e intensa, el estrés deriva en ansiedad y los docentes suelen experimentar sentimientos negativos, falta de implicación con los alumnos, absentismo laboral, irritabilidad, descenso en la autoestima, etc., como señalan Ponce et. al. (2005). Por todas estas razones, este problema afecta tanto a la salud del profesorado como a la calidad de la enseñanza.

La mayoría de los estudiantes experimenta una elevada ansiedad en época de exámenes, lo cual puede influir negativamente en el rendimiento y los resultados, así como puede llegar a afectar al equilibrio emocional y personal de los alumnos (Bausela, 2005).

Las manifestaciones de la ansiedad pueden ser a tres niveles: fisiológico, motor y cognitivo, siendo más complejas estas últimas manifestaciones, que afectan directamente al desempeño laboral. Algunas de las manifestaciones fisiológicas más frecuentes son dificultad para respirar o sensación de ahogo, palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado, sudoración o manos frías y húmedas, sequedad de boca, mareos o sensaciones de inestabilidad, náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales, sofocos o escalofríos, micción frecuente y dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta.

Entre las manifestaciones motoras más usuales se encuentran perturbaciones en la conducta motora verbal, tales como, temblor de la voz, repeticiones, tartamudeo, quedarse en blanco, tics, temblores, evitación de situaciones temidas, fumar o comer en exceso, intranquilidad motora o por el contrario quedarse paralizado.

Finalmente, entre las manifestaciones cognitivas más frecuentes destacan preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación, percepción de la situación como incontrolable por su parte, evaluación negativa de los estímulos, temor, dificultad para decidir, pensamientos negativos sobre uno mismo, dificultades para pensar y concentrarse, así como temor a que los demás perciban las dificultades y el estado de ansiedad que sufre el docente.

Teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudios se centran en conocer el nivel de ansiedad de los docentes en la Educación Secundaria, así como a expresar estos datos en términos de porcentajes de bajas docentes o de docentes que sufren estrés o *burnout,* nos disponemos a presentar un estudio cuyo objetivo ha sido conocer la presencia de estrés y ansiedad en docentes de Educación Primaria que se mantienen en su puesto de trabajo, así como cuál de los tres tipos de manifestaciones experimentan en mayor medida.

A su vez, hemos querido comparar la ansiedad que experimentan los docentes en activo y los futuros docentes, estudiantes de maestro en periodo de formación, tomando para ello una muestra de maestros en activo de centros públicos de enseñanza básica de la ciudad de Castelo Branco y otra de estudiantes de *mestrado* de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Castelo Branco, como se expone a continuación.

2. Objetivos

El objetivo principal de nuestro estudio es conocer la autopercepción de la ansiedad en maestros ante situaciones del contexto escolar en comparación con la que manifiestan estudiantes de *mestrado* de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Castelo Branco durante su periodo de prácticas en los mismos centros educativos.

3. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha diseñado una investigación sistemática, precisa y objetiva, basada en una metodología cuantitativa de dos grupos, en la que se implementó un test de autopercepción de inteligencia emocional a ambos grupos de sujetos y se compararon los resultados obtenidos.

Se consideró que esta metodología era pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad, lo cual dificulta la obtención de datos cualitativos, y además, se deseaba comparar niveles de aspectos concretos de la competencia emocional, dado que se trata de una competencia muy amplia.

3.1. Participantes

Para ello, se ha tomado de manera aleatoria una muestra de 55 sujetos, de los cuales 27 son maestros en activo de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Castelo Branco y 28 son estudiantes de *mestrado* de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Castelo Branco.

3.2. Variables e instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario autoevaluación de José Manuel Hernández, Dr. en Psicología y profesor de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinador de la Comisión de Ansiedad y Estrés en el campo educativo. El cuestionario está elaborado para evaluar el nivel de ansiedad y estrés que generan los exámenes a los estudiantes, por lo que para llevar a cabo nuestro estudio, hemos adaptado los ítems de manera que evalúen el nivel de ansiedad y estrés que generan las situaciones escolares al profesorado.

3.3 Procedimiento

Una vez realizado el muestreo, se contacta con los centros y docentes seleccionados y se les solicita participar en el estudio. Tras tener su aceptación, se concuerda una fecha y hora adecuada para la realización del cuestionario. Una vez recogida la información, se hace un análisis inferencial empleando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de diferencia de medias para muestras independientes. Todos los análisis estadísticos fueron realizados con el programa SPSS versión 21.0.

4. Resultados

En el análisis de los resultados se han estudiado las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras por separado, así como se ha analizado el nivel global de ansiedad y estrés.

El análisis de los datos demuestra que no existen diferencias significativas en el grado de ansiedad y estrés general que experimentan los maestros en activo y los estudiantes de *mestrado* ($p=0{,}058$). A continuación pasamos a presentar el análisis comparado de las distintas variables medidas (manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras).

Al analizar el grado de manifestaciones cognitivas, los resultados obtenidos contribuyen a demostrar que no existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por los maestros en activo y los estudiantes

de *mestrado* (p= 0,364). Además, estos niveles de ansiedad son inferiores a 3 puntos, lo que significa que son niveles normales que no resultan preocupantes y no interfieren en el desempeño laboral.

En la figura 1, observamos las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos de profesores en el área de manifestaciones cognitivas de la ansiedad:

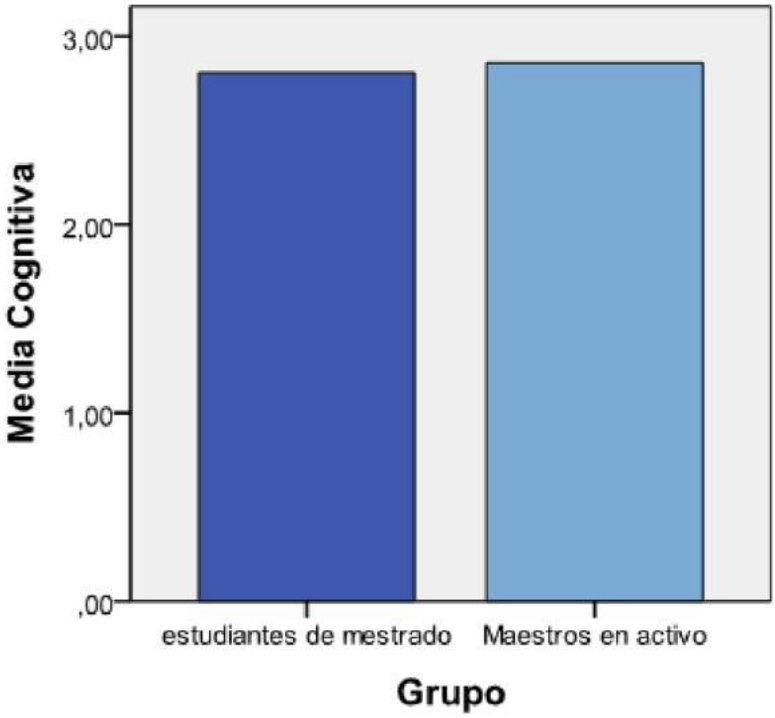


Figura 1: Puntuaciones medias en manifestaciones cognitivas de la ansiedad en maestros en activo y estudiantes de *mestrado*.

Al analizar el grado de manifestaciones fisiológicas, los resultados obtenidos contribuyen a demostrar que no existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo de los maestros en activo y las obtenidas por los estudiantes de *mestrado* (p= 0,242). Además, estos niveles de ansiedad son inferiores a 3 puntos, lo que significa que son niveles normales que no resultan preocupantes y no interfieren en el desempeño laboral.

En la figura 2, observamos las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos de profesores en el área de manifestaciones fisiológicas de la ansiedad:

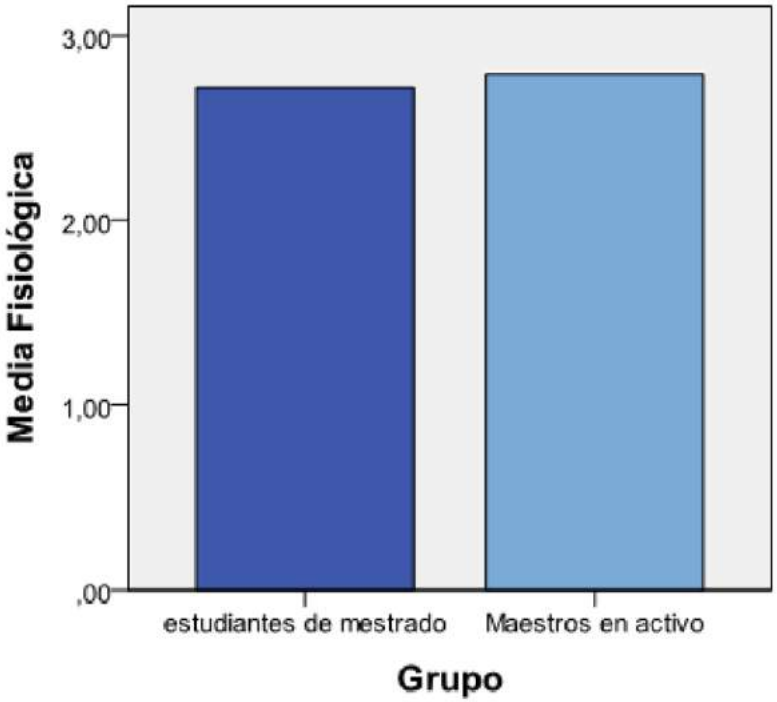


Figura 2: Puntuaciones medias en manifestaciones fisiológicas de la ansiedad en maestros en activo y estudiantes de *mestrado*.

Al analizar el grado de manifestaciones motoras, los resultados obtenidos contribuyen a demostrar que sí existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo de los maestros en activo y las obtenidas por los estudiantes de *mestrado* (p= 0,02), lo que significa que los maestros en activo son sufren más intranquilidad motora o perturbaciones en la conducta verbal que los estudiantes de *mestrado.* No obstante, en ambos grupos los docentes presentan niveles normales de esta manifestación.

En la figura 3, observamos las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos de profesores en el área de manifestaciones motoras de la ansiedad:

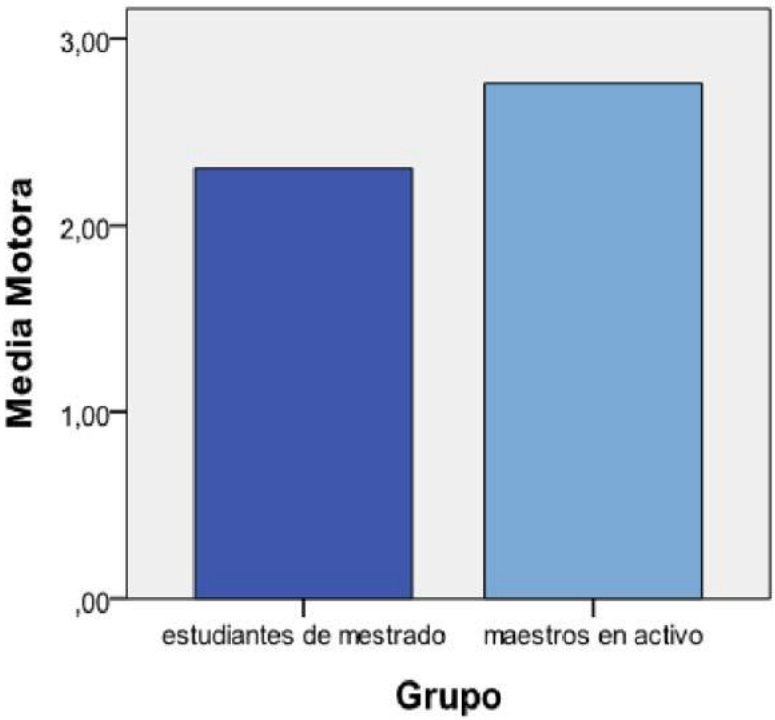


Figura 3: Puntuaciones medias en manifestaciones motoras de la ansiedad en maestros en activo y estudiantes de *mestrado*.

Por último, cabría destacar que las manifestaciones que ambos grupos de profesores dicen sufrir en mayor medida son las cognitivas, es decir, lo más habitual es que se preocupen excesivamente, se sientan incapaces de afrontar la situación con éxito, tengan pensamientos negativos sobre sí mismos y una evaluación negativa de la situación, dificultad para decidir, pensar, estudiar o concentrarse y/o temor a que los demás perciban esa dificultad.

Del mismo modo, las manifestaciones motoras son las menos comunes entre estos grupos de docentes, es decir, son menos los casos en los que se quedan paralizados, tienen intranquilidad motora, temblores, tics, perturbaciones en la conducta motora verbal y/o fuman, comen y beben en exceso.

5. Conclusiones y discusión

Tomados en su conjunto, los resultados de nuestro trabajo, ponen de manifiesto que tanto los maestros en activo como los estudiantes de *mestrado* tienen manifestaciones normalizadas de la ansiedad y estrés que experimentan ante situaciones cotidianas del contexto educativo.

En función de los resultados obtenidos, podemos afirmar que los los maestros en activo experimentan en mayor medida manifestaciones cognitivas y fisiológicas que motoras, al igual que los estudiantes de *mestrado,* con la diferencia de que el grado de manifestación de las conductas motoras propias de un estado de ansiedad son mucho mayores en los primeros, existiendo en este aspecto diferencias significativas con respecto a los profesores portugueses.

Por todo ello podemos afirmar que se confirma la hipótesis de trabajo, de tal manera que podemos decir que el nivel de autopercepción de ansiedad y estrés de los maestros de enseñanza básica es superior al que experimentan los estudiantes de *mestrado* de la ciudad de Castelo Branco.

Por último mencionar que no es posible extrapolar nuestros resultados a la población general, por no haber utilizado una muestra con un número de sujetos significativo seleccionada de manera aleatoria. Sin embargo, esto no significa que nuestra investigación no haya obtenido resultados positivos. Partiendo de estos datos sería conveniente instruir a los docentes de esta etapa, fundamentalmente a los de los centros educativos de Castelo Branco en técnicas que les ayuden a controlar la ansiedad, sobre todo a controlar las manifestaciones motoras que puedan dificultar en mayor medida su desempeño laboral, algo en lo que nos encontramos inmersos.

6. Bibliografía

Alemañy Martínez, C. (2009): «La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión». *Cuadernos de educación y desarrollo,* 1 (1), 22-31.

Donders. N. C., Van der Gulden J. W., Furer J. W., Tax B. y Roscam Abbing, E. W. (2003): «Work stress and health effects among university personnel». *IntArch Occup Environ Health,* 76, 605-613.

Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010): «La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente». *Boletín de Psicología,* 100, 43-54.

FETE-UGT (2006): «Guía de prevención de riesgos psicosociales en el sector de la enseñanza». Madrid: Observatorio Permanente de Riesgos Psicosociales de UGT.

Gómez Pérez, L. (2000): «Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes», Gómez, L. y Carrascosa, J. (eds.): *Prevención del estrés profesional docente.* Valencia: Generalitat Valenciana.
González Hermosell, J. D., Merchán Romero, I. M. y Candeias Martins, E. (2013): «Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Educación Secundaria de Badajoz». *INFAD,* 1 (3), 29-38.
Kyriacou, Ch. (2003): *Antiestrés para profesores.* Barcelona: Octaedro.
Lambert, R. y Mccarthy, CH. (2006): *Understanding teacher stress in an age of accountability. A volume in research on stress and coping in education.* Connecticut: IAP.
Merchán Romero, I. M., González Hermosell, J. D. y Candeias Martins, E. (2013): «Autopercepción emocional del profesorado de Enseñanza Básica: Estudio comparativo entre profesores en Formación de Mestrado y Profesores en Activo de la Ciudad de Castelo Branco (Portugal)». *Actas de Congreso CIEÆ,* 261.
Parra, M. (2004): «Promoción y protección de la salud mental en el trabajo: Análisis conceptual y sugerencias de acción». *Ciencia & Trabajo,* 6 (14), 153-161.
Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. M., Atalaya, M. C. y Huertas, R. E. (2005): «El síndrome del quemado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios». *Revista de Investigación en Psicología,* 8 (2), 87-112.

Había una vez que alguien se preguntó: «¿Si educamos a los pequeños con *coaching*?»

Mónica González Trigo
Coach Infantil

Resumen

El *coaching* es una herramienta que se adapta al ámbito educativo por medio de una disciplina vivencial y experimental. Es un proceso de acompañamiento que va orientado a una mejora, a un cambio. Que la persona descubra y saque de sí misma lo mejor de sus habilidades y capacidades. Como la herramienta del *coaching* es una técnica, es un método y nos permite adaptarla al mundo de «aprender jugando». En la primera etapa de la Educación Infantil podemos trabajarla en dos vertientes, bien directamente con el niño, o con sus padres. De este modo, una vez que el adulto de referencia cambia sus rutinas o modos de comunicación, fortalece lo mejor de su hijo teniendo en cuenta que su bienestar y alegría son estados naturales que debe madurar y no interrumpir o anular. Me gustaría compartir en la comunicación cómo he ido adaptando las herramientas de *coaching* para la mejora de niños pequeños con los que estaba trabajando y cómo les han sido útiles estas adaptaciones al crecimiento, maduración y bienestar familiar.

Abstract

Coaching is a tool that adapts to the educational field through an experiential and experimental discipline. It is a process of accompaniment that is oriented to an improvement to a change. The person to discover and remove herself the best of their abilities and capabilities. As the tool of coaching is a technique, it is a method, allows us to adapt to the world of "learning through play". In the first stage of Infant Education we can work it in two ways, either directly with the child, or parent. Thus, once the adult reference change their routines or modes of communication, strengthens your child the best considering that their welfare and happiness are natural states must mature and do not interrupt or cancel. I would like to share in communication and have been adapting coaching tools to improve small children I was working and how they have been helpful these adaptations growth, maturation and family welfare.

1. Introducción

¿Qué es el *coaching*? Una metodología que brinda herramientas que ayudan a conseguir una mejora o un cambio. ¿A quién se dirige ese cambio? A la persona en sí. ¿Cuál es el origen del término *«coaching»*? El término inglés *«coach»* procede de la palabra inglesa medieval «coche», que significa «vagón o carruaje». De hecho, la palabra sigue transmitiendo ese mismo significado en nuestros días. Un *coach* es literalmente un vehículo que lleva a una persona o grupo de personas de un origen a otro destino deseado. Es decir, que el *coaching* es un acompañamiento de una persona a través del que se le ayuda a la consecución de sus objetivos para conseguir ir hacia esa mejora o cambio.

Entre los diferentes tipos de *coaching* podemos encontrar: *coaching* personal, *coaching* ejecutivo/empresarial, *coaching* deportivo, y el *coaching* educativo que es al que nos estamos acercando en este artículo. En el ámbito educativo, la noción de *coaching,* es ese instructor/educador que ayuda a traslada o transportar al alumno para la mejora de determinada actuación de comportamiento. El *coaching* vital implica ayudar a las personas a alcanzar sus objetivos personales.

Según López y Vall (2013), «es una forma de acompañamiento que tiene por objetivo el aprendizaje, desarrollo y crecimiento de individuos o grupos de una forma personalizada». ¿Quiénes son los jugadores que participan en esta herramienta? El *coach*/maestro y el *coachee*/alumno. ¿Qué no es un *coach*? Un amigo, un confesor, un consejero, un consultor. ¿Qué sí es un *coach*? Un acompañante, un facilitador, una ayuda, un catalizador.

Bou (2013), en su libro *Coaching Educativo,* comenta que desde el *coaching* educativo, abogamos por un modelo de educación, cooperativo, no directivo, basado en los procesos de aprender a aprender, en el que los estudiantes hacen algo más que acumular información, llevan a cabo cambios en profundidad, transformaciones que afectan tanto a las costumbres emocionales y a los hábitos de pensamiento, como a la capacidad para continuar creciendo. Ante todo, queremos resaltar que el aprendizaje se realiza no solo para obtener resultados académicos sino también para formar personas maduras.

El *coaching* educativo se centraría en el desarrollo de las personas que participan en el sistema educativo, sobre todo profesores, alumnos, padres y directivos, facilitándoles unos recursos y herramientas de trabajo específicas que les permitan mejorar el desempeño en aquellas áreas que demanden. Como diría Gallwey, y recogería posteriormente Whitmore, en su libro *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas,* «la esencia del *coaching* (educativo) consistiría en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño, y ayudándole a aprender en lugar de enseñarle».

¿Para qué sirve esta herramienta del *coaching* educativo entonces? Para tener en cuenta la dimensión emocional y relacional que influye luego en el éxito de las tareas realizadas, en nuestro caso escolares. Es decir, para aprender a diseñar aquello que queremos que nos ocurra tiene que ser después de que la persona analice, por ejemplo, situaciones como: ¿Quién soy?, ¿qué me ha traído hasta aquí?, ¿qué quiero ser en el futuro?, ¿por qué cosas quiero que me recuerden cuando ya no esté aquí?

El *coaching* es un proceso conversacional orientado al aprendizaje que supone un espacio para entenderse a sí mismo y para entender el entorno y así responder mejor a los retos del presente. Es un viaje con su ritmo y su tiempo, donde importa tanto el camino como el destino. El *coaching* abre nuevas posibilidades para poner las emociones al servicio del aprendizaje, de la autorrealización, en definitiva de la realización personal. El *coaching* educativo es una herramienta que nos traslada a nuestro interior mediante la reflexión, genera en nosotros mismos desarrollo y crecimiento personal y nos lleva a sentirnos más felices con nosotros mismos.

En el libro *Coaching educativo,* López y Vall (2013) señalan:

> El *coaching* es una forma de acompañamiento que tiene por objetivo el aprendizaje, desarrollo y crecimiento de individuos o grupos de una forma personalizada. El *coaching* proporciona un espacio donde poder observar, pensar y profundizar en los retos de las personas para generar un aprendizaje, un cambio que le permita alcanzarlos. Y en ese camino de aprendizaje conecta a las personas o a los grupos con su parte emocional o relacional, que potencia o limita el cambio.

Cuando tengo conocimiento de esta herramienta del *coaching* educativo y descubro que es útil para conectar a personas y equipos en una dimensión emocional, y que abre una nueva ilusión a que el cambio sí es posible, me hace cuestionar: ¿cómo la puedo poner en práctica en mi ámbito? Y así, lograr hacer crecer a nuevas generaciones de niños que se habrán desarrollado entonces tanto intelectual como emocionalmente.

2. Objetivos

- Dar a conocer mi experiencia personal con el *coaching* educativo.
- Adaptar las herramientas del *coaching* educativo al ámbito familiar de mis alumnos.
- Conseguir que las familias de mis alumnos se conviertan en los *coach* de sus niños.

3. Procedimiento

He ido adaptando herramientas de *coaching* para la mejora de niños con los que estaba trabajando en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Dentro del Proyecto Educativo, nos encontramos con los principios metodológicos de la etapa de 0 a 3 años donde nos indican que:

> El niño necesita ante todo sentirse querido para crecer y madurar en su valoración positiva y paulatinamente hacia una mayor autonomía. Ante todo trabajar en la seguridad que les da el sentirse queridos ya que ayuda a la constitución ajustada y positiva en la formación de su autoimagen.

Así como cuando un adulto acompaña a un niño a que aprenda a comer, aprenda a dormir, aprenda a caminar, nosotros también debemos brindar ese «acompañamiento» necesario para que aprenda a desarrollar su autonomía y su autoconfianza. En este caso, al trabajar con mamás, papás, abuelos o cuidadores y cambiar en ellos las rutinas, los niños también las cambiaban, ayudándoles a crecer en autonomía. Al cambiar los adultos su modo de comunicación, fortalecían lo mejor en el niño y así, maduraban en la seguridad personal.

A partir de estas dos primeras experiencias que realicé junto a la formación en el Diploma de *Coaching* y Liderazgo en Educación y Formación en mi ciudad, Zaragoza, soy una convencida de los múltiples beneficios que el trabajo de esta herramienta nos puede brindar para un crecimiento adecuado en los niños y para su maduración en el bienestar emocional que madres, padres, abuelos y educadores podemos brindarles. De más está decir que la angustia que provoca en una mamá, en un papá ese «algo» que les preocupa de su propio hijo, se transforma en inseguridad que se proyecta en el menor.

Comentábamos anteriormente que en el ámbito educativo, la noción de *coaching* es ese instructor-educador que ayuda a trasladar o transportar al alumno para la mejora de determinada actuación de comportamiento. En la primera etapa de la Educación Infantil de 0 a 3 años como he comentado, podemos trabajarla en dos vertientes, o bien directamente con el niño en algún caso, o bien con sus padres. Teniendo en cuenta lo que nos dicen Lewin y Kolb: «se adapta al mundo de la educación infantil, a través de una disciplina vivencial y experimental». El *coaching* educativo nos está dando la posibilidad de una técnica, a través de un método, donde se nos permite «aprender jugando». Casualmente, es nuestro trabajo diario; los educadores de Educación Infantil tenemos mucho camino cursado a este respecto. Mediante el juego el niño va a cubrir los aspectos emocionales

e intelectuales de su formación. El juego es muy importante para el crecimiento corporal, para aprender a descubrir y experimentar, para ordenar el pensamiento; además de tener un gran valor terapéutico y educativo.

Nos dice Covey (2011) «si quieres cambios pequeños, trabaja en la conducta. Si quieres cambios significativos, trabaja en tus paradigmas». Es por esto que al trabajar con mamás, papás, abuelos, cuidadores y educadores la aceptación de ideas, cambiamos el modelo de educación centrándonos en el niño/alumno trabajando desde el ámbito de sus fortalezas, habilidades, capacidades; en definitiva en sus competencias. ¿Para qué más? Cuando en los dos primeros casos presenté de forma individual a cada una de las mamás esta posibilidad diferenciándoselas de las típicas tutorías escolares, hemos indagado juntas en la herramienta profundizando: ¿qué es el *coaching*?, ¿el *coaching* Educativo? y ¿para qué sirve esta herramienta entonces?

Unificaba con ellas la idea de que nos valida esa dimensión emocional y relacional de la que hablaba anteriormente. Y ese ¿cómo que influye en el éxito de las tareas? Aprender a diseñar lo que queremos que nos ocurra no es cosa fácil y por eso lo del «acompañamiento», porque si deseamos que algo cambie, desde luego tenemos que cambiar nosotros mismos primero.

¿Por dónde empezar? En ambos casos utilicé el cuadrante: «Quiero-Puedo» (anexo I), que es una herramienta para la formulación de sus objetivos a trabajar.

A partir de la segunda sesión, cada vez que nos sentábamos para dialogar juntas les preguntaba que si se habían sacado la mochila, esa «mochila imaginaria» que cargamos, para que al estar con menos carga pudiéramos sacar el mayor jugo de la sesión que viviríamos juntas. Las dos, tanto la mamá como yo, nos levantábamos, hacíamos el gesto de sacarnos la mochila y dejarla en un rincón de la sala y nos volvíamos a sentar. En alguna ocasión, ellas mismas hacían el gesto antes de sentarse conmigo. Les hacía darse cuenta el valor de este «juego imaginario» para que luego ellas pudieran utilizarlo con sus propios hijos en la vida cotidiana. La importancia de contar con «gestos» que les faciliten la comunicación y realización de las rutinas familiares, que en definitiva es como nos dirigimos en el ámbito escolar.

La herramienta de «La rueda de la vida» (anexo II) que había adaptado a la realidad de los niños con las dimensiones: sueño, alimentación, ocio e higiene; les permitió priorizar y organizarse dónde necesitaban centrarse de más a menos, según su grado de satisfacción, en diferentes situaciones de la vida cotidiana de sus hijos que luego compartía con su reflexión y planteaba su plan de acción.

Con ambas utilicé el juego de cartas: «The Value of Values», a modo de guiarles a descubrir qué es consensuar valores. Dar ejemplo y el que coincidan mamá y papá es muy importante en la crianza de un hijo. ¿Qué valores quiero transmitir a mi hijo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿cómo involucro valores si no hablamos de ellos con papá?, ¿cómo lo practico delante del niño? Los valores son los modelos, la guía para saber cómo debemos comportarnos. Es nuestra fuerza motriz, como la gasolina para ponerme en marcha, son nuestra huella digital. Al referirnos a un tema más complicado de expresarnos ante un hijo, comentamos que lo podemos poner en práctica hablando, con nuestro ejemplo, con el juego, mediante historias, cuentos y momentos de conflicto.

Diferenciamos aquellos que son más pragmáticos/económicos (que en el juego de cartas lo identifican con el color rojo) —ejemplos: responsabilidad, puntualidad, esfuerzo—.

Los éticos/sociales (en el juego de cartas lo identifican con el color azul) que son los que nos permiten funcionar con los demás —ejemplos: apoyo, tolerancia, transparencia…—. Y los emocionales (que en el juego de cartas lo identifican con el color verde) que son aquellos que me hacen sentir bien o mal —ejemplos: alegría, creatividad, felicidad—.

En un momento reflexionábamos acerca de en qué grupo de valores obteníamos mayor número de cartas y en cuál menos y lo compartíamos. Concluimos que hay que consensuar valores, que la vida debe ser equilibrada, que los extremos no son del todo buenos para nadie, ni para adultos, ni para los niños.

El éxito en la vida, en el ¿qué? (¿qué quiero para mí en mi vida?), los valores, ¿qué son? Son el ¿cómo?, es decir, ¿hacia dónde vamos? Nuestras creencias forman nuestros valores, los valores hacen nuestro comportamiento y esto es lo que transmitimos en el día a día a nuestros niños. Son nuestra forma de sentir, de estar, de dar ejemplo y de comunicar.

Cuando les pregunté «¿Por qué a los niños les gusta tanto una fiesta?», se veían sorprendidas. Al responderles: «Porque es un proyecto que les ilusiona», no solo se reían, sino que además valoraban la propuesta de presentar las actividades y rutinas de una forma lúdica, relajada. El humor es un buen aliado en la cotidianeidad de la convivencia.

4. Resultados

Llegada a este punto, y gracias a lo compartido, aprendido, experimentado con estos dos primeros casos de las dos mamás del centro escolar, después de analizar lo positivo de la evaluación en ambas. Habían sido

capaces de cambiar ellas mismas, esto hizo que cambiaran sus hijos y en definitiva sus familias; es entonces cuando comienzo a ofrecer esta metodología a otras familias hasta hoy día.

En ocasiones acompaño solo a mamás, en otras a mamás y papás juntos, y en otras incluso hemos incluido en las sesiones a los abuelos que cuidan a esos niños gran parte del día. En una gran proporción durante nuestro trabajo con la herramientas de *coaching* ellos mismo se cuestionan: «¿Soy buen Padre?», «¿Soy buena Madre?», «Soy su abuelo/abuela, ¿tengo que educarlos o eso se lo dejo a sus padres?». Habitualmente me encuentro con estas preguntas cuando estoy en un proceso. No se nace con el libro de instrucciones de cómo ser un buen «…» debajo del brazo. Lo importante es tomar las riendas y mejorar o cambiar para que todo fluya mejor.

El *coaching* ayuda a clarificar posiciones y a conocerse a sí mismo y saber por dónde encontrar la mejor salida. Ayuda a sacar lo mejor de uno mismo, a desarrollar el potencial como madre/padre/educador y a realizar un buen acompañamiento en el aprendizaje de la vida de los niños. Como padres/cuidadores/educadores influimos en la personalidad de los niños, pero también debemos acompañarles en el desarrollo de su autonomía, para que ellos mismos logren sus propios objetivos. Es en esto donde nos echa una mano el *coaching* Educativo adaptado para los padres.

El entorno familiar es lo más cercano en los niños, lo más importante, donde se cubren las primeras necesidades, los vínculos afectivos y un sin fin de experiencias que ayudan a los niños a desarrollar sus talentos y habilidades. Aun así, a veces, sentimos que las cosas no van por el camino que a nosotros nos parece correcto. Nos duelen ciertas cosas de las que se hacen o dicen y en ocasiones parece que, según qué circunstancias, se nos escapan de las manos. Hay que invertir tiempo, primero, porque debemos conocernos a nosotros mismos, después porque debemos conocer a nuestros niños y por último porque debemos gestionar los diferentes puntos de vista. Pero cuando hablamos de «tiempo» se nos eriza la piel por ser un factor escaso.

Con el *coaching* como herramienta se va avanzando poco a poco, con el ritmo que cada uno necesita, es como un traje a medida donde cada uno se organiza lo mejor posible y una estupenda ayuda para la reflexión sobre cómo educamos. A cada uno lo haremos con un estilo. ¿Cómo ayuda el *coaching* en esto de ser padres, cuidadores o educadores? Porque se unifican posiciones, se priorizan valores y se busca cómo afrontar conflictos, además de aprender a ser más positivos y ante todo resolutivos. Además de tiempo para reflexionar se necesita de un buen montoncito de esfuerzos y compromisos personales.

Reflexionar sobre ¿cómo ordenar tu pensamiento, tus emociones como mamá o como papá?, ¿y empezar ya a cambiar?, ¿quieres tener una familia feliz?, ¿y qué significa esto para ti?, ¿qué tienes que hacer?, ¿qué te gustaría que dijeran de ti como madre/padre?, ¿qué tipo de madre/padre quieres ser? Después de responderte, comienza a plantearte pequeños objetivos, busca cómo llegar a ellos y comienza un plan para poder alcanzarlos. Como educadora/*coach* soy quien acompaña a canalizar esa motivación para que puedan conseguir un trabajo productivo, mucho tiene que ver el trabajo que hacemos en nuestro interior, en el cómo desarrollamos nuestra inteligencia emocional.

¿A qué llamamos inteligencia emocional? Es esa capacidad que tenemos las personas para valorar, expresar, percibir y gestionar toda la información que tenga que ver con las emociones de uno mismo, de los demás y que va creciendo y cambiando a medida que la persona va evolucionando. Desde luego, para poder como padres/educadores acompañar a los niños en esta tarea, debemos conocernos y conseguirlo primero con nosotros mismos y luego tener muy en cuenta en qué momento de la evolución nos encontramos cada uno.

No solo en el ámbito familiar, también desde el Primer Ciclo de Educación Infantil se nos presentan manifestaciones de emociones en nuestras aulas y debemos tenerlas muy en cuenta porque es el pistoletazo de salida del desarrollo de la competencia emocional del niño. Como bien sabemos, no siempre se consigue a las mismas edades en todos los niños, existen sus diferencias. Generalmente marcadas por el entorno y su cuidado, el apego y el vínculo afectivo, la estimulación temprana que se les brinda y esa carga genética que cada uno trae en su mochila.

¿Cómo nos organizamos en ese desarrollo de la inteligencia emocional? En esto de las emociones debemos ir poco a poco, al igual que con el resto de nuestras enseñanzas. Principalmente en la primera infancia debemos trabajar en la identificación de aquello que sienten. Como toda evaluación, también lo haremos mediante la observación directa. De este modo, observaremos qué reacción tienen los niños ante lo que les ha sucedido: los gestos, la voz, su expresión facial, la respiración, la tensión muscular y les acompañaremos a ponerles nombre a ese momento concreto.

¿Desde cuándo los niños se manifiestan emocionalmente? Durante el primer año de vida aparecen el disgusto, el enfado, el miedo, la alegría. Es verdad que en cualquier cometido que se plantee un niño, el éxito o el fracaso de este suelen estar asociados al cumplimiento de tareas que se denominan «emociones secundarias o sociales» y aparecen hacia el

segundo año de vida. A medida que se va haciendo mayor se le suma a ese elemento social lo cognitivo y suele ser hacia los 7/8 años donde el niño comienza a tener autoconciencia.

Todo el acompañamiento que podamos realizar los adultos es fundamental, ya que el niño percibe las emociones de las personas de su entorno. No debemos olvidar que los niños pequeños no aprenden de lo que les decimos, sino de lo que ven que hacemos: de la imitación. Hay que ser muy conscientes de esto ya que somos el espejo donde los niños se reflejan y se ven junto a la imagen que les damos.

5. Conclusiones

El *coaching* vital implica ayudar a las personas a alcanzar sus objetivos personales. En el caso de los niños hay en juego muchos actos y muchas palabras que manifestamos los adultos que ellos aprenden por imitación, repiten.

Bien, no hay por qué seguir imaginándolo, en el cambio de actitud personal una mamá, un papá, un abuelo, un educador tenemos en nuestras manos la técnica para lograr el éxito y hacer que suceda todo aquello que siempre soñamos: que la infancia se crie de forma feliz.

Una ecuación para no olvidar: «me acepto maravillosamente imperfecto + confío en mi hijo de lleno = crianza feliz».

Es bueno negociar con el niño, pero hay que tener en cuenta siempre su edad, con 2 años no es negociable el horario de irse a bañar, cenar y a la cama. A medida que se vaya haciendo mayor se podrán ir negociando diversas situaciones. Planificar juntos las cenas de los viernes eligiendo qué le apetece y haciéndolo juntos es tener un objetivo claro en común. Escúchale lo que tenga que contarte, aunque sea aburrido, para él es importante, no lo dejes para después.

Con gestos de cariño y confianza en él aumentarás su autoestima. Son niños, tienen la edad que tienen y que hay respetarles su tiempo. Cada conflicto será la herramienta para transmitirle tus valores como madre, padre o educador. Si a ti no te gusta compartir a tu marido, no le exijas que él comparta todo. Pregúntale cómo se siente, aunque apenas tenga unos meses, acabará siendo parte de vuestra comunicación cotidiana, ya verás que sin hablarte te contestará. Detectarle y aceptarle sus emociones le ayudará a descubrir lo positivo de las cosas. Recuerda que cuando algo no te gusta, es sobre «esa acción que ha realizado» y no sobre él mismo.

Recuerda que los niños pequeños aprenden jugando por lo que necesitan mucho tiempo libre, mucha actividad al aire libre y que aburrirse

también es bueno para ellos. Los niños aprenden por imitación, cuántos más gestos de cariño expresemos físicamente más respuestas te dará, ante todo, transmitiéndoles que son lo que más amamos en la vida.

Y, por fin, te recuerdo que el *coaching* educativo adaptado a las familias implica ayudar a las personas a alcanzar sus objetivos personales, no a que los hagamos por ellos.

6. Bibliografía

Baena Paz, G. (2005): *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil. Guía para padres y mæstros.* Trillas: Sevilla.

Bou, J. F. (2009): *Coaching para docentes.* ECU: Alicante.

_____ (2013): *Coaching Educativo.* LID: Madrid.

Covey, S. R. (2011): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva.* Paidós: Barcelona.

Dolan, S. (2012): *Coaching por valores.* LID: Madrid.

López Pérez, C. y Valls Ballejos, C. (2013): *Coaching educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje.* S. M.: Madrid.

Urpi, M. (2014): *Coaching Familiar. ¿Qué hacer cuando nos sentimos superados por nuestros hijos?* Ediciones B: Barcelona.

Vallés, A. (2009): *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos.* Pirámide: Madrid.

ANEXO I. El cuadrante tengo y quiero

Pido a las mamás que se tomen su tiempo y escriban contestando al cuadrante pensando en su propio hijo. ¿Qué es lo que sí tienen conseguido?, ¿qué es lo que no tienen conseguido?, ¿qué es lo que sí quieren para él?, ¿qué es lo que no tienen o quieren para él?

HERRAMIENTA QUIERO/ TENGO	
SÍ QUIERO / SÍ TENGO	NO QUIERO/ SI TENGO
SÍ QUIERO / NO TENGO	NO QUIERO / NO TENGO

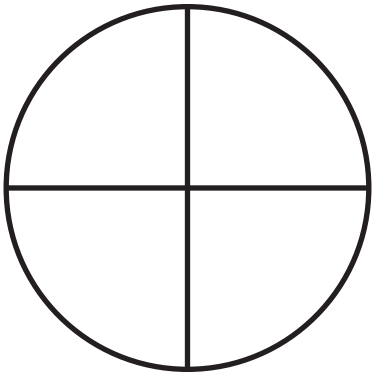
Dos de los cuadros son inamovibles: «Sí tengo/Sí quiero» y «No quiero/No tengo», están conseguidos, por lo que nos centramos para trabajar en los otros dos cuadrantes: «No quiero/Sí tengo» y «Sí quiero/No tengo».

Los dos cuadros: «No quiero/Sí tengo» y«Sí quiero/No tengo» les pido que me los lean en voz alta para ayudarles a tomar mejor conciencia de aquello que ellas mismas habían escrito y les pregunto: ¿Estás de acuerdo con lo que has escrito?

Con la ayuda de preguntas poderosas, que en definitiva es la base de esta metodología, escriben sus objetivos de manera de que si han descubierto aquello que tienen pero no quieren: ¿qué puede ella hacer para cambiarlo? Y aquello que no tienen, ¿qué creen ellas que deberían hacer para tenerlo? Todo lo escriben en la misma hoja que les he facilitado para realizar la herramienta. Les pido que lo traigan a la siguiente sesión.

ANEXO II. La Rueda de la Vida adaptada para Educación Infantil.

Les solicito que puntúen en porcentajes cada quesito cuya máxima puntuación es el 100 %¿cómo ven al niño en el desarrollo de cada una de las áreas?: sueño, alimentación, higiene, ocio. Ayudadas por algunas preguntas que les facilito abajo a modo de pistas. Es importante que cuando te valores, lo hagas desde tu grado de satisfacción, observa si tu valoración está influenciada por tu entorno o por unas creencias limitantes.



ALIMENTACIÓN: ¿Cómo come tú hijo? ¿Qué tipo de alimentos suele comer cotidianamente? ¿Cómo te sientes si tu hijo no quiere comer? ¿Le permites ser autónomo para comer solo? ¿Juega durante la comida?

SUEÑO: ¿Dónde duerme el niño? ¿Con quién duerme? ¿Qué horarios duerme habitualmente? ¿Cómo dirías que se efectúa en general el sueño de tu hijo diariamente?

HIGIENE: ¿Se cepilla los dientes? ¿Cómo lográis tener adquirido el sentido del tiempo? (es decir, los horarios de rutinas: higiene, sueño, alimentación).

OCIO: ¿Veis en casa mucha televisión? ¿Hacéis viajes con los niños? ¿Dónde soléis ir de excursión? ¿Dónde soléis ir de vacaciones de invierno? ¿Dónde soléis ir de vacaciones de verano? ¿Se le preparan al niño fiestas especiales o días sorpresa? ¿A qué juega con mamá? ¿A qué juega con papá? ¿A qué juega con los abuelos, los tíos? ¿Vais en bicicleta? ¿Participa el niño de cuentacuentos, ludotecas o actividades de calle? ¿Qué cosas hacéis para lograr reíros con vuestro hijo o hija? ¿Qué cosas hacéis para desarrollar el buen humor de tu hijo? ¿Qué tipo de música escucha el niño?, ¿y en qué momentos la escucha?

ANEXO III. El juego de cartas: «TheValue of Values»

Barajamos y reparto cinco cartas para cada una de nosotras, dejo el mazo en medio y de una en una vamos cogiendo y eliminando según nos vamos viendo más reflejadas con unos valores o con otros, hasta que se acaban. Al final nos quedamos con cinco valores cada una.

Les pido que los ordenen del que consideran más importante al que menos; yo realizo el mismo ejercicio para acompañarlas en el juego. Después de que me expliquen por qué han escogido esos valores y no otros, y ¿por qué ese orden?, los apunto en una hoja de papel con la fecha a modo de deberes para casa con las preguntas: ¿Cuándo? ¿En qué momento? ¿Para qué me sirve comportarme así?

Les agrego tres preguntas:

- ¿Cuánto vale para ella ese valor evaluándolo del 1 al 5? (5 mayor puntuación).
- ¿Cuándo?, ¿en qué situaciones se ve así?
- ¿Y para qué le sirve actuar de esa manera?

Les pido que se lo pongan a la vista para que haga de espejo y se vea estos quince días en los momentos que ejerce/pone en práctica esos valores y que me lo comenten en la próxima cita.

La inteligencia emocional en la formación profesional española

José M.ª Marco Pérez
Profesor de FP. Gobierno de Aragón
M.ª Pilar Jiménez Bernadó
Profesora de FP. Gobierno de Aragón

Resumen
La formación profesional tiene como objetivo formar adecuadamente a los ciudadanos para el ejercicio de competencias profesionales que les permitan desempeñar una actividad profesional. Casi todos los títulos españoles incluyen competencias vinculadas a la inteligencia emocional. Para satisfacer estas expectativas es imprescindible contar con docentes bien formados. Esta formación debe plantearse fuera de moldes tradicionales ya superados, pues las exigencias sociales y profesionales de hoy son muy distintas de las clásicas.

Abstract
Vocational training has as its goal to train the citizens properly in exercising the professional skills that allow them to perform a professional activity. Nearly all the Spanish degrees include competencies linked to emotional intelligence. In order to satisfy these expectations, it is essential to count on well trained teachers. This training must be considered outside traditional schemes already outdated, as the social and professional demands are nowadays very different from the old ones.

1. Introducción

1.1. La importancia de la Formación Profesional en la sociedad

El aprendizaje, como indica Homs, es uno de los factores de movilización de voluntades humanas más potente en la historia. Los *Homo sapiens* poseemos una tendencia natural a conocer nuevas realidades, a investigar y a probar cosas, y esta tendencia innata a aprender también se aplica en el ámbito del trabajo, que es el propio de la Formación Profesional. La formación es una de las principales formas con que nos hemos dotado las sociedades modernas para organizar los aprendizajes y traspasar y difundir los conocimientos y habilidades que forman parte del bagaje cultural y tecnológico acumulado. La existencia de esta acumulación de conocimiento organizado que se traspasa y difunde de forma organizada, es uno de los factores que explica el salto inmenso de crecimiento de la productividad humana a lo largo de la historia.

Otra cuestión es si la organización del trabajo y de la sociedad facilitan las capacidades de aprendizaje de las personas. Los sistemas de Formación Profesional (FP), además de orientar a las personas hacia las necesidades del mundo laboral, tienen la misión de canalizar, favorecer y potenciar tanto su capacidad de aprendizaje como el interés en la adquisición de estos conocimientos y su dimensión personal y social.

También es conveniente diferenciar entre la formación formal, la no formal y la informal, según la manera y las intenciones en la organización de los aprendizajes. Se habla de formación formal cuando la actividad formativa está organizada por un centro educativo en lo que concierne a sus objetivos y recursos, y finaliza con un reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas a través de un diploma o certificado con validez oficial.

En cambio, hablamos de formación no formal cuando no existe este reconocimiento oficial de las competencias adquiridas y, aunque la actividad esté organizada, tampoco se pretende directamente la formación de una persona. Este sería el caso, por ejemplo, de una conferencia o un grupo de trabajo en una empresa. Sin duda el individuo que asiste a estas actividades pretende aprender algo, pero su finalidad prioritaria no es la formación.

Por último, la formación informal es la adquirida por un individuo a través de la participación en las actividades de la vida cotidiana, trabajando, participando en actividades sociales, culturales o deportivas, relacionándose con otros.

1.2. La formación profesional española, basada en competencias

Desde la década de los noventa la FP de nuestro país se ha organizado, al menos nominalmente, como una respuesta más o menos nítida a las demandas de cualificaciones —o de competencias— realizadas por las empresas.

Ya en el siglo XXI, a partir de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la FP, el referente para el diseño de los títulos y certificados de formación es el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP). Este catálogo se ha elaborado a partir de un exhaustivo análisis de las competencias profesionales demandadas por las organizaciones de nuestro país, término en el que se incluyen las empresas.

Este análisis ha sido realizado por expertos tecnológicos, representantes de los sectores productivos y docentes que han participado facilitando su experiencia para detectar las competencias exigidas en los diversos puestos de trabajo y traducir las necesidades de competencia en unidades formativas que garanticen la adquisición de la competencia.

El abordaje de la FP como una respuesta a las necesidades de recursos humanos cualificados en las organizaciones, más que como un fin en sí misma, ha tenido momentos de mayor o menor controversia, pero finalmente se ha desarrollado desde el punto de vista normativo. Así se consagra el planteamiento de que la FP en España debe ser una formación basada en competencias (FBC), concepto que goza de simpatizantes y detractores en los entornos pedagógicos.

Hablamos de competencias profesionales como punto de partida. ¿Y dónde quedan las tan reclamadas competencias transversales? ¿No son estas las más vinculadas al constructo inteligencia emocional (IE)?

Obviamente el análisis de las cualificaciones profesionales no entra técnicamente en esta categoría de competencias transversales, pues los técnicos que han realizado y realizan los análisis tienen una perspectiva más próxima al entorno empresarial que al psicopedagógico. No obstante sí que han marcado, partiendo de las directrices de la administración estatal, elementos que inciden plenamente en el ámbito de la IE.

Así, las cualificaciones profesionales se dividen en Unidades de Competencia, que se desglosan en Realizaciones Profesionales (lo que un profesional debe saber hacer) y estas a su vez lo hacen en Criterios de Realización (marcan cómo debe realizarse el trabajo). Es en este desglose, al que muy pocos llegan, donde se identifican numerosas referencias al trabajo bien hecho y a la demostración de la adquisición y desarrollo de competencias que asociamos a la IE. También debemos destacar que toda

la formación toma como referencia para la evaluación los denominados resultados de aprendizaje *(learning outcomes)* definidos en los títulos.

Este enfoque es muy evidente en algunos módulos profesionales presentes en casi todos los títulos, como Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE), donde se abordan los temas relacionados con trabajo en equipo, emprendimiento, liderazgo, relaciones laborales… Pero también se abordan muchas de estas cuestiones en otros módulos profesionales de carácter marcadamente técnico. Esto es evidente en los títulos vinculados a los servicios a las personas, pero se pueden encontrar referencias en todos los títulos de FP.

A pesar de su ya cierta «tradición» se ha profundizado muy poco en estas cuestiones y en las metodologías de trabajo que se podrían desarrollar. Tal vez se deba en parte al perfil técnico del profesorado de FP, más preocupado por la actualización técnica que por la metodológica.

1.3. La inteligencia emocional y la formación profesional

Mayer y Salovey propusieron en 1997 un modelo unitario de IE que partía de entenderla como:

> La capacidad de identificar lo que la gente siente, usar las emociones para facilitar el pensamiento, comprender las causas de las emociones e incluir y manejar las emociones para alcanzar las decisiones óptimas, no incluyendo características de la personalidad como la iniciativa o la motivación.

Partiendo de este modelo, de acuerdo con Morgado, «una persona con IE es la que tiene capacidad para reconocer, expresar, regular, controlar y utilizar las emociones propias y ajenas para adaptarse a las situaciones, conseguir propósitos, tener éxito y/o encontrarse bien».

Morgado afirma:

> Quien tiene inteligencia emocional no se desanima ante el fracaso o la frustración, pues sabe modificar sus sentimientos razonando convenientemente para suscitar emociones incompatibles con el desánimo, para generar emociones ligadas a los cambios de actitud, metas y objetivos que requiera cada situación. Usar la inteligencia emocional es saber valorar los beneficios a largo plazo relacionados con esos cambios, frente a la frustración o el desánimo del presente. El profesional, emocionalmente inteligente, que haya experimentado un fracaso se reanima al descubrir por qué las cosas no han funcionado bien, se propone nuevas formas de actuar, intentando eliminar de su forma de actuar las actividades incompatibles o que vayan a dificultar la consecución del objetivo planteado.

Las personas emocionalmente inteligentes suelen sentirse más a gusto consigo mismas que las que carecen de este tipo de inteligencia. Uno de los ámbitos en los que mejor se desenvuelven es el social. Se ha dicho —con razón— que los grupos de trabajo más exitosos son dirigidos o coordinados por individuos con mucha inteligencia emocional. Y no es extraño, pues un grupo funciona cuando todos y cada uno de sus miembros ven satisfechos sus deseos y aspiraciones, algo que requiere el conocimiento, la empatía del jefe o coordinador para percibir y facilitar la satisfacción de tales sentimientos. Se ha dicho también que la persona más «poderosa» en un grupo es aquella cuyas emociones arrastran a las de los demás y que el buen liderazgo no consistiría en controlar a las demás personas sino en saber persuadirlas, sobre todo emocionalmente, para colaborar en un proyecto común.

2. Objetivos

En este trabajo de reflexión nos proponemos contribuir a identificar los puntos de contacto entre la IE y la FP y proponer líneas de actuación para favorecer la convergencia en los profesionales vinculados en torno a nuevos puntos de encuentro que permitan conseguir profesionales con más IE.

3. Desarrollo

Definimos como «competencias profesionales» al conjunto de capacidades, habilidades o destrezas de las que una persona debe disponer para desarrollar adecuadamente su trabajo.

En el ámbito de la FP podemos considerar competencias relacionadas con la IE: la capacidad de implicación, la autonomía, la responsabilidad, el sentido de la equidad, la capacidad de trabajar en equipo, el equilibrio emocional, el manejo de situaciones de tensión, la capacidad de tomar decisiones bajo presión, la capacidad de escucha, la asertividad, las habilidades sociales, la habilidad en la resolución de conflictos, el autocontrol, la capacidad de adaptación a situaciones cambiantes, la capacidad de identificar las propias limitaciones… Todo ello además de las competencias técnicas que deben estar en el bagaje de cada profesional.

Como indica Alcántara, hoy en día no hay que pensar en títulos sino en competencias. También Le Boterf plantea que lo importante en los profesionales es que actúen con competencia, poniendo el conocimiento en acción. Ambos indican que lo importante no es el avión, es volar.

Estas realidades son las que conducen a la empleabilidad.

3.1. La inteligencia emocional en las competencias profesionales personales y sociales de los títulos de FP

La FP tiene por finalidad preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

La normativa vigente (RD 1147/2011) establece que la FP del sistema educativo debe perseguir tres finalidades:

- Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- Facilitar su adaptación a cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La norma también define como objeto de la FP, en todos sus títulos, conseguir que el alumnado adquiera las competencias profesionales, personales y sociales que se reflejan a continuación, todas ellas muy relacionadas con la IE como se puede comprobar:

a. Ejercer la actividad profesional definida en la competencia general del título.

b. Comprender la organización y características de cada sector productivo, sus mecanismos de inserción profesional, su legislación laboral y los derechos y obligaciones derivados de las relaciones laborales.

c. Consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, así como capacidades de autoaprendizaje y capacidad crítica.

d. Establecer relaciones interpersonales y sociales, en la actividad profesional y personal, basadas en la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a los demás y el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas.

e. Prevenir los riesgos laborales y medioambientales y adoptar medidas para trabajar en condiciones de seguridad y salud.

f. Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.

g. Potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora.

h. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, así como las lenguas extranjeras necesarias en su actividad profesional.
i. Comunicarse de forma efectiva en el desarrollo de la actividad profesional y personal.
j. Gestionar su carrera profesional, analizando los itinerarios formativos más adecuados para mejorar su empleabilidad.

3.2. Gradación según los niveles

Los títulos existentes en el sistema educativo son tres: Profesional Básico, Técnico y Técnico Superior. Cada uno de ellos acredita las competencias incluidas en su perfil profesional, incluyendo las competencias profesionales, personales y sociales, que hemos indicado anteriormente, para favorecer la competitividad, la empleabilidad y la cohesión social, así como las cualificaciones profesionales y las unidades de competencia incluidas en el título. Así, todos los ciclos formativos conducentes a títulos incluyen, al menos, una cualificación profesional completa, algunas unidades de competencia de otras cualificaciones y otros componentes formativos no asociados a cualificaciones profesionales.

Todo ello debe modularse en función de las competencias propias de los diferentes niveles de FP aunque en la normativa recién desarrollada —el RD 127/2014 referido a la Formación Profesional Básica— no se especifica nada respecto a las competencias propias del nuevo nivel del sistema educativo, cuando, como vamos a ver, se desarrollan notablemente en los otros dos niveles:

Para los ciclos formativos de grado medio cuyos perfiles profesionales se asocian más a tareas de ejecución, las competencias propias se definen así:

1. Aplicar técnicas y conocimientos de diferentes ámbitos de conocimiento en un campo profesional especializado.
2. Resolver problemas y contingencias de forma creativa e innovadora dentro del ámbito de su competencia, identificando las causas que los provocan.
3. Supervisar el trabajo rutinario de otras personas asumiendo la responsabilidad necesaria para la evaluación y la mejora de procesos y procedimientos de trabajo, que garanticen la calidad del producto o servicio.
4. Adaptarse a las nuevas situaciones laborales originadas por cambios tecnológicos y organizativos en los procesos productivos, actualizando sus conocimientos utilizando los recursos existentes para el

aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente las tecnologías de la información y la comunicación.

5. Realizar y organizar con responsabilidad y autonomía el trabajo asignado en el ámbito de su competencia, cooperando o trabajando en equipo con otros profesionales en el entorno de trabajo.
6. Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las distintas personas que intervienen en el ámbito de su trabajo, para mejorar la calidad del trabajo y producto o servicio realizado.
7. Aplicar los protocolos y las medidas preventivas de riesgos laborales y protección ambiental durante el proceso productivo, para evitar daños en las personas y en el entorno laboral y ambiental.
8. Realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en su actividad profesional.
9. Ejercer los derechos y las obligaciones derivadas de la actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

Para los Ciclos Formativos de Grado Superior, cuyos perfiles profesionales están vinculados a actividades de supervisión y coordinación, las competencias propias se definen de la siguiente forma:

1. Definir, planificar y organizar procesos y procedimientos de trabajo con autonomía en su campo profesional.
2. Evaluar y resolver problemas y contingencias en contextos variados y generalmente no previsibles, con comprensión crítica, transferencia de saberes y capacidad para la innovación y la creatividad.
3. Supervisar objetivos, técnicas y resultados del trabajo personal y de los miembros del equipo, con liderazgo y espíritu de mejora, garantizando la calidad del proceso y del producto o servicio.
4. Aplicar e integrar tecnologías y conocimientos avanzados o especializados en los procesos de trabajo
5. Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.
6. Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación,

transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.

7. Generar entornos seguros en el desarrollo de su trabajo y el de su equipo, supervisando y aplicando los procedimientos de prevención de riesgos laborales y ambientales, de acuerdo con lo establecido por la normativa y los objetivos de la empresa.
8. Realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en su actividad profesional con sentido de la responsabilidad social.
9. Ejercer los derechos y obligaciones derivadas de la actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

3.3. Algunos ejemplos concretos de competencias vinculadas a la IE

Elegimos tres títulos muy diferentes en los que identificar las competencias más vinculadas a la IE. Se trata de un título Profesional Básico en Servicios Administrativos y dos títulos de Técnico, uno en un ámbito de trabajo muy vinculado al trabajo con personas como el de Farmacia y Parafarmacia y otro más vinculado a un entorno más tecnológico, como el de Sistemas Microinformáticos y Redes:

3.3.1. Profesional Básico en Servicios Administrativos

Algunas de sus competencias profesionales, personales y sociales son:

- Atender al cliente, utilizando normas de cortesía y demostrando interés y preocupación por resolver satisfactoriamente sus necesidades.
- Actuar de forma saludable en contextos cotidianos que favorezcan el desarrollo personal y social, analizando hábitos e influencias positivas para la salud.
- Cumplir las tareas propias de su nivel con autonomía y responsabilidad, empleando criterios de calidad y eficiencia en el trabajo asignado y efectuándolo de forma individual o en equipo.
- Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en su ámbito de trabajo, contribuyendo a la calidad del trabajo.

- Actuar con espíritu emprendedor, iniciativa personal y responsabilidad en la elección de los procedimientos de su actividad profesional.
- Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

3.3.2. Técnico en Farmacia y Parafarmacia

Algunas de sus competencias profesionales, personales y sociales son:

- Identificar situaciones de riesgo seleccionando informaciones recibidas del usuario para fomentar hábitos de vida saludables.
- Sensibilizar a los usuarios seleccionando la información para fomentar hábitos de vida saludables para mantener o mejorar su salud y evitar la enfermedad.
- Identificar el estado psicológico del usuario detectando necesidades y conductas anómalas para atender sus necesidades psicológicas.
- Interpretar técnicas de apoyo psicológico y de comunicación detectando necesidades y conductas anómalas para atender las necesidades psicológicas de los usuarios.
- Valorar la diversidad de opiniones como fuente de enriquecimiento, reconociendo otras prácticas, ideas o creencias, para resolver problemas y tomar decisiones.
- Reconocer e identificar posibilidades de mejora profesional, recabando información y adquiriendo conocimientos, para la innovación y actualización en su ámbito de trabajo.
- Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, analizando el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales para participar como ciudadano democrático.
- Reconocer e identificar posibilidades de negocio, analizando el mercado y estudiando la viabilidad, para la generación de su propio empleo.

3.3.3. Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes

Algunas de sus competencias profesionales, personales y sociales son:

- Asesorar y asistir al cliente, canalizando a un nivel superior los supuestos que lo requieran, para encontrar soluciones adecuadas.
- Organizar y desarrollar el trabajo asignado manteniendo unas relaciones profesionales adecuadas en el entorno de trabajo.

- Utilizar los medios de consulta disponibles, seleccionando el más adecuado en cada caso, para resolver en tiempo razonable supuestos no conocidos y dudas profesionales.
- Cumplir con los objetivos de la producción, colaborando con el equipo de trabajo y siguiendo los principios de responsabilidad y tolerancia.
- Adaptarse a diferentes puestos de trabajo y nuevas situaciones laborales originados por cambios tecnológicos y organizativos.
- Resolver problemas y tomar decisiones siguiendo las normas y procedimientos establecidos definidos dentro de su competencia.
- Gestionar su carrera profesional, analizando oportunidades de empleo, autoempleo y aprendizaje.
- Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Como se puede comprobar, en los diversos títulos hay margen más que suficiente para poder trabajar las competencias asociadas a la IE.

3.4. Módulos profesionales específicos relacionados con la IE

De forma más específica en la Tutoría de FP Básica y en varios módulos de los títulos de FP de Grado Medio y Superior tienen cabida todos los aspectos relacionados con la IE de manera muy explícita:

3.4.1. Tutoría de FP Básica

La acción tutorial debe orientar el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y contribuir a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional.

3.4.2. Módulo Profesional de Formación y Orientación Laboral (FOL)

En este módulo se aborda de manera específica la formación necesaria para conocer las oportunidades de aprendizaje y de empleo, la organización del trabajo, las relaciones en la empresa, la legislación laboral básica, los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, el acceso al empleo o la reinserción laboral en igualdad de género y la no discriminación de las personas con discapacidad.

Este módulo debe contextualizarse a las características propias de cada familia profesional o sector productivo.

3.4.3. Módulo Profesional de Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE)
En este módulo se trabaja la formación necesaria para conocer los mecanismos de creación y gestión básica de empresas, el autoempleo, el desarrollo de la responsabilidad social, así como la innovación y la creatividad en los procesos y técnicas de la actividad laboral.

Al igual que el módulo anterior, debe contextualizarse a las características propias de cada familia profesional o sector productivo.

3.4.4. Módulo Profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT)
Este módulo sí que forma parte de todos los títulos, incluidos los de Profesional Básico sin tener carácter laboral.

Este módulo profesional de FCT tiene varias finalidades:

a. Completar la adquisición de competencias profesionales propias de cada título alcanzadas en el centro educativo.

b. Adquirir una identidad y madurez profesional motivadoras para el aprendizaje a lo largo de la vida y para las adaptaciones a los cambios que generen nuevas necesidades de cualificación profesional.

c. Completar conocimientos relacionados con la producción, la comercialización, la gestión económica y el sistema de relaciones sociolaborales de las empresas, con el fin de facilitar su inserción laboral.

d. Evaluar los aspectos más relevantes de la profesionalidad alcanzada por el alumno en el centro educativo y acreditar los aspectos requeridos en el empleo que para verificarse requieren situaciones reales de trabajo.

3.4.5. Módulo Profesional de Proyecto
Forma parte de los Ciclos Formativos de Grado Superior y algunos de Medio. Se vincula a las características de la actividad laboral del ámbito correspondiente, el ejercicio profesional y la gestión empresarial.

El módulo tiene por objeto la integración de las diversas capacidades y conocimientos del conjunto del título, concretándose en proyectos que contemplen las variables tecnológicas y organizativas de su perfil profesional.

3.5. Situación del profesorado respecto a la inteligencia emocional

Con respecto al profesorado de FP nos encontramos con un colectivo muy competente técnicamente, pero desconocedor del marco, el contexto, la superestructura en que se desarrolla su actividad e incluso desconocen la

estructura de las cualificaciones profesionales que dan lugar a los títulos, es decir el funcionamiento organizativo/institucional en el que se debe sustentar su trabajo cotidiano.

En otro orden de cosas, el desconocimiento de la IE y las posibilidades que ofrece en el ámbito formativo es clamoroso salvo muy honrosas excepciones que se están manifestando en este congreso.

Hay una tendencia actual a organizar actividades de formación técnica para este colectivo, incluso de forma semiobligatoria y vinculada a planes específicos de formación en los propios centros, pero muy apegada a fórmulas tradicionales de formación de profesorado.

En cuanto a la formación en IE, la actividad es casi nula, manteniéndose la formación individual y vinculada a la carrera funcionarial.

Por otra parte, los orientadores, tanto del ámbito educativo como del laboral, se ven sometidos a una presión creciente ante las demandas de sus usuarios sobre la FP y las posibilidades que les ofrece el sistema. En el futuro próximo van a tener que extender su actividad para realizar orientación a las empresas para los temas vinculados con la Formación Profesional Dual. Para esta nueva línea de trabajo necesitan, imprescindiblemente, conocer la Formación Profesional y las nuevas posibilidades que el sistema permite y todo ello debería ser trabajado desde los postulados de la IE.

Para actuar adecuadamente en estos dos grandes grupos se precisa avanzar en las actividades de formación dirigidas a pequeños equipos de trabajo.

En la actualidad se hace una apuesta importante por avanzar en una formación más próxima al entorno de trabajo y con mayor implicación de las empresas, la FP Dual o modelo alemán. Aunque no podremos alcanzar fácilmente esa meta por la estructura empresarial de nuestro país, sí que necesitamos tutores de formación en los centros y en las empresas que necesitarán recibir formación didáctica, metodológica y relativa al conocimiento del sistema de FP y también en el desarrollo de competencias relacionadas con la IE.

4. Conclusiones y discusión

Las administraciones educativas, según la normativa, deben tener en cuenta, al establecer el currículo de las enseñanzas de FP, la realidad socioeconómica del territorio de su competencia, así como las perspectivas de desarrollo económico y social, con la finalidad de que las enseñanzas respondan en todo momento a las necesidades de cualificación de los sectores socioproductivos de su entorno, sin perjuicio alguno a la movilidad del alumnado.

Los centros de formación profesional deben aplicar los currículos establecidos por la administración educativa correspondiente, de acuerdo con las características y expectativas del alumnado.

Con objeto de facilitar al alumnado la adquisición de las competencias correspondientes, las administraciones educativas, en el marco de sus competencias, deben promover la autonomía pedagógica organizativa y de gestión de los centros que impartan formación profesional y fomentar el trabajo en equipo del profesorado y el desarrollo de planes de formación, investigación e innovación en su ámbito docente, así como las actuaciones que favorezcan la mejora continua de los procesos formativos.

La normativa manda a las administraciones educativas a emprender acciones y medidas dirigidas a:

a. Incentivar el esfuerzo de los centros para mejorar los niveles de calidad como contribución a la excelencia en el ámbito de la FP.

b. Promover la colaboración con empresas de diferentes sectores productivos para potenciar la innovación, la transferencia de conocimiento y la especialización en materia de FP.

c. Potenciar la innovación en aspectos didácticos, tecnológicos, de orientación e inserción profesional.

d. Desarrollar las actuaciones para incrementar la participación de estudiantes, trabajadores, profesorado y formadores en programas de movilidad nacional e internacional.

e. Promover planes de formación específicos para profesorado y formadores de Formación Profesional de las distintas familias profesionales.

La administración educativa, más preocupada por el cortoplacismo electoral, evitar los conflictos sindicales y mantener la estructura formativa basada en la asignatura/materia/módulo y los cuerpos docentes, que por resolver los problemas reales en el siglo XXI, todavía no ha visto de forma evidente la necesidad de potenciar las líneas de trabajo que permitan incorporar competencias emprendedoras, la innovación, la capacidad de resolución de conflictos, la iniciativa, la defensa razonada de los propios planteamientos, el liderazgo…

Por ello debemos proponer a las autoridades que surjan de las urnas el planteamiento de una visión más moderna del trabajo que rodea a la FP, facilitando el desarrollo de las competencias que reclaman las empresas y organizaciones del mundo en este siglo. Dichas competencias deben trabajarse mediante programas novedosos, que eviten desplazamientos

y rigideces horarias y organizativas y que permitan conocer todas las posibilidades que brinda el sistema.

También se precisan talleres para equipos de profesores que les habiliten para desarrollar competencias emocionales y para aprender a gestionarlas de una manera eficaz para lograr los mejores resultados con sus alumnos, los futuros trabajadores de unas empresas, que cada vez deben responder a retos de mayor complejidad.

Por todo ello consideramos necesario abordar nuevas vías de formación para los docentes de FP y los orientadores. Por una parte es imprescindible que conozcan las interioridades y la superestructura del sistema, desglosando los títulos y concibiendo la formación como instrumento para conseguir la cualificación profesional y no como un fin en sí misma. A esta necesidad de formación se le puede dar respuesta por la vía de la teleformación.

También hacen falta otros tipos de actuaciones para desarrollar habilidades y mejorar la metodología de trabajo para el desarrollo de competencias transversales en los alumnos. Esto debería realizarse en forma de talleres prácticos que deberían acercarse a los equipos docentes de los centros y debería ser liderado de forma decidida por la administración competente, siguiendo modelos ya experimentados como los que ha desarrollado Carlos Hué en Aragón.

Por otra parte es necesario que los orientadores, educativos y laborales, conozcan mejor la FP y las competencias que se deben desarrollar y así mejorar sus posibilidades de actuación ayudando en los momentos críticos, teniendo en cuenta lo que el itinerario formativo elegido va a exigir al ciudadano y el futuro al que se dirige. Estas actividades ya se pueden desarrollar de forma modular y mediante teleformación.

5. Bibliografía

Alcántara, A. (2015): *#SUPERPROFESIONAL. Tómate tu vida profesional como algo personal.* Alianza Editorial: Barcelona.

Homs, O. (2008): *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento.* Editorial Fundación la Caixa, Colección Estudios Sociales, 25.: Barcelona.

Hue García, C. (2007): *Pensamiento emocional. Un método para el desarrollo de la autœstima y el liderazgo.* Mira Editores: Zaragoza.

Le Boterf, G. (2006): *Ingénierie et évaluation des compétences.* Eyrolles, Editions d'Organisation, 5.ª edición: París.

Morgado, I. (2007): *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón.* Editorial Ariel: Barcelona.

«Cuerpos, autorretrato y miradas». Experiencia didáctica para el desarrollo de la imagen corporal a través del autorretrato

Alicia Pascual Fernández
Estudiante de Máster (Unizar)
Carmen Martínez Samper
Universidad de Zaragoza
Teresa Fernández-Turrado
Universidad de Zaragoza

Resumen

«Cuerpos, autorretrato y miradas» fue una experiencia didáctica desarrollada con alumnos de 2°. de Bachillerato de Artes Plásticas en la Escuela de Artes de Teruel. Su eje temático era el autorretrato y el uso del cuerpo en diversas prácticas artísticas, así como las representaciones corporales y de belleza en los medios de comunicación.

El desencadenante de esta propuesta didáctica fueron las frecuentes dificultades de autopercepción e imagen corporal descritas en los adolescentes. Subyacía la idea de usar el autorretrato como herramienta para el desarrollo de una autoimagen positiva centrándonos en la capacidad de la experiencia artístico-creativa (de carácter perceptivo, expresivo y analítico) como estrategia para trabajar y regular emociones surgidas en la autopercepción corporal.

Abstract

«Bodies, selfportraits and sights» was an educational experience developped with high school students in Teruel's Art School (Second Course). It was focused on selfportrait and body uses in different artistic proposals, as were as in the body/beauty representations in the mass media. This activity had its origin in the frequents difficulties of self-perception and body image found in the adolescence. The main idea was the use of the self-portrait as a tool for a positive self-image development, using the creative experience (phases of perception, analysis and expression) like an strategy in order to work and regulate the emotions that emerges in the self-perception body.

1. Introducción

La mirada es un elemento imprescindible de las prácticas artísticas visuales, tanto en el momento de creación como en el de percepción. En la sociedad hipervisual —concepto acuñado por Acaso (2012) en relación al hiperdesarrollo del lenguaje visual en la sociedad del hiperconsumo (Lypovetsky, 2007)— en la que vivimos, la mirada se ha convertido en una herramienta fundamental, a educar, para decodificar la información que nos invade. Un saber ver que implica un aprendizaje y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo para descubrir los significados subyacentes en los mensajes del entorno que nos rodea. Debemos hacernos espigadores de la cultura visual (Hernández, 2007) y apropiarnos de los restos del sistema (como Agnès Varda), en un acto de subversión, quebrantando el papel asignado en la cadena de consumo de bienes materiales culturales, visuales e «identitarios».

El autorretrato ha sido uno de los géneros artísticos por excelencia. El autorretrato pictórico se erigió como símbolo de nuestra necesidad de permanencia, y el rostro se convirtió en una metáfora de la identidad, del ser, del lugar corporal donde identificarse. «Con la popularización de la fotografía, el auge de la abstracción y la intromisión del yo en el trasunto de la persona» (Martínez-Artero, 2004: 26) el retrato pierde su función documental. Así, en el siglo XX somos testigos de la ruptura entre el término «retrato» y la idea del sujeto reconocible.

Desde la segunda mitad del siglo XX, comienzan a emerger propuestas artísticas donde el cuerpo no es solo objeto de representación, sino sujeto de la acción artística. Así la obra de Ana Mendieta (*Glass on body,* 1972), en la que trabaja la relación con el cuerpo en la búsqueda y evidencia de la deformación, la fealdad y la belleza como elementos efímeros, volubles e impactantes. O la pieza de Eleanor Antin (*Carving. A Traditional Sculpture,* 1972) en la cual el cuerpo de la artista se convierte en material de modelado (más bien de sustracción), tras una dieta de más de 36 días que queda retratada en 148 fotografías.

Naomi Wolf (1991) evidencia cómo, cuando cayeron las estructuras de poder tradicionales que habían oprimido a la mujer, se erigieron otras nuevas con mayor impacto psicológico y mucho más difíciles de romper. La industria de la moda, la cosmética y la alimentación se alían con la publicidad para convertir a las mujeres (principalmente) en esclavas de una belleza construida que se impone como regla y necesidad. Así, en contraposición a los cuerpos reales con los que convivimos, nos vemos enfrentados a cuerpos artificiales, a cánones de belleza inventados con

los que nos bombardean desde la publicidad, revistas, cine y demás medios de comunicación. Desde hace unos años se lleva reclamando desde la Educación Visual y Artística un cambio de narrativa en busca de un pensamiento crítico y reflexivo, que permita a los estudiantes desligarse y analizar los significados que vehiculan los discursos visuales mediáticos (Efland, Freedman y Stuhr, 1996) a través de la alfabetización visual, de la educación de la mirada y del entendimiento. Así, dos de los cuatro focos de interés que perfila Hernández (2007: 25) sobre el cambio de narrativa en la Educación en Artes Visuales son:

> 1) La relevancia que han cobrado las representaciones visuales y las prácticas culturales de la mirada en las construcciones de sentido y en las subjetividades del mundo contemporáneo. 2) El papel de las manifestaciones de la cultura popular en la construcción de las subjetividades de la infancia y la juventud.

Un elemento relevante para la reflexión en el ámbito de la representación corporal y el autorretrato, tiene que ver con la imagen corporal, entendida como la representación del cuerpo que cada persona construye en su mente (Raich, 2000). Cada cual la construirá partiendo de la particular percepción de la corporalidad y de la vivencia que tiene del propio cuerpo, según señala Guimón (1999). Está atravesada por la subjetividad o las posiciones subjetivas, relativas y cambiantes, como apunta Velasco (2009), ya que la experiencia simbólica de la cultura en que la persona se desarrolla tiene un papel determinante. En este sentido resulta pertinente la reflexión de Lauretis:

> Pues, ¿de qué otro modo podrían proyectarse los valores sociales y los sistemas simbólicos en la subjetividad si no es con la mediación de los códigos (las relaciones del sujeto en el significado, el lenguaje, el cine, etc.) que hacen posibles tanto la representación como la autorepresentación? (1984: 13)

Esta imagen formará parte del autoconcepto que, según Burns (1990), es el conjunto de percepciones, ideas u opiniones que el individuo tiene de sí mismo; independientemente de que sean falsas o verdaderas, objetivas o subjetivas, estas opiniones le permiten describirse a sí mismo. Incluye otros elementos como la identificación de modelo sexual y su estereotipo, o la interpretación de la información procedente del contexto y de las prácticas de educación, y con la autoestima conforma el autoconcepto. Aspectos que revisten gran interés para los formadores y que avalan algunos de los presupuestos de partida de la actividad que nos proponemos llevar a cabo. Al señalar que «la autoestima es el proceso mediante el cual el individuo

examina sus actos, sus capacidades y atributos en comparación a sus criterios y valores personales que ha interiorizado a partir de la sociedad y de los otros significados» (1990: 70), nos da pautas para manejar e interpretar algunas situaciones relacionadas con la tarea que nos ocupa.

La construcción de la imagen corporal integra elementos personales y sociales, mediante un proceso que se inicia en la infancia cuando el niño se reconoce en el espejo (Lacan, 1966), momento que determina que el niño deviene sujeto al identificarse en una imagen especular, diferenciándose de otros iguales. Imagen especular que ya Cooley en 1902 había identificado con la mirada del otro significativo que orienta la atribución de significado que hacen los niños a sus actos. Este papel de *feedback* vuelve a cobrar gran peso durante la adolescencia, cunado los pares y la cultura mediática relevan a padres y maestros en esa mirada del otro significativo (Shavelson et al., 1982). La adolescencia es un periodo de transición entre la dependencia infantil y la independencia de la edad adulta en la que ocurren diferentes cambios biológicos, sociales y psicológicos que generan perplejidad, miedos o ansiedad. Salazar (2008: 67) explica como «estos cambios provocan la necesidad de alcanzar una integridad psicológica, coherente con el entorno social en el cual los individuos se desarrollan». Así, en este proceso de cambio, los adolescentes no solo tratan de comprenderse, también evalúan sus atributos, lo que conforma su autoestima y autoconcepto (Santrock, 2004).

La construcción de la imagen corporal incluye tres aspectos: perceptivo, relacionado con la percepción del tamaño corporal; subjetivo, que involucra las actitudes, sentimientos, cogniciones y valoraciones que suscita el cuerpo (como la insatisfacción corporal); y conductual, manifestada en conductas de exhibición o evitación provocadas por la percepción del cuerpo y los sentimientos que esta evoca (Ortega y Jáuragui, 2012). Y Burns (160) señala: «la imagen corporal es subjetiva, pero ningún otro elemento está tan expuesto a la evaluación pública y privada. El cuerpo es la parte más visible y sensible de una persona».

Durante el periodo de la adolescencia, la imagen corporal sufre un fuerte impacto social hacia un canon de belleza que promueve y refuerza la delgadez, estigmatizando la obesidad y sobrepeso (Ortega et al., 2012: 1650), lo que aparece reflejado en los discursos visuales omnipresentes, publicidad e industria de la moda. En este sentido, Toro y Vilardell (1987 en Salazar, 2008: 68) explican cómo «los y las adolescentes se encuentran en un medio donde toda la sociedad, la prensa, los amigos y las amigas, los padres, la televisión, etc. empujan hacia el adelgazamiento». Cabría

destacar cómo una educación cultural y social de corte patriarcal, asentada en diferencias de género ha propiciado que sean mayoritariamente las mujeres las que construyen una subjetividad y una autoestima centrada en la apariencia corporal aumentando su vulnerabilidad. Estos hechos generan gran preocupación en el ámbito y comunidad educativa. De ahí, la importancia del papel del profesorado a la hora de fomentar una autoimagen y autoestima positiva en el aula a través de una práctica educativa sensata y reflexiva.

La experiencia se centró finalmente en el autorretrato y la representación de la imagen corporal, los cánones de belleza-*mass media.* Aunque en nuestro caso, se trabajó inicialmente el autorretrato, seguimos la propuesta de Ortega et al. en su trabajo con personas que sufren trastornos de alimentación y de la imagen corporal (2012). Así el desencadenante de la experiencia didáctica «Cuerpos, autorretrato y miradas» es la idea del autorretrato como una herramienta práctica y reflexiva para la creación de una autoimagen positiva.

2. Objetivos

Los objetivos que aquí se señalan resumen los planteados en la actividad didáctica propuesta. Tienen que ver con el conocimiento, la reflexión y el análisis crítico de los estudiantes en relación al uso de los cuerpos, la belleza y sus significados en los discursos visuales (en el arte y en los *mass media*). Se buscaba una profundización en la construcción de la autoimagen mediante la autopercepción y autorepresentación, así como reconocer el impacto de la mirada de los demás en ese proceso.

3. Desarrollo: descripción de la experiencia

«Cuerpos, autorretratos y miradas» fue una breve experiencia educativa de dos horas realizada con un grupo de alumnos de 2.º de Bachillerato de Artes Plásticas. El grupo de 11 estudiantes (9 chicas y 2 chicos), tenía edades entre los 17 y 20 años.

La sesión se dividió en dos partes, una de carácter teórico-explicativo-participativo y otra práctica. La sesión teórica partió de la reflexión acerca de la representación de los cuerpos y la belleza en los *mass media* para acabar realizando un recorrido por una selección de artistas que habían trabajado el autorretrato o la representación y/o uso de su cuerpo en sus piezas artísticas (pintura, fotografía, instalación, performance, artes de acción…). El objetivo era aproximar a los alumnos/as a algunas muestras de las prácticas artísticas de finales del siglo XX y XXI. La parte práctica

de la sesión se desarrolló mediante tres tareas encadenadas que tenían como objetivo principal hacer reflexionar a los estudiantes sobre su autoconcepto y representación desde la experiencia artística del autorretrato.

3.1. Exposición teórica

Tras una breve explicación sobre la motivación de la actividad y tema que íbamos a abordar, se incidió sobre el poder de la mirada y la percepción de la realidad. La clase se inició con una explicación y reflexión sobre los procesos de autorrepresentación en el arte, centrándonos en los diferentes usos del cuerpo que han realizado los artistas. Entendiendo este como un lugar de reflexión social, cultural y política, más allá del uso tradicional como objeto de contemplación estética. También se abordó el género del autorretrato como proceso de indagación sobre el yo por parte del artista y la imposibilidad de acceder a la imagen de sí mismo de una forma directa, siendo necesario recurrir a su representación a través del autorretrato, del espejo, de la fotografía, de la imagen del otro o del recuerdo.

Tomando como referencia los fotogramas de *Los amantes del círculo polar* (Medem, 1998) y la atractiva y evocadora imagen de *Otto en los ojos de Ana,* se planteó la pregunta de «¿Cómo podemos vernos a nosotros mismos?, ¿nuestros rostros?». Planteando así las formas en las que podemos mirarnos y las estrategias disponibles para realizar autorretratos. Para abordar la representación de los cuerpos en los *mass media* y la construcción actual de la idea de belleza se siguió a Giroux (1996), intentado integrar la «pedagogía cultural» (que tiene que ver con el papel que juegan las representaciones y manifestaciones de la cultura popular con la que niños y jóvenes se relacionan fuera de la escuela, influyente en la constitución de sus subjetividades) y la «pedagogía escolar» (aquello que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa). Se trabajó con imágenes de campañas publicitarias que cuestionan los cánones vigentes en publicidad, reproductores de esa belleza artificial de cuerpos inexistentes. Por ejemplo, las campañas publicitarias de Dove y la «Belleza real» o la propuesta de Pro-infirmis. Esta última, de significado y objetivos más profundos y ambiciosos consistió en la creación de maniquís con cuerpos que sufren enfermedades, parálisis o deformaciones físicas. Visibiliza así la imposibilidad de muchas personas para identificarse con las aportaciones de la moda y con las representaciones corporales a las que estamos acostumbrados. La construcción de la imagen corporal comienza en la infancia, bajo la influencia de las

imágenes, los juguetes y las formas corporales que éstos reproducen. Así, se presentó a Lammily, una Barbie que toma las medidas de la adolescente media estadounidense de 19 años, creada por Nickolay Lamm. También se analizaron dos vídeos de YouTube, que evidenciaban y denunciaban el tratamiento digital de las fotografías en la publicidad: la campaña de Global Democracy acerca del *software* Photoshop en el que una modelo acaba convirtiéndose en un ser «imposible» y el videoclip de la cantante Csemer Boglárka Boggie, en la que su rostro se ve modificado *in vivo* con otro *software* de tratamiento cuya *interface* forma parte del vídeo. Esto evidenció uno de los elementos que más ha afectado al hiperdesarrollo del lenguaje visual (Acaso, 2009), el desarrollo y popularización del *software* de retoque de imágenes que permite convertir a toda fotografía en una mentira visual (Acaso, 2012). En relación al impacto del retoque fotográfico en la construcción de las subjetividades e imagen corporal, Playo (2008) señala:

> Los jóvenes de hoy están desarrollando la sexualidad al amparo de la falacia de los cuerpos imposibles, porque en las redacciones de las revistas, algún editor fotográfico fetichista de las muñecas, ha decidido redibujarnos las fantasías con pinceladas digitales y nada de realidad. […] Lo que publican en las revistas, lo que nos venden como belleza, es puro plástico […]. La manipulación de imágenes es un recurso hermoso para torcer la realidad y hacerla más digerible, para editorializar el día a día y exorcizar con ingenio.

El recorrido de la representación del cuerpo o su uso en el arte comenzó uniendo el material que íbamos a utilizar, el dibujo, mediante una cita y un autorretrato de Van Gogh. Se abordó también, el autorretrato como una herramienta para la reflexión sobre el ser y su representación en el trabajo de Schiele, Frida Kahlo, David Hockney y Francis Bacon. Con el autorretrato de este último y Film Stills de Cindy Sherman (donde esta se va metamorfoseando en diferentes personajes) se introduce la separación entre la idea de autorretrato y sujeto reconocible, y lo que se puede considerar como autorretrato. Siguiendo la idea de Brea (2003: 97) que destaca cómo Sherman no trabaja el autorretrato sino las representaciones, ella está aparentemente, pero realmente «ella» no está:

> Lo que se muestra es precisamente el carácter no constituido del sujeto, o más precisamente su «hacerse» a través de los actos de representación. La imagen es puesta en evidencia como «fábrica de identidad», como el espacio en el que el sujeto se constituye en el recorrido de «sus representaciones».

Del rostro como signo de identidad, se presentó el trabajo de Mona Hatoum y sus instalaciones *Deep Throat* (1996) y *Corps étranger* (1994), donde nos muestra la parte oculta y desconocida de nuestro cuerpo, nuestro interior. También el trabajo de Ana Mendieta y Eleanor Antin, y de Esther Ferrer *Autorretrato en el tiempo* (1991-1999). Instalación fotográfica en la que se contraponen autorretratos de la artista divididos por la mitad, correspondiendo cada mitad a diferentes momentos de su vida. De esta forma, se yuxtaponen sus rostros a lo largo del tiempo mostrando su huella y su transformación. Yosimasa Morimura da un giro al concepto del retrato y autorretrato. El artista se retrata disfrazado de personajes históricos, y de los retratos que les han inmortalizado, apropiándose del ser-símbolo, siendo él y siendo otro. Dentro del arte de acción, se presentó *Walking the line* del artista contemporáneo Anti Laitinen (2004) donde recorre su rostro en el paisaje —urbano y natural— mediante una señal del GPS que lleva con él. Para «caminar» su imagen sigue el mapa de la zona sobre el cual ha impreso su autorretrato. Una pieza que podemos entender como la construcción de la identidad en función del contexto; la construcción de los lugares a partir de aquellos que lo habitan.

Resultó muy interesante terminar la sesión teórica reuniendo el concepto de imagen, representación e identidad del yo y los medios de comunicación a través del trabajo de Intimidad Romero. Artista que cuestiona la línea entre vida privada y pública que compartimos, porque lo que hacemos se «acaba» cuando lo compartimos con los otros, cuando lo enseñamos, cuando «lo verificamos» en redes sociales como Facebook, compartiendo imágenes con los rostros pixeladas, inaccesibles, irreconocibles.

3.2. Parte práctica

Esta fase de la experiencia, centrada en la representación del yo, se diseñó a través de tres ejes: el mirar(se)-(re)conocer(se)-representar(se). Unas acciones que se relacionan con los aspectos de la identidad, subjetividad, autoconcepto y autoimagen.

Como se ha comentado, la imagen corporal es un constructo evolutivo múltiple y de gran complejidad. En él se integran elementos perceptivos, cognitivos, emocionales y valorativos, relacionados también con la autoestima. Con referencia a la percepción del cuerpo y autoconocimiento, el autorretrato ha sido una herramienta empleada por los artistas a lo largo de la historia con el propósito o como consecuencia de conocerse. Frida Kahlo diría «Me retrato a mí misma porque paso mucho tiempo sola y porque soy el motivo que mejor conozco» (Kettennmann, 1999: 18). Se

plantea la cuestión de si se pintaba a sí misma porque era a quien mejor conocía, o bien si se conocía bien porque se pintaba. Así, entendemos el autorretrato como una herramienta que facilita el desarrollo de una autoimagen positiva en la que, mediante el proceso de observación y análisis de lo percibido (que pondrá en funcionamiento aspectos cognitivos y emocionales que habría que aprender a manejar también), fomenta el autoconocimiento de los estudiantes, generando auténtico metaconocimiento. Paralelamente contribuye a la construcción y enriquecimiento de la identidad y subjetividades, fomentando la aceptación y la autoestima.

A continuación se describen las tres tareas prácticas que los estudiantes realizaron:

3.2.1. Autorretrato sin imagen de referencia

La consigna para realizar esta tarea era: «Dibujaros como pensáis que sois, como creéis que sois, como os veis o recordáis». En esta tarea inicial los estudiantes se tenían que enfrentar a ciertas dificultades. Por un lado, la dificultad técnica de manejo del material (aunque el resultado final, limpieza o belleza del dibujo no se valoraba) y por otro, su carácter abstracto, reflexivo junto al propio hecho del pensarse y trasladar esa imagen, quizás volátil, al papel, careciendo de una imagen de referencia de partida. Sin embargo, era un reto buscado, pretendíamos que el estudiante se pensase, se recordase, fluyese en su imaginario hasta encontrarse. Se le hace reflexionar sobre la imposibilidad de ver nuestro rostro (símbolo de la identidad) del mismo modo que vemos nuestras manos o pies. Ha de darse cuenta de que siempre percibimos nuestro rostro a través de otro dispositivo de representación (fotografía, superficie reflectante…). Otra dificultad radicaba en la novedad de la tarea, ya que ninguno recordaba haber realizado antes un autorretrato. Cuando, como Schiele, Van Gogh o Kahlo, hemos dedicado parte de nuestra práctica artística al autorretrato, llega un momento en el que sabemos dibujarnos, sabemos cuáles son los trazos principales que definen nuestra fisionomía. Quizás no sepamos cómo somos realmente o no nos pensemos de la forma en la que somos, pero sabemos cómo nos hemos dibujado en el pasado, nuestras manos recuerdan las líneas, los ángulos, las proporciones.

3.2.2. Retrato de un compañero

Con esta actividad se pretendía, obtener una segunda imagen de referencia para realizar un segundo autorretrato, también hacer experimentar a los alumnos la situación del retratar: observar vs. ser observado, la complicidad que puede surgir entre el retratado/modelo/pasivo y el artista/activo.

Complicidad que se puede convertir en una situación incómoda. Dada la temporalización de la actividad, los estudiantes del grupo se conocían y tenían una buena relación que se reflejaba en un clima de aula tranquilo, agradable y positivo. También se puede desarrollar este tipo de actividad para empezar a generar esas relaciones, mejorar la atmósfera relacional del aula. Es útil para que los estudiantes comparen el resultado de su autoimagen y la imagen-representación que le devuelven sus compañeros. Una comparación que implica una tarea de análisis que quizás no siempre resulte satisfactoria.

3.2.3. Autorretrato a partir las tareas previas como modelo

A partir de la experiencia de los dos retratos realizados (el propio y el del compañero), cada estudiante debe autorretratarse de nuevo, tomando o rechazando los elementos que considere pertinentes de cada una de las imágenes de referencia. Se trata de una tarea de análisis y comparación de las imágenes que lo representan, la propia y la ajena. Una tarea en la que buscar y seleccionar los rasgos con los que se identifican. A esto se le añade la experiencia de las tareas previas que han podido servir como campo de pruebas en las que encontrar formas de dibujarse que ahora pueden poner en práctica. Como toda creación artística implica una toma de decisiones continua.

Tarea 1. Autorretrato de A. **Tarea 2.** Retrato de A. **Tarea 3.** 2.° autorretrato de A.

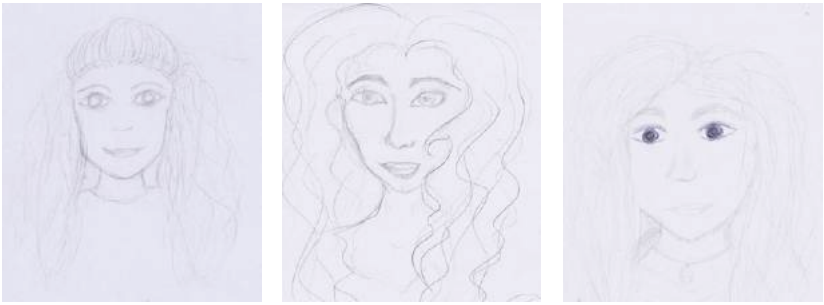


Figura 1. Ejemplo de resultados de la actividad.

4. Resultados, reflexión y conclusiones

La duración de la sesión no permitió profundizar sobre las emociones y estados de ánimo que la actividad supuso para los alumnos. Aunque durante su realización, los estudiantes explicitaron interés y motivación al hacer algo nuevo y participativo, así como por conocer propuestas artísticas novedosas.

La mayor parte de los objetivos planteados para la actividad se cumplieron de un modo satisfactorio, sin embargo, muchos de los elementos trabajados se van construyendo poco a poco en la introspección e interacción social, por lo que esta actividad se ve como una semilla que, con el tiempo, dará sus frutos. Esperamos que esta experiencia aportara a los estudiantes herramientas y estrategias para el desarrollo positivo de sus subjetividades.

Aunque la sesión tuvo un buen recibimiento por parte de los alumnos, no podemos afirmar que el autorretrato sea siempre una herramienta eficaz para el desarrollo de una imagen corporal positiva. El grupo con el que se trabajó parecía tener una buena imagen corporal, además era extrovertido y participativo, sin miedo a preguntar o hacer aportaciones. Esto favoreció el dinamismo de la exposición teórica así como el debate y la realización de las tareas. Dinámicas que con otros alumnos pueden resultar muy difíciles de conseguir, en esta experiencia fluyeron de forma espontánea, los alumnos y alumnas se sintieron libres y contentos de participar. En relación a las opiniones manifestadas en las intervenciones por los alumnos, hay que destacar la grata sorpresa que supuso comprobar que demostraron un pensamiento analítico, reflexivo y crítico para con los cánones de belleza artificiales reflejados en la gran parte de las imágenes publicitarias y *mass media.* Por otro lado, también parecían sentirse satisfechos consigo mismos y su imagen corporal. Como en toda experiencia didáctica, el grupo de estudiantes con el que trabajamos, así como la disposición de docente, también cambiante, constituye un clave para su desarrollo.

Dentro del campo de la investigación social y en especial en las intervenciones o actividades didácticas debemos ser cautos, en especial cuando planteamos una problematización que quizás no existe en el grupo. Sin embargo, es de gran relevancia llevar a cabo en el aula actividades que faciliten el desarrollo de habilidades emocionales, autoconocimiento y autoaceptación. En épocas tan críticas como la adolescencia y siendo que en la actualidad existe un problema real en torno a la percepción de la imagen corporal, que en muchos casos desemboca en enfermedades y trastornos psicológicos, es imprescindible trabajar estos conceptos en el entorno educativo. Aunque se trata de un tema transversal, aquí la Educación Visual y Plástica nos facilita herramientas y estrategias para abordar el tema desde perspectivas distintas a la meramente cognitiva o analítica.

Consideramos que los tiempos y procesos de observación, análisis y reflexión que conllevan la realización del autorretrato, ese tiempo de soledad con uno mismo, uno que se divide en otro reflejado en el espejo

y otro representado en el papel; pueden ser una vía de auto-aprendizaje e introspección interesantes para el desarrollo de la inteligencia o competencia emocional en relación a la imagen corporal.

La limitación temporal (2 horas) impidió hablar sobre las sensaciones que había provocado la novedad de la tarea y la posible reflexión de los alumnos sobre su imagen corporal. También cobran relevancia las sensaciones que produce quedarse quieto para ser retratado; una actividad en la que nos sentimos observados y que puede generar incomodidad. La ultima tarea práctica se vio afectada por el cansancio de los alumnos (la claese tuvo lugar en la última sesión de la mañana). Todo ello, unido a mi falta de experiencia, hizo que algunos alumnos no terminaran la tarea o bien realizaran más retratos de compañeros, que su autorretrato. Aunque esta temporalización vino dada por las circunstancias contextuales, el trabajo con el autorretrato bien se podría trabajar como tema transversal a lo largo del curso escolar o bien aglutinarse de forma monográfica en varias sesiones consecutivas. De esta forma, la propuesta se vería enriquecida por la ampliación del contenido práctico, no trabajando solo el autorretrato —en este caso era más adecuado, dado el entorno y situación—, sino también el conjunto de la imagen corporal.

Otra de las grandes limitaciones de la sesión fue la falta de experiencia en el campo educativo, que se puede reflejar en distintos elementos organizativos. Esta experiencia didáctica la entendemos como una primera aproximación al trabajo en el desarrollo positivo de la imagen corporal a través del dibujo. Aunque tan solo se trabajó el autorretrato.

Finalmente y para concluir, dejar constancia de la importancia de la educación artística dentro del desarrollo de niños y adolescentes, así como a lo largo de la vida. Una educación en el ámbito de lo plástico y visual que nos facilitaría herramientas y estrategias, no solo para la comprensión del mundo en el que vivimos, sino también de nosotros mismos.

5. Bibliografía

Acaso, M. (2009): *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Madrid: Los libros de la catarata.

_____ (2012): *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso.* Madrid: Catarata.

Brea, J. L. (2003): *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural.* Murcia: CENDEAC.

Burns, R. B. (1990): *El autoconcepto.* Bilbao: Ediciones Ega.

Csemer Boglárka Boggie (2014): *Parfum.* [Videoclip], https://www.youtube.com/watch?v=5qrGOi41iwE
Giroux, H. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular.* Barcelona: Paidós.
Global Democracy (2011): [Vídeo] https://www.youtube.com/watch?v=m9bIRsLy9PQ
Guimón, J. (1999): *Los lugares del cuerpo.* Barcelona: Paidós.
Efland, Freedman y Stuhr (1996): *La educación en el arte posmoderno.* Barcelona: Paidós.
Ernst, R. (2008): *Autorretratos.* Köln: Taschen.
Hernández, F. (2007): *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Barcelona: Octaedro.
Kettenmann, A. (1999): *Kahlo.* Taschen: Köln.
Lacan, J. (1966): *Écrits.* París: Seuil.
Lamm, N. (2014): *Lammily,* http://lammily.com/
Lypovetsky, G. (2007): *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo.* Barcelona: Anagrama.
Martínez-Artero, M. (2004): *El retrato. Del sujeto en el retrato.* Barcelona: Intervención Cultural.
Ortega, A. y Jáuragui, I. (2012) «Imagen corporal para el arte, el arte para la imagen corporal». *Instituto de Ciencias de la Conducta,* 15, 1643-1662, http://www.tcasevilla.com/archivos/imagen_corporal_para_el_arte.pdf.
Playo, J. (2008) «Cómo el Photoshop nos arruinó la vida». *Péinate que viene gente* [blog], http://peinatequevienegente.com/blog/2008/03/el-photoshop-nos-arruino-la-vida/
Raich, R. M. (2000): *Imagen corporal.* Madrid: Pirámide.
Salazar, Z. (2008): «Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez». *Reflexiones,* 87 (2), 67-80, http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11496/10842.
Santrock, J. W. (2004): *Adolescencia. Psicología del desarrollo.* España: McGraw Hill.
Schomberg, B. (2005): *Schiele.* Köln: Taschen.
Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982): «Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods». *Journal of Educational Psychology,* 74 (1), 3-17.
Toro, J. y Vilardell, E. (1987): *Anorexia nerviosa.* Barcelona: Martínez Roca.
Velasco Arias, S. (2009): *Sexo, género y salud.* Madrid: Minerva
Wolf, N. (1991): *El mito de la Belleza.* Barcelona: Emecé Editores

«Mi mochila está llena de caritas»

Ana Rojo de la Vega
Escuelas Pías Zaragoza

Resumen

Mi proyecto es sobre inteligencia emocional para alumnos de 2.° de Primaria, es decir, alumnos que tienen entre 7 y 8 años.

El principal objetivo de este proyecto es que alumnos trabajen el conocimiento de sí mismos, así desarrollarán la inteligencia emocional y serán capaces de gestionar sus emociones en grupo.

A la vez trabajarán también dos de la inteligencias múltiples: la inteligencia intrapersonal, que es la capacidad de conocerse a uno mismo (las propias reacciones, emociones y vida interior, la autorreflexión y la metacognición); y la inteligencia interpersonal, que es la comunicación efectiva a nivel verbal y no verbal (la capacidad de entender los estados de ánimo, los sentimientos y las motivaciones de los demás).

Quiero que mis alumnos desarrollen su verdadera identidad. Ello significa dejar que se expresen con libertad, enseñarles a nombrar, a identificar sus emociones, a familiarizarse con ellas, a ponerlas en palabras para que las expresen en acciones. Esto implica que ayudo a mis alumnos a crecer de manera que exista congruencia entre lo que sienten, lo que hacen y lo que dicen.

Hoy en día se les está exigiendo mucho a los jóvenes: que sean guapos, delgados, inteligentes, deportistas, que sepan idiomas. Se está buscando la perfección y yo quiero enseñar a mis alumnos a ser felices, no a ser perfectos.

Mi objetivo es crear un clima donde todos mis alumnos se sientan queridos y apreciados, tanto por su maestra como por sus compañeros.

Abstract

This project deals with the emotional intelligence for children in 2nd grade of Primary Education, it means, children about 7 and 8 years old.

The main aim of the project is that pupils work on their self-knowledge, so that they will develop their emotional intelligence and will be able to manage their group feelings.

As the same time, they will also work two of the multiple intelligences: intrapersonal

intelligence (the ability of having a deep understanding of the self: own reactions or emotions, self- reflection and metacognition) and interpersonal intelligence (the effective communication in a verbal and non-verbal level, the ability of having sensibility to other's moods, feelings and motivations)

I want my pupils to develop their sincere identity, it means, let them express freely and teach them how to name and identify their emotions, getting close to them and putting these emotions into words instead of into actions. This implies that I help my students to grow in a coherence manner between what they feel, do and say.

Nowadays kids are required to be beautiful, slim, smart, sporty and language learners…that is, perfection. But what I am expecting is just to be happy, not to be perfect.

My purpose is to create an atmosphere where all my students feel themselves beloved and appreciated both by their teacher and their partners, because when you do not feel like that, you will not develop your knowledge in the same way.

1. Introducción

1.1. La importancia de las emociones en el aula

Vivimos en un mundo en constante cambio y en medio de una multitud. Día a día nos relacionamos y nos cruzamos con innumerables personas. Pero no siempre nuestros corazones se abren y se encuentran. A veces nos separa una gran distancia, a pesar de estar tan cerca. A veces queremos aproximarnos y no lo conseguimos. Tenemos tantas cosas que decirnos y no sabemos cómo expresarlas. Nos hace falta comunicarnos y no logramos escucharnos, comprendernos, respetarnos, cada uno tal cual somos. Por todo esto, quiero que mis alumnos sean capaces de expresar lo que sienten en cada momento, que a través del dibujo pongan de manifiesto su estado anímico, además conseguir que sean capaces de ponerse en el lugar de los demás. Mi objetivo es que mis alumnos no se sienten náufragos en una isla desierta, sino que sientan que están acompañados en su vida.

Actualmente, en las aulas se está trabajando más el mundo emocional. Yo creo que tendría que ser una asignatura más como Matemáticas, Lengua, etc. Para conseguir un trabajo en el futuro, además de dominar unos conocimientos prácticos, tienes que saber venderte, es decir, cuáles son tus cualidades, cuáles tus debilidades, saber afrontar la entrevista con soltura. Para conseguir que sea una entrevista fructífera antes has tenido que trabajar la autoestima, la confianza, la timidez, es decir, la inteligencia emocional. Además no es lo mismo cuando venimos al trabajo cansados, felices o tristes. Nos parece extraño pero a los niños les ocurre lo mismo. Sus ojos a la hora de aprender cambian según cómo se sientan ese día.

La educación emocional hace que los alumnos mejoren sus habilidades para relacionarse, resolver conflictos y enfrentarse a emociones intensas, y consigue que disminuyan los niveles de violencia en las aulas e incluso que aumente el rendimiento académico.

Todo esto lo ha explicado el catedrático de Psicología de la Universidad de Málaga y director fundador del Laboratorio de Emociones en dicho centro universitario, Pablo Fernández Berrocal, quien considera que en el sistema educativo español falta educación emocional.

Ha reconocido que hace años se veía como «perder el tiempo» si un profesor trabajaba las emociones, cuando hacerlo es «un factor protector frente a la depresión, suicidio, consumo de drogas o embarazos no deseados».

Las investigaciones demuestran, además, que los niños que tienen más inteligencia emocional sacan mejores notas en Matemáticas y Lengua. Precisamente dos de los conocimientos que evalúan pruebas internacionales como PISA de la OCDE, que según este experto «está plateándose también evaluar» la inteligencia emocional. «Si un niño no está ajustado emocionalmente no rinde» y los alumnos tienen que ser felices en la escuela. Pero para esto hace falta que los profesores tengan una preparación psicológica mínima y tiempo para que se fijen suficientemente en cada alumno.

Las emociones son estados afectivos innatos y automáticos que se experimentan a través de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales. Sirven para hacernos más adaptativos al entorno que experimentamos.

Los sentimientos son la toma de conciencia de esas emociones etiquetadas. Sirven para expresar, de forma más racional, nuestro estado anímico.

En mi aula cada alumno es una joya única, más importante que todo el dinero del mundo. Como dice Marina (2011), educar es el único trabajo cuya finalidad es cambiar el cerebro humano cada día.

1.2. Justificación del proyecto

Mi proyecto se titula «Mi mochila está llena de caritas». Todos los días los alumnos vienen con una mochila a la espalda. Dentro de esa mochila están los sentimientos que han ido viviendo desde que se han levantado de la cama para venir a la escuela. Puede ser que aún de camino al colegio lleven las emociones vividas el día anterior. De ahí el título: todo llevamos una mochila imaginaria donde está nuestra historia de vida y tenemos que aprender a convivir con ella y saber lo que nos ocurre en cada momento. Nuestras caritas tienen que aprender a controlarse y no bailar todas juntas a la vez.

Hoy en día en las aulas hay mucha diversidad y creo que cada de uno de mis alumnos llevan una mochila en la espalda llenas de experiencias vividas, algunas alegres y otras traumáticas.

Quiero que mis alumnos entiendan el mundo emocional: cómo nos afectan las diferentes emociones a nuestra personalidad. Pretendo conseguir que se entiendan y se comprendan como grupo y sean capaces de animar al que está triste, de calmar al que está enfadado, de controlar su rabia.

En las aulas cada alumno ha vivido experiencias de vida distintas, sus familias son diferentes, sus costumbres, sus rutinas, su carácter todos somos especiales y únicos, por eso tenemos que aceptar a los demás como son, y es lo que yo les quiero enseñar a ellos.

Yo pretendo que mis alumnos sean personas extraordinarias que no piensen solamente en ellas, que antes de acusar a sus compañeros se miren a ellos mismos y admitan sus propias limitaciones en lugar de airear las de los otros. Quiero que mis alumnos sean personas que quieran ser felices, que también se alegren de que lo sean los otros y que, en la medida de sus posibilidades contribuyan a que los otros lo sean.

1.3. Estructura del proyecto

1.3.1. ¿Qué llevo en mi mochila?

El proyecto se estructura en tres partes. En la primera parte, «¿Qué llevo en mi mochila?», se busca reconocer mis propias emociones, estoy feliz por algo, dibujar cómo me siento hoy, aprender a ordenar mis emociones. Primera parte, reconocer las emociones: cogían su carita y la ponían en la cara del sentimiento que correspondía, luego decían cómo se sentían y explicaban el porqué, más adelante decían cómo se sentían subidos en las mesas y, por último, cantando. En esta parte hemos aprendido quiénes somos, cada alumno ha hecho un mural donde se ha dibujado a él mismo con los deportes, acciones, cosas que le gustan; después han realizado una exposición oral explicando quiénes son y sus gustos. Para comprender a los demás, primero tengo que saber quién soy yo. Hemos trabajado nuestro autorretrato para poder estar preparados para continuar el proyecto. Cuando ya nos conocimos, trabajamos las emociones básicas: la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo, la calma. Nos ayuda el monstruo de los colores. Cada emoción para ellos tiene un color, un olor, un sabor y un dibujo. Esta parte es muy importante, porque cada niño es un ser único en el teatro de la vida.

1.3.2. Viajando al país de las emociones con mi mochila

En esta segunda parte, «Viajando al país de las emociones con mi mochila», hemos trabajado diferentes recetas para conocer las emociones. Por ejemplo, la receta para no tener miedo, receta para perder la timidez. Han reflexionado sobre la tristeza: ¿qué me pasa cuando estoy triste? Hemos realizado nuestra receta para estar menos tristes y ser positivos en todas las circunstancias de la vida. En esta parte, nos hemos centrado en emociones más complejas como la empatía, la asertividad, la culpa, el engaño, la vergüenza. Han realizado un mapa mental con todas las emociones aprendidas, donde de cada emoción estaba relacionada con una acción, una foto o dibujo, es decir, ¿qué me pasa cuando me siento culpable?, me encojo, me escondo. También han creado un mandala emocional donde estaban ellos, sus cualidades, actitudes, habilidades, aquello que les hace feliz; hobbies, personas y por último sus sueños, es decir, su futuro. En esta parte hemos trabajado con el libro *Manual para soñar,* cómo distintos niños han ido consiguiendo sus sueños. Hemos creado caminos distintos para alcanzar nuestro sueño. Yo les he contado mi sueño de ser maestra, como poco a poco lo fui logrando pero que aún tengo más sueños que me encantaría que ser hicieran reales.

1.3.3. Mis compañeros de viaje

En la tercera parte, «Mis compañeros de viaje», cada alumno primero reflexiona si sus compañeros llevan la misma mochila que él, para aprender a convivir mejor con sus familias y sus compañeros de clase, así podrán entender qué les ocurre en cada momento. En una clase es muy importante que se conozcan entre ellos, por eso el respeto es fundamental. Han comprendido que aunque todos tengan la misma edad, no tiene el mismo carácter, reaccionan de manera distinta a las emociones, algunos son más reservados para expresar lo que han sentido. Entre todos hemos ayudado a que los tímidos se expresen con más confianza, a que los más nerviosos sean más tranquilos, a saber animar al compañero que está triste, a saber calmar a mi compañero que está enfadado. Han aprendido cómo puedo ayudar a qué mis iguales controlen sus emociones. Hemos conocido cuáles son los gustos, aficiones, sueños, habilidades, inquietudes de nuestros compañeros, si se parecen a los suyos o son distintos. Aprender a respetar que no a todo el mundo, porque a mí me guste el baloncesto, le tiene que gustar. Es muy importante conocer a fondo a las personas porque en el futuro mis alumnos van a convivir con personas que no serán sus padres y

tendrán que aprender a satisfacer las necesidades de ellas y además de aceptarlas y comprenderlas. Es fundamental que desde niños aprendan que en la vida conocerán a muchas personas todas ellas únicas e irrepetibles, con algunas se llevarán bien con otras no, a otras les abrirán su corazón, a otras se lo cerrarán, pero tiene que aprender a convivir con todas. Los adultos a lo largo de nuestra vida conocemos a personas en un momento determinado y nos acompañan toda la vida, otras nos acompañan solo en un momento concreto y a otras las conocemos pero se van para siempre.

Para finalizar este apartado quiero terminar con esta frase de *El principito:* «El tiempo que perdiste por tu rosa hace que tu rosa sea tan importante» (Saint- Exupéry). Yo le digo a mis alumnos que el tiempo que perdemos con cada compañero hace que cada compañero sea importante. Porque el tiempo perdido con compañeros es tiempo ganado, aprovechado y vivido. Son recuerdos para cinco minutos después, para dentro de un año o para siempre. Un compañero se torna importante para nosotros y nosotros para él, cuando somos capaces en su ausencia de reír o llorar, de sentir nostalgia, pena o alegría y en ese instante traerlo bien cerquita de nosotros.

2. Objetivos

Los objetivos son:

- Ser capaz de expresar mis propias emociones.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Conocer las emociones básicas, la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia, la calma.
- Descubrir las emociones a través de cuentos.
- Dibujar los diferentes estados emocionales.
- Crear mi autorretrato.
- Realizar mi mandala emocional.
- Descubrir quién soy.
- Animar a mis compañeros cuando están tristes.
- Crear un mapa mental de las emociones.
- Conocer las emociones más complejas, la empatía, la ira, la frustración, el engaño, la culpa.
- Ser capaz de expresar mis emociones de manera musical.

Contenidos:

- Emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, rabia, calma.
- La empatía.
- La ira.
- La frustración.
- Los recuerdos.
- La ternura.
- El amor.
- La compasión.
- La inseguridad.
- La vergüenza.
- La culpa.
- El remordimiento.
- La timidez.
- La confusión.
- El asombro.
- El asco.
- La decepción.
- Los celos.
- El entusiasmo.
- El deseo.
- El odio.
- La serenidad.
- La ilusión.
- La gratitud.
- La aceptación.
- El desamparo.
- La soledad.
- La hostilidad.
- El alivio.
- La asertividad.

3. Desarrollo

3.1. Estructuración de las sesiones

Primero, los alumnos expresan cómo se sienten a través de caritas de sentimientos, en nuestro caso, triste, apenado, entusiasmado, contento, enamorado, extrañado enfadado, sorprendido, cansado, donde ponen su foto. Dicen cómo se sienten y explican el por qué. Por ejemplo, hoy estoy entusiasmado porque voy a comer a casa de mis abuelos, hoy estoy contento porque voy a baloncesto, hoy estoy triste porque hace tres años que se murió mi tío. Al principio solo decían cómo se sentían sin explicar el porqué, después añadimos el porqué. Más adelante expresan sus emociones subiéndose a las mesas con su foto y luego se bajan y ponen su foto en la carita correspondiente. Finalmente, nos subimos a la mesa y cantamos cómo nos sentimos y el porqué.

Luego aprendimos las emociones básicas con la ayuda del libro *El monstruo de colores,* donde aprendieron la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia y la calma. En cada sesión trabajamos una emoción distinta, reflexionamos sobre ella: ¿qué me pasa cuando estoy alegre?, ¿qué hago?, ¿suelo saltar, cantar? Hacemos un dibujo que represente dicha emoción. Es muy importante que sepan las acciones que ocurren cuando están sintiendo algo. Hemos escrito en nuestro cuaderno diferentes situaciones donde se hayan sentido, por ejemplo, enfadados: un día que no querían jugar conmigo, un día que se rieron de mí, un día que me quitaron un juguete.

Después descubrimos las emociones más complejas a través de cuentos. La profesora lee el cuento, por ejemplo, *El racimo de uvas.* Es una familia que se iba dejando el racimo de uvas hasta que finalmente volvió al padre de la familia y lo compartió con los demás. A través de este cuento comprenden que en esa familia eran capaces de ponerse en el lugar del otro y hacer felices a los demás. Posteriormente reflexionamos lo que ha pasado en esa familia, por qué se iban dejando el racimo de uvas. Cómo esa familia realizó acciones que hacían felices a los demás. A continuación, pensamos alguna acción que pudiera hacer felices a sus padres. Cada alumno expone sus ideas libremente, por ejemplo, a mi madre darle un beso y un dibujo, ir a pasear con mi padre, recoger mis cosas de casa, unas vacaciones para mi madre, unas entradas para ir al cine con mi madre y mi hermano… Una vez hecha la reflexión, comprobamos si ya sabemos lo que significa la empatía, hacemos una lluvia de ideas, dicen que es compartir con los demás, hacer felices a los demás, animar a los que están tristes, hasta que entre todos formamos una definición.

Para finalizar hacemos un dibujo de la emoción trabajada en un cuaderno especial del proyecto y cada alumno explica lo que ha creado en su dibujo. Por ejemplo, una alumna dibujó a su compañera de mesa en estado triste y a ella animándole y le daba una flor para hacerle feliz.

En cada sesión nos ha acompañado una melodía distinta según la emoción que hemos trabajado, por ejemplo, en la alegría canciones alegres como *Don't worry, be happy* de Bob Marley; y si hemos trabajado la tristeza, canciones tristes como por ejemplo, *Yesterday* de los Beatles.

3.2. Nuestro diario y recetario emocional

Cada alumno tiene un diario/cuaderno donde puede escribir cómo se siente a lo largo de la jornada escolar. Se lo puede llevar a casa para escribir allí cómo se siente. Es personal. Si no quiere compartir lo que ha escrito, se lo guarda para él mismo. Así han aprendido a saber que durante el día experimientamos diferentes emociones. En su diario también escriben «Tres cosas que agradacen cada dia»; como por ejemplo: cuando la maestra nos dice que tiene una sorpresa para nosotros, estamos alegres y nos ponemos a saltar; cuando un amigo me dice algo que no me gusta, me pongo triste y me escondo y me recojo sobre mí mismo… Las emociones están presentes en todos los momentos de nuestro día a día y es bueno compartirlas con alguien o contarselas a nuestro diario.

También hemos creado nuestro recetario emocional donde a cada emoción le hemos puesto una receta, por ejemplo receta para vencer la timidez: 1) Bailar hasta el amanecer; 2) Vestirte de estrella de pop; 3) Filosofía del panda; 4) Saltar como una bailarina; 5) Así ya has vencido tu timidez. Otro ejemplo, receta para no estar triste: 1) Azúcar, harina y huevos, música pop, baba de princesa, media sonrisa y cosquilla de ratón; 2.) Hornear durante 20 minutos; 3. Comer el pastel con un amigo encima de una nube.

En el diario también hemos escrito una carta de agradecimiento a un amigo. Por ejemplo un alumno escribió: «Carta para Adrián, en baloncesto me lo paso muy bien contigo. Cuando nos toca por parejas siempre te elijo a ti Adrián. Adrián te ayudo mucho porque eres mi mejor amigo». Luego el amigo elegido leía la carta en voz baja y le daba un abrazo a quien la había escrito.

3.3. La meditación

Para trabajar este proyecto también hemos aprendido a meditar. Porque cuando llevo un día muy cansado y me han ocurrido muchas aventuras, tenemos que buscar un momento donde reflexionar lo que ha pasado

durante el día. Por las tardes, antes de irnos a casa, todos nos sentamos en nuestras alfombras. Primero hacemos algunos ejercicios de yoga, imitamos animales, aprendemos algunas posturas. Después nos tumbamos en nuestra alfombra a la vez que escuchan un mantra, voy nombrando a cada niño y los demás desean algo para él. Luego damos las gracias a las personas que nos han acompañado en el día y recordamos todo lo que hemos realizado. También nos acordamos de los compañeros que por razones varias ya no están en nuestra aula. Finalmente nos quedamos un minuto en silencio, sin pensar nada.

Se ha demostado que la práctica de la meditación es un recurso muy eficaz para cultivar la atención y la concentración, facilitar el proceso de aprendizaje, el autoconocimiento, el conocimiento de la realidad y la armonía entre nosotros mismos con el mundo. Es una gran aliada para conseguir una buena integración y convivencia dentro del grupo, al mismo tiempo que contribuye a mejorar las capacidades de aprendizaje y de relación dentro y fuera del aula.

3.4. Refuerzo positivo

Uno de los puntos fuertes ha sido el refuerzo positivo. Según Vaello Orts, todos los alumnos están motivados de forma natural, pero hacia cuestiones no escolares que les resultan más gratificantes, por lo que lo único que debemos hacer es redirigir esas motivaciones hacia el ámbito escolar con la ayuda del refuerzo positivo, por lo tanto, este autor señala algo importante, el uso de este tipo de técnicas motivadoras para lograr el éxito escolar.

Lo hemos trabajado de la siguiente manera: a través de medallas. Si he realizado bien mis ejercicios, utilizando los tiempos adecuados, me pongo la medalla de carita sonriente. Si he realizado correctamente las actividades pero he ido rápido, me pongo la medalla de la liebre y, si he ido lento haciendo mis ejercicios, me pongo la medalla de la tortuga. Ninguna medalla es negativa, todas son positivas. Con esto he querido conseguir que todos los alumnos se motiven para realizar bien las diferentes actividades. Son ellos mismo los que se van colgando las medallas del cuello. Todos tenemos que aprender a respetar los tiempos y hacer lo que nos piden de la mejor manera posible. La paciencia también es una virtud y hay alumnos que por ser los primeros, no hacen bien los ejercicios.

Para concluir este apartado, una breve reseña. Lo hago con una frase de una profesora: «Toda conducta que recibe un premio tiende a repetirse» (Ballesteros, 2012).

Figuras 1 y 2. Ejemplos de trabajos de los alumnos.

4. Conclusiones y discusión

Creo que ha sido un proyecto fundamental para mis alumnos, ya que han aprendido que en el colegio no solo les enseñan asignaturas como Matemáticas, Lengua…, sino que pueden aprender a comprenderse a sí mismos, a saber cómo se sienten en cada momento, a aprender a controlar sus emociones, a ayudar a sus compañeros a que sean más felices.

Al realizar un proyecto como este, mis alumnos han desarrollado su creatividad, su imaginación, su lenguaje, creando unos dibujos, murales, recetas estupendas. A la vez que trabajan la inteligencia emocional, están trabajando las inteligencias múltiples, como inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia musical, inteligencia visual-espacial y la inteligencia espiritual.

Las familias desde el primer momento se han entusiasmado e implicado con nuestra mochila llena de caritas. De hecho en las tutorías, algunas madres han comentado que sus hijos en casa, les decían: «Mamá estás triste, sonríe más», «¿Cómo te sientes hoy mamá?», «¿Por qué estás enfadada?». Algunas familias han solicitado actividades para trabajarlas y profundizarlas en casa, y así en familia también han podido trabajar la inteligencia emocional. A los padres, se les ha

explicado que si consiguen que sus hijos sueñen, tendrán un tesoro que muchos reyes buscaron y no conquistaron.

Como maestra es un tema por el que siempre he tenido mucho interés, me he formado en él, he leído sobre él. Por eso ha llegado el momento de llevarlo a la práctica, no solo quedarse en teoría. Siempre he querido ser una buena maestra que transforme la información en conocimiento y el conocimiento en experiencia. Para mí ha sido una experiencia muy gratificante ver cómo mis alumnos cada día me decían cómo se sienten. No es lo mismo que un alumno, desde primera hora venga triste a la escuela, ya que como todos sabemos esas circunstancias influyen en su aprendizaje.

A mí es un proyecto que me ha ayudado a comprender mejor a mis alumnos, a saber que es imprescindible crear un clima afectivo dentro de la clase para que todos los alumnos puedan aprender; porque si no se sienten queridos por su maestra, no van a desarrollar los conocimientos de la misma manera. Además me ayuda a crecer como maestra, ya que yo también me he conocido más a misma y he aprendido a respetar y comprender a todos mis alumnos.

Lo más importante es que mis alumnos durante la realización de las diferentes sesiones se han sentido como en casa, es decir, libres sin ningún obstáculo que les impidiera expresar lo que sienten. Hemos formado una familia donde todos hemos sido parte de ella, los vínculos afectivos entre ellos han aumentado y algunos se han fortalecido. Las relaciones con sus iguales también han mejorado, consiguiendo que todos fueran capaces de controlar sus propias emociones.

Me gustaría que algún día la inteligencia emocional fuera una asignatura dentro del currículum de Educación Infantil, Primaria y Secundaria porque es la base fundamental para crecer como personas. En algunos colegios en Zaragoza ya se está trabajando como asignatura. En el último curso al que asistí, la ponente nos contó que en la Universidad de Harvard decidieron crear la asignatura de la felicidad, ya que había muchos suicidios de universitarios. Hoy en día es la asignatura que más alumnos tiene en el aula. No solo los niños necesitan educación emocional sino también los adultos. A veces, nos sentimos muy perdidos y abandonados en este mundo y necesitamos una mano que nos ayude y acompañe durante nuestro camino hacia la felicidad.

Quiero incluir las opiniones de algunos padres de la clase, por ejemplo los padres de Samuel:

A nosotros nos parece una gran aportación que se trabaje en el cole la inteligencia emocional. Por nuestra experiencia personal, creemos que les puede aportar muchas herramientas para aprender no solo conocimientos, sino otras habilidades muy necesarias para desenvolverse en el futuro. Además, saber manejar emociones seguro que les ayuda a mejorar también el aprendizaje. Ojalá el proyecto siga en cursos posteriores, y gracias por poner tanto interés en la educación de nuestros hijos. En nuestro caso particular a Samuel le está yendo muy bien.

Los padres de Alicia:

Para los niños resulta muy intuitiva la relación entre las emociones y los colores, ya que les ayuda a «etiquetar» de alguna manera la emoción que están teniendo en ese momento, y conducirla hacia otras emociones de manera natural. Por ejemplo, después de pasar una tarde con las amigas, la emoción de tristeza al despedirse, identificada como estar «azul», pasa a estar «verde» o en calma al sugerir pensar en los bonitos recuerdos de esa tarde, y en que al día siguiente podrán verse de nuevo y comentar lo bien que lo pasaron. En cualquier caso, todo el proyecto les proporciona herramientas para poder identificar las emociones que tienen, lo que es muy positivo para aceptarlas y en muchos casos no darles demasiada importancia y tratar de dirigirlas hacia emociones positivas. Desde mi punto de vista es algo fundamental para evitar que a medida que crecen y surgen adversidades (de lo que desgraciadamente no podemos protegerlos toda la vida), sean conscientes de lo que les sucede y puedan afrontarlo. Muchas gracias por prepararlos también para algo tan importante.

Los padres de Jaime:

He notado en las dos últimas semanas que Jaime ha empezado a poner nombre a algunos de sus sentimientos de ira, rabia y frustración…. Esto le lleva a explicar mejor lo que le pasa. Después de sus momentos de ofuscación es capaz de decir porque se ha comportado de esa manera, esto es nuevo, hasta ahora no sabía decir porque se comportaba así… Me ha dicho cosas concretas que me han sorprendido, esto es muy bueno porque nos permite dialogar con él sobre sus comportamientos.

Los padres han sido parte del proyecto desde el principio, ya que ellos refuerzan lo aprendido en casa.

Concluyó mi artículo con esta frase de un libro de Augusto Curry: «Educar es ser un artesano de la personalidad, un poeta de la inteligencia, un sembrador de ideas».

6. Bibliografía

Bach, E. y Forés, A. (2008): *La asertividad. Para gente extraordinaria.* Barcelona: Editorial Plataforma.

Bergmann, J. y Sams, A. (2014): *Dale la vuelta a tu clase.* Madrid: Editorial SM.

Curry, A. (2007): *Padres brillantes, maestros fascinantes.* Barcelona: Editorial Planeta.

Diez Navarro, M. C. (2002): *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones día a día de la escuela infantil.* Barcelona: Editorial Grao.

Gerver, R. (2014): *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos.* Madrid: Editorial SM.

Goleman, D. (2012): *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos.* Barcelona: Ediciones B.

_____ (2013): *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia.* Barcelona: Kairós.

Hué, C. (2008): *Bienestar docente y pensamiento emocional.* Madrid: Wolters Kluwer.

Ibarrola, B. (2010): *Cuentos para educar niños felices.* Madrid: Ediciones SM.

_____ (2013): *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula.* Madrid: Editorial SM.

L'Ecuyer, C. (2015): *Educar en la realidad.* Barcelona: Plataforma Actual.

Llenas, A. (2012): *El monstruo de colores.* Barcelona: Editorial Flamboyant.

_____ (2014): *Diario de las emociones.* Madrid: Editorial Paidós.

_____ (2015): *Te quiero (casi siempre).* Madrid: Editorial Espasa.

López Pérez C. y Valls Ballesteros, C. (2013): *Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje.* Madrid: Editorial SM.

Manzano, E. y Gutiérrez Serna, M. (2014): *Recetas de lluvia y azúcar.* Barcelona: Thule.

Marina, J. A. (2011): *El cerebro infantil la gran oportunidad.* Barcelona: Editorial Ariel.

Moroney, T. (2014): *Cosas que me gustan de ti.* Madrid: Ediciones SM.

Naranjo, C. (2004): *Cambiar la educación para cambiar el mundo.* Barcelona: Ediciones La Llave.

Núñez Pereira, N. y Valcarcel, R. (2013): *Emocionario.* Madrid: Palabras Aladas.

_____ (2014): *Manual para soñar.* Madrid: Palabras Aladas.

TIC y creatividad lingüístico-musical

Rosa María Serrano Pastor
Universidad de Zaragoza

Resumen

Se presenta en este documento una experiencia de creatividad lingüístico-musical en el ámbito de la Educación Primaria utilizando como recurso las nuevas tecnologías. Este proyecto tenía como objetivo aunar el trabajo creativo en el lenguaje verbal y musical, con el fin de beneficiarse del enriquecimiento que supone el trabajo conjunto y coordinado de ambos, desde una experiencia motivadora y cercana a los alumnos como es la creación, textual y musical, de un rap. Para ello se utilizó como recurso tecnológico la página web incredibox.com, que permite de manera gratuita crear muy variadas bases musicales, pudiendo ser grabadas para su posterior utilización cantando sobre dichas bases. La experiencia se llevó a cabo con todo el alumnado de 1.º y 6.º de Educación Primaria de un Colegio Público de Infantil y Primaria de Zaragoza, con un total de 19 y 23 estudiantes, respectivamente. Su análisis se ha efectuado desde la perspectiva cualitativa, examinando tanto el proceso como las producciones resultantes. La experiencia es valorada muy positivamente tanto por el profesorado como por el alumnado de los diferentes niveles. Se detallan los resultados obtenidos en los docentes y en los niños y niñas que han vivido el proceso en primera persona.

Abstract

This paper presents an experience of linguistic-musical creativity in the field of primary education, using new technologies as a resource. This project aimed to combine creative work with verbal and musical discourses. The purpose was to enrich the joint and coordinated work of both, thanks to a motivating and close to student's experience, such as the textual and musical creation of a rap. The website incredibox.com was used as a technological resource in the process. It is a free tool for creating varied musical bases that may be recorded for later use, singing over these bases. The experience was conducted with all students in 1st and 6th Primary Education classes of a State School of Zaragoza, in a total of 19 and 23 students, respectively. Its analysis was conducted from a qualitative perspective, examining both the process and the resulting

productions. The experience is highly appreciated both by teachers and by students of different levels. The results in teachers and students who have experienced first-hand the process are detailed.

1. Introducción

La experiencia que se presenta en esta comunicación corresponde a un proyecto de creatividad lingüístico-musical en el ámbito de la Educación Primaria, creando canciones en estilo rap y utilizando como recurso para ello las nuevas tecnologías. Es por ello que en este primer apartado el discurso estará centrado en la revisión teórica de dos conceptos clave. En primer lugar abordaremos la razón de ser de la competencia lingüístico-musical y su trabajo desde la creatividad. En el segundo, la importancia de las TIC en el proceso educativo.

1.1. Competencia lingüístico-musical y creatividad

La legislación educativa actual [LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo), de Educación; LOMCE (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 10 de diciembre) para la Mejora de la Calidad Educativa] hace hincapié en el desarrollo de las competencias entre las que sitúa la competencia lingüística. Nuestra visión de esta competencia es amplia, ya que incluimos en ella tanto el desarrollo verbal como el musical. Nos basamos en los estudios sobre el desarrollo verbal y musical que nos muestran caminos paralelos de aprendizaje en los dos discursos (Liperote, 2006). Esto nos posibilita un desarrollo conjunto y enriquecido de ambos, potenciando las bases naturales de su aprendizaje que, desafortunadamente, apenas se está aprovechando en los centros escolares españoles.

En lo que respecta a la música, partimos de la perspectiva educativa, basándonos en los grandes pedagogos del siglo XX tales como Willems (1969) u Orff (1976), de que la enseñanza musical especialmente en los primeros años no debe iniciarse desde el ámbito teórico sino de la práctica, siendo esta la que llevará a la comprensión y profundización teórica. Del mismo modo consideramos que esta práctica debe estar enfocada hacia el ámbito de la expresión musical y la creatividad, siendo estas las razones que den sentido a aspectos tales como la práctica continuada, la imitación, recreación y variación de piezas musicales, y el esfuerzo y trabajo continuado para la creación de las propias y el desarrollo del gusto estético.

Por otro lado, la enseñanza lingüística habitualmente se está trabajando en los centros escolares centrada en el libro escolar, de manera muy

poco significativa, desde un enfoque poco realista y sin desarrollar todo el potencial creativo del alumno. Además, si nos ceñimos al trabajo sobre poesía y las reglas que lo rigen, suele hacerse desde un marco tedioso, de meras reglas memorísticas que el alumnado memoriza, o no, sin llegar a comprender su razón de ser, alejado de la realidad en la que vive y sin llegar a abordar la potencialidad creativa que posee.

La orientación educativa que desde hace décadas se está solicitando es la de plantear tareas reales, que fomenten la interdisciplinariedad y complementariedad entre áreas y que potencien el desarrollo de competencias, de saber hacer y no solo saber, permitiendo aplicar todo lo aprendido e integrarlo para conseguir un fin real y concreto. Es por ello que esta experiencia plantea un trabajo interdisciplinar mediante la creación de canciones en estilo rap. Nos basamos en las canciones ya que en ellas se integra, de manera natural, el discurso verbal y musical. Al cantar hacemos una melodía con texto determinado. Ambos aspectos suenan juntos creando un discurso ordenado. El texto sin la melodía podría ser una poesía, un trabalenguas, etc., la melodía sin texto podría ser una obra musical. Sin embargo, la canción precisa de los dos elementos (Malagarriga et al., 1999). Esta interrelación de discursos se ofrecía en el estilo rap de una forma motivadora, sencilla y cercana a la realidad del alumnado, y con la que podían crear de manera autónoma en ambos discursos.

El rap es un estilo musical que destaca por su trabajo rítmico del texto y resalte de la acentuación en su melodía habitualmente sencilla y al servicio del texto. Surgido en la década de los setenta entre la comunidad afroamericana de los Estados Unidos, en la actualidad es conocido y utilizado en todo el mundo. Su creación nace de la necesidad de tener algo que contar, denunciar o expresar, y de hacerlo de forma personal, por lo que se convierte en un recurso óptimo de comunicación de ideas, sentimientos y opiniones para nuestros alumnos. Además, tiene la versatilidad de poder interpretarse a capela o acompañado por una base musical, un fondo musical rítmico también conocido con la voz inglesa *beat*. En las primeras presentaciones de grupos de rap, el estilo se sustentaba en las músicas de un disc jockey que, utilizando algunas canciones y empleando cortes y mezclas, lograba una composición que funcionaba como fondo sonoro para que se pudiese rapear sobre ella. En la actualidad, gracias a la rápida evolución tecnológica, existen muchos medios a nuestro alcance para diseñar este fondo musical. Es por ello que nuestra propuesta integra el uso tecnológico de las herramientas disponibles en la actualidad para ofrecer una tarea global, motivadora y cercana a la realidad del alumnado.

1.2. TIC y educación

Las TIC en nuestra sociedad y cultura actuales son herramientas que han conseguido ocupar un puesto esencial. Desde los más mayores a los más pequeños, todos nos hemos habituado, en mayor o menor medida, a su uso de manera diaria. Especialmente estos últimos, a los que llamamos nativos musicales, son los que muestran mayor capacidad de aprendizaje y manejo con una desenvoltura y habilidad de adaptación a las nuevas herramientas y aplicaciones envidiable. Siendo incuestionable esta realidad, es necesario que el desarrollo tecnológico sea aprovechado también en el ámbito educativo (Gutiérrez, 2003).

La legislación educativa española recoge desde hace unos años [LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo), de Educación; LOMCE (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 10 de diciembre) para la Mejora de la Calidad Educativa] las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como instrumentos y recursos existentes en la realidad del alumnado que deben tener su reflejo en los centros escolares. En concreto, la normativa recoge como uno de los objetivos fundamentales «iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran». Por ello establece, entre las competencias clave la competencia digital con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Destaca igualmente la necesidad de su integración plena en el aula, aludiendo no solo al aumento de su manejo, sino también al cambio metodológico en el proceso educativo que estas herramientas requieren.

Sin embargo, la realidad actual de los centros escolares es que han aumentado la cantidad y calidad de los recursos tecnológicos con los que se cuenta (Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Buckingham, 2007), pero esto no ha venido acompañado del manejo esperado, tanto en cantidad como en calidad, ni del cambio metodológico que se esperaba de los docentes (Area, 2008).

Tal y como recoge la Unesco (2008: 2):

> Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia […]; pudiendo enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades de estas.

La propuesta planteada en este trabajo busca esta integración tecnológica en el aula, incluyendo de manera natural la utilización de las TIC en una tarea global, significativa y creativa para el alumnado como es la creación de sus propias bases musicales de rap.

En este sentido hay que precisar que, en el ámbito musical, los recursos tecnológicos también han irrumpido de manera significativa en los diferentes procesos, desde la creación y la interpretación a la edición, almacenamiento, distribución y recepción (Giráldez, 2007), facilitando su realización. En nuestro caso su uso se ha centrado especialmente en la creación, si bien también se utilizaron en la grabación, edición, almacenamiento y distribución.

2. Objetivos

El proyecto presentado buscaba el desarrollo de la creatividad lingüístico-musical en el ámbito de la educación primaria utilizando como recurso las nuevas tecnologías.

Este objetivo se concretó en los siguientes:

- Trabajar de manera coordinada los discursos verbal y musical, buscando el mayor número de contenidos en común.
- Profundizar en los contenidos lingüísticos desde una perspectiva significativa para el alumnado que potenciara su interés y aprendizaje.
- Potenciar el conocimiento del alumnado sobre el uso educativo de las TIC.
- Desarrollar la creatividad del alumnado, tanto en el campo verbal como musical, potenciando su capacidad expresiva de ideas y sentimientos.

3. Desarrollo

Teniendo en cuenta los objetivos explicitados, pasaremos a especificar los aspectos más relevantes de la puesta en práctica de la experiencia y los resultados de la misma, con el fin de que pueda servir de apoyo a experiencias similares. Por ello explicaremos brevemente el contexto de la experiencia, indicando los participantes que la han protagonizado y describiendo las características básicas del proyecto, para pasar posteriormente al análisis de los resultados más significativos.

3.1. Participantes

La experiencia se llevó a cabo en un Colegio Público de Infantil y Primaria de Zaragoza. Los alumnos protagonistas de la misma pertenecían a dos de los cursos del centro, 1.º y 6.º de Educación Primaria, con un total de

19 y 23 estudiantes, respectivamente. Ambas clases las integraban niños y niñas de características muy heterogéneas, tanto a nivel cognitivo como social, provenientes de realidades familiares muy diversas. Esta circunstancia animaba a la búsqueda de experiencias innovadoras, realmente significativas y motivadoras para todo el alumnado, que potenciaran el aprendizaje de todos ellos. Se pretendía con la aplicación en dos clases de niveles extremos observar el funcionamiento del proyecto tanto al inicio como al final de la etapa de Educación Primaria y analizar las posibles diferencias entre unos y otros.

Los maestros que llevaron a cabo la experiencia fueron los tutores de cada clase y la especialista de música del centro, quienes trabajaron en equipo docente interdisciplinar.

3.2. Historia del taller

La experiencia con el alumnado se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 2013-2014. Se alternaron actividades en gran grupo, en pequeños grupos heterogéneos e individuales, de manera que se favoreciera las interrelaciones y la ayuda mutua en el aprendizaje hasta llegar al asentamiento individual. La experiencia se llevó a la práctica a modo de «taller de rap», de manera que el alumnado conocía desde el primer momento el objetivo de la tarea, la creación de canciones rap, y dio significado a todas las actividades, aprendizajes y procesos propuestos para la consecución final de dicha tarea. A lo largo del taller, los alumnos analizaron diferentes ejemplos, aplicando en ellos los contenidos lingüístico-musicales que se especificarán con más detalle en el apartado de resultados, tales como acentuación o rima. Crearon sus propias obras de estilo rap, elaborando tanto el texto como la melodía. Aprendieron a utilizar la herramienta que nos ofrece de manera gratuita la página web incredibox.com, creando con ella sus propias bases musicales. Interpretaron sus piezas aunando su voz a la base sonora creada y escucharon y valoraron las creaciones de los compañeros, analizando las características lingüístico-musicales de las mismas, la calidad de la interpretación, el mensaje del texto, etc.

3.3. Metodología

La experiencia se enmarcó dentro del enfoque cualitativo de la investigación-acción en equipo docente interdisciplinar (Elliot, 1993), constituido por los tres maestros implicados en la misma, y la observación participante en el aula (McKernan, 1999).

El diseño metodológico y la concreción de los objetivos marcaron los instrumentos a utilizar. Destacaron los datos obtenidos de la observación directa tanto de las sesiones en el aula como de las reuniones del profesorado. Estos datos fueron recogidos en los sumarios y registros anecdóticos realizados por todo el profesorado. Tanto con los alumnos como entre los docentes se realizaron sesiones orales de evaluación del proceso vivido en la experiencia. Las programaciones, resolución de actividades, tareas y creaciones del alumnado, fotografías y grabaciones audiovisuales también resultaron herramientas muy valiosas para la recogida de datos. Todos ellos nos ofrecieron una inmensa cantidad de datos que fueron almacenados, sistematizados y estructurados para su análisis. La herramienta informática Transana favoreció su organización y análisis de manera coordinada.

El análisis de esta variedad de datos recogidos se llevó a cabo desde la doble perspectiva de la investigación narrativa, la cual favorece la reconstrucción y estructuración de la experiencia (Bruner, 2002), y de la investigación analítica cualitativa (Castanheira, Crawford, Dixon y Green, 2001) que conlleva el análisis de dichos materiales narrativos (Gee y Green, 1998) para llegar a su abstracción, conceptualización y obtención de los resultados que a continuación se detallan.

3.4. Resultados

Los resultados encontrados muestran que la experiencia es valorada muy positivamente, tanto por el profesorado como por el alumnado de los diferentes niveles. Los maestros destacan que ha sido más enriquecedor y motivador que otras actividades más tradicionales que habitualmente se vienen desarrollando tanto para sus estudiantes como para sí mismos. El trabajo realizado en diferentes agrupaciones, especialmente el realizado en grupos heterogéneos, ha favorecido el aprendizaje lingüístico y social de todo el alumnado. El énfasis puesto en la autoevaluación y coevaluación de las creaciones ha favorecido la toma de conciencia del discurso lingüístico verbo-musical así como un mayor esfuerzo por realizar creaciones de calidad.

En lo que respecta a los docentes, estos han mejorado su propia labor educativa, potenciando más su creatividad a la hora de programar que lo que el libro de texto les permite hacer. El hecho de trabajar en equipo ha permitido desarrollar más todavía esa creatividad, ya que las propuestas que cada compañero ha realizado han servido de inspiración y obtención de nuevas ideas al resto. Además, el proyecto ha permitido a los maestros tutores profundizar en las relaciones entre el discurso verbal y musical,

muchas de las cuales desconocían, acercándose al área de música y valorando más las potencialidades de dicha materia. Todos los maestros han desarrollado además su conocimiento y manejo tecnológico, tanto por el uso de la herramienta ofrecida por la página web incredibox.com como por el resto de herramientas utilizadas para la grabación y envío de información digital.

En el caso del alumnado, tanto de uno como de otro nivel, se resalta su mayor motivación y esfuerzo continuado a lo largo de todo el proceso, así como su elevada autoexigencia por realizar creaciones de calidad, elaboradas con detalle. Han mostrado gran interés por expresar la realidad del mundo que les rodea y sus propios sentimientos, tal y como se observa en este rap sobre lo vivido en el colegio:

RAP DE DESPEDIDA
A los profes de idiomas
no los entiendo
Hasta que voy al extranjero
y entonces los comprendo

Cono y lectura
Mates y escritura
Vaya locura tener cultura (bis)

Ya me despido
Sin olvidarme quiero
de la profe Rosa y su manía
de enseñarlo todo con melodía

Cono y lectura
Mates y escritura
Vaya locura tener cultura (bis)

Figura 1. Fragmento de rap de final de curso.

En el ámbito de los contenidos, los estudiantes han mostrado igualmente mayor interés por aprender y comprender las características y reglas puestas en juego tanto en la creación poética como musical, valorando la coordinación adecuada entre ambas. En concreto, los contenidos lingüísticos verbo-musicales especialmente abordados han estado relacionados con la estructura de las piezas, en aspectos tales como estrofas, estrofa-estribillo y versos; y con las relaciones entre la acentuación prosódica y musical, la fluidez y la musicalidad, rítmica y melódica, de los versos. También se ha trabajado contenidos relacionados con las sílabas,

contabilizándolas en los versos y manejando los conceptos de sinalefa y diéresis; así como los relacionados con la rima, como rima consonante y asonante y versos libres.

EL RAP DEL RESPETO

Estamos aquí
para hablar del respeto.
Contra los insultos
yo me entrometo.

No hay que insultar,
ni tampoco pegar,
sin discriminar
podemos hablar.

Figura 2. Ejercicio de análisis de la acentuación y rima.

En este ámbito, el trabajo de análisis de canciones rap existentes ha sido un recurso muy positivo y enriquecedor para analizar los diferentes contenidos lingüísticos que ha sido aceptado positivamente por el alumnado.

Finalmente, también se ha favorecido su dominio y creatividad tecnológica, al integrar de manera natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje el uso de la página web incredibox.com, así como otros recursos como el e-mail, el blog del colegio o los programas audiovisuales.

Figura 3. Creación musical mediante incredibox.com.

Los alumnos han trabajado tanto con ordenadores como con tabletas digitales, potenciando su autonomía en el manejo de ambos. Esto ha favorecido un aprendizaje y desarrollo creativo fuera de las aulas, al utilizar estas herramientas y programas con los instrumentos de los que disponen en sus casas. Este es el caso de aquellos alumnos que crearon sus propias bases musicales y las enviaron por email a la maestra de música, como en el ejemplo siguiente:

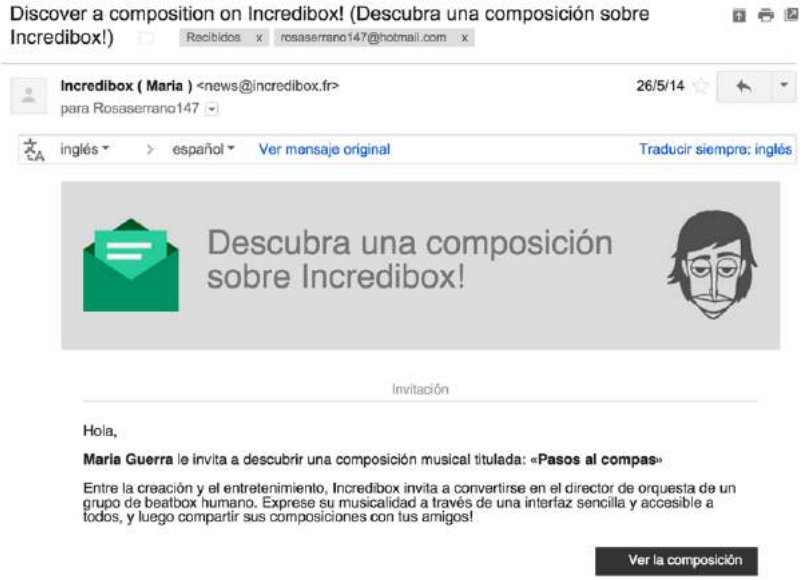


Figura 4. E-mail enviado por una alumna de 1.º de Educación Primaria.

De esta manera, el proyecto ha conseguido traspasar las paredes del centro escolar para seguir siendo trabajado con esfuerzo y entusiasmo en la realidad de sus casas, posibilitando un aprendizaje mucho más profundo.

4. Conclusiones y discusión

Se ha presentado en este texto el proyecto denominado «Taller de rap», especificando tanto su desarrollo como los resultados obtenidos con el mismo. Se destacan sus efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la educación primaria por ser una tarea globalizadora e interdisciplinar, cercana a la realidad de los niños y niñas. La experiencia

ha potenciado la creatividad tanto en el alumnado, en su proceso creativo lingüístico verbo-musical y manejo tecnológico, como en el profesorado en su labor docente. Los maestros han podido profundizar en las relaciones entre el discurso verbal y musical, así como en el conocimiento tecnológico, lo que les ha permitido ser más creativos a la vez que exigentes en sus programaciones, planteando un proceso de enseñanza-aprendizaje más complejo y elaborado que lo que los libros de texto les permiten. Los alumnos se han visto beneficiados de esta realidad, pudiendo ser protagonistas de un aprendizaje profundo y realmente significativo. El hecho de tener un objetivo real como es la óptima creación de un rap ha favorecido la implicación de dicho alumnado en el análisis y aprendizaje intermedio de los contenidos lingüísticos, verbales y musicales, y tecnológicos necesarios para la correcta consecución del objetivo. Además, el hecho de ser motivador para los alumnos y de ofrecer los recursos necesarios para que cada niño y niña se pudiera desenvolver por sí solo en el proceso creativo ha potenciado su trabajo fuera del aula, repitiendo y modificando las actividades realizadas en el colegio. La experiencia se propone como modelo a replicar y variar con el fin de obtener una base teórico-práctica que potencie la creatividad desde una visión amplia del discurso lingüístico, incluyendo el ámbito verbal y musical, y la tecnología.

5. Bibliografía

Area, M. (2008): «Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales». *Investigación en la escuela,* 64, 5-18.

Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006): «The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe». European Schoolnet, European Comission, http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf

Bruner, J. (2002): *Making stories. Law, literature, life.* Cambridge, MA & London, UK: Harvard University Press.

Buckingham, D. (2007): *Más allá de la tecnología.* Buenos Aires: Manantial.

Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. N. y Green, J. (2001): «Interactional etnography: An approach to studying the social construction of literacy practices». *Linguistics and Education,* 11(4), 353-400.

Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

Gee, J. P. y Green, J. L. (1998): «Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study». *Review of Research in Education,* 23, 119-171.

Giráldez, A. (2007): «La educación musical en un mundo digital». *Eufonía,* 39, 8-16.
Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas.* Barcelona: Gedisa.
Liperote, K. A. (2006): «Audiation for beginning instrumentalists: Listen, speak, read, write». *Music Educators Journal,* 93, 46-52.
Malagarriga, T., Gómez, I. y Parés, M. (1999): «Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil», Graó (ed.): *La música en la educación infantil,* 14, Barcelona, 35-44.
Mckernan, J. (1999): *Investigación-acción y currículum.* Madrid: Morata.
Orff, C. (1976): *Carl Orff documentation. The Schulwerk.* Nueva York: Schott.
Unesco (2008): *Estándares de competencias en TIC para docentes,* http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php
Willems, E. (1969): *Las bases psicológicas de la educación musical.* Buenos Aires: Eudeba.

Diseño de un programa formativo para la promoción de competencias emocionales en profesionales de salud mental en ámbito residencial

Patricia Torrijos Fincias
Universidad de Salamanca
Judith Manzano del Ama
CRR de Plasencia
Blanca Conejero González
CRR de Plasencia
Juan Francisco Martín Izard
Universidad de Salamanca
Juan Pablo Hernández Ramos
Universidad de Salamanca

Resumen

El presente trabajo constituye una estrategia formativa para la promoción de competencias emocionales en un colectivo de trabajadores del ámbito de la salud mental.

Dicha propuesta, ha sido elaborada a partir de un proceso de evaluación de necesidades previo, realizado con los profesionales que trabajan en el Centro Residencial de Rehabilitación (CRR) de Plasencia —Cáceres— de septiembre a diciembre de 2013, donde se evidenciaron las necesidades percibidas por parte de los mismos, su interés y potencial de desarrollo en las distintas dimensiones y competencias emocionales evaluadas. (Torrijos, Manzano, Conejero y Martín Izard, 2014). Presentamos una breve descripción del contexto, así como los objetivos, competencias, contenidos y la metodología; elementos clave que constituyen la actuación formativa que se prevé desarrollar con los profesionales del centro, en miras a favorecer su propio bienestar personal y social y, por consiguiente, el bienestar de los usuarios con los que desempeñan su labor profesional.

Abstract

This work is a training strategy for improve emotional competencies in a group of workers in the Health Mental field.

Our proposal has been elaborated from a needs assessment process prior with pofessionals that are working in a Residential Center of Rehabilitation (CRR) in Plasencia —Cáceres— (Spain), since September to December 2013, where they showed perceived needs by themselves, their interest and development potential in the different dimensions and emotional competencies assessed. (Torrijos, Manzano, Conejero & Martín Izard, 2014). We present a brief description of the context, as well as aims, competencies, contents and

methodology; key elements that it constitute formative action which is expected to develop with professionals Center, in order to promote their personal and social well-being and, therefore, the welfare of the people with whom perform their professional work.

1. Introducción

En los últimos años hemos asistido a un interesante debate en torno a la definición del constructo inteligencia emocional. Muchos han sido los autores que han buscado esclarecer este concepto, elaborándose distintos modelos, teorías, instrumentos de evaluación, etc. (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000; Davies, Stankov y Roberts, 1998, Elias, Tobias y Friendlander, 1997; Schutte, et al., 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Schulze y Richard, 2005).

El punto de unión entre los diferentes modelos, enfoques y teorías hemos de buscarlo atendiendo a la premisa y al acuerdo que hay entre los distintos investigadores y especialistas en el tema, lo que nos lleva a afirmar que hay una serie de competencias emocionales que es necesario promover de cara a favorecer el bienestar personal y social de aquellas personas con las que tenemos ocasión de trabajar (Bisquerra, 2003, 2013).

En esta misma línea, presentamos una estrategia formativa para ser desarrollada con un grupo de profesionales del ámbito de la salud mental, partiendo de un proceso de análisis de necesidades previo que nos ha permitido adaptar una propuesta formativa que previamente ha sido implementada con profesionales del ámbito educativo (Torrijos, Martín Izard y No Gutiérrez, 2014).

Nuestra pretensión es presentar una experiencia formativa que se prevé desarrollar con los profesionales del Centro Residencial de Rehabilitación sitiado en Plasencia —Cáceres—, de cara a promover una serie de competencias intrapersonales (conciencia emocional, regulación y motivación) e interpersonales (empatía y habilidades sociales).

Para ello, partiremos de una breve descripción del contexto en el que se desempeña la labor de acompañamiento de los profesionales en el proceso de rehabilitación y recuperación de los usuarios que conviven en el CRR, lo cual nos llevará a justificar la necesidad de promocionar este tipo de competencias entre los profesionales, como estrategia que les permitirá no solo mejorar la atención y la relación con sus usuarios, sino también como estrategia de prevención ante posibles disfunciones, configurándose como un importante factor de protección ante posibles riesgos a los que nos enfrentamos como profesionales de ayuda: malestar, sentimientos de incapacidad, ansiedad, depresión.

1.1. El Centro Residencial de Rehabilitación (CRR) de Plasencia —Cáceres—

El CRR de Plasencia es un centro dependiente del Servicio Extremeño de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia (SEPAD), organismo de la Consejería de Salud y Política Social del Gobierno de Extremadura.

Desde que inició su andadura el 1 de noviembre de 2010, el centro es gestionado por Grupo 5 Gestión y Rehabilitación Psicosocial, constituyéndose un recurso residencial para personas con trastorno mental grave. Forma parte de la red de recursos de la comunidad autónoma de Extremadura que dan cobertura a personas con enfermedad mental junto con los Equipos de Salud Mental, Unidades de Hospitalización Breve, Centros Sociosanitarios, otros Centros Residenciales de Rehabilitación, Pisos Supervisados, Centros de Rehabilitación Psicosocial, Centros de Ocio, Servicio Domiciliario y Programas de Inserción Laboral.

Como recurso residencial y, en régimen abierto, desde el centro se proporciona alojamiento, manutención y supervisión las 24 horas, así como servicio rehabilitador a personas con enfermedades mentales de evolución crónica que presentan alta dependencia, deterioro psicosocial y posibilidades de recuperación funcional (http://sepad.gobex.es).

La dinámica del CRR se configura en torno a un espacio en el que conviven e interaccionan residentes, profesionales y personal de servicios, con el fin de favorecer un espacio de protección y apoyo individual en el que se trabaja de cara a fortalecer el proceso de rehabilitación y recuperación de cada uno de los usuarios (Sheperd, Boardman y Slade, 2008; Lascorz, Serrats, Ruíz, Córdoba y Grilló, 2014).

1.2. La filosofía de trabajo del CRR Plasencia: la atención a los usuarios y el acompañamiento de los profesionales

La historia vital de cada usuario, constituida por sus experiencias de vida social, familiar y laboral, sus éxitos y fracasos, la salud física-mental y sus metas vitales, son la base en la que se apoya el tratamiento de las personas con trastorno mental grave, con el fin de rehabilitar y recuperar las capacidades pérdidas o deterioradas para la inclusión de la persona en la comunidad.

En este sentido y entendiendo que, en ocasiones, la enfermedad mental puede ocasionar deterioros y dificultades en el desarrollo de las actividades diarias, tales como el cuidado de la higiene personal y del propio entorno, la alimentación o el transporte, la labor de los profesionales se centra en recuperar las habilidades básicas de estas personas, con objeto de favorecer su autonomía y la convivencia en el centro.

Los distintos estadios por los que pasan las personas con trastorno mental grave (fases de estabilidad, pródromos, psicosis…), así como los distintos procesos vitales que acontecen a lo largo de su estancia en el centro (separación o encuentros familiares, nacimientos, pérdida de seres queridos, envejecimiento…) hacen necesario el acompañamiento y la implicación constante por parte de los distintos profesionales, que deben contar con un alto nivel de conocimientos teóricos en torno a la enfermedad mental, a los recursos disponibles o al tipo de técnicas de intervención más adecuadas a la hora de trabajar con este tipo de personas (Huizing, 2010; Sánchez Alber, 2013).

En suma, conviene destacar que, la filosofía de trabajo que marca las actuaciones de los distintos profesionales en el centro se orienta al desarrollo de un proyecto de trabajo de recuperación personal con el usuario, con el que se espera que la persona progrese hacia la máxima autonomía personal, junto con la reducción del impacto de sus discapacidades (Guinea et al. 2007; Shepherd, Boardman, y Slade, 2008).

En dicho proceso de acompañamiento, el cuidado de la relación entre profesionales y usuarios se convierte en uno de los aspectos fundamentales en el proceso de recuperación, siendo necesario el establecimiento de relaciones abiertas, de confianza y honestas (Roberts y Wolfson, 2004).

1.3. Formación de los profesionales en competencias emocionales

El acompañamiento y el fortalecimiento de relaciones entre profesional y usuario, se convierten en una de las claves desde la que podemos sustentar el proceso de recuperación de los usuarios que conviven en el centro residencial.

En este sentido, y en miras a ofrecer una atención de calidad, consideramos que la promoción de competencias emocionales entre los profesionales del centro se convierte en una necesidad que es preciso abordar de cara no solo a favorecer las relaciones terapéuticas, sino el bienestar de los trabajadores (Rodríguez Cueto, 2011).

Pues si bien es cierto que los profesionales cuentan con una serie de herramientas personales para hacer frente a las múltiples desafíos de su práctica, en ocasiones, las constantes demandas pueden llevarle a tener sentimientos de malestar o estrés, percibiendo la necesidad de mejorar en competencias que les permitan sentirse mejor con ellos mismos, así como con aquellas personas con las que tienen ocasión de trabajar, es decir, con los usuarios, compañeros y familiares (Torrijos, Martín, Manzano y Conejero, 2014).

Tal y como han apuntado con anterioridad algunos autores (Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) y pese a la disparidad que en ocasiones suele suscitarse entorno a diferentes modelos de inteligencia emocional, la promoción de competencias emocionales tales como la conciencia emocional, la regulación o la empatía se convierten en una estrategia formativa de educación emocional, de cara a favorecer una mejor adaptación al contexto, previniendo disfunciones y favoreciendo estrategias de afrontamiento ante las dificultades con mayores posibilidades de éxito.

Planteamos, por tanto, que la promoción de competencias emocionales en los profesionales del centro, basándonos en un proceso de detección de necesidades previa que fue llevado a cabo durante los meses de noviembre a diciembre de 2013, tendrá beneficios no solo para el profesional en el desarrollo de su labor, sino para las personas que son atendidas, constituyéndose un paso previo y fundamental para poder desarrollar estas competencias con cada uno de los usuarios con los que conviven y comparten tiempos y espacios.

2. Planteamiento de la propuesta formativa

Atendiendo a los resultados obtenidos a partir del proceso de evaluación de necesidades previo, que como ya hemos indicado tuvo lugar durante los meses de noviembre y diciembre de 2013, donde se evidenciaron las necesidades percibidas por parte de los profesionales, así como su interés y potencial de desarrollo en las distintas dimensiones y competencias emocionales evaluadas (Torrijos, Manzano, Conejero y Martín Izard, 2014), nos planteamos el diseño de un programa formativo para trabajar con profesionales del CRR de Plasencia.

2.1. Objetivos generales del programa

1. Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional de los profesionales que trabajan en el CRR Plasencia: monitores, psicólogos, terapeuta ocupacional y director.
2. Favorecer relaciones interpersonales saludables en el contexto residencial.

2.2. Competencias a desarrollar

Para la consecución del objetivo 1 se han desarrollado una serie de contenidos en torno a tres competencias intrapersonales: conciencia emocional, regulación emocional y motivación.

En función del objetivo 2, los contenidos versan en torno a competencias interpersonales: empatía y habilidades sociales.

Dichas competencias intra e interpersonales han sido seleccionadas basándonos en los modelos, teorías y aportaciones de los autores más relevantes en materia de inteligencia y educación Emocional (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Gardner, 1995; Goleman, 1999; Mayer y Salovey, 1997; Elias, Tobias y Friendlander, 1999).

2.2.1. Contenidos

1. ¿Qué es la inteligencia emocional? Enfoques y modelos
2. Los componentes de la inteligencia emocional:
   - Conciencia y reconocimiento de las propias emociones y de los sentimientos en el momento en el que ocurren.
   - La importancia del manejo y la expresión emocional.
   - De la emoción a la acción, encaminarse hacia el logro de objetivos.
   - Las necesidades de los otros. Responsabilidad e identificación de emociones.
   - Relaciones con los demás. Interactuar de forma efectiva y afectiva.
3. Comunicación interpersonal:
   - Requisitos de la buena comunicación. Comunicación verbal y no verbal.
   - Escucha empática, asertividad y comunicación neutral.
   - *Feedback* positivo y negativo.
4. La gestión emocional y la búsqueda del equilibrio emocional:
   - Cómo evitar estar a merced de las emociones incontroladas.
   - Clarificación de pensamientos limitantes e irracionales. Enfocarse en positivo.

2.3. Metodología

Nos inclinamos por una metodología eminentemente práctica y experiencial, en la que la participación de los asistentes es el referente básico para que la intervención tenga éxito (Bisquerra y Pérez Escoda, 2012).

Se trata de hacer de las distintas sesiones espacios de encuentro, donde los profesionales del centro experimenten situaciones variadas en las que «pongan en juego» sus competencias emocionales, fomentando

el debate y la puesta en común, donde puedan compartir aprendizajes, afianzarlos y buscar situaciones en la que puedan transferirlos y generalizarlos.

Nuestra pretensión, por tanto, es que los profesionales se hagan conscientes de cómo las emociones influyen a la hora de adoptar determinadas conductas que no siempre son efectivas. A partir del reconocimiento de esos comportamientos, se busca promover el cambio de acciones, pensamientos, actitudes y emociones que aporten mayores beneficios y mejor equilibrio emocional.

Las distintas actividades del programa han sido pensadas para favorecer el intercambio, la expresión emocional, el encuentro y la toma de decisiones, concediéndoles a los profesionales la oportunidad de aprender a través de su propia práctica y de la experiencia emocional.

Trabajaremos las distintas competencias a través de actividades individuales o grupales, en parejas, tríos, grupos pequeños o con todo el grupo. Estas actividades podemos agruparlas en:

- Juegos cooperativos.
- Juegos de roles e interpretación.
- Debates.
- Análisis de casos sobre texto y vídeo.
- Rememoración, análisis y reconstrucción de situaciones vividas.

2.4. Evaluación

La evaluación se convierte en uno de los aspectos fundamentales del programa formativo, constituyéndose como un elemento consustancial planteado desde el diseño de nuestra propuesta formativa; un proceso que nos permitirá obtener información en distintos momentos y fases de cara a mejorar la calidad de nuestra intervención (Álvarez et al., 2001; De Miguel, 2000; Pérez Juste, 2006; Stufflebeam, 2000).

Se realizará a lo largo del desarrollo del programa formativo de 30 horas de duración, al finalizar la propuesta y cómo estrategia de seguimiento, permitiéndonos no solo ver hasta qué punto se han conseguido los objetivos de la intervención y hemos atendido a las necesidades detectadas, sino mejorar nuestras actuaciones y ver cuál es el impacto que se produce en el clima del centro, así como en las relaciones entre compañeros o en cuanto al proceso de acompañamiento que cada profesional desarrolla con cada uno de los usuarios.

Se prevé aplicar tanto técnicas de carácter cualitativo (cuestionarios elaborados *ad hoc,* o registros) como medidas más cuantitativas y objetivas (test y pruebas estandarizadas). En la siguiente tabla podemos ver los instrumentos de evaluación que utilizaremos así como los momentos en los que se prevé llevar a cabo esa evaluación.

Instrumentos	Evaluación previa (inicial)	Evaluación de proceso	Evaluación de resultados (final)	Seguimiento
	TMMS-24 Cuestionario de motivación Casos prácticos	Diarios Registro de incidentes	TMMS-24 Cuestionario de satisfacción Casos prácticos	TMMS-24 Entrevistas Grupo de discusión

Tabla 1. Estrategia de evaluación de la propuesta formativa (elaboración propia).

3. Resultados esperados

La propuesta formativa que acabamos de presentar, constituye el diseño de una intervención que ha sido realizada gracias a los resultados de una evaluación inicial previa, donde se mostraron evidencias de los beneficios que podría suponer para estos profesionales trabajar el desarrollo de sus competencias emocionales (Torrijos et al., 2014).

Dicho proceso de evaluación inicial, desarrollado a partir de una medida de autoinforme (TMMS-24, Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004) y de un cuestionario de motivación inicial de corte cualitativo elaborado *ad hoc* y adaptado a la población objeto de estudio (Torrijos y Martín Izard, 2013), mostró que los profesionales del centro tienen un alto grado de motivación por su trabajo, señalando como los principales factores que les llevan a disfrutar de su labor: el trabajo con personas, la relación con los otros, el ofrecer ayuda y ver como mejoran los usuarios con los que desempeñan su labor en el centro.

Los resultados obtenidos, evidenciaron la necesidad, interés y disposición hacia este tipo de formación, convirtiéndose no solamente en una necesidad percibida manifestada en los cuestionarios, sino que en la medida objetiva (TMMS-24) los resultados confirman dichas necesidades.

Este primer estudio previo, nos permitió tomar decisiones a la hora de adaptar nuestra propuesta formativa a las necesidades de los destinatarios, ajustando la temporalización, el grado de profundización de los contenidos, así como el diseño de la evaluación o la propuesta metodológica.

Por lo tanto, nos encontramos con un colectivo de trabajadores con un grado de implicación bastante elevado para con su labor, y que encuentran

que la formación en competencias emocionales puede ser muy beneficiosa para ellos no solo desde el enfoque profesional, sino también de cara a su propio proceso de desarrollo personal.

Ese interés y disposición, nos llevan a apuntar que la formación con los profesionales del CRR Plasencia será beneficiosa y bien recibida por los participantes, lo cual les permitirá experimentar emociones y ser más conscientes de sus propias emociones y de las de los demás, favoreciendo capacidades como la regulación emocional o la empatía, competencias que constituyen la base a través de la cual se pueden afrontar los conflictos interpersonales y los desafíos propios de la práctica de forma saludable.

En suma, la capacidad de afrontamiento, la calidad de las relaciones interpersonales, el fomento del trabajo en equipo, y la mejora del rendimiento laboral constituyen algunos de los efectos positivos que se pretenden promover con este tipo de intervenciones, es decir, cuando trabajamos este tipo de competencias que se consideran competencias básicas para la vida y el bienestar; resultados que son avalados por investigaciones previas y estudios anteriores. (Álvarez et al., 2001; Brackett y Caruso, 2007; IFBM, 2008).

4. Conclusiones

Toda actividad profesional que implique relación con otras personas, buscando su bienestar y desarrollo, implica un considerable desgaste personal. En ocasiones, este desgaste puede ser compensador y reforzante, pero corremos el riesgo de que, movidos por la implicación personal y llevados por la carga emocional que nos puede suponer el trabajar con las personas que sufren, caigamos en procesos de deterioro personal y de nuestras relaciones interpersonales.

Los profesionales que trabajan en la ayuda a otras personas deben disponer de recursos suficientes para afrontar las difíciles situaciones que se van dando día tras día, estos recursos van más allá de disponer de conocimientos teóricos entorno a la enfermedad mental o al tipo de técnicas que son más convenientes de aplicar. Hablamos entonces de promover y desarrollar sus competencias emocionales como un complemento idóneo a la hora de prevenir sentimientos de incapacidad, que pueden generar frustración, estrés o malestar (Bisquerra, 2003; Rodríguez Cueto, 2011).

En ocasiones, los profesionales que trabajan en salud mental pueden sentirse desbordados por los problemas que les plantean cada día los numerosos y variados usuarios, familiares, compañeros o equipo directivo. Esto puede conllevar un deterioro en la imagen de sí mismos, en las relaciones que establecen con sus compañeros, aconteciendo pequeñas pero sucesivas sensaciones de pérdida de control que pueden influir a la hora de crear el

clima y las condiciones adecuadas para favorecer tanto su propio bienestar como el de los usuarios a los que acompañan en el proceso de recuperación.

Por experiencia sabemos que dotar a los profesionales de competencias personales es posible (Torrijos, Martín Izard y No Gutiérrez, 2014). Las personas podemos aprender autoconocimiento, autocontrol y gestión emocional, podemos desarrollar recursos para la automotivación, optimismo para afrontar los problemas, podemos aprender a comprender a los demás, a relacionarnos con los otros saludablemente, lo cual nos lleva, en resumen, a adquirir aprendizajes para estar mejor con nosotros mismos y con los demás.

Se entiende, por tanto, que una formación en competencias emocionales, tal como la que se plantea a lo largo de estas páginas, es posible y que será beneficiosa para los profesionales y más teniendo en cuenta que contamos con toda una serie de condiciones que facilitarán la promoción de estas competencias; puesto que contamos con profesionales motivados con este tipo de formación, dispuestos a adquirir nuevos aprendizajes y estrategias, y cuya propuesta formativa ha sido adaptada a las necesidades manifiestas en el proceso de evaluación inicial.

Del mismo modo, consideramos que la propuesta de evaluación planteada nos permitirá ir reajustando los contenidos, actividades y metodología a los distintas demandas de los profesionales, fortaleciendo no solo sus propias competencias (atendiendo a un proceso de atención individualizado con cada uno de los participantes), sino las relaciones que establecen como equipo, fomentando el encuentro y el intercambio, lo cual favorecerá la cooperación y el apoyo mutuo, algo que sin duda será positivo y beneficioso para el clima de trabajo del centro.

5. Bibliografía

Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012): *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos.* Wolters Kluwer: España.

Álvarez González, M. (coord.), Bisquerra, R., Filella, G, Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Barcelona: Ciss-Praxis.

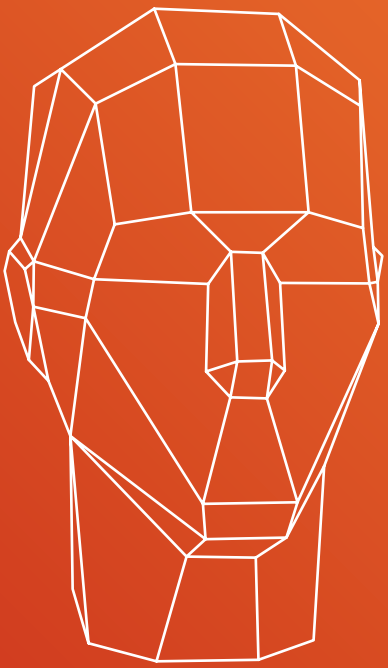
Bar-On, R. (1997): *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual.* Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000): *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment and application at home, School and in the Workplace.* San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007): *Emotionally literacy for educators.* Cary, NC: SEL Media.

Bisquerra, R. (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Educación Educativa (RIE),* 21, 1, 7-43.
_____ (2013): *Cuestiones sobre bienestar.* Barcelona: Síntesis.
Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XX1,* 10, 61-82.
_____ (2012): «Educación emocional. Estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa». *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España,* 16, 1-11.
Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998): «Emotional intelligence: In search of an elusive construct». *Journal of Personality and Social Psychology,* 75, 989-1015.
De Miguel, M. (2000): «La evaluación de programas sociales». *Revista de Investigación Educativa,* 18 (2), 289-318.
Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999): *Educar con inteligencia emocional.* Barcelona: Plaza y Janés.
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006): «Emocional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students». *The Spanish Journal of Psychology,* vol. 9 (1), 45-51.
Extremera, N., Fernández -Berrocal, P. y Ramos, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale». *Psychological Reports,* 94, 751-755.
Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence.* Nueva York: Bantam.
_____ (1999): *La práctica de la Inteligencia Emocional.* Barcelona, Kairós.
Guinea, R. (coord.) (2007): *Modelo de atención a las personas con enfermedad mental grave.* Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO): Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
Huizing, E. (coord.) (2010): *Ambiente Terapéutico en Salud Mental. Análisis de situación y recomendaciones para unidades de hospitalización y comunidades terapéuticas en Andalucía.* Junta de Andalucía: Programa de Salud Mental. Servicio Andaluz de Salud y Área de Dirección de Gestión Sanitaria de la Escuela Andaluza de Salud Pública.
Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM, 2008): *Educación Emocional y Bienestar. Análisis Internacional.* Santander: Fundación Marcelino Botín.
Lascorz, D., Serrats, E., Ruíz, B., Córdoba, M. J. y Grilló, J.V. (2014): «Las residencias para personas con Trastorno Mental Grave como un

recurso Terapéutico-Rehabilitador». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría,* 34-123, 521-538.
Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators.* Nueva York: Basic Books, 3- 31.
Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000): «Models of emotional intelligence», Sternberg, R. J. (ed.): *Handbook of Intelligence.* 2.ª ed., Nueva York: Cambridge, 396-420.
Pérez Juste, R. (2006): *Evaluación de programas educativos.* Madrid: La Muralla.
Repetto, E. y Pérez-González, J. C. (2007): «Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas». *Revista Europea de Formación Profesional,* 40 (1), 92-112.
Roberts, G. y Wolfson, P. (2004): «The rediscovery of recovery: open to all». *Advances in Psychiatric Treatment,* 10, 37-49.
Rodríguez Cueto, I. (2011): «Aprendiendo a trabajar en equipo: Competencias básicas para ser eficaces», Comas, D. (ed.): *La metodología de la Comunidad Terapéutica.* Madrid: Fundación Atenea Grupo Gid, 86-138.
Sánchez Alber, C. (2013): «La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental Comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red». *Norte de Salud Mental,* 11-45, 33-39.
Shepherd, G., Boardman, J. y Slade, M. (2008): *Hacer de la recuperación una realidad.* Servicio Andaluz de Salud. Sainsbury Centre of Mental Health.
Schulze, R. y Richard, R. (eds.) (2005): *Emotional Intelligence: An International Handbook.* Cambridge (MA): Hogrefe & Huber Publishers.
Stufflebeam, D. L. (2000): «The CIPP model for evaluation», Stufflebeam, D. L. Madaus, G. F. y Kellaghan, T. (eds.): *Evaluation models.* Boston: Kluwer Academic Publisher, chapter 16.
Torrijos, P., Manzano, J., Conejero, B. y Martín Izard, J. F. (2014): «Evaluación de necesidades formativas en competencias emocionales en profesionales de salud mental», Barredo, B., Blanco, R. C., Cuch, A., García Aguilar, N., Giner, A., Pérez-Escoda, N., Tey, A. (coord.): *Actas del I Congreso Internacional de Educación Emocional.* X Jornadas de Educación Emocional. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 535-546, http://hdl.handle.net/2445/58585
Torrijos, P., Martín Izard, J. F. y No Gutiérrez, P. (2014): «Emotional competences' development and evaluation in the non-university teaching staff in Spain», García Peñalvo, F. J. (coord.): *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality.* Salamanca: University of Salamanca, 507-512.



4.ª PARTE: INVESTIGACIONES

Intervención educativa para la mejora de procesos inhibitorios: implicaciones en el ámbito socio-afectivo

Marian Acero-Ferrero
Universidad de Zaragoza
M.ª Luisa Herrero-Nivela
Universidad de Zaragoza

Resumen

Numerosos estudios señalan la importancia que tiene el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia, especialmente en los primeros años de la vida, estas desempeñan un papel fundamental en el funcionamiento cognitivo, en la conducta y en las interacciones sociales. Uno de los componentes ejecutivos, imprescindible para la regulación y el control de la conducta, es la inhibición. Este componente hace referencia a la inhibición y control de respuestas afectivas, cognitivas y conductuales, a la supresión de información irrelevante y de respuestas sobreaprendidas o predominantes. La inhibición influye en el rendimiento académico, la interacción psicosocial y la autorregulación necesaria para las actividades cotidianas.

Las alteraciones en alguno o todos los componentes de las funciones ejecutivas se manifiestan en diversas patologías y trastornos del desarrollo, como es el autismo.

El presente estudio muestra la evolución de las conductas de autorregulación e inhibición que manifiesta un niño con autismo en una intervención dirigida a la mejora de estos procesos. La metodología observacional posibilitará extraer en contexto natural los distintos patrones de interacción social que se van produciendo a lo largo de la intervención entre el adulto y el niño, así como las respuestas de tipo emocional que este último genera durante la intervención.

Los resultados muestran que el niño va progresivamente autorregulando su acción haciéndola más adaptativa. No necesita tanto la intervención del adulto, ni sus correcciones, puesto que es capaz de reconocer sus errores y las interacciones sociales se van enriqueciendo progresivamente, mostrando patrones cada vez más complejos.

Abstract

There is extensive evidence indicating the importance of the development of executive function in children, especially in the first years of life. Executive function is necessary for cognitive functioning, behaviour and social interactions. One of the essential executive components for the regulation and control of behaviour is inhibition. This component allows

to control or supress cognitive, behavioural and affective response, ignore irrelevant/distracting information and overlearned answers. Inhibition effects on academic achievement, psychosocial interaction and required self-regulation for everyday activities.

Deficits in EF are often present in neurodevelopmental disorders such as autism.

The current study shows behaviour´s evolution in self-regulation and inhibition in a child with autism during an intervention to improve these processes. The observational methodology allows, in a natural context, to capture patterns of social interaction along the intervention between adult and child and emotional responses generates during the intervention.

Results show that self-regulating behaviours continue being more adaptive. In parallel, adult's intervention and the number of corrections decrease as the intervention proceeds. The child is able to recognize his mistakes and social interactions are progressively enriched, showing increasingly complex patterns.

1. Introducción

Términos como «funcionamiento ejecutivo» o «control ejecutivo» hacen referencia a una serie de mecanismos de alto nivel implicados en la optimización de los procesos cognitivos orientados a la resolución de situaciones complejas o novedosas, que permiten controlar conscientemente el pensamiento y la conducta. Las funciones ejecutivas «representan la metacapacidad de orquestar otras funciones cognitivas» (Ibáñez, 2005). Así pues, la categoría de funciones ejecutivas abarca capacidades diferenciadas aunque interactivas tales como: planificación, organización, memoria de trabajo, flexibilidad, inhibición, autocontrol y regulación de la conducta, compartiendo la habilidad de desprenderse del entorno inmediato y guiarse por modelos mentales o representaciones internas.

La inhibición constituye uno de los procesos mentales imprescindibles para la regulación y el control de la conducta, su adaptación y flexibilidad (Martos y Paula, 2011). El control inhibitorio se ha asociado con características de temperamento importantes para los entornos escolares formales, tales como el nivel de actividad y la impulsividad (González, Fuentes, Carranza y Estévez, 2001), así como la competencia social y emocional (Rhoades, Greenberg y Domitrovich, 2009). También se ha relacionado con otros hitos en el desarrollo cognitivo que son importantes para el ámbito académico, tal como la memoria de trabajo que requiere la manipulación y el mantenimiento de la información de forma simultánea (Bryce, Sz□cs, Soltész y Whitebread, 2011). Estas capacidades de pensamiento constituyen la base para el aprendizaje en los primeros cursos escolares y son esenciales para el desenvolvimiento de la persona en la vida diaria.

1.1. La autorregulación y su relación con los procesos inhibitorios

La autorregulación en términos generales se refiere a la capacidad de modular las propias respuestas afectivas o conductuales, en ella se incluye la regulación emocional, que es la capacidad de modular las experiencias o expresiones emocionales para lograr objetivos individuales o de adaptación social. Se considera que es una de las adquisiciones clave del desarrollo durante la primera infancia. En niños con un desarrollo típico, la regulación emocional inadecuada predice malas relaciones interpersonales y fracaso escolar. Las deficiencias en una serie de procesos de autorregulación, en niños con autismo, se asocian con la regulación emocional y la función ejecutiva. Este hecho plantea la posibilidad que de manera subyacente compartan mecanismos de control inhibitorio comunes (Jahromi, Bryce y Swanson, 2013).

1.2. Funciones ejecutivas y autismo: repercusiones en la inhibición

Numerosos estudios científicos que han detectado la existencia de dificultades en el funcionamiento ejecutivo en individuos con autismo en todas las edades y niveles de funcionamiento (Hill, 2004), aunque al intentar determinar la naturaleza exacta y el alcance de estos déficits, obtienen resultados contradictorios. Esto se produce en muchos casos por la esencia misma del trastorno, por su gran heterogeneidad y complejidad, en otros, por errores metodológicos que afectan a los resultados y a su interpretación (Russo et al., 2007). En lo que respecta al control inhibitorio en niños con autismo, los resultados tampoco son concluyentes. El control inhibitorio se puede dividir en inhibición de la respuesta prepotente, resistencia a la interferencia proactiva y resistencia a la interferencia como capacidad de ignorar o suprimir la información relevante (Friedman y Miyake, 2004). Las alteraciones en el control inhibitorio parecen ser más severas en este último ámbito, mientras que las tareas de interferencia proactiva parecen ejecutarse adecuadamente. En lo que se refiere a tareas de inhibición de respuesta prepotente, tales como *Go-No* y *Stop Signal,* los resultados parecen ser inconsistentes. Diversos estudios señalan resultados nulos mientras otros señalan déficits en personas con autismo.

En el comportamiento diario de las personas con autismo se observan problemas de control inhibitorio, lo que podría estar relacionado con un déficit en esta área. El comportamiento repetitivo también podría ser debido a dificultades en la inhibición, incluso cuando las consecuencias son negativas (Geurts, De Vries y Van den Bergh, 2014)

2. Objetivos

Conocer la evolución de las conductas de autorregulación e inhibición que manifiesta un niño con autismo durante una intervención dirigida a la mejora de estos procesos.

3. Metodología

La metodología idónea acorde con los objetivos que persigue la investigación es la observacional ya que trata de apresar el comportamiento espontáneo que exhibe el niño (indicadores conductuales de autorregulación e inhibición) en contexto natural, realizando actividades con un componente lúdico. Además, atendiendo a la edad del participante en el estudio, de entre todas las metodologías existentes, la metodología observacional es la que más posibilidades de aplicación ofrece al investigador para capturar competencias de las primeras edades.

El diseño observacional a utilizar, Anguera (2008), es de tipo: nomotético en cuanto al número de unidades de observación, multidimensional atendiendo a la dimensionalidad de la conducta observada y de seguimiento, atendiendo a la temporalidad del registro (NMS). Teniendo en cuenta las unidades de observación, decimos que es nomotético ya que se trata de un único participante, es multidimensional porque de la conducta que se estudia (indicadores de autorregulación e inhibición en interacción) nos interesan sus distintas dimensiones, es de seguimiento porque los datos se recogen durante el tiempo que dura la intervención, ya que nos interesa observar la evolución que sufren las conductas anteriormente citadas.

3.1. Participante

El participante de este estudio ha sido un niño de 5 años y 9 meses con diagnóstico previo de trastorno generalizado del desarrollo no especificado. El diagnóstico clínico del niño, se ha realizado siguiendo los criterios establecidos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, en su cuarta edición DSM IV (APA, 1995).

3.2. Instrumentos

Por los requerimientos del diseño necesitamos utilizar distintos tipos de instrumentos.

3.2.1. Instrumento de intervención

Programa para la mejora de las funciones ejecutivas del cual se quieren evaluar los procesos de autorregulación e inhibición. Consta de 18 sesiones de media hora de duración, se aplica tres veces por semana.

3.2.2. Instrumento de observación

En función de las características de nuestro estudio, hemos optado por la utilización de un instrumento mixto de registro, tipo formato de campo ya que se requiere apresar la ocurrencia de varias acciones simultáneamente, lo que no es posible llevar a cabo con un sistema de categorías. Esto no impide que en algunos de los criterios que configuran el formato de campo se inserte un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente. Nuestro instrumento se caracteriza por la complementariedad entre formato de campo y sistema de categorías (Anguera, 1991).

Para elaborar el instrumento de observación, nos hemos apoyado en las observaciones de las conductas grabadas en vídeo, en instrumentos utilizados por otros investigadores así como en el corpus teórico existente en función ejecutiva en trastornos generalizados del desarrollo.

Los criterios del instrumento se establecieron en base a los objetivos del estudio. Una vez establecidos los criterios, se especificaron en un listado no cerrado de conductas recabadas en base a los criterios para la construcción del instrumento.

El instrumento fue sometido en todo momento a comprobación continua entre el plano teórico y la realidad. Finalmente y por consenso quedaron configurados criterios y categorías tal como puede verse en la tabla 1.

Criterio	Conducta/categoría
Participantes	Niño
	Adulto 1
	Adulto 2
Acciones previas del adulto	Propone tarea
	Asegura que conoce la tarea
	Ordena
Mediación adulto	Ayuda directa/da pautas
	Ayuda directa corrige error
	Ayuda indirecta
	Ayuda motivante
Acciones previas	Se anticipa/no inhibe impulso
	Conoce lo que tiene que hacer
	Espera
Estilo de respuesta	Inhibida
	Directa
Tipo de acción	Verbal
	Manipulativa
	Mixta
Ejecución	Correcta pero incompleta
	Incorrecta
	Incorrecta pero relacionada
	Correcta
Regulación	Comprobación
	Autodetección del error
	Detección de error
	No detecta el error
	Pregunta
	Persiste
	Comentarios acerca del proceso
Evaluación	Evaluación ajustada
	Evaluación no ajustada
Justificación de la ejecución	Justificación de la ejecución

Tabla 1. Criterios y su desglose en categorías.

3.2.3. Instrumento de registro de datos observacionales

Para el registro y codificación de los datos se ha utilizado el programa *Match Vision* (v.3.0) (Castellano et al., 2005), diseñado especialmente para trabajar con formatos de campo.

3.2.4. Instrumentos técnicos de recogida de datos observacionales

La recogida de datos brutos se ha realizado con una cámara de vídeo convencional, esto ha permitido el registro en formato digital, visible directamente en el ordenador.

3.2.5. Instrumentos para el análisis de datos observacionales

Para análisis de los datos, se ha utilizado el programa SDIS-GSEQ (Bakeman et al., 2011), que mediante un análisis secuencial de retardos, permite detectar patrones de conducta o regularidades en las conductas registradas, posibilitando conocer si la ocurrencia de un determinado evento se relaciona con otros con más fuerza de la esperada por azar.

3.3. Procedimiento

Para determinar cuándo tenemos que observar y obtener el correspondiente registro, debemos de establecer el plan de muestreo observacional. El plan estableció que las sesiones de observación se realizaran en el aula-clase durante tres meses, media hora en horario extrescolar, tres días a la semana. Se considera inicio de sesión desde que el investigador comienza a proponer una la actividad al niño. La sesión se da por concluida cuando el niño finaliza una tarea y el investigador ya no le propone otra nueva, indicándole de manera verbal que la sesión se ha terminado. La tabla 3 muestra la distribución de las sesiones a lo largo de la investigación.

Valoración	Ev. previa	Intervención	Ev. final	General	Total
6	1	18	1	1	27

Tabla 2. Distribución de las sesiones de observación.

El primer paso fue el establecimiento de criterios o ejes del instrumento. Una vez determinados los criterios, hay que desglosarlos en un listado no cerrado de conductas que se han ido recabando en base a los parámetros anteriormente citados para la construcción del instrumento. Finalmente y por consenso, quedaron configurados criterios y categorías tal como se ha mostrado anteriormente en la tabla 1.

Pasamos a justificar detalladamente su inclusión en el instrumento:

- En las acciones previas del adulto resultaba relevante conocer:
  - En qué momento concreto comenzaba la presentación del estímulo que posteriormente generaba una respuesta en el niño (propone tarea).
  - Si previamente se había asegurado que el niño conocía con certeza lo que debía hacer para así descartar la posibilidad de ejecución incorrecta por un inicial desconocimiento de la actividad (asegura que conoce tarea).
  - La existencia de una orden inicial directa y explícita que indique al niño que debe realizar una acción para conocer el tipo de respuesta que esta orden genera al niño (ordena).
  - Las conductas que realiza el adulto como facilitador del aprendizaje una vez iniciada la tarea, reflejan el estilo de enseñanza que el adulto despliega con el niño (mediación adulto). En ellas se requería averiguar:
    - Qué tipo de respuesta previa y posterior muestra el niño ante una indicación concreta del adulto para conocer en qué medida es necesaria la instrucción explícita (ayuda directa/da pautas).
    - Qué tipo de respuesta muestra el niño ante una corrección frente a una ejecución previa errónea. Si la respuesta es flexible o persevera en la errónea (ayuda directa/corrige ejecución errónea).
    - Qué tipo de respuesta previa y posterior muestra el niño ante una orientación del adulto de tipo más abierto que exige más nivel de abstracción para poder conocer qué conductas desencadena en el niño este tipo de exigencias. Si existen indicios de pensamiento abstracto y/o de generatividad (ayuda indirecta).
    - Cómo influye en las ejecuciones del niño la distribución de los mecanismos reforzadores que el adulto emplea a lo largo de la sesión. La motivación que muestra hacia temas diferentes a sus intereses especiales, si es capaz de dar sentido a su actividad (ayuda motivante).
- En lo que al niño respecta, también hemos querido recoger su comportamiento previo al enfrentarse a la tarea en el criterio «acciones previas». En ellas se quería determinar:
  - La impulsividad que muestra el niño, si sabe esperar atento a la explicación o comienza antes que el adulto finalice, ello nos

permitirá conocer el grado de dominio que tiene sobre su conducta (se anticipa-espera).

- Si es capaz por iniciativa propia de inferir semejanzas, relacionar el momento presente con otros anteriores y su nivel de recuerdo de instrucciones. Cómo pone en marcha su memoria de trabajo y da sentido general a los sucesos (conoce).

- El criterio «estilo de respuesta» se relaciona con la inhibición y tiene en cuenta si la respuesta que se da es directa (directa) o el niño ha resistido el impulso de una respuesta mecánica, ha frenado la interferencia de estímulos distractores y ha generado una respuesta con componente inhibitorio (inhibida). Examina la función ejecutiva de inhibición de respuesta prepotente.
- El criterio «tipo de acción» se ha tenido en cuenta por la discrepancia de resultados que muestra el niño en la resolución de tareas de tipo verbal frente a las manipulativas.
- Se han diferenciado las respuestas con componente manipulativo (manipulativo), las de tipo verbal (verbal) y las que han sido emitidas mediante las dos vías (mixtas) para, de este modo, poder analizar la evolución que sufren.
- El criterio «ejecución» determina el resultado tras la realización de la tarea. Este es uno de los criterios que con más claridad permite observar la evolución que ha sufrido la ejecución del niño, las respuestas obtenidas reflejan:
  - La cantidad de ejecuciones correctas que el niño emite (correcta).
  - La cantidad de errores que comete (incorrecta).
  - La cantidad de respuestas que, pese a ser incorrectas, tienen que ver o se acercan a la respuesta correcta dan cuenta de los intentos por parte del niño de resolver el problema de manera adecuada (incorrecta pero relacionada).
  - Los posibles fallos en algún proceso de control y monitorización en la emisión de la respuesta que podrían relacionarse con un déficit de conciencia mentalista y que se manifiestan en ejecuciones correctas pero incompletas. La respuesta es parca, imprecisa y ambigua, le falta la explicación de detalles que el niño parece dar por sobreentendidos (correcta pero incompleta)
- El criterio «regulación» desgrana todas las conductas indicadoras de la existencia de este proceso en el desempeño de la tarea:

- Revisando su ejecución (comprobación), tanto durante como al finalizar la tarea, el niño da claras muestras de estar llevando a cabo procesos de control.
- Si el niño no se percata de la existencia de fallos en el trascurso de la tarea (no detecta error) o sí que lo hace (detecta el error), podemos deducir la habilidad que tiene para mantener la memoria de trabajo actualizada, monitorizar y controlar la ejecución. Cuando es él mismo el que corrige su propio error (autodetección del error), al mismo tiempo que despliega las capacidades anteriores, da signos de ser capaz de flexibilizar su conducta. Este tipo de categorías se crean pues resulta interesante diferenciar si la detección del error proviene del exterior tras una ayuda o corrección por parte del adulto o proviene del niño mismo.
- Si por iniciativa propia, pide ayuda o reconoce que no sabe hacer lo que la tarea le exige y otorgando sentido a su propia actividad, muestra así indicios de autoconciencia (pregunta).
- Es importante conocer también si el niño una vez que ha cometido un error, se ratifica en la respuesta incorrecta (persiste).

- Con el fin de exponer cómo se ha desarrollado a través del tiempo la capacidad del niño para autorregular su ejecución manifestándola de forma verbal se ha incluido la categoría de «comentarios acerca del proceso».
- El criterio «evaluación» se puede incluir en el proceso ejecutivo de regulación. En él, el niño realiza de forma verbal una valoración adecuada de su ejecución (evaluación ajustada) o inadecuada (evaluación no ajustada).
- La «justificación de la ejecución» da un paso más en el proceso y muestra cómo el niño es capaz de argumentar su ejecución.

Posteriormente, se asignó un código a cada una de las conductas y se definieron provisionalmente las categorías y criterios, sometiendo al instrumento al control de calidad. La validez de contenido de los criterios y categorías fue determinada por el juicio de expertos. La fiabilidad se obtuvo por una doble vía: a) cualitativa, mediante fiabilidad consensuada, y b) fiabilidad cuantitativa mediante el coeficiente Kappa de Cohen que garantiza la calidad del dato. La fiabilidad consensuada se obtiene mediante el registro y codificación simultánea de las sesiones por dos observadores. Se decide ir registrando las 18 sesiones hasta alcanzar una alta fiabilidad, obtenida en la sesión 7, eligiéndose tres sesiones más aleatoriamente.

Si la fiabilidad a partir de la sesión 7 no alcanzaba un nivel por encima de 0.80, se volvía a repetir el registro de las tres sesiones anteriores no registradas por los dos observadores. En la tabla 3 se muestran los índices de fiabilidad conseguidos:

Sesiones	1	2	3	4	5	6	7	11	15	18
Kappa	0.98	0.89	0.71	0.98	1	0.811	1	1	0.94	0.77

Tabla 3: Datos de fiabilidad obtenidos.

El instrumento obtuvo una fiabilidad de 0.95, por lo que se consideró que el instrumento reunía suficientes criterios de calidad para su empleo.

Durante la última fase del proceso, fueron definidas todas las categorías de forma definitiva, prestando especial dedicación a aquellas que podían llevar a confusión.

4. Resultados

Pasamos a exponer los patrones de conducta secuenciales obtenidos, como se ha comentado anteriormente, mediante el GSEQ_SDIS.

4.1. Patrones de conducta secuenciales

En las distintas sesiones de intervención se producen en torno a 40-50 patrones de conducta significativos de al menos tres eslabones cada uno, pero no todos ellos tienen la misma relevancia para nuestro estudio, por lo que pasaremos a exponer aquellos más importantes. Agruparemos las sesiones en tres bloques (primer grupo: sesiones 1-6, segundo: sesiones 7-12, tercer grupo: 13-18).

En el análisis de patrones extraído del SDIS-GSEQ, destaca en la primera agrupación de sesiones como patrón dominante, la actuación intercalada adulto-niño, en que la ayuda explícita por parte del adulto lleva a la resolución exitosa de la tarea.

A1AydP	NUsEstCorInm-DirAMp	A1AydP A1Ayi	NUsEstCorInm-DirAMp	A1AydP	A1OrdAyi-NUsEstCorInm-DirAMp
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 4. Patrón de conducta en el que se demuestra la alternancia de conductas adulto-niño.

Incluso cuando hay una corrección adulta del error cometido por el niño, hay ocasiones que es capaz de corregirlo, pero en otras persiste en patrones de respuesta equivocados.

A2AydE	NCEstCorInmDirAVAEr NPerIncInmDirAVNDEr	NUsEstCol-nInmDirAV		NPerIncInm-DirAVNDEr	A2OrdAyi
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 5. Patrón que evidencia una corrección adulta y una persistencia en el error del niño.

Esta dificultad, llega a repercutir también en los procesos de evaluación de la ejecución.

NEvNAj	A2AydP	NEvNAj NPerIncInmDirAVNDE-rEvNAj NR2TIncRIInmDirAMix	NSECmP	NR2TCorInmDirA-MixAEr NUsEstCorInInmDirAV NUsEstIncRIInmDirAV
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 6. Patrón de conducta que muestra la persistencia en una evaluación no ajustada del niño.

Este caso ilustra la importancia de la mediación adulta que tras una doble orden al niño en dos retardos distintos, consigue que el niño haga explícito procesos de evaluación, reconociendo que no sabe hacer lo que la tarea le exige.

NPerCorInInmDirAV	A2Ord	NPerCorInInmDirAV	A2Ord NPr	NPr
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 5

Tabla 7. Patrón que muestra la mediación adulta.

En el segundo bloque de sesiones, se generan conductas en el niño que insinúan un mejor control de sus acciones.

NUsEstCorInmDi-rAVDEr	2Ayi	NUsEstCorInIn-mDirAV	AydP	NUsEstCorInm-DirAMp	2Ayi
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 8. Patrón en el que el niño detecta un error externo y lo corrige.

NCmP	A2Ayi	NCmP	A1OrdAyi	NUsEstCorInmDirAV	A2AydP
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 9. Patrones de comprobación de la tarea.

En este momento temporal, aumentan los patrones de conducta que implican control y evaluación ajustados a los requerimientos de la tarea, mostrando al mismo tiempo iniciativa en sus acciones pese a que sigue necesitando guías directas del adulto. Autocorrige más errores (Aer) pero aún le cuesta detectar los de los demás (NDEr), comprueba (comp), se autoevalúa de forma más adecuada (EvAj) y justifica su ejecución (Jej).

NUsEstCorInmDirAMpAer	A2PrT	NComp	A2Ord NDEr NUsEstCorInmDirAVEvAj	A2AyM
NUsEstCorInmDirAMpEvAj	A2AyM	NCmp	A2AydP	NUsEstCorInmDirAVEvAj
Conducta criterio Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 10. Patrón que muestra la puesta en marcha de mecanismos de control de la acción.

NDEr	A2AydP	NUsEstCorInmDirAMp	NCmp	NAn	A2Ord
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 11. Patrón que muestra una no detección del error por parte del niño.

Las conductas inhibitorias aún están poco desarrolladas, mostrando que el niño en varias ocasiones se anticipa a la ejecución de la tarea (An) y solo alguna vez es capaz de esperar (E).

NAn	A2Ord	NUsEstCorInm-DirAMpAer	A2PrT	NComp	NUsEstCorInm-DirIhMp
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 12. Patrón que muestra la anticipación del niño.

NE	NUsEstCorInIn-mDirIhMp	A2AyM	NUsEstCorInIn-mDirIhMp	A2Ayi	NUsEstCorInm-DirAVAEr
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 13. Patrón que muestra la espera del niño mientras el adulto explica.

La resolución de tareas del programa que de por sí requieren inhibición (DirIh), se comienzan a resolver adecuadamente.

NUsEstCorInInmDirIhMp	A2Ayi	NUsEstCorInmDirIhMp NUsEstIncInmDirAVNDEr	A2Ayi NDER
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3

Tabla 14. Patrón de conducta inhibitorio.

Durante las últimas sesiones de intervención, se observa que ya es el niño el que inicia la secuencia de acción en muchos casos: pregunta porque se percata que no sabe algo (Pr), comprueba que la ejecución la lleva a cabo de manera correcta (Comp), detecta errores corrigiéndolos (DEr) y realiza evaluaciones más ajustadas de su propia ejecución (EvAj) aunque sigue entrelazando su actividad con el adulto que tiene una intervención muy directiva aún, ordena (ord), corrige error (AydE).

NComp	NCestCorInmDirAMp	A2AydP	NUsEstIncInmDi-rAMpNDEr	A2Ord	A2OrdAydP
NDEr	NCestCorInmDirAMp NPerIncInmDirAMp	A2AydE	A2AyM A2OrdAydP	A2AydP NCEstCorInmDirAV	
NEvAj	A2AyM	A2PrT	A2Ord	NUsEstCorInmDirAMix	2Ayi
NPr	A2AydP	NUsEstCo-rInmDirAV	A2AydP	NUsEstCorInmDirAV	2AydE

Tabla 15. Patrones en los que la conducta criterio la inicia el niño.

Otro aspecto relevante que se relaciona con lo comentado anteriormente es el incremento de verbalizaciones acerca del proceso de ejecución por parte del niño y que en determinados casos inicia él mismo, este aspecto está relaciona con procesos de autorregulación de la propia actividad.

NCmP	A2PrT NUsEstCorInmDirAMp	NCestCorInmDirAMp NPrComP
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2

Tabla 16. Patrones de verbalización de la actividad.

En lo que se refiere a inhibición han desaparecido los patrones en los que se demostraba la impulsividad del niño anticipándose a la explicación de la tarea por parte del adulto, incrementándose los de espera. La actividad general de intervención adulta ha disminuido, por el contrario, la del niño se ha incrementado de una manera más interactiva: justificando su ejecución (JEj), preguntando (Pr) o realizando comentarios al hilo de la ejecución de la tarea (CmP).

NUsEstCorDfDirAMp	NJEj	A2Ord A2OrdAydP A2PrTAyM	NUsEstCorIn- mDirAMix	NJEj	A2AydP
Conducta criterio	Retardo 1	Retardo 2	Retardo 3	Retardo 4	Retardo 5

Tabla 17. Patrón en el que le niño justifica su ejecución.

5. Conclusiones y discusión

Los procesos de control de la actividad han mejorado a lo largo de la intervención, puesto que las conductas inadecuadas como la autoevaluación no ajustada ha ido perdiendo fuerza, y otros comportamientos relacionados como las comprobaciones han ido aumentando conforme avanzaban las sesiones. Se advierte que las conductas de autoevaluación ajustada se han mantenido estables en el tiempo pero en determinadas sesiones se han incrementado. Será necesario consultar qué factor ha podido provocar esta conducta para poder replicarlo con posterioridad.

En lo que se refiere a conductas inhibitorias, la impulsividad se ha reducido puesto que el niño es capaz de esperar a que el adulto termine de explicar la actividad para comenzar a realizarla él. Sería interesante en este aspecto, para futuras investigaciones, tener en cuenta el tiempo de latencia en las respuestas y si estas son o no correctas para poder comprobar también el grado de reflexión que va mostrando a lo largo de la intervención. La resolución de tareas que requieren inhibición comienzan a mejorar en el segundo bloque y en el tercero permanecen estables, lo que parece indicar que el programa ha sido beneficioso para los aspectos

inhibitorios pero solo hasta cierto punto, quizá habría sido recomendable aumentar la complejidad de los ejercicios durante las últimas sesiones.

Un aspecto que habría que destacar es cómo se han ido modificando los patrones relacionados con la comunicación verbal. Durante las primeras sesiones se producían mayor número de respuestas correctas pero incompletas, estas se han ido transformando en respuestas correctas e incluso se han enriquecido con patrones en los que aparecía la justificación de la ejecución, comentarios espontáneos del niño relacionados con la tarea que se encontraba desempeñando en ese momento, o incluso verbalizaciones acerca del proceso de resolución, lo que implica una mayor autorregulación de la actividad. Durante el transcurso de las sesiones van apareciendo por parte del niño, conductas que no habían hecho aparición previa como las preguntas, aumentando otras como la detección de sus propios errores. Esta misma idea la reflejan los resultados obtenidos en relación a los patrones de interacción adulto-niño. Al inicio de las sesiones es el adulto quien comienza la acción y se va intercalando con la del niño de forma alternante. Posteriormente los patrones señalan que el niño ya es capaz de iniciar la acción por él mismo, incluso predomina su actividad sobre la del adulto pero aún sigue necesitando una ayuda bastante directiva por parte de este último para resolver adecuadamente algunas actividades.

Pese a ser un diseño de caso único, en el que los resultados han de tomarse con mucha cautela, el desarrollo del estudio ha posibilitado la construcción de un instrumento de observación que podrá ser muy útil para futuras investigaciones en esta misma línea.

6. Bibliografía

Anguera, M. T. (1991): «Proceso de categorización», Anguera, M. T. (ed.): *Metodología observacional en la investigación psicológica.* Vol.1. Fundamentación. Barcelona: PPU.

Anguera, M. T., Chacón, S. y Blanco, A. (coords.) (2008): *Evaluación de programas sociales y sanitarios.* Madrid: Ed. Síntesis.

American Psychiatric Association (1995): *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* Washington.

Bakeman, R. y Quera, V. (2011): *Sequential Analysis and Observational Methods for the Behavioral Sciences.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bryce, D., Szűcs, D., Soltész, F. y Whitebread, D. (2011): «The development of inhibitory control: An averaged and single-trial Lateralized Readiness

Potential study». *NeuroImage, 57*, 671-685.
Burack, A. (2007): «Deconstructing executive deficits among persons with autism: Implications for cognitive neuroscience». *Brain and Cognition,* 65, 77-86.
Castellano, Perea y Alday, L. (2005): «Paper presented at Measuring Behavior 2005». 5th International Conference on Methods and Techniques in Behavioral Research. Wageningen, The Netherlands.
González, C., Fuentes, L. J., Carranza, J. A. y Estévez, A. F. (2001): «Temperament and attention in the self-regulation of 7-year-old children». *Personality and Individual Differences,* 30, 931-946.
Hill, E. L. (2004): «Evaluating the theory of executive dysfunction in autism». *Developmental Review,* 24, 189-233.
Ibáñez, A. M. (2005): «Autismo, funciones ejecutivas y mentalismo: Reconsiderando la heurística de descomposición modular». *Revista Argentina de Neuropsicología,* 6, 25-49.
Jahromi, L. B., Bryce, C. I. y Swanson, J. (2013): «Importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism». *Research in Autism Spectrum Disorders,* 7, 235-246.
Martos-Pérez, J. y Paula-Pérez, I. (2011): «Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista». *Revista de Neurología,* 52 (1), 147-153.
Russo, N., Flanagan, T., Iarocci, G., Berringer D., Zelazo P. D. y Jacob, D. (2007): «Deconstructing executive deficits among persons with autism: Implications for cognitive neuroscience». *Brain and Cognition,* 65, 77-86.
Friedman, N. P. y Miyake, A. (2004): «The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis». *Journal of Experimental Psychology,* 133 (1), 101-135.
Geurts, H. M., De Vries, M. y Van den Bergh, S. F. W. M. (2014): «Executive Functioning Theory and Autism», Goldstein, S. y Naglieri, J. A. (coords.): *Handbook of Executive Functioning.* Springer: New York, 121-141.
Rhoades, B. L., Greenberg, M. T. y Domitrovich, C. E. (2009): «The contribution of inhibitory control to pre-schoolers' social-emotional competence». *Journal of Applied Developmental Psychology,* 30, 310-320.

Programa «Compartir Emociones»: resultados preliminares

Natalia Albaladejo-Blázquez
Departamento de Psicología de la Salud. Área de personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos
Universidad de Alicante
Agustín CaruanaVañó
Asesor del Cefire de Elda (Alicante)
Catedrático de Orientación Educativa
Coordinador de programas de Educación Emocional y Prevención de la Violencia
Carlos Ruíz Ramírez
Director IES Radio Exterior (Alicante)
Coordinador del proyecto Crecer Emocionalmente de innovación educativa
Laura Molina Tortosa
Profesora del IES Azorín (Petrer)
Participa en el proyecto Crecer Emocionalmente de innovación educativa

Resumen

Las competencias socioemocionales son un aspecto fundamental de las habilidades interpersonales y un importante indicador de ajuste psicosocial en los adolescentes. Existe un gran acuerdo en la afirmación de que la reflexión consciente sobre la experiencia emocional produce un aumento de la conciencia emocional, así como contribuye la calidad de vida y el bienestar de los jóvenes. Sin embargo, pocos son los estudios con evidencia científica que han analizado el impacto y la eficacia de la aplicación real en las aulas españolas de los programas de educación emocional (Górriz y Ordoñez, 2014).

Conscientes de esta situación iniciamos «Crecer Emocionalmente», que consiste en un proyecto de innovación docente cuya finalidad es diseñar, aplicar y evaluar un programa de alfabetización emocional en centros educativos. Este proyecto plantea un doble objetivo, en primer lugar potenciar la formación del profesorado de institutos de Educación Secundaria, con el compromiso, por parte del profesorado, de poner en práctica el programa con su alumnado.

El objetivo principal de esta comunicación es informar de los efectos del programa en su primer año de implantación. Describiremos el diseño, el proceso formativo, y los resultados tras el primer año de implantación. En cuanto al programa, la metodología es eminentemente práctica y activa, utilizando actividades individuales y grupales donde los participantes construyen su aprendizaje a partir de sus propias experiencias personales.

El diseño de la investigación es prospectivo cuasi-experimental pretest-intervención-postest, con grupo un experimental y otro de control. Han participado en este estudio un total de 410 alumnos/as de institutos de Educación Secundaria de cuatro centros de Secunda-

ria de la zona del Medio Vinalopó de la provincia de Alicante, en el curso escolar 2013-2014. El alumnado fue evaluado con los siguientes instrumentos de medida: cuestionario de calidad de vida relacionado con la salud KIDSCREEN-52 que evalúa las dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, recursos económicos, amigos y apoyo social, entorno escolar, aceptación social *(bullying);* versión española del *Personal Strengths Inventory-2, PSI-2,* que evalúa las cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social; escala de satisfacción con la vida, escala de felicidad subjetiva y clima social del centro escolar.

Los resultados obtenidos indican que el desarrollo en esta primera fase del proyecto ha causado un impacto relevante en conciencia emocional, empatía, competencia social, bienestar psicológico y en el clima escolar en los adolescentes del grupo experimental con respecto a los del grupo control. Podemos concluir que el programa «Compartir Emociones» dirigido a adolescentes de centros de educación Secundaria ha mostrado su efectividad para mejorar las habilidades emocionales, así como para la mejora del bienestar psicológico y social de los adolescentes.

Abstract

Socio-emotional competences are a fundamental aspect of the interpersonal abilities and an important psycho-social adjustment indicator for teenagers. There is an agreement in the statement that the conscious reflection about the emotional experience not only increases the emotional awareness, but al so contributes to the teenagers' well-being and quality of life. However, there are very few studies with scientific evidence which have analyzed both the impact and the efficiency of the real application in the Spanish clases where the programmes of emotional education have taken place. (Górriz and Ordoñez, 2014).

At this point, we started «Growing up Emotionally», which is an innovative teaching Project with the objective to design and apply knowledge in a practical way, and to assess emotional literacy in schools. This project has a dual goal: to encourage teacher training and commitment in highs chools, in terms of putting thi sprogramme into practice with their students.

The main objective of this abstract is to examine the posible out comes of the programme in it's first year of introduction. We will describe the planning and training processes, and any differences observed after having experienced the project's implementation. Concerning the programme, the methodology is fundamentally practical and dynamic, usingboth individual and group activities where the participants learn from their own personal experiences.

The investigation follows the design of a prospective quasi-experimental pretest-intervention-postestwithan experimental group, and a pretest-intervention-postestwith a control group. In thisstudy, 410 students have participated from four different high-schools situated in the Medio Vinalopó in the Alicante Province in the 2013-2014 academic year. The students were assessed following these markers: quality of life questionnaire related to the KIDSCREEN-52 health pro-

gramme. This evaluates the following dimensions: physical and psychological welfare, mood, auto-perception, autonomy, relationship with parents and family, financial resources, friends and social support, school environment and social acceptance (bullying). This is taken from the Spanish version of Personal Strengths Inventory-2, PSI-2 which assesses the five dimensions: emotional consciousness, emotional regulation, setting of goals, empathy and social competence, using the life satisfaction and subjective happiness scale, and the social environment at school.

The findings show that the develpment in the first stage of the project has had a significan timpact on the emotional awareness, empathy, social competence and psychological welfare in the experimental group compared to the control group. As a conclusion, we can claim that the programme «SharingEmotions», addressed to adolescents studying in high-schools, has proved to be very effective, not only in improving the teenagers' emotional abitilities but their psychological and social welfare.

1. Introducción

La adolescencia se considera una etapa en la que confluyen importantes cambios cognitivos, biológicos, afectivos y sociales. Las habilidades emocionales adquiridas podrían verse influidas por los conflictos que caracterizan a la adolescencia (Buckley et al., 2009). Motivo por el que cada vez con más frecuencia, aparecen investigaciones que enfatizan la importancia del apoyo socioemocional en la adolescencia, tanto en relación con el bienestar físico como psicológico, ya que si hay algo que caracteriza a la adolescencia es la inestabilidad emocional (Górriz y Ordóñez, 2014).

En los últimos años el estudio del desarrollo emocional ha experimentado un extraordinario avance. Las investigaciones sobre inteligencia emocional han mostrado de forma reiterada que las personas más inteligentes emocionalmente presentan mejor salud física y psicológica, mejores relaciones sociales, más estados emocionales positivos, una actitud más positiva hacia la escuela y profesorado, un mayor bienestar y adaptación personal y social (Ruiz-Aranda et al. 2013; Salguero et al., 2011). Tal y como indica la evidencia científica, el entrenamiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales puede ser una vía para mejorar la convivencia en el centro educativo, al igual que el bienestar psicológico y social en la adolescencia.

El programa «Compartir Emociones», de alfabetización socioemocional, surge de un proyecto de innovación docente («Crecer Emocionalmente») cuya finalidad es desarrollar, aplicar y evaluar un programa de desarrollo desde la vertiente de la educación emocional, con el fin de favorecer la convivencia en el centro, así como el bienestar y calidad de vida de la comunidad educativa.

2. Objetivos

En el programa alfabetización emocional, el objetivo principal es promover el desarrollo personal y la convivencia positiva dentro del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula desde la vertiente de la inteligencia emocional, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás.

Este objetivo general se concreta los siguientes objetivos específicos:

- Formar a profesionales en educación para la intervención tutorial en educación emocional, proporcionando herramientas y recursos metodológicos de intervención.
- Evaluar los efectos del programa de alfabetización emocional en el alumnado, concretamente en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- Evaluar los efectos del programa objetivamente sobre diversos indicadores de calidad de vida relacionados con la salud, felicidad y satisfacción en adolescentes.
- Valorar los efectos del programa sobre el clima escolar percibido en los adolescentes.

3. Metodología

3.1. Participantes

En el estudio han participado un total de 410 alumnos/as de cuatro institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la zona del Medio Vinalopó de la provincia de Alicante, de los cuales 219 pertenecen al grupo experimental que ha recibido la formación, y 191 al grupo control. Se distribuyen en distintas etapas educativas con un rango de edad de 12 a 18 años, estando la mayor parte entre los 13 y los 16 años (tabla 1).

Nivel educativo	Grupo experimental	Grupo control	Total
Primer ciclo de ESO	88	93	181
Segundo ciclo de ESO	89	86	175
Bachillerato	33	21	54
Total	210	200	410

Tabla 1. Distribución muestra de alumnado por etapas educativas.

3.2. Variables e instrumentos

- Versión española del *Personal Strengths Inventory-2, PSI-2* (Liau et al., 2012), adaptada en una fase previa por nuestro grupo de investigación (Albaladejo-Blázquez et al., publicación en proceso). El PSI-2 es un autoinforme diseñado para medir las fortalezas personales de niños y adolescentes de 7 a 18 años. El instrumento consta de 21 ítems que valoran cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social. Se ha informado de una adecuada fiabilidad de las escalas con valores que oscilan desde .74 a .81 respectivamente (Liau et al., 2012). Nuestros resultados obtenidos en una muestra española confirman la estructura factorial del cuestionario original y los coeficientes de fiabilidad de las escalas oscilan entre .77 y .86.
- Calidad de vida (KIDSCREEN-52), que valora la salud y el bienestar subjetivo de niños/as y adolescentes de 8 a 18 años. Este instrumento fue desarrollado simultáneamente en 13 países de Europa (Ravens-Sieberer et al., 2005). La versión española Aymerich et al. (2005) obtuvo un alphaCronbach superior a 0.70 en todas las dimensiones. En general, el instrumento está conformado por una introducción que contiene las instrucciones de cumplimentación, datos sociodemográficos y un ítem general de salud autoinformada. Seguidamente del cuestionario propiamente dicho que consta de 52 ítems agrupados en 10 dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo y emociones, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, amigos y apoyo social, entorno escolar, rechazo social y recursos económicos.
- Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). Se utilizó la adaptación española a población adolescente de 11 a 15 años de Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) realizada por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Esta escala consta de 5 ítems y ofrece un índice general de satisfacción vital, entendida esta como un constructo general de bienestar subjetivo.
- Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Se utilizará la escala adaptada a población española por Extremera y Ferrández-Berrocal (2014). Es una medida global de felicidad subjetiva, que evalúa una categoría de bienestar como fenómeno psicológico global, considerando la definición de felicidad desde la perspectiva de quien responde (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Consta de cuatro ítems con respuesta tipo Likert.

- Clima Social del Centro Escolar (CECSCE; Torres et al., 2006), compuesto por 14 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = nunca y 5 = casi siempre). Este instrumento presenta una estructura de dos factores: clima referente al centro y clima referente al profesorado.

3.3. Procedimiento

3.3.1. Fase previa al estudio

El presente estudio, forma parte de otro más amplio propuesto por un grupo de docentes de Secundaria cuya finalidad era solicitar un proyecto de innovación educativa sobre educación emocional que estaban decididos a implantar en su centro y denominaron «Crecer Emocionalmente». Tras la solicitud de colaboración de dicho profesorado con el CEFIRE de referencia, el CEFIRE de Elda atendió su propuesta y respondió a las cuestiones planteadas, llegando a un acuerdo de colaboración.

En las primeras reuniones se vio que, aun habiendo una clara intención de trabajar sobre educación emocional, no estaba claro qué camino elegir dada la gran amplitud de la materia a abarcar, la diversidad de enfoques, así como los diferentes intereses de los miembros del grupo. Desde el CEFIRE se propuso, no obstante, que sería un buen enfoque valorar qué aspectos —dentro del campo de la educación emocional— eran los que más podían interesan al alumnado, para tomarlos como punto de partida de nuestra actividad educativa hacia ellos. La actividad exploratoria de los temas que más preocupaban al alumnado se realizó utilizando una actividad denominada «Relatos emocionales», para recoger redacciones del alumnado sobre temas personales (preocupaciones, conflictos, etc.).

Tras el vaciado de los relatos emocionales, se detectó la necesidad de comenzar a trabajar las habilidades socioemocionales más elementales necesarias para adquirir habilidades emocionales de mayor complejidad. De las conclusiones extraídas, desde el CEFIRE se propuso la actividad en aula «Compartir Emociones», diseñando de esta manera el programa de alfabetización emocional, como experiencia preliminar. Para el diseño de investigación que ha abarcado la formación, diseño, desarrollo y evaluación del programa de alfabetización emocional se contó con la colaboración de personal docente e investigador del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.

Se trata de un diseño de investigación cuasiexperimental pretest-postest con grupo control, llevado a cabo durante el curso académico 2013-2014.

En un segundo paso, y tras concretar los centros participantes en el programa (cuatro institutos de Educación Secundaria), se seleccionaron los niveles y aulas tanto del grupo experimental como del grupo control. El profesorado del grupo experimental era el responsable de impartir el programa a su alumnado, por lo que se consideró como criterio de inclusión aquel profesorado que presentaba disponibilidad y compromiso a la propuesta de innovación, disponía de un espacio de tiempo (quincenal) para la tutoría y se comprometía a participar en el programa de formación para profesionales en educación.

3.3.2. Formación del profesorado

La metodología llevada a cabo en el programa de formación sigue el enfoque socioafectivo, que parte de las reacciones emocionales de la conducta, poniendo el énfasis en las relaciones interpersonales. Se implementa de forma eminentemente práctica y activa, a través de dinámicas individuales y grupales que fomentan el diálogo y las interacciones en el aula, donde los participantes construyen su aprendizaje a partir de sus propias experiencias, y en las que se trabaja la concienciación y la reflexión sobre la emoción y su relación con la conducta. Esta formación orientada al desarrollo de competencias emocionales integra la triple dimensión cognitiva, emocional y comportamental, fue implementada por miembros del equipo de investigación.

Como actividad de apoyo al programa formativo se pensó en realizar un curso certificado por el CEFIRE con los docentes integrados en el proyecto, facilitando su formación de forma coordinada y en paralelo al programa de innovación. Esto era importante dado que los docentes implicados no solo debían formarse en los contenidos del programa, sino también en adquirir destrezas de investigación, asumiendo la tarea de realizar el pase de cuestionarios a su alumnado del grupo experimental y, de nuevo, asegurarse el pase a un grupo de control equivalente. El reconocimiento de esta labor en forma de certificación de horas ha sido muy importante para valorar este esfuerzo y ha supuesto un enorme apoyo a los docentes implicados en el proyecto contribuyendo, en buena medida, a éxito del programa.

En estas sesiones de formación se desarrollaba el programa de alfabetización emocional con el propio profesorado participante en el proyecto, con la finalidad de que tomaran conciencia de sus emociones para comprender y experimentar previamente la metodología que trabajarán más tarde con su alumnado, siendo los mismos docentes quienes de manera paralela aplicaban el programa al alumnado de sus grupos-clases. Esta metodología permitió por un lado, ir resolviendo los posibles interrogantes

que pudieran surgir, así como compartir a través del diálogo e interacciones entre docentes la experiencia tras la implantación de las sesiones en el aula; por otro lado, se ha podido realizar un seguimiento detallado, planteando sugerencias o propuestas de mejora.

3.3.3. Fase de evaluación (pretest)

La evaluación pretest se realizó de la misma forma en ambos grupos (control y experimental). El dosier del alumnado fue contestado colectivamente en el aula, en presencia del profesorado previamente entrenado para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes, durante una sesión de 50 minutos en periodo regular de clases. Al alumnado se le proporcionaron las instrucciones oportunas para contestar, asimismo se le aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

El estudio cumple los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

3.3.4. Fase de implantación del programa de intervención: formación del alumnado

El programa de intervención dirigido al alumnado asignado al grupo experimental se llevó a cabo en el ámbito académico en horario lectivo, con una duración de 8 sesiones de 1 hora semanal cada quincena. El profesorado impartía las sesiones de formación a su grupo-clase a medida que iba avanzando en los contenidos de la formación recibida, de manera paralela.

La primera sesión del programa es introductoria, se presenta el programa y explican los objetivos y contenidos del mismo, al igual que la metodología de trabajo que se va a llevar a cabo, introduciendo una dinámica de cara a generar un clima adecuado para la aplicación del programa.

De la segunda a séptima sesión, se trabaja en cada sesión monográficamente cada una de las emociones básicas siguiendo el esquema de la tabla 2. Previamente a cada una de estas interacciones emocionales, como tarea para casa, el alumno/a seleccionaba y aportaba al docente diversas situaciones (relatos, imágenes, experiencias vividas, etc.), que le producen las distintas emociones básicas trabajadas en cada una de las sesiones. Los docentes eran los responsables de preparar los contenidos adaptando los ejemplos y las actividades a las necesidades y edades del alumnado, tomando como referencia las situaciones aportadas previamente por su grupo de alumnos/as.

1. Introducción	5 minutos
2. Compartir emociones	35 minutos
3. Breve reseña teórica de la emoción	10 minutos
4. Conclusión y cierre	5 minutos

Tabla 2. Estructura y secuencialización de las sesiones en el aula.

En cada sesión se abrió un espacio donde el alumnado podía compartir sus emociones a través de una metodología que sigue el enfoque socioafectivo, que parte de las reacciones emocionales de la conducta poniendo el énfasis en las relaciones interpersonales y consta de las siguientes fases: 1) sentir a través de las vivencias experimentadas que se comparten; 2) hacerse consciente de las emociones implicadas en dichas vivencias reflexionando de forma guiada sobre las mismas; 3) actuar, valorando las mutuas interinfluencias entre sentimiento, pensamiento y acción. De modo que el proceso educativo termina exitosamente cuando las personas participantes llevamos a la práctica el nuevo aprendizaje en nuestras conductas, demostrando adquisición de competencias en las interacciones socioemocionales. Todo ello se implementa de forma eminentemente práctica y activa, promoviendo la cooperación, el juego, el debate, los grupos de discusión y el intercambio entre los escolares para fortalecer las competencias adquiridas. Las técnicas de dinámicas de grupos utilizadas en el programa fueron variadas y tienen por función estimular el desarrollo de la acción y el debate.

De este modo, los participantes construyen su aprendizaje y desarrollan el conocimiento emocional, trabajando la concienciación y reflexión de sus sentimientos, emociones y conductas a partir de sus propias experiencias emocionales vividas, consiguiendo un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás.

En la octava y última sesión se realiza un resumen del programa, así como una despedida y cierre.

3.3.4. Fase de evaluación final (postest)

Se realiza una evaluación del alumnado en una sesión de 1 hora utilizando los mismos instrumentos anteriormente descritos, tanto al grupo experimental como al grupo control.

4. Resultados

En la figura 1 se muestran las puntuaciones medias transformadas en una escala de 0-100 de las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en los factores de la escala PSI-2 *(Personal Strengths Inventory-2)* de la evaluación postest. Se observan diferencias significativas en: conciencia emocional, empatía y competencia social. El alumnado que ha participado en el programa de alfabetización emocional presenta un mayor nivel en dichas variables comparado con el grupo control. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el resto de variables. Tampoco han aparecido diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

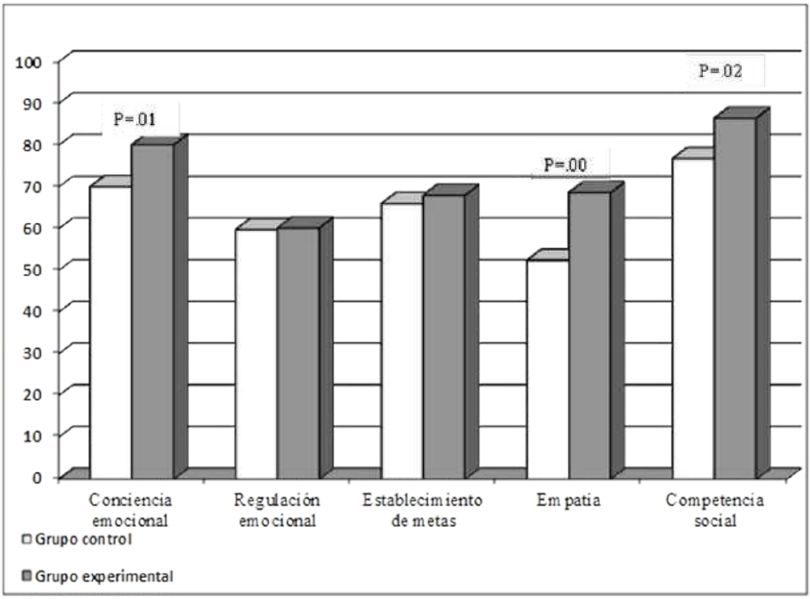


Figura 1. Diferencias entre grupo experimental y grupo control en factores del PSI-2.

En relación a la calidad de vida relacionada con la salud (Kidscreen-52), tras la implantación del programa observamos que mejoran de manera estadísticamente significativa las dimensiones: bienestar emocional, amigos, apoyo social y ambiente escolar en el grupo experimental con respecto al grupo control en la evaluación postest (figura 2).

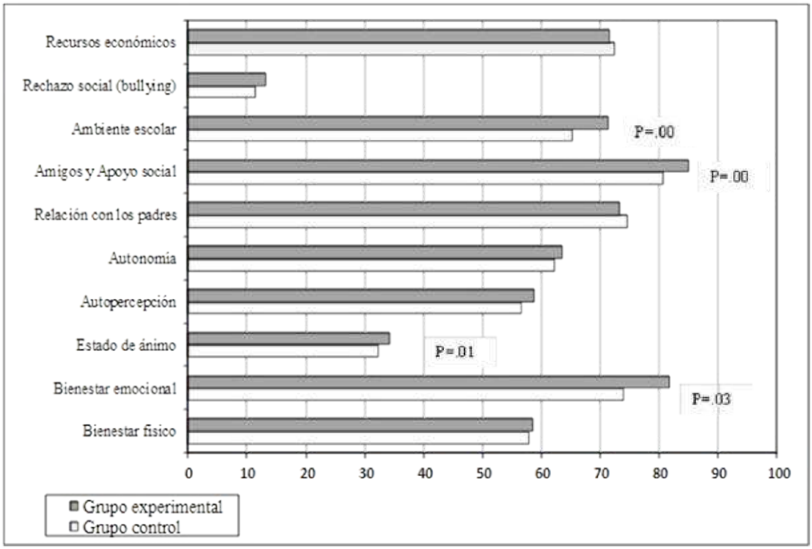


Figura 2. Diferencias entre grupo experimental y grupo control en dimensiones del Kidscreeen-52.

Tras el análisis de los datos referentes a los factores relacionados con los indicadores de bienestar del alumnado (satisfacción vital y felicidad subjetiva) y el clima escolar, una vez controlados los efectos de la edad, sexo y su grado de habilidad previo a la implantación el programa, observamos que tras la implantación del programa en el grupo experimental, el alumnado participante ha mejorado significativamente en las puntuaciones obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) y en los ambos factores de la escala del clima social del centro educativo: clima del centro y clima con el profesorado (tabla 2).

	Grupo control (n=219)	Grupo experimental (n=180)	
	M (SD)	M (SD)	*p*
Satisfacción (SWLS)	18.38 (3.87)	21.15 (3.54)	**.01**
Felicidad subjetiva	20.06 (4.25)	20.82 (3.74)	.12
Clima del centro	25.06 (4.19)	31.80 (4.78)	**.00**
Clima del profesorado	20.12 (4.34)	33.80 (5.02)	**.00**

Tabla 2. Diferencias entre el grupo control y grupo experimental.

5. Conclusiones y discusión

El análisis de los resultados preliminares obtenidos ha mostrado que la intervención ha sido efectiva en esta primera fase, causando un impacto relevante en el alumnado que participó en el programa «Compartir Emociones», de alfabetización socioemocional, en su primer año de implantación, tanto para la mejora de habilidades socioemocionales y clima social del centro, como para una mayor percepción del bienestar y calidad de vida de los adolescentes escolarizados.

La mayoría de los programas de intervención en educación socioemocional no se focalizan en habilidades específicas, sino que parten de perspectivas más amplias e incluyen una amplia gama de competencias (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008).

El programa de intervención que se presenta plantea comenzar a trabajar la conciencia emocional, ya que tanto la atención emocional como la identificación de las emociones son las habilidades más elementales necesarias para adquirir otras de mayor complejidad (Ruiz-Aranda et al., 2013) y por tanto, imprescindibles. En consonancia, se observan mejoras en el grupo de alumnado que participó en el programa de intervención, obteniendo mayores puntuaciones en competencias socioemocionales, concretamente en conciencia emocional, es decir, en la capacidad de prestar atención y discriminar entre la propia gama de afectos o emociones. También encontramos diferencias estadísticamente significativas en las variables empatía y competencias sociales, obteniendo mayores puntuaciones los estudiantes que han participado en el programa, lo que nos indica que los adolescentes con un aumento en conciencia emocional. Conlleva también ser más hábiles a la hora de identificar y comprender mejor los estados emocionales de los demás (empatía), permitiendo a su vez establecer relaciones interpersonales de mejor calidad.

Paralelamente al desarrollo de competencias socioemocionales, también se ha constatado una influencia positiva del programa en las dimensiones amigos y apoyo social y una mejora en la percepción del entorno escolar. En la línea de lo anterior, se aprecia una mejora significativa en las puntuaciones obtenidas en el clima del centro y el clima con el profesorado del alumnado participante en el programa, datos relevantes teniendo en cuenta que el alumnado que percibe tener una buena relación con el profesorado presenta mayores habilidades interpersonales, de autorregulación y académicas (Torres et al., 2006).

Por otro lado, el programa de intervención ha influido de forma positiva en la variable bienestar psicológico y en indicadores subjetivos de

bienestar personal (satisfacción y felicidad), dimensiones que se consideran fundamentales para predecir un buen ajuste personal, escolar y social (Fernández y Barraca, 2005).

El programa descrito ha permitido vivenciar los beneficios de implantar un programa de habilidades socioemocionales en el aula, donde se desarrollan una serie de actividades coordinadas y estructuradas que se adaptan a las inquietudes y edades de sus participantes, siendo las interacciones guiadas y el diálogo fundamentales a la hora de compartir emociones y adquirir las competencias necesarias para mejorar la convivencia en los centros educativos. Para concluir, se abre un amplio campo de trabajo que nos permite desarrollar un aspecto tan esencial en el ser humano como son las emociones, por lo que consideramos que es beneficioso extender la aplicación del programa para el desarrollo de competencias socioemocionales, con el fin de prevenir los problemas de convivencia escolar en los centros y favorecer mejores relaciones entre todos los grupos de la comunidad educativa.

6. Agradecimientos

Al CEFIRE de Elda, que ha facilitado el apoyo preciso y necesario en recursos de formación del profesorado de forma coordinada y en paralelo al programa de innovación. Los docentes implicados no solo debían formarse en los contenidos del programa, sino también adquirir destrezas de investigación, asumiendo la tarea de realizar sus propios cuestionarios y pasarlos a su homólogo profesor de control, así como realizar el pase de cuestionarios a su alumnado del grupo experimental y, de nuevo, asegurarse el pase a un grupo de control equivalente. El reconocimiento de esta labor en forma de certificación de horas ha sido muy importante para valorar este esfuerzo y ha supuesto un enorme apoyo a los docentes implicados en el proyecto, contribuyendo, en buena medida, al éxito del programa.

Queríamos mostrar nuestro agradecimiento a los centros educativos participantes en el proyecto: equipos directivos, docentes, orientadores y familiares, por su favorable disposición y eficaz colaboración tanto en el estudio como en la implementación del programa.

7. Bibliografía

Alonso, N. y Iriarte, C. (2005): *Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO.* Málaga: Aljibe.

Arguís Rey, R. (coord.), Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S. y Salvador Monge, M.ª M. (2010): *Programa «Aulas felices». Psicología positiva aplicada a la educación,* http://catedu.es/psicologiapositiva/

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000): «Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes». *Psicothema,* 12, 314-319.
Aymerich, M., Berra, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U., y Rajmil, L. (2005): «Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN: un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente». *Gaceta Sanitaria,* 19 (2), 93-102.
Buckley, M. y Saarni, C. (2009): «Implicationsfor Positive Youth Development», Gilman, R., Huebner, E. y Furlong, M. (eds.): *Handbook of positive psychology in schools.* Nueva York: Taylor y Francis.
Diener, E., Emmons, R., Larsen, J. y Griffin, S. (1985): «The Satisfaction With Life Scale». *J Personality¨Assessment,* 49 (1), 71-75.
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2014): «The Subjective Happiness Scale: Translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version». *Social Indicators Research,* 119 (1), 473-481.
Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psychological Reports,* 94, 751-755.
Fernández, A. y Ruíz-Aranda, D. (2008): «The emotional intelligence in the school context». *Electronic Journal of research in Educational Psychology,* 15 (6, 2), 421-436.
Fernández, A. y Barraca, J. (2005): «Inteligencia emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes universitarios». Romay, J. y García, R. (eds.): *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013): «The Subjective Happiness Scale: Translation and Preliminary Psychometric Evaluation of a Spanish Version». *Social IndicatorsResearch,* 119 (1), 473-481.
Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010): «Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores». *European Journal of Education and Psychology,* 3 (2), 243-256.
Górriz, A. B. y Ordóñez, A. (2014): «Cómo desarrollar la competencia de los adolescentes: programas de educación emocional». González-Barrón & Villanueva Bardenes (eds.): *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción.* Madrid: Pirámide.
Kidscreen Group Europe (2005): *Manual of the KIDSCREEN questionnaires.* Lengerich (Germany): PabstScience Publisher.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (España),* de 10 de diciembre de 2013.

Liau, A. K., Tan, T. K., Li, D. y Khoo, A. (2012): «Factorial invariance of the Personal Strengths Inventory-2 for children and adolescents across school level and gender». *Eur J PsycholEduc,* 27, 451-465. DOI 10.1007/s10212-011-0088-z.
Lyubomirsky, S. y Lepper, H. S. (1999): «A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation». *Social Indicators Research,* 46, 137-155.
Méndez, F. X., Espada, J. P. y Orgilés, M. (2012): *Fortaleza Psicológica y Prevención de las Dificultades Emocionales: programa FORTIUS.* Madrid: Ediciones Piramide.
Orpinas, P. y Horne, A. (2006): *Creating a positive school climate and developing social competence.* Washington, DC: American Psychological Association.
Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil. L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C. y Kilroe, J. (2005): «The European KIDSCREEN Group: KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents». *ExpertReview of Pharmaco-economics and Outcomes Research,* 5 (3), 353-364.
Ruíz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013): *Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes.* Madrid: Ediciones Pirámide.
Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011): «Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional». *European Journal of Education and Psychology,* 4 (2), 143-152.
Sánchez, F. L., Raimúndez, E. C., Del Campo Sánchez, A., Rubio, E. S. S. y Visa, S. L. (2008): «Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia», Vázquez y Hervás: *Psicología positiva aplicada.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezeh, A. C. y Patton, G. C. (2012): «Adolescence: a foundation for future health». *The Lancet,* 379 (9826), 1630-1640.
Torres, M. V. T., Infante, L., Mena, M. J. B., De la Morena, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006): «Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar». *Psicothema,* 18 (2), 272-277.

Apoyo social y bienestar psicológico en mujeres practicantes de pilates

Salvador Boix Vilella
Dpto. Orientación
IES Maciá Abela, Crevillent
Eva M.ª León Zarceño
Dpto. Psicologia de la Salud
Universitat Miguel Hernández d'Elx
Miguel Ángel Serrano Rosa
Dpto. Psicobiología
Universitat de Valencia

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la influencia del apoyo social en el bienestar psicológico de un grupo de mujeres que practica pilates. Para ello se relacionan el autoconcepto, la autoeficacia y la reparación emocional con el apoyo social, evaluado mediante la asistencia en grupo o en solitario a clases de pilates. La metodología empleada en esta investigación es longitudinal y a través de mediciones repetidas (pretest y postest) se posibilita un adecuado seguimiento de los grupos. La muestra, acorde a los estudios de intervención previos que analizan la práctica de pilates, está formada por 25 mujeres de las que 12 asisten a clases de pilates acompañadas y 13 lo hacen en solitario. La edad media de la muestra es de 39,20 años y asisten una media semanal de 2,88 días a pilates. Los resultados muestran como el grupo de mujeres que acuden solas a clases de pilates es el que obtiene los mejores niveles de autoeficacia, autoconcepto y reparación emocional respecto al grupo de mujeres que acude acompañada. Por tanto, el grupo con más apoyo social es el que obtiene peores niveles de bienestar psicológico.

Abstract

The aim of this study is to analyze the influence of social support on psychological well-being of a group of women who practice Pilates. For it, self-concept, self-efficacy and emotional retrieval relate with social support, evaluated through the assistance to Pilates class in groups or lonely. The methodology used in this research is longitudinal, and by means of repeated measurements (pre-test and post-test) an appropriate monitoring of groups is possible. The sample, according to previous intervention studies that analyze the practice of Pilates, consists of 25 women; 12 attending Pilates class accompanied and 13 do alone. The mean age of the sample is 39.20 years and attend a weekly average of 2.88 days to Pilates. The results show that the group of women attending Pilates

classes alone is the one who gets the highest levels of self-efficacy, in self-concept and emotional retrieval regard to the group of women who assist the classes accompanied. Therefore, the group with more social support is the one that gets worst levels of psychological well-being.

1. Introducción

Actualmente existe un gran número de investigaciones que se centran en el estudio del bienestar (Díaz y Sánchez, 2002), lo que ha favorecido un mayor conocimiento sobre este constructo. Respecto al bienestar psicológico existe un especial interés en el desarrollo de las capacidades y del crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006). El bienestar psicológico se relaciona con las emociones positivas y otras variables como el autoconcepto, la autoeficacia o el apoyo social que son actualmente el foco de atención de los investigadores. Entre las variables expuestas, el apoyo social se ha constituido como uno de los factores más estudiados, obteniendo resultados muy positivos como el aumento de la resistencia del individuo ante las transiciones de la vida, ante los estresores diarios, ante las crisis personales y en el momento de adaptación o ajuste a las enfermedades (Feldman, 2001). Los autores Lin, Dean y Ensel (1986) definen el apoyo social como las provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos. La influencia del apoyo social sobre el bienestar psicológico ha sido claramente establecida (Herrero y Musitu, 1998; Messeri, Silverstein y Litwak, 1986; Thoits, 1982). Existen dos perspectivas sobre el apoyo social: la hipótesis del efecto directo y la hipótesis del efecto de amortiguación. La primera de ellas, defiende que el apoyo social tiene un efecto sobre la salud y el bienestar, independientemente del estrés al que esté sometido el sujeto; en cambio, la hipótesis del efecto de amortiguación, establece que el apoyo social es esencialmente un moderador de otros factores que influyen en el bienestar, en concreto los acontecimientos vitales estresantes (Barrón y Sánchez, 2001). La literatura existente confirma la existencia de evidencia científica sólida tanto para la hipótesis de efectos directos (Garrido y Álvaro, 1993; Loscocco y Spitze, 1990; Lu y Hsieh, 1997) como para la del efecto de amortiguación (Barra, 2004; Gore y Aseltine, 1995; Lakey y Heller, 1988).

En el campo de la actividad física y el deporte existen muchos los trabajos que se han preocupado por el análisis de diferentes variables psicológicas como: la depresión, la ansiedad, el autoconcepto, el estrés, la calidad de vida, el apoyo social o la autoeficacia, entre otras. Sin embargo, el estudio del método Pilates, hasta hace muy pocos años, no ha sido un objeto de estudio para los investigadores. Ahora bien, la irrupción del método Pilates en el panorama físico-deportivo mundial ha sido más que significativa con millones de practicantes en todo el mundo. La técnica Pilates es un tipo de actividad física muy enfocada al mantenimiento y la mejora de salud (Muirhead, 2004) por lo que se adapta perfectamente a las nuevas demandas que solicitan más actividades cuerpo-mente, ejercicio consciente y el trabajo postural. El método se compone de más de 500 ejercicios que buscan el estiramiento y fortalecimiento de todos los músculos del cuerpo. Los movimientos pueden realizarse en el suelo con ayuda de materiales e implementos, o en máquinas especialmente diseñadas (Hernández, Gómez, Carrasco y Baena, 2011). Las bases de datos consultadas registran un progresivo aumento en el número de publicaciones centradas en el estudio de la práctica de pilates. Sin embargo, la técnica desarrollada por Joseph Hubertus Pilates no cuenta con la suficiente evidencia científica que demuestre cuáles son los beneficios que puede producir el método Pilates sobre el bienestar psicológico (Boix, León y Serrano, 2014, González-Gálvez, Sainz de Baranda, García-Pastor y Aznar, 2012), por lo que prácticamente la totalidad de los investigadores reclaman la necesidad de nuevos trabajos (Altan, Korkmaz, Bingol y Gunay, 2009; Eyigor, Karapolat, Yesil, Uslu y Durmaz, 2010; Stan, Collins, Olsen, Croghan y Pruthi, 2012), ya que los estudios publicados destacan por la escasa muestra, la falta de un método de Pilates definido y la ausencia de estudios previos en los campos estudiados (Boix et al., 2014).

2. Objetivos

A partir de la evaluación del apoyo social mediante a la asistencia a clases de Pilates en solitario o en grupo (con familiares, amigos y/o compañeros de trabajo), los autores del presente estudio plantean como objetivo analizar la influencia del apoyo social en el bienestar psicológico de un grupo de mujeres que practica pilates. Es de esperar que las mujeres que acuden a clases de Pilates acompañadas obtendrán mejores niveles en su bienestar psicológico ya que el apoyo social tiene un efecto positivo sobre la salud y el bienestar (Lu y Hsieh, 1997) y se considera un moderador de los acontecimientos vitales estresantes (Barra, 2004).

3. Metodología

La metodología empleada en esta investigación es longitudinal y, a través de mediciones repetidas (pretest y postest), se posibilita el seguimiento de los grupos superando las limitaciones de la mayoría de trabajos previos que estudian la salud mental mediante estudios transversales (Ansoleaga y Miranda-Hiriart, 2014). El presente estudio se ajusta a los principios éticos de la última reforma de la Declaración de Helsinki (1964), aprobada en Fortaleza (2013) garantizando el anonimato y confidencialidad en las respuestas de las participantes.

3.1. Participantes

La muestra está formada por 25 mujeres; 12 asisten a clases de Pilates acompañadas por familiares y/o amigos y 13 asisten solas. La decisión de incluir a mujeres en el estudio se explica por el elevado número que practican pilates y porque estudios previos indican que son más propensas a padecer sintomatología depresiva y ansiosa (Olmedilla, Ortega y Candel, 2009) que los hombres, por lo que su bienestar psicológico puede verse afectado en mayor medida. Todas las integrantes de la muestra tienen empleos relacionados con el sector terciario y practican pilates una media semanal de 2,88 días. La media de edad es de 39,20 años y registran un Índice de Masa Corporal (IMC) de 21,21.

3.2. Variables e instrumentos

3.2.1. Autoeficacia General (AEG)

Para medir la autoeficacia se ha utilizado la escala adaptada para población española desarrollada por Baessler y Schwarzer (1996). Esta prueba está formada por 10 ítems donde los participantes deben responder a cada enunciado mediante una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta. La escala mide de forma directa la percepción de autoeficacia general. La escala ya ha sido utilizada ampliamente en población española siendo sus propiedades psicométricas adecuadas para su uso (Martín, Pastor, Castejón, Lledó, López, Terol y Rodríguez-Marín, 2002). El índice de fiabilidad recogido en el trabajo de Rueda y Pérez-García (2004) es de .90.

3.2.2. Escalas psicológicas del Cuestionario de Personalidad Situacional (CPS)

Elaborado en España, por Fernández-Seara, Seisdedos y Mielgo (2001), permite evaluar 17 escalas de personalidad de gran interés práctico en

psicología aplicada. En este estudio se va a utilizar la escala autoconcepto, que hace referencia a la valoración personal que uno hace de sí mismo a partir de la percepción de su propia valía personal. El cuestionario total consta de 233 elementos de tipo verdadero-falso y es de breve y fácil aplicación. Para la obtener la fiabilidad test-retest se realizaron dos aplicaciones donde ninguno de los coeficientes baja del valor .88 (Gutiérrez, Flores y Gibbons, 2001). El CPS se ha estudiado en diferentes muestras, condiciones y correlacionado con otras medidas psicológicas relacionadas poniendo de manifiesto una notable validez de constructo (Fernández-Seara, Seisdedos y Mielgo, 2008).

3.2.3. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Para evaluar la inteligencia emocional percibida se emplea el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), que es la versión española reducida del TMMS-48 original. El cuestionario está formado por 24 ítems, 8 por cada uno de los 3 factores que mide (percepción o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones). La fiabilidad para cada componente es: atención .90, claridad .90 y reparación emocional .86. Además, presenta una fiabilidad test-retest adecuada para cada factor: atención .60, claridad .70 y reparación .83 (Fernández-Berrocal et al., 2004).

3.3. Procedimiento

Tras una primera reunión con los dirigentes de un centro de pilates, se pasó a informar a los socios sobre el funcionamiento del estudio. Todos los participantes debían ser mayores de edad y debían firmar dando su consentimiento informado una vez leídos los objetivos del estudio. Los sujetos debían rellenar las escalas, anteriormente citadas, al inicio y tras 6 meses de asistencia a clases de Pilates. El lugar elegido para cumplimentar los cuestionarios fue la sala de formación del propio centro de pilates en un ambiente tranquilo. Los datos obtenidos, en el presente estudio, fueron analizados con el programa estadístico SPSS en su versión 20.0. Se realizaron las pruebas «t» para comprobar si los grupos estudiados partían con los parámetros sociodemográficos adecuados para el posterior análisis. Se calcularon los estadísticos descriptivos y desviaciones típicas que registraba cada grupo en las variables analizadas y por último, se utilizó el modelo lineal general de medidas repetidas incluyendo dos momentos, pretest y postest. El nivel de significación estadística fue establecido en $p < .05$.

4. Resultados

Los resultados muestran como el grupo de mujeres con mayor apoyo social (al acudir a clases de Pilates acompañadas por familiares, amigos y/o compañeros de trabajo) obtiene menor bienestar psicológico que el grupo de mujeres que acuden a clase en solitario. Así lo atestiguan los niveles obtenidos en autoeficacia, autoconcepto y reparación emocional, que han sido variables evaluadas en el presente trabajo para determinar el grado de bienestar psicológico de la muestra.

En primer lugar, el análisis de la variable autoeficacia general revela diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de mujeres que acuden solas y el que acuden acompañadas ($F_{1,23}$ =9.85, p< .005 η^2_p= .300, power = .852). En esta primera variable, existen diferencias entre grupos según las ANOVAS de Bonferroni tanto en el momento pretest (p = 0.008) como en el postest (p = 0.010). En la figura 1 se presentan los estadísticos descriptivos donde se observan las puntuaciones obtenidas en autoeficacia por cada grupo de mujeres estudiado en las dos mediciones llevadas a cabo en el estudio.

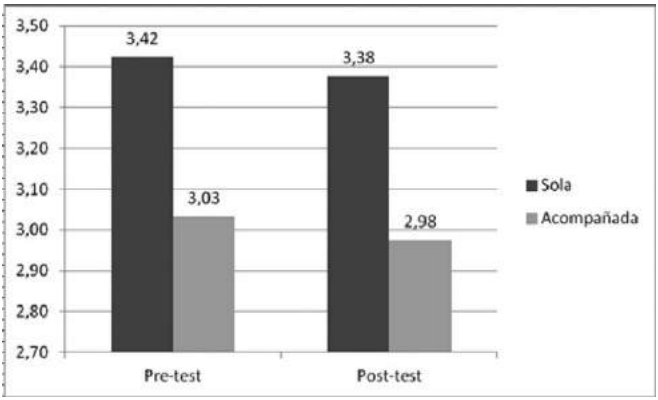


Figura 1. Estadísticos descriptivos de la variable autoeficacia generalizada.

En segundo lugar, el análisis de la variable autoconcepto también arroja diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,23}$ =4.96, p< .036 η^2_p= .177, power = .569) entre los grupos estudiados. Las diferencias significativas según las ANOVAS Bonferroni se producen en el postest (p= 0.030) tras 6 meses de asistencia a clases de Pilates. La figura 2 muestra los estadísticos descriptivos de la escala autoconcepto que forma parte del cuestionario de personalidad situacional.

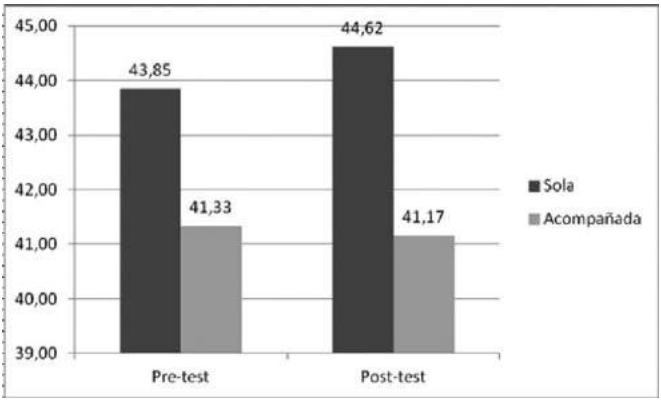


Figura 2. Estadísticos descriptivos de la variable autoconcepto.

En tercer y último lugar, se encuentran nuevos resultados significativos en la variable reparación emocional ($F_{1,23}$ =5.005, p< .035 η^2_p= .179, power = .573) de la escala TMMS-24. Las ANOVAS Bonferroni reflejan diferencias significativas en el postest (p = 0.038) y diferencias cercanas a la significación en el pretest (p = 0.068) entre el grupo de mujeres que acude sola frente al grupo de mujeres que lo hacen acompañadas. La figura 3 muestra los estadísticos descriptivos donde nuevamente se aprecian mejores niveles para el grupo de mujeres que acude en solitario a clase. Las diferencias encontradas en las variables atención a los sentimientos y claridad emocional, que también componen la escala TMMS-24, no resultan significativas en ninguno de los dos momentos estudiados.

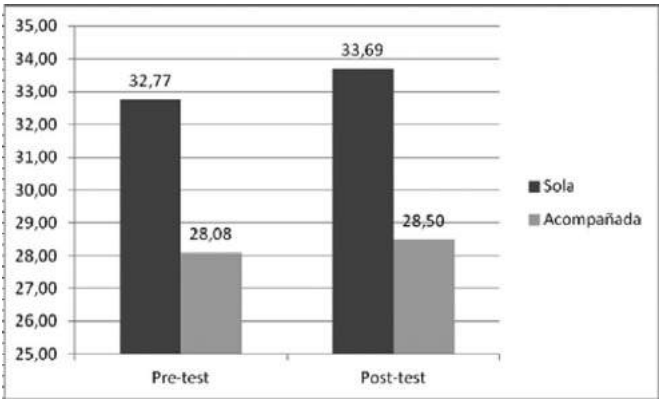


Figura 3. Estadísticos descriptivos de la variable reparación emocional.

5. Conclusiones y discusión

El objetivo del presente estudio fue evaluar si el apoyo social influía positivamente sobre el bienestar psicológico de mujeres que asistían a clases de Pilates. Prácticamente la totalidad de estudios longitudinales que analizan a sujetos que practican de pilates se enfrentan a una gran flexibilidad horaria y de grupos que culmina en trabajos con una muestra muy reducida (Boix et al., 2014). El presente estudio no es una excepción aunque cuenta con un tamaño muestral que se encuentra dentro de la media de los estudios previos de intervención que analizan el método. Los resultados encontrados indican que las mujeres que acuden acompañadas a clases de Pilates, con un mayor apoyo social, son las que obtienen los peores niveles de autoeficacia, autoconcepto y reparación de las emociones, en definitiva presentan un menor bienestar psicológico. Los resultados no son acordes a lo esperado, ya que las mujeres que acuden en solitario son las que obtienen las mejores puntuaciones cuando la literatura científica demuestra que el apoyo social es considerado desde el modelo de los efectos directos un protector de la salud y el bienestar (Lu y Hsieh, 1997) y también como un factor amortiguador del estrés (Gore y Aseltine, 1995). Esto se puede deber a que las personas que acuden en solitario ya cuentan con un importante apoyo social en otros ámbitos de su vida, fuera de la actividad física. En el caso del grupo de mujeres que acude a pilates acompañada buscan en familiares, amigos o compañeros de trabajo el apoyo social que precisan para elevar su estado de estado de salud y su bienestar personal ya que la literatura científica así lo recoge.

Pese a que los dos grupos participan del mismo programa de actividad física durante 6 meses los resultados del postest no siempre mejoran con respecto a los obtenidos en el pretest. En el caso de la autoeficacia generalizada, tanto el grupo de mujeres acompañadas como el que acuden solas, reducen sus niveles durante el programa. Dichos resultados no se corresponden con la literatura científica que demuestra que la participación en programas de actividad física aumenta los niveles de autoeficacia (Astudillo y Rojas, 2006). Esta situación puede tener su explicación en las recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud establecidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2010. En ellas se remarca la necesidad de participar en programas de actividad física una cantidad mínima de 150 minutos semanales para obtener beneficios reales y duraderos sobre la salud, incluida la psicológica. La mayoría de integrantes del estudio asisten menos de tres sesiones semanales de pilates y por tanto no todas alcanzan los minutos establecidos por la OMS simplemente ejercitándose

con pilates a no ser que se combine con otras actividades físicas. Respecto a la variable autoconcepto, los resultados muestran como el grupo de mujeres que acuden a pilates en solitario aumentan su autoconcepto tras seis meses de práctica coincidiendo con estudios previos (Caglar y Asci, 2006), aunque en el grupo que acude acompañada vuelve a reducir sus niveles en la medición final. Por último, los datos obtenidos en el análisis de la variable reparación emocional muestra como los dos grupos mejoran sus niveles, aunque nuevamente es el grupo que acude en solitario el que tiene una subida mucho más importante. A partir de los datos obtenidos, los autores del presente trabajo plantean como futura línea de investigación el desarrollo de un estudio con una muestra suficientemente amplia que permita descubrir las fuentes de apoyo social más efectivas, diferenciando entre los miembros de la familia, amigos y/o compañeros de trabajo, ya que según Barra (2004) no existe un consenso claro entre los investigadores que estudian esta temática.

Como conclusión, el presente estudio confirma que las mujeres con menor autoeficacia, autoconcepto y reparación emocional son las que precisan de mayor apoyo social, ya que como refleja la literatura científica se considera un factor protector de la salud y el bienestar y amortiguador de la enfermedad.

6. Bibliografía

Altan, L., Korkmaz, N., Bingol, Ü. y Gunay, B. (2009): «Effect of Pilates Training on People With Fibromyalgia Syndrome: A Pilot Study». *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation,* 90 (12), 1983-1988. doi: 10.1016/j.apmr.2009.06.021.

Ansoleaga, E. y Miranda-Hiriart, G. (2014): «Depresión y condiciones de trabajo: revisión actualizada de la investigación». *Revista Costarricense de Psicología,* 33 (1), 47-62.

Astudillo, C. I. y Rojas, M. E. (2006): «Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios». *Acta Colombiana de Psicología,* 9 (1), 41-49.

Baessler, J. y Schawarzer, R. (1996): «Evaluación de la Autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General». *Ansiedad y Estrés,* 2 (1), 1-7.

Barra, E. (2004): «Apoyo social, estrés y salud». *Psicología y Salud,* 14 (2), 237-243.

Barrón, A. y Sánchez, E (2001): «Estructura social, apoyo social y salud mental». *Psicothema,* 13 (1), 17-23.

Boix, S., León, E. y Serrano, M. A. (2014): «¿Hay beneficios psicosociales por la práctica Pilates? Un análisis de la literatura científica». *Cuadernos de Psicología del Deporte,* 14 (3), 117-128.
Caglar, E. y Asci, F. H. (2006): «Gender and physical activity level differences in physical self-perceptions of university students: a case of Turkey». *International Journal of Sport and Psychology,* 37, 58-74.
Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. (2006): «Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff». *Psicothema,* 18 (3), 572-577.
Díaz, J. y Sánchez, M.ª P. (2002): «Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercibida en diferentes áreas vitales». *Psicothema,* 14, 100-105.
Eyigor, S., Karapolat, H., Yesil, H., Uslu, R. y Durmaz, B. (2010): «Effects of pilates exercises on functional capacity, flexibility, fatigue, depression and quality of life in female breast cancer patients: a randomized controlled study». *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine,* 46 (4), 481-487.
Feldman, L. (2001): «Social Roles, Psychosocial Factors and Health in Venezuelan Working Women». (Tesis doctoral). Universidad de Southampton, Reino Unido.
Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale». *Psychological Reports,* 94, 751-755.
Fernández-Seara, J. L., Seisdedos, C. N. y Mielgo, M. (2001): *CPS. Cuestionario de personalidad situacional.* Madrid: Tea Ediciones.
_____ (2008). *CPS. Cuestionario de personalidad Situacional.* Manual. Madrid: TEA Ediciones.
Garrido, A. y Álvaro, J. L. (1993): «Apoyo social y salud mental: Hipótesis de amortiguación versus hipótesis de los efectos directos», Martínez, M. F. (ed.): *Psicología comunitaria.* Madrid: Eudema, 187-194.
González-Gálvez, N., Sainz de Baranda, P., García-Pastor, T. y Aznar, S. (2012): «Método Pilates e investigación: revisión de la literatura». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,* 12 (48), 771-786.
Gore, S. y Aseltine, R.H. (1995): «Protective processes in adolescence: Matching stressors with social resources». *American Journal of Community Psychology,* 23, 301-327.
Gutiérrez, J. R., Flores, H. M. y Gibbons, P. (2001): *El perfil psicosocial del agresor sexual en El Salvador.* San Salvador: Universidad Tecnológica de El Salvador.

Hernández, L., Gómez, M., Carrasco, M. y Baena, A. (2011): «El Pilates como alternativa saludable a los contenidos tradicionales de las clases de Educación Física en Primaria». *Espiral. Cuadernos del Profesorado,* 4 (8), 77-92.
Herrero, J. y Musitu, G. (1998): «Apoyo social, estrés y depresión: Un análisis causal del efecto supresor». *Revista de Psicología Social,* 13, 195-203.
Lakey, B. y Heller, K. (1988): «Social support from a friend, perceived support, and social problem solving». *American Journal of Community Psychology,* 16, 811-824.
Lin, N., Dean, A. y Ensel, W. M. (1986): *Social support, life events and depression.* Nueva York: Academic Press.
Loscocco, K. y Spitze, G. (1990): «Working conditions, social support and the well-being of female and male factory workers». *Journal of Health and Social Behavior,* 31, 313-327.
Lu, L. y Hsieh, Y. (1997): «Demografic variables, control, stress, support and health among the elderly». *Journal of Health and Social Behavior,* 2, 97-106.
Martín, M., Pastor, M. A., Castejón, J., Lledó, A., López, S., Terol, M. C. y Rodríguez-Marín, J. (2002): «Valoración preliminar de la escala de Autoeficacia General en una muestra española». Revis*ta de Psicología Social Aplicada,* 12 (2), 53-65.
Messeri, P., Silverstein, M. y Litwak, E. (1993): «Choosing optimal groups: A review and reformulation». *Journal of Health and Social Behavior,* 34, 122-137.
Muirhead, M. (2004): *Total Pilates.* Madrid: Pearson.
Olmedilla, A., Ortega, E. y Candel, N. (2009): «Ansiedad, depresión y práctica de ejercicio físico en estudiantes universitarias». *Apunts. Medicina de l'Esport,* 45 (167), 175-180.
Rueda, B. y Pérez-García, A. M. (2004): «Análisis comparativo de la competencia percibida general y la específica de salud». *Ansiedad y Estrés,* 10, 127-139.
Stan, D. L, Collins, N. M., Olsen, M. M., Croghan, I. y Pruthi, S. (2012): «The evolution of mindfulness-based physical interventions in breast cancer survivors». *Evidence Based Complementary and Alternative Medicine,* 1-15. doi: 10.1155/2012/758641.
Thoits, P. A. (1982): «Life stress, social support, and psychological vulnerability: Epidemiological considerations». *Journal of Community Psychology,* 10, 341-362.

Desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo

M.ª Ángeles Bravo-Álvarez
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
Beatriz Cuartero-Tabuenca
Colegio Público de Educación Especial Rincón de Goya
Elena Escolano-Pérez
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza

Resumen

Esta investigación analiza la mejora en la capacidad de autorregulación emocional y desarrollo de habilidades pragmáticas en alumnas escolarizadas en un colegio público de educación especial, mediante la utilización de un programa basado en psicodrama educativo insertado en la dinámica del aula de clase de Música. La muestra estuvo constituida por cuatro participantes, tres con discapacidad intelectual de funcionalidad moderada y uno con discapacidad intelectual de funcionalidad moderada y trastorno del espectro del autismo, con un rango de edad entre 14 y 18 años (M=16; DS=1,63). En el estudio se aplicó un doble diseño. Por un lado, un diseño de línea base múltiple para analizar la mejora en la capacidad de autorregulación emocional, analizando los resultados en base a su significación clínica y estadística; por otro, un diseño pretest-postest de un solo grupo para comprobar los avances en el desarrollo de habilidades pragmáticas. El programa fue aplicado a lo largo de cuatro meses consecutivos. Los resultados del análisis intrasujeto en base a criterios de significación clínica y estadística indican una mejora en la capacidad de autorregulación emocional en las tres participantes con discapacidad intelectual, no surtiendo efecto en la otra participante. A su vez, los resultados del análisis pretest-postest no mostraron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de habilidades pragmáticas aunque, a nivel descriptivo, se ha observado un aumento en la frecuencia de expresión emocional en las participantes con discapacidad intelectual. Se concluye que el psicodrama educativo puede resultar una técnica adecuada para trabajar la regulación emocional en alumnos que presentan discapacidad intelectual de funcionalidad moderada teniendo efectos importantes sobre aspectos referidos al desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

Abstract

This research analyzes the improvement in the capacity for emotional self-regulation and development of pragmatic abilities in students who are educated in a public school special education through a program based on educational psychodrama inserted into the dynamics of music classroom. The sample consisted of 4 participants, 3 with moderate functionality intellectual disabilities and 1 with moderate functionality intellectual disabilities and autism spectrum disorder, with an age range between 14 and 18 years (M = 16; SD = 1.63).The study applied a double design. On the one hand, the design for the assessment of an effective in the capacity for emotional self-regulation treatment implementation was the so called multiple baseline design in terms of clinical and statistical meaning was the so called multiple baseline design in terms of clinical and statistical meaning; on the other, a single group pretest-posttest design to monitor progress in development of pragmatic abilities. The program was implemented over four consecutive months. The intrasubject analysis results of the based on clinical and statistical significance criteria indicate an improvement in the capacity for emotional self-regulation in participants with intellectual disability, no popping effect in the other participant. In turn, the results of pretest-posttest analysis showed no statistically significant differences in the development of pragmatic abilities but, at descriptive level, an increase in the frequency of emotional expression has been observed in participants with intellectual disability. We conclude that educational psychodrama may be a suitable technique for working with emotional regulation in students with moderate intellectual disabilities functionality having major effects on aspects related to the development of intrapersonal intelligence.

1. Introducción

Son numerosas las investigaciones que analizan la relación existente entre el aprendizaje y desarrollo de competencias socioemocionales, y rendimiento académico. Destacar, a modo de ejemplo, las investigaciones de Schutte et al. (1998), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) o Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que señalan una relación directa entre mejores resultados académicos y mayores competencias socioemocionales, aunque tengamos que añadir a esta relación otros factores como el contexto educativo y las relaciones interpersonales en los que se desarrollan las experiencias de aprendizaje (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). El desarrollo de competencias socioemocionales también se ha relacionado con una mayor destreza para la resolución de conflictos en la vida cotidiana (Bisquerra, 2000; Ibarrola, 2004; Steiner y Perry, 2002). A su vez, se ha constatado

cómo la implementación de programas que integran el aprendizaje de competencias socioemocionales en el currículo escolar, disminuye la aparición de conductas disruptivas en el aula, suponiendo una prevención de factores de riesgo (CASEL, 2003) e incrementando los niveles de bienestar y ajuste psicológico, y la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Tal es el peso de estas competencias que La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incorpora en el capítulo I, artículo 2, los fines a los que se orientará el sistema educativo español, especificando la adquisición de competencias sociales y emocionales en el apartado f): «El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor». Estas son contempladas en las órdenes que desarrollan el currículo educativo en las diferentes comunidades autónomas. En el caso de Aragón el currículo educativo se desarrolla en la Orden de 9 de mayo de 2007, para la Educación Primaria y la Educación Secundaria, y la Orden de 28 de marzo de 2008, para la Educación Infantil, y en ellas se enfatiza que, conjuntamente con los contenidos incluidos en las áreas curriculares, se trabajen en los centros educativos todos aquellos aspectos relacionados con la acción tutorial, la convivencia, la educación en valores y las competencias básicas (entre las que se incluyen las competencias que nos ocupan: competencia de autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, y competencia para aprender a aprender).

Los docentes tienen, por tanto, el compromiso y la obligación de formar individuos con responsabilidad ciudadana, respetuosos, conscientes de sus emociones y capaces de convivir a partir del entendimiento y del encuentro con el otro a pesar de las diferencias, apartando el odio y el resentimiento (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999; Morin, 2001a, 2001b; Vallés y Vallés, 2003). Es así necesario fomentar intervenciones psicopedagógicas que desarrollen estas competencias a lo largo de la vida, centradas en el diseño y aplicación de programas de educación emocional y complementadas con estrategias tales como la infusión curricular (Pena y Repetto, 2008; Zeidner, Roberts y Matthews, 2002). Esta formación e infusión tienen carácter transversal a todas las áreas curriculares y están directamente relacionadas con dos de las inteligencias o habilidades cognoscitivas de las ocho descritas por Gardner (1983): inteligencia interpersonal

e inteligencia intrapersonal. La inteligencia interpersonal es definida como la habilidad de conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, gestionar de forma positiva los conflictos y tomar decisiones en los diferentes niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. La inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

La necesidad de fomentar intervenciones psicopedagógicas que desarrollen estas competencias a lo largo de la vida lleva a la búsqueda de técnicas adecuadas a tales objetivos. El psicodrama educativo resulta una metodología pedagógica especialmente apropiada para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, donde el juego dramático es utilizado como factor esencial para integrar los diversos aspectos involucrados en las situaciones de aprendizaje. El encuadre pedagógico del psicodrama educativo se fundamenta, principalmente, en la dinámica de la comunicación que va a ser facilitada y dirigida hacia los objetivos educativos preestablecidos. Dentro de la educación socioemocional, supone una forma de promover y ayudar al crecimiento personal. Permite desarrollar la espontaneidad e integrar los impulsos corporales, las emociones, los sentimientos, el pensamiento y el autocontrol (inteligencia intrapersonal). Al mismo tiempo, la dramatización implica la representación de diferentes escenarios en los que se trabaja en grupo beneficiándose directamente del aprendizaje cooperativo. Motos y Navarro (2003) relacionan este aspecto con el desarrollo de la inteligencia interpersonal (Gardner, 1999).

Si el desarrollo de la adquisición de competencias sociales y emocionales es una destreza deseable como objetivo educativo en todos los alumnos, se hace indispensable en el caso de niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales (ACNEE). En mayor o menor medida, los ACNEE derivados de pluridiscapacidades relacionadas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo (TEA) presentan déficits tanto en inteligencia intrapersonal como en inteligencia interpersonal. Es frecuente observar en este tipo de alumnos escaso conocimiento de sí mismos; baja autoestima, capacidad de autocrítica

y creatividad; problemas en la regulación emocional y tolerancia a la frustración; pobre capacidad para aprender de los errores; dificultades en la toma de decisiones y en el afrontamiento de los problemas. A su vez, es necesario formarles en habilidades sociales y resolución de conflictos derivados de las relaciones interpersonales, así como desarrollar su capacidad empática.

Tradicionalmente, a nivel educativo y en el campo de las necesidades educativas especiales, se ha trabajado especialmente en el desarrollo de las destrezas intelectuales. Sin embargo, en la actualidad, tal y como venimos describiendo, se unifican el desarrollo de competencias intelectuales y emocionales. Partiendo, por tanto, de la necesidad de implementar intervenciones que desplieguen estas habilidades, desarrollamos un proyecto docente en el que pretendíamos comprobar el impacto del psicodrama educativo como metodología pedagógica para la mejora de la adquisición de prácticas socioemocionales relacionadas con los aspectos clave propios de la inteligencia inter e intrapersonal en alumnos con necesidades educativas especiales, específicamente por presentar discapacidad intelectual o pluridiscapacidad —referida esta a discapacidad intelectual y TEA—.

Concretamente, nuestro estudio se centra en las dificultades en habilidades comunicativas relacionadas con déficits pragmáticos y regulación de estados emocionales propios, presentes en alumnos con discapacidad intelectual y TEA (Baron-Cohen, 1988; Rondal, Lambert, Chipman y Pastouriaux, 1995). Un desarrollo inadecuado de habilidades pragmáticas impide al hablante hacer un uso adecuado del lenguaje para comunicarse en diferentes contextos y con distintos interlocutores y repercute directamente en su capacidad para comprender a los demás y comunicarse con ellos (base de la inteligencia interpersonal). Al mismo tiempo, son frecuentes los déficits que manifiestan este tipo de alumnos en la conciencia de sus propias emociones y en la regulación de las mismas, factor implicado en la inteligencia intrapersonal y proceso esencial para el desarrollo comunicativo y social.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Desarrollar habilidades directamente relacionadas con la inteligencia inter e intrapersonal en cuatro alumnas con necesidades educativas especiales en la clase de Música en el Colegio Público de Educación Especial Rincón de Goya (Zaragoza).

2.2. Objetivos específicos

- Analizar la mejora en habilidades comunicativas pragmáticas mediante la aplicación de un programa basado en psicodrama educativo aplicado al grupo-clase.
- Identificar si se producen mayores destrezas en la identificación de emociones propias y su regulación a través de la aplicación del programa.

3. Metodología

Gracias a la complementariedad metodológica analizamos, por un lado, los cambios en la capacidad de modulación de las propias emociones mediante la aplicación de un diseño de línea base múltiple y, por otro, la mayor destreza en habilidades comunicativas pragmáticas a través de la aplicación de un diseño pretest-postest de un solo grupo.

Las fases de intervención consideradas en este diseño fueron:

1. Línea Base. En esta fase se registró el puntaje obtenido en la lista de control del lenguaje pragmático de Tattershall, según la información proporcionada por la profesora de música, previo a la implementación del programa. Además se registró el porcentaje de verbalizaciones sobre estados emocionales propios y la capacidad de regulación de los mismos antes de la aplicación del programa. Las sesiones de línea base fueron 3 para la primera participante, 5 para la segunda, 7 para la tercera y 9 para la cuarta.
2. Fase de tratamiento. En todas las clases de música (2 semanales) se incluyó psicodrama educativo dentro de la dinámica del aula a lo largo de cuatro meses consecutivos. En esta fase se registró dos veces al mes (registro de 7 sesiones en total para cada una de las participantes) el porcentaje de verbalizaciones sobre estados emocionales propios y la capacidad de regulación de los mismos al finalizar la clase de Música a través de la mejora en la capacidad de regulación emocional (escala tipo Likert) respecto a las identificadas al inicio de clase mediante un listado de emociones básicas. Finalizado el programa, la profesora de música volvió a cumplimentar la lista de control del lenguaje pragmático de Tattershall.

3.1. Participantes

El proyecto se desarrolla con cuatro alumnas cuya edad cronológica se sitúa entre 14 y 18 años (M=16; DS=1,63). Todas ellas llevan adaptaciones

curriculares individuales y significativas que afectan a todo el currículo (el currículo tomado como referencia para diseñar la programación pertenece en todos los casos a un ciclo o etapa significativamente anterior al correspondiente a su edad cronológica). Los datos específicos de cada una de las participantes pueden observarse en la tabla 1.

N.º	Edad	Diagnóstico*	Currículo de referencia*
1	18	TEA y discapacidad intelectual de funcionalidad moderada	7-8 años
2	14	Discapacidad intelectual de funcionalidad moderada	9-10 años
3	16	Síndrome Down, discapacidad intelectual de funcionalidad moderada	8 años
4	16	Discapacidad intelectual de funcionalidad moderada	8 años

*Nota: Datos reportados por la orientadora del centro educativo.

Tabla 1. Datos demográficos y diagnóstico.

3.2. Variables e instrumentos

- Variables: las variables dependientes, medidas a lo largo del tiempo, son la vivencia respecto a la capacidad de autorregulación emocional de las participantes y la mayor destreza en habilidades pragmáticas; la variable independiente es la presencia o ausencia de entrenamiento a través del programa basado en psicodrama educativo.
- Instrumentos: listado de emociones básicas de Izard (1992): el placer, el interés, la sorpresa, la tristeza, la ira, el miedo, el asco y el desprecio; lista de control del lenguaje pragmático de Tattershall.

3.3. Procedimiento

Se realizó un proceso de evaluación conductual tendiente a identificar las conductas objetivo en las cuatro niñas y se cumplimentó la lista de control del lenguaje pragmático de Tattershall según la información proporcionada por la profesora de música, previo a la implementación del programa.

Para lograr los cambios se implementó el programa de intervención. El programa basado en psicodrama educativo se estructura en diferentes sesiones de trabajo introducidas en la dinámica docente del aula de Música, programadas a lo largo de cinco meses consecutivos. Al inicio de la clase se registra el estado emocional de cada participante ayudándoles a identificar su estado dentro de un listado. Posteriormente se aplica mindfulness o atención plena con música de fondo (melodía instrumental

celta para arpa). Una vez que las alumnas ya han alcanzado un estado de relajación, se verbalizan consignas positivas seleccionadas de acuerdo a los objetivos que queremos alcanzar con cada una de ellas. Continúa la clase con escucha activa introduciendo música clásica. Posteriormente, ya establecido el caldeamiento, comienzan las sesiones en las que se introduce la construcción de un cuento y la danza (apartado al que hemos denominado «Danzando el cuento»). El programa concluye con otra sesión de atención plena, creación de un círculo en el que cada alumna expresa sus emociones y como cierre, un abrazo colectivo.

La conducta registrada, tanto en la fase previa como en la de tratamiento, fue la mejora en la regulación emocional una vez terminada la clase dentro de una escala tipo Likert (0=nulo, 1=bajo, 2=alto, 3=muy alto).

Finalizado el programa, la profesora de música volvió a cumplimentar la lista de control del lenguaje pragmático de Tattershall.

Para evaluar la significación clínica de los cambios generados por el tratamiento se llevaron los datos tomados de los cambios en la capacidad de regulación emocional de cada una de las participantes, en cada una de las sesiones de registro, a un gráfico de línea base múltiple de cuatro sujetos. Finalmente, para evaluar la significación estadística de los cambios generados por el tratamiento se realizaron análisis de varianza univariado a través de la prueba F de ANOVA de medidas repetidas. Además se evaluaron las diferencias entre medias, mediante comparación dos a dos entre los niveles del factor, la potencia de la prueba, el tamaño del efecto y la dependencia serial. El nivel de significación utilizado es de 0,05. Por tratarse de un diseño de línea base múltiple, no se registró el mismo número de sesiones de línea base para todas las participantes (generando datos perdidos en las sesiones de línea base de las participantes 2, 3 y 4). Para realizar los análisis estadísticos se reemplazaron los datos perdidos por la media obtenida por cada uno de estos sujetos en la fase de línea base.

Para evaluar los posibles cambios observados en habilidades comunicativas pragmáticas (a través de la cumplimentación de la lista de control del lenguaje pragmático de Tattershall) analizamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las fases pre y postratamiento mediante un análisis mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el programa SPSS 19.0.

4. Resultados

4.1. Capacidad de autorregulación emocional

4.1.1. Estudio intrasujeto: observación directa y análisis visual

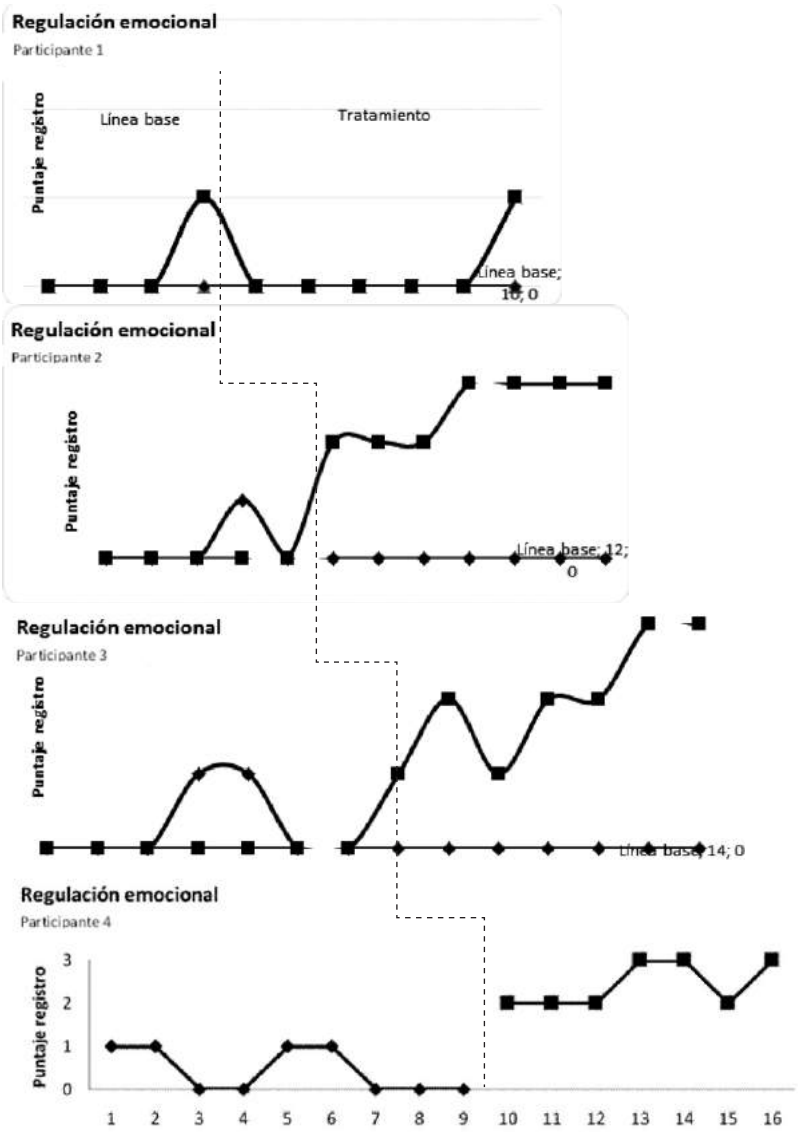


Figura 1: Cambios en la capacidad de autorregulación de las emociones en cada participante.

Durante la línea base, los resultados indicaron que la capacidad de regulación o autocontrol emocional fue considerada «nula» en un 73,84 % y «baja» en un 29,16 %, no existiendo en ninguna de las participantes puntuaciones «alta» o «muy alta». Al finalizar el tratamiento se observa que no ha surtido ningún efecto en la primera de las participantes (diagnosticada de discapacidad intelectual moderada y TEA). Sin embargo, en las otras tres participantes se aprecia una mejora progresiva obteniendo la calificación de «muy alto» en autorregulación emocional al finalizar la intervención. Si a los datos reportados añadimos el análisis visual de los cambios (figura 1), apreciamos que se presentan un cambio de nivel y un cambio de tendencia en estas tres últimas participantes, razón por la cual no sería aventurado señalar que los cambios en la vivencia de control emocional propio puede ser debido al tratamiento. Sin embargo, Sharpley (1986) advierte sobre las limitaciones que ofrecen las técnicas de inspección visual señalando que la utilización de las diferentes escalas de medida empleadas para presentar los datos en las representaciones gráficas puede dar lugar a interpretaciones erróneas. Señala además que el fenómeno de la «dependencia serial» produce en muchas ocasiones una falta de acuerdo entre evaluadores y discrepancia entre las inferencias realizadas con procedimientos de inspección visual y las efectuadas mediante procedimientos de análisis estadístico. Razones como las planteadas, nos llevaron a realizar un análisis estadístico referido a la significación estadística de los cambios acontecidos en la variable dependiente únicamente sobre las tres participantes en las que el resultado de la intervención parece haber resultado efectivo.

4.1.2. Estudio intrasujeto: análisis estadístico

En el contexto escolar de clase de Música, se observa un aumento estadísticamente significativo en la capacidad de autorregulación emocional de las participantes entre las condiciones línea base y tratamiento. Obtenemos un valor de F=20,205 en esfericidad asumida, Greenhouse-Geisser, Huynh-Feldt y límite-inferior (p=0,00; p=0,01; p=0,00; y p=0,04 respectivamente). A su vez, el tamaño del efecto observado (TE) es de 0,910 y la potencia de prueba es de 1,00. Por lo tanto, los datos de la muestra apoyan la aseveración de que existe un aumento de autorregulación emocional en las tres participantes. Estos resultados son significativos dado que, tanto los efectos del tratamiento se ven avalados desde su significancia práctica de 0,910 para el tamaño del efecto (magnitud de la diferencia alta), como por el valor de la potencia de prueba (valor de la hipótesis de la investigación). Además es importante señalar que cuando se encuentran valores de

estas magnitudes en muestras tan pequeñas permiten inferir que los efectos del tratamiento son significativos y de gran impacto. Por otro lado, tanto para las condiciones de línea base como tratamiento existe un ajuste a la distribución normal con Z de Kolmogorov Smirnov de 1,068 (p=0,204) y de 0, 953 (p=0,324), respectivamente. Habiéndose realizado comparación dos a dos entre los niveles del factor, se evidencia un valor estadísticamente significativo (p=0,038) a partir de la sesión 1 de tratamiento. Además, para ambas condiciones los coeficientes de autoregresión se mantienen dentro de los límites de confiabilidad de -0,25 y +0,25.

4.2. Mejora en habilidades pragmáticas

El análisis estadístico realizado a través de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon respecto a la valoración pretest-postest, a través de la lista de control del lenguaje pragmático de Tattershall, no muestra diferencias estadísticamente significativas en ninguno de sus ítems (p>0,05). No obstante, a nivel descriptivo, la profesora responsable de la cumplimentación señala que ha observado en las tres participantes en las que ha resultado efectiva la intervención sobre modulación en la regulación emocional una mejoría respecto al ítem que valora la capacidad de «explicar sus sentimientos».

5. Conclusiones y discusión

Los datos obtenidos en la muestra estudiada muestran resultados concluyentes a favor de la eficacia del programa en mejora de la capacidad de autorregulación emocional, así como cierta evidencia sobre una mejoría en la capacidad para expresar emociones en las participantes con diagnóstico de discapacidad intelectual de funcionalidad moderada, no siendo así en el caso de TEA y discapacidad intelectual. Estos resultados arrojan una diferenciación de los niveles de efectividad del tratamiento según diagnósticos.

Pese a que las dificultades en habilidades comunicativas pragmáticas y en la capacidad para la autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y TEA han sido reportadas por numerosos investigadores (Baron-Cohen, 1988; Rondal, Lambert, Chipman y Pastouriaux, 1995), una y otra discapacidad presentan matizaciones diferenciadas.

Las personas con discapacidad intelectual, tal y como señalan Ruiz, Cerrillo, De la Hernán, Izuzquiza y de Miguel (2005), pueden mostrar problemas en la capacidad de introspección, lo que consecuentemente se manifiesta en dificultades en el desarrollo de la empatía y problemas en la

expresión adecuada de las emociones, tanto en el lenguaje verbal como el no verbal, y complican su desarrollo social y emocional. Esta idea es coincidente con la expuesta por Verdugo (2013), quien señala que las personas con discapacidad intelectual muestran dificultades de comprensión de las situaciones e interacciones sociales más complejas. La socialización puede verse condicionada por una limitada competencia cognitiva en situaciones complejas, problemas de comunicación y falta de autorregulación del comportamiento. No obstante, las personas con discapacidad intelectual pueden tener una buena capacidad de adaptación social.

La constatación de la efectividad del programa, respecto a la mejora en la capacidad de autorregulación emocional en los casos de discapacidad intelectual de funcionalidad moderada, nos lleva a concluir que las intervenciones estructuradas basadas en psicodrama educativo pueden resultar de gran utilidad para desarrollar en el aula competencias sociales y emocionales al facilitar la regulación emocional, la introspección y la expresión adecuada de las emociones; aspectos clave para la regulación comportamental.

En los casos del trastorno del espectro del autismo (máxime cuando se solapa con discapacidad intelectual) pese a preservar ciertas habilidades sociales, en su mayoría son eclipsadas por afectaciones importantes relacionadas con intercambios triádicos deficientes que conllevan una evidente incapacidad para compartir el significado afectivo de los sucesos y los objetos por medio de la atención conjunta, la referencia social y la imitación. Este tipo de dificultades pudieran haber sido las responsables de los resultados en nuestra investigación en la participante con diagnóstico de TEA y discapacidad intelectual. De acuerdo a los datos obtenidos y las peculiaridades específicas a nivel cognitivo que conllevan este tipo de diagnósticos, sugerimos nuevas investigaciones que incluyan dentro del programa técnicas específicas basadas en la evidencia que aborden estas dificultades.

6. Bibliografía

Baron-Cohen, S. (1988): «Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? ». *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 18, 379-402.

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

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2002): *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning programs.* Chicago: CASAL.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004): «La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación,* 33 1-10.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psychological Reports,* 94, 751-755.
Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999): *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences.* Nueva York: Basic Books.
_____ (1999): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
Ibarrola, B. (2004): «La educación de la inteligencia emocional». *Actas de las IX jornadas técnicas: otras formas de pensar.* Madrid.
Izard, C. E. (1992): «Basic emotions, relations among emotions and emotions-cognition relations». *Psychological Review,* 99, 561-565
Morin, E. (2001a): *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento* (2.ª ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
_____ (2001b): *Los siete saberes necesarios.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
Motos, T y Navarro, A. (2003): «El papel de la dramatización en el currículum». *Articles,* 29, 10-28.
Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004): «Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university». *Personality and Individual Differences,* 36 (1), 163-172.
Pena, M. y Repetto, E. (2008): «Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 15, vol. 6 (2), 400-420.
Rondal, J. A., Lambert, J. L., Chipman, H. H. y Pastouriaux, F. (1995): «Retraso Mental», Rondal, J. A. y Seron, X. (eds.): *Trastornos del Lenguaje 2: tartamudez, sordera, retraso mental, autismo.* Barcelona: Paidós, 437-487.
Ruiz R., Cerrillo, R., De La Hernan, A., Izuzquiza, D. y De Miguel, S. (2005): *Programa para el desarrollo de habilidades emocionales para jóvenes con discapacidad intelectual.* Madrid: Universidad Autónoma.
Sharpley, C. F. (1986): «Fallibility in the visual assessment of behavioral interventions: Time-series statistics to analyses time-series data». *Behavior Change,* 3, 26-33.
Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Conston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001): «Emotional intelligence and interpersonal relations». *Journal of Social Psychology,* 141 (4), 523-536.

Steiner, C. y Perry, P. (2002): *La educación emocional.* Madrid: Punto de Lectura.
Vallés, A. y Vallés, C. (2003): *Psicopedagogía de la inteligencia emocional.* Valencia, España: Promolibro.
Verdugo, M. A. y Gutiérrez, B. (2013): *Discapacidad intelectual: Adaptación social y problemas de comportamiento.* Madrid: Pirámide.
Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2002): «Can emotional intelligence be schooled?: a critical review». *Educational Psychologist,* 37 (4), 215-231.
Zins, J. E. Y, Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004): *Building academic success on social and emotional learning.* Nueva York: Teachers College Press.

Inteligencia emocional y competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la empleabilidad

Ezequiel Briz Villanueva
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza

Resumen

La competencia de comunicación oral (CCO) es relevante en el sistema educativo y en la vida laboral. Los resultados de esta investigación surgen de una encuesta, desarrollada mediante un cuestionario de treinta preguntas, denominado COFE (Comunicación Oral y Formación para el Empleo), validado por expertos y mediante encuesta piloto, y contestado por una muestra representativa de directores de Recursos Humanos (150 informantes) de organizaciones públicas y privadas de Aragón (comunidad autónoma de España). Abordamos tres aspectos: pautas de evaluación de CCO; influencia de CCO, así como de las competencias transversales y técnicas en la empleabilidad; y finalmente, la valoración desde la perspectiva del empleo de las destrezas propias de la CCO, agrupadas en ocho subcompetencias (personal, social, formal, directiva, grupal, lingüística, tecnológica y no lingüística). Los resultados subrayan la relación estrecha que existe entre CCO y las competencias emocionales, así como la influencia que las diversas competencias tienen sobre la empleabilidad.

Abstract

Oral communication competence (CCO) is relevant in the educational system and work experience. The results of this investigation arise from a survey, developed by means of a questionnaire of thirty questions, called COFE (Oral Communication and Employment Training), validated by experts and by means of pilot survey, and answered by a representative sample of 150 human resources directors from public and private organizations in Aragon (autonomous community of Spain). We approach three aspects: guidelines of CCO's evaluation; influence of CCO, as well as of the cross-disciplinary and technical competences about employability; finally, assessment from the perspective of employment about main skills of CCO, ordered into eight categories (personal, social, formal, management, group, linguistic, technological and non-linguistic subcompetencies). The results highlight the close rela-

tionship found between CCO and emotional competencies, as well as the influence of different skills on employability.

1. Marco de la investigación

La intención de esta investigación es aproximarnos a la realidad laboral mediante una encuesta a las personas encargadas de la selección y dirección de personal (150 informantes), de las organizaciones públicas y privadas de Aragón para observar las destrezas de comunicación oral más significativas para el empleo y, consecuentemente, detectar las necesidades de formación que se dan en este aspecto (Briz, 2014). La meta es perfeccionar la enseñanza de la competencia de comunicación oral (CCO) que ofrece el sistema educativo para que resulte funcional en la vida real y profesional. En este trabajo nos centraremos en la empleabilidad desde la perspectiva de la evaluación y la relación con las competencias y destrezas que la facilitan, con especial atención al papel que juega la competencia de comunicación oral y la función que la inteligencia emocional desempeña en las subcompetencias y destrezas que forman parte de la misma.

2. Fundamentos teóricos

La competencia comunicativa puede estudiarse desde diversidad de perspectivas teóricas (véase Briz, 2014), pero en este trabajo focalizaremos nuestra atención en su relación con la inteligencia. La inteligencia se consideró durante muchos años como el atributo principal del éxito escolar y profesional. Los primeros estudios defendieron la tesis de la inteligencia como una entidad unitaria (Galton, 1869, en Inglaterra; Binet, 1905, en Francia, por ejemplo). Unos años más tarde, se procedió a considerar la inteligencia como un conjunto de factores asociados, aunque supeditados a una inteligencia general (Spearman, 1927); como Thurstone (1938), que encontró un factor general y siete habilidades mentales primarias (comprensión verbal, fluidez verbal, numérica, espacial, memoria, rapidez perceptual y razonamiento). Hay que destacar también la teoría factorial formulada por Guilford (1959, 1967), que presentó un modelo tridimensional denominado «estructura del intelecto» en el que las habilidades intelectuales se distribuyen en tres dimensiones: operaciones mentales, contenido y productos.Como señala Sampascual (2007: 232): «La realización de cualquier actividad cognitiva implica realizar una operación mental con un determinado contenido específico para obtener un producto o resultado».

Tres aportaciones de la psicología cognitiva actual nos parecen esenciales para entender el papel de la inteligencia en el marco de la actuación comunicativa: la teoría triárquica de la inteligencia, la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la inteligencia emocional. En primer lugar, Robert J. Sternberg (1997) que, desde una postura cognitivista, subraya el concepto de «inteligencia práctica», que no es un atributo potencial medible mediante tests, sino la capacidad de las personas para adaptarse al medio, seleccionarlo o transformarlo, y desenvolverse con eficacia en las situaciones de la vida. Propone tres tipos de inteligencia o partes de la misma: analítica o componencial, experiencial o creativa y contextual o práctica, de las que destacamos de cara a la comunicación esta última, pues se refiere a la capacidad de desenvolverse en el medio, de conseguir el ajuste al contexto, de aplicar las habilidades sintéticas y analíticas a las situaciones diarias. Las personas con este tipo de inteligencia saben actuar en cualquier situación.

En segundo lugar, la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987, 1997) rechaza los modelos que describen la cognición humana limitada a una inteligencia unitaria y critica la debilidad evaluativa de los tests psicométricos para valorar el coeficiente intelectual, marginando diversas capacidades (Alberici y Serreri, 2005: 26). Diferencia ocho tipos de inteligencia cuya combinación permite describir las capacidades de actuación (Ferrándiz, 2004; García Nieto, 2009). Tres de estas inteligencias son clásicas, las habitualmente consideradas como principales para la evaluación psicológica y el ámbito académico: verbal, matemática y espacial, pero propone otras adicionales menos convencionales: musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista (esta última se incluye en trabajos posteriores, en 1998). Resaltaremos las tres modalidades más asociadas a la comunicación (tabla 1):

Inteligencias múltiples y comunicación oral	
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	
• Usar las palabras de una forma creativa y eficaz, tanto en las expresiones orales como escritas. • Uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los aspectos pragmáticos y retóricos del lenguaje.	• Puede darse entre: escritores, poetas, periodistas, oradores, etc. • Gusto por narrar historias, redactar relatos, leer profusamente, jugar con rimas y con palabras. • Aprender distintas lenguas.
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	
• Entender a los otros, percibir sus estados emocionales, sus motivaciones, sus deseos y relacionarse eficazmente con ellos. • Sensibilidad para entender expresiones faciales, voz, gestos, posturas, para responder adecuadamente.	• Puede darse entre: actores, políticos, comerciales, docentes, terapeutas, etc. • Trabajar en equipo, formar grupos, etc. • Capacidad para el liderazgo, la resolución de conflictos, la persuasión y empatía.
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	
• Construir una percepción precisa respecto de sí mismo, de los propios sentimientos y emociones, de organizar, planificar y dirigir su propia vida (autoconocimiento). • Controlar los propios procesos de reflexión (metacognición) y reflexionar sobre ellos. • Autodisciplina, autocomprensión y autoestima.	• Puede darse entre: filósofos, teólogos, pensadores, psicólogos, etc. • Capacidad de reflexión. • Capacidad de consejo a otras personas.

Tabla 1. Inteligencias múltiples y competencia de comunicación oral

Estas tres modalidades de inteligencia son necesarias para una interacción adecuada en las situaciones sociales de la vida cotidiana y laboral. El sistema educativo se ha centrado en el ámbito lingüístico y matemático, dándose el hecho paradójico de que personas evaluadas como inteligentes, en el sentido clásico del término, o personas que han alcanzado el éxito académico han podido tener dificultades en la integración social y laboral, así como el hecho inverso de que personas que han fracasado en el ámbito educativo formal han triunfado en la vida laboral u otros aspectos de la vida social.

En tercer término, es relevante el constructo de inteligencia emocional (IE). Un precedente fue el concepto, introducido por Thorndike (1920), de inteligencia social y otro es la teoría de las inteligencias múltiples en las que la inteligencia personal incluye la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, referidas al propio conocimiento y control de uno mismo y a la capacidad para entender a los demás y relacionarse con ellos. El concepto IE, como tal, surge en el trabajo de Salovey y Mayer (1990),

especialmente divulgado por Goleman (1995), que la definen como «un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones». Se han presentado diversos modelos de IE. Aquí recogemos uno representativo (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002) que consta de cuatro dominios (conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones), que incluyen diversas competencias (tabla 2).

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
CONCIENCIA DE SÍ MISMO • Conciencia emocional de uno mismo. • Valoración adecuada de uno mismo. • Confianza en uno mismo.	CONCIENCIA SOCIAL • Empatía. • Conciencia de la organización. • Servicio.
AUTOGESTIÓN • Autocontrol emocional. • Transparencia. • Adaptabilidad. • Logro. • Iniciativa. • Optimismo.	GESTIÓN DE LAS RELACIONES • Liderazgo inspirado. • Influencia. • Desarrollo de los demás. • Catalizar el cambio. • Gestión de los conflictos. • Establecer vínculos. • Trabajo en equipo y colaboración.

Tabla 2. Competencias de la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002: 72-73).

Se destaca, desde esta perspectiva, que la evaluación y el desarrollo de la competencia de comunicación oral debe tener en cuenta el carácter múltiple de las capacidades humanas. Aunque las diversas modalidades de inteligencia intervienen en el contenido, la forma o el uso en los procesos comunicativos, hay que resaltar el papel de la inteligencia práctica que facilita la actuación adecuada y adaptativa en el medio y, más concretamente, el papel de la inteligencia lingüística y emocional, personal y social (intrapersonal e interpersonal), pues estas se proyectan en determinadas conductas comunicativas. Por consiguiente, se pone de manifiesto la importancia de una adecuada formación comunicativa y emocional que aporte competencias culturales y lingüísticas, y también ciertas competencias necesarias para la interacción con los demás en la vida social y laboral, en contextos

informales y formales: control emocional, autoestima, empatía, capacidad de dirección de los demás y de trabajo en equipo, y habilidades sociales e interpersonales, entre otras.

3. Diseño de la investigación

3.1. Problema, hipótesis y objetivos

En la investigación se establecen dos problemas de estudio. En este trabajo nos detendremos en el problema 1:

Problema 1

Establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional.

A partir del problema, se proponen una hipótesis y un objetivo:

Hipótesis 1

A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral podrían presentar una relación significativa y positiva con el desempeño o rendimiento profesional.

Objetivo 1

Identificar las conductas comunicativas propias o complementarias del lenguaje oral que facilitan o dificultan a los ciudadanos el acceso al empleo, su mantenimiento y la promoción profesional.

3.2. Contexto, población y muestra

El contexto de investigación es la población aragonesa, representativa de la española en múltiples características. La población diana está formada por directores de Recursos Humanos, profesionales de alta cualificación y responsabilidad que realizan tareas de evaluación y selección de personal (incluso formación) para el desempeño de puestos de trabajo en organizaciones del ámbito privado y público de la comunidad autónoma de Aragón. Concretamente, la población está constituida por:

- Directores de Recursos Humanos de grandes y medianas empresas (cien empleados o más).
- Expertos, técnicos y responsables del ámbito público en materia de personal, empleo y formación.

La población y la muestra utilizadas pueden verse en la tabla 3 por sectores económicos, destacándose el alto porcentaje de respuesta al cuestionario (61,7 %):

Muestra de la encuesta Cuestionarios realizados		
Organizaciones (estratos)	Total	% Respuesta
Sección C (Manufacturero)	47	58
Sección F (Construcción)	12	60
Sección G (Comercio)	14	56
Sección H (Transporte)	12	70,6
Sección I (Hostelería)	4	57
Sección M (Act. Prof.)	1	25
Sección N (Serv. Aux.)	8	57
Sección O (Administración Públ.)	18	90
Sección P (Educación)	15	62,5
Sección Q (Sanidad)	19	61,3
Total	150	61,7

Tabla 3. Cuestionarios COFE por sectores económicos.

3.3. Metodología de investigación

Consideramos dos paradigmas de investigación. Por un lado, el paradigma positivista (cuantitativo) por la exigencia de objetividad, fiabilidad y validez, así como de generalización de los resultados. En segundo término, el paradigma interpretativo (cualitativo) para favorecer la participación y la comprensión del fenómeno estudiado. Concretando más, es una investigación de tipo descriptivo, pero también exploratoria y explicativa: se describen y examinan las percepciones de los sujetos para mejorar el currículo en un ámbito poco estudiado. Finalmente, es preciso subrayar su carácter didáctico: su objetivo es perfeccionar el currículo comunicativo en las distintas etapas del sistema educativo.

3.4. Procedimiento e instrumento

La obtención de los datos se realiza mediante una encuesta a través de un cuestionario autocumplimentado, elaborado por el investigador (30

preguntas) y denominado Comunicación Oral y Formación para el Empleo (COFE). El protocolo de elaboración (Briz, 2014) se desarrolla en tres fases:

- COFE1. Cuestionario inicial, sometido a prueba de 10 jueces (doctores del ámbito lingüístico, didáctico, psicopedagógico, jurídico y empresarial).
- COFE2. Cuestionario piloto, valorado mediante una encuesta piloto con respuesta de 23 participantes.
- COFE3. Cuestionario definitivo realizado por 150 participantes.

3.5. Bloques temáticos, preguntas de investigación y preguntas del cuestionario

El contenido del problema 1 se estudia en dos bloques temáticos. Aquí trataremos el bloque 2, «CCO y empleabilidad», dedicado a concretar las pautas de evaluación de CCO de los empleados, a diferenciar la forma en que el nivel de CCO y otras competencias transversales y técnicas influyen sobre la empleabilidad y, finalmente, a detallar el grado en que distintas subcompetencias y destrezas específicas de CCO contribuyena la empleabilidad. Se plantean dos preguntas de investigación (PI):

Preguntas de investigación

- PI/1.3. ¿Cómo influye el nivel de las destrezas comunicativas del lenguaje oral en la selección y el progreso profesional (acceso al empleo o ascenso en el mismo)?
- PI/1.5. ¿Cuáles son las destrezas comunicativas expresivas orales relevantes para el desempeño profesional?

Para responder a las mismas se elaboraron seis preguntas (P) del cuestionario (los ítems de cada pregunta se muestran en los resultados para una mayor brevedad):

a. Dos preguntas, P12 y P13, sobre las pautas de evaluación y selección:
   - P12. CCO/Evaluabilidad (7 ítems). El informante indica del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO en la selección para empleos de siete niveles de cualificación.
   - P13. CCO/Instrumentos de selección (6 ítems más una opción

abierta). El informante indica del 1 al 4 el grado en que se utilizan seis procedimientos de evaluación de CCO en las organizaciones. Se añade una opción abierta para la libre expresión del informante.

b. Dos preguntas sobre la relación entre las competencias comunicativas y otras competencias transversales (P18) o las competencias técnicas (P21).
   - P18. C. transversales/ empleabilidad (23 ítems). El informante valoradel 1 al 4 el grado de empleabilidad de las competencias transversales, la medida en que veintitrés competencias, distribuidas en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas, y consideradas para la elaboración de las nuevas titulaciones de grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), facilitan el acceso a empleos de nivel medio o alto.
   - P21. C. Técnica/empleabilidad (5 ítems). El informante elige por orden los tres primeros candidatos más adecuados para un cargo de dirección en su organización entre cinco propuestos, con una combinación diferente de competencia técnica (o específica de su profesión) y de CCO.

c. Dos preguntas sobre el tipo de destrezas comunicativas relevantes para la empleabilidad (P16) o las conductas que la pueden dificultar (P20). La realización de estas preguntas (tabla 4) requirió la elaboración de un modelo de competencias de CCO (Briz, 2014).
   - P16. CCO-Tipos/empleabilidad (8 ítems más una opción abierta). El informante indica del 1 al 4 el grado en que ocho subcompetencias de CCO facilitan el empleo y marca las tres más importantes.
   - P20. CCO-Conductas/empleabilidad (40 ítems más tres opciones abiertas). El informante indica el grado en que cuarenta conductas comunicativas, previsiblemente consideradas como inconvenientes o inapropiadas, dificultan el acceso a empleos de nivel medio o alto, del 1 al 5 (1. No dificulta la selección del empleado… 5. Dificulta absolutamente la selección. La impide.).

Se da una correspondencia significativa entre las ocho subcompetencias de CCO propuestasen P16 y las cuarenta conductas inadecuadas descritas en P20, como podemos ver en la tabla 4.

Ítems P16 Competencias de comunicación oral	Ítems P20 Conductas de comunicación inadecuadas
1. Personal Manifestar las ideas personales en la vida diaria	01. Falta de iniciativa y apatía para comunicarse 02. Agresividad verbal 03. Inseguridad e indecisión 04. Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas 05. Planteamientos negativos o pesimistas 06. Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable 07. Tendencia a la mentira o a la hipocresía 08. Expresión pedante 09. Falta de discreción 10. Descontrol emocional
2. Social Relacionarse con los demás en la vida diaria	11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía) 12. Imposición ante los demás 13. Insensibilidad, frialdad o distanciamiento 14. Dificultad para cooperar (individualismo) 15. Tendencia al aislamiento 16. Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc. 17. Tendencia a posturas conflictivas
3. Formal Hablar en público en situaciones formales	18. Dificultad para expresar sentimientos en público 19. Dificultad para transmitir decisiones y promesas 20. Dificultad para hablar en público 21. Carencia de poder de convicción y argumentación
4. Directiva Dirigir a personas y grupos en organizaciones	22. Expresión autoritaria para dirigir a subordinados 23. Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones
5. Grupal Participar en grupos de trabajo en organizaciones	24. Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones 25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores 26. Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos 27. Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio
6. Lingüística Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma	28. Expresión sin base o documentación adecuada 29. Expresión oscura y poco comprensible 30. Ausencia de ideas personales 31. Carencia de léxico 32. Pronunciación incorrecta o vulgar 33. Incorrección en la sintaxis de los enunciados 34. Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia) 35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria
7. Tecnológica Expresarse con apoyo de medios tecnológicos	37. Incapacidad de uso de recursos tecnológicos
8. No lingüística Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto	38. Voz y entonación inexpresiva 39. Vulgaridad de gestos y movimientos 40. Imagen o aspecto personal descuidado

Tabla 4. Ítems de P16 (subcompetencias de CCO) y conductas inadecuadas de CCO correlativas (P20).

4. Resultados

Como puede verse en la figura 1, las respuestas relativas a P12, acerca del nivel de evaluación de CCO de los empleados, muestran que a partir del nivel de Bachillerato (2,53) se realiza en mayor medida este tipo de evaluación, especialmente efectuada en los titulados universitarios (3,49 a 3,53). Se da, en general, un mayor grado de evaluación de CCO en las organizaciones privadas para todos los niveles de cualificación (desde 2,07 a 3,77). Hay que subrayar el bajo nivel de evaluación en la administración pública y sector sanitario y los valores superiores de los demás sectores (educación, industria y comercio), especialmente para empleos de alta cualificación. Hay que resaltar la insatisfacción de los informantes sobre los procesos de selección de personal de las administraciones públicas, particularmente en la valoración de CCO.

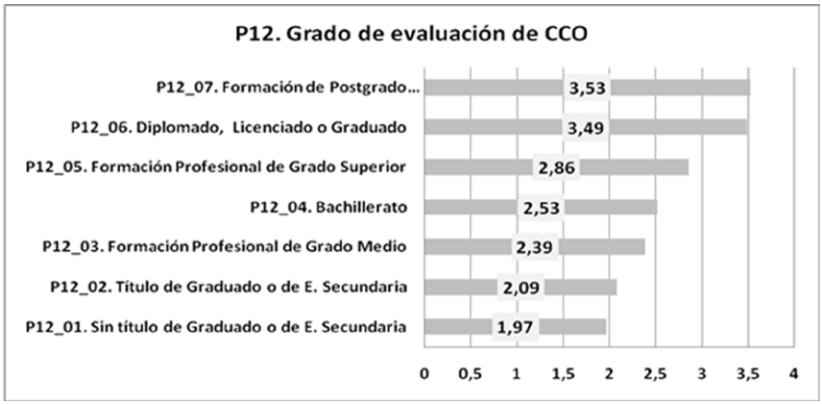


Figura 1. Resultados de la pregunta 12.

En P13 los resultados, en la figura 2, sobre instrumentos de evaluación de CCO, subrayan tres procedimientos principales en general: entrevista (3,43), observación de la conducta (3,1) e informes de directivos del empleado (2,82). Se destaca el menor uso de todos los procedimientos señalados en el sector público y de la administración y su mayor frecuencia en las organizaciones privadas. Los informantes indican en la respuesta abierta algunas técnicas de evaluación como la dinámica de grupo (role playing, simulaciones, etc.), evaluación mediante pruebas, evaluación por objetivos o resultados, la reunión de equipo, el concurso público, etc., así como algunos aspectos objeto de evaluación como la aptitud para las relaciones públicas o de adaptación y de resolución de conflictos.

Figura 2. Resultados de la pregunta 13.

La pregunta P18, sobre el grado de empleabilidad de las competencias transversales, indica que las competencias más valoradas son las de tipo instrumental (3,27 de media global). En la figura 3, se destacan, cinco competencias esenciales de tipo ejecutivo para una organización, especialmente para el ámbito de la dirección:

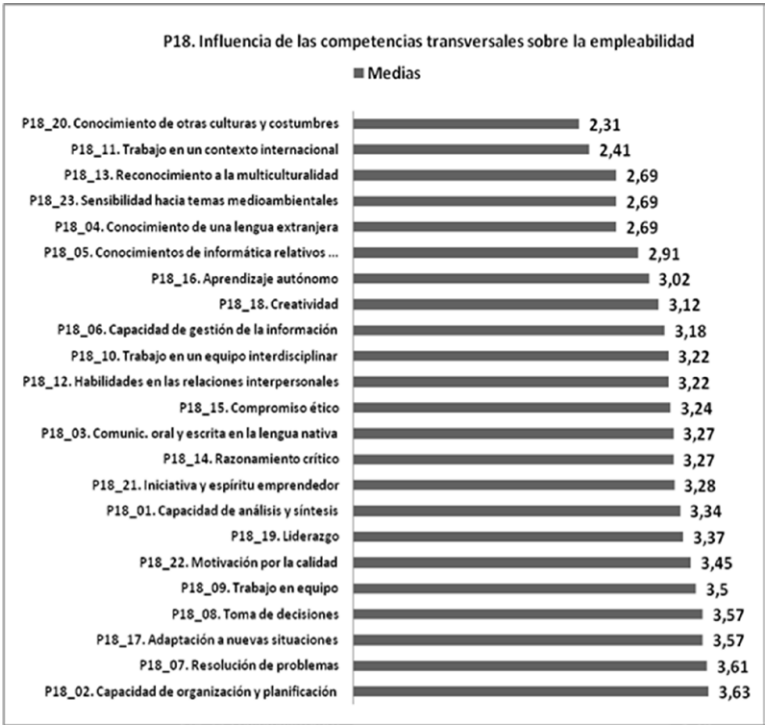


Figura 3. Resultados de la pregunta 18.

A continuación, con puntuaciones elevadas (entre 2,91 y 3,45) hallamos competencias de tipo genérico que requiere cualquier persona para su vida diaria, académica y profesional. Puede observarse que se trata de atributos muy generales y valiosos para el empleo, e incluyen un conjunto de aspectos cognitivos e intelectuales (capacidad de análisis y síntesis, razonamiento crítico, creatividad), sociocomunicativos (trabajo en equipo, liderazgo, comunicación oral y escrita, habilidades en las relaciones interpersonales, trabajo en un equipo interdisciplinar) y de tipo actitudinal (motivación por la calidad, iniciativa, compromiso ético, aprendizaje autónomo) o técnico general (capacidad de gestión de la información, conocimientos de informática). En todo caso, las competencias transversales con marcado carácter comunicativo (ítems: P18_03, P18_09, P18_10, P18_12, P18_19) muestran un alto índice de empleabilidad (superior a 3).

La pregunta P21, sobreempleabilidad de la competencia técnica o específica (y su contraste con CCO), en la que cada informante selecciona tres candidatos entre cinco, con una combinación de competencia técnica (CT) y CCO tiene como resultado evidente que el candidato ideal debe presentar un alto nivel de competencia técnica y de CCO (figura 4). No obstante, los datos muestran dos candidatos, el 1 y el 3, que prácticamente tienen las mismas posibilidades de ser seleccionados: los que tienen una competencia técnica media o alta con una CCO media o alta también. Ambos ocuparían el primer lugar, con una leve tendencia a seleccionar a los de competencia técnica alta. Estos datos se confirman también por los que quedan en lo más bajo de la clasificación. Con una CT o una CCO bajas las posibilidades de selección son muy restringidas.

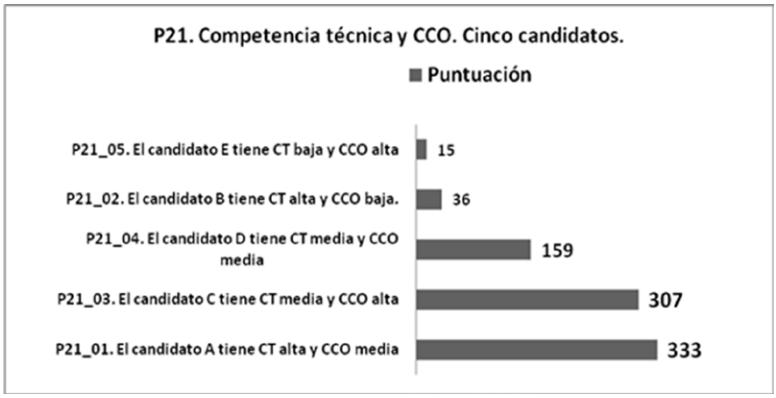


Figura 4. Resultados de P21.

En P16, sobre el grado de empleabilidad de los tipos de CCO, observamos en la figura 5 que las ocho subcompetencias superan la media de 2,5, pero se destacan tres: P16_06. Lingüística (3,5), P16_04. Directiva (3,46) y P16_05. Grupal (3,40). Obsérvese que la competencia lingüística con un carácter genérico ocupa un significativo primer lugar para facilitar el empleo, mientras las competencias directiva y grupal tienen un carácter también transversal pero son más específicas del mundo laboral. En un segundo plano, hay que subrayar la relevancia de las competencias social, formal y no lingüística como complementarias de las anteriores. Una de las competencias, P16_01. Personal, obtiene una media relativamente baja (2,58) lo que podría ser debido a una escasa valoración de las habilidades de comunicación en contextos informales o a una deficiente definición de la categoría en el cuestionario.

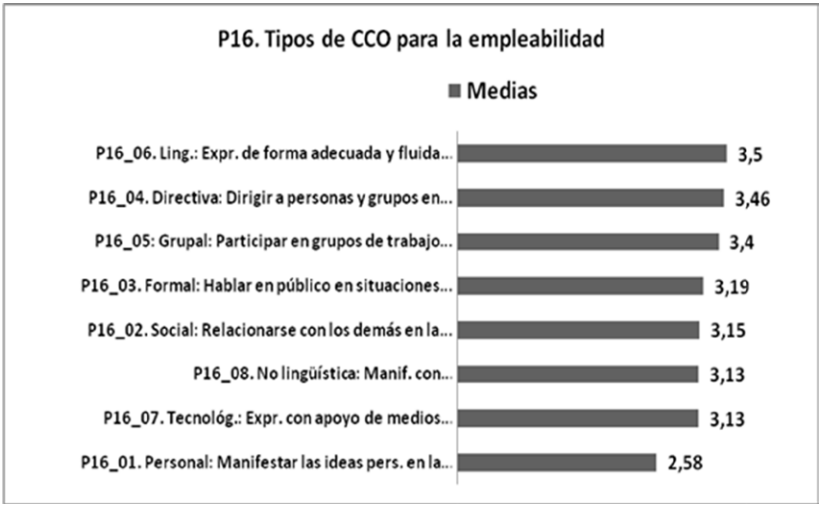


Figura 5. Resultados de P16.

Finalmente, en la pregunta P20, en la que los informantes valoran el grado en que cuarenta conductas comunicativas dificultan la selección del empleado desde uno (no dificulta) a 5 (dificulta absolutamente o impide la selección). Vemos en la figura 6 la clasificación de las conductas que más dificultan la empleabilidad

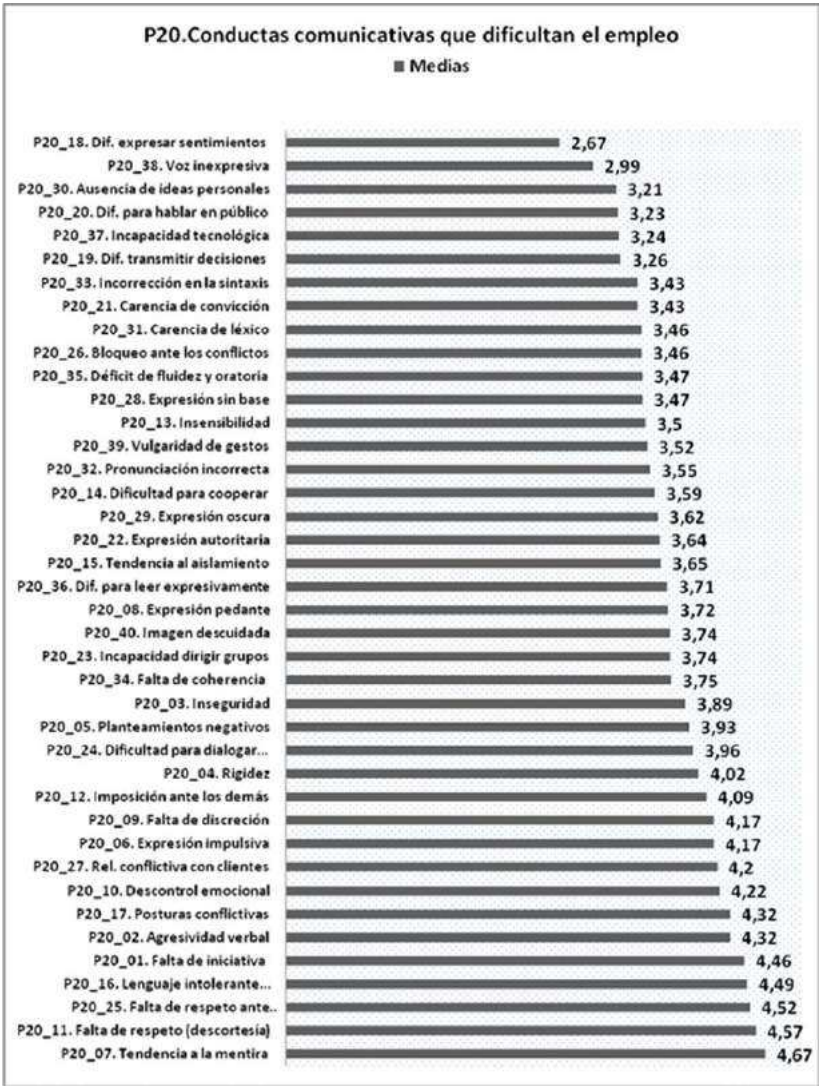


Figura 6. Resultados de P20.

Las cuarenta conductas representan una dificultad en la selección. Se destacan tres que superan el nivel de 4,5 (sobre 5) y serían las más negativas para la obtención de empleo. Otros trece superan la media de 3,89 (del 4.º al 16.º). Las dificultades de este grupo tendrían principalmente un

carácter personal, social o grupal, muy asociadas a la inteligencia emocional, intrapersonal e interpersonal. Nos muestran la necesidad de formar a empleados con un perfil de persona que se expresa de forma sincera, respetuosa, serena y con control de sí misma, racional y dialogante, discreta y flexible, segura y positiva. Estas cualidades facilitan el funcionamiento de la organización y la interacción con las personas que se relacionan en ese contexto: compañeros, superiores, receptores del servicio prestado, personas de diferente sexo o raza, etc. En todo caso, es evidente que se trata de dificultades comunicativas genéricas que afectan a la persona en su empleabilidad pero también en su vida personal y cotidiana. Este aspecto todavía se resalta más si observamos los resultados por destrezas agrupadas en subcompetencias:

P20. Resultados. Medias por ámbitos Conductas comunicativas que dificultan la selección del empleado		
N150		
Pregunta/ámbito/ítems	Media (sobre 5)	Orden
P20. Media Personal. Destrezas 01-10	4,16	1º
P20. Media Social. 11-17	4,03	2º
P20. Media Formal. 18.21	3,15	8º
P20. Media Directiva. 22.23	3,69	4º
P20. Media Grupal. 24.27	4,03	3º
P20. Media Lingüística. 28.36	3,52	5º
P20. Media Tecnológica. 37	3,24	7º
P20. Media No lingüística. 38.40	3,42	6º

Tabla 5. Resultados de P20. Medias por ámbitos.

En definitiva, las competencias que más pueden dificultar el empleo serían de carácter personal (4,16), social (4,03) o grupal (4,03). De hecho, las de tipo grupal, propias del ámbito laboral, son difíciles de diferenciar de las de tipo personal o social, y presentan un valor equivalente, por lo que quizás habría que unirlas en un mismo factor explicativo de la empleabilidad, conformando un factor personal y otro sociogrupal, o quizás un único factor comunicativo sociopersonal o emocional. Es fácil discriminarlas desde el punto de vista lógico o pedagógico, pero mucho más difícil desde una perspectiva psicológica: la intuición las percibe como

una totalidad, aunque la separación resulte útil para la investigación o la enseñanza. Las carencias comunicativas de carácter directivo (3,69), lingüístico (3,52) y no lingüístico (3,42) dificultarían también, pero en menor medida, la empleabilidad y, en último lugar, quedarían las de tipo formal (3,15) y tecnológico (3,24).

Mientras en P16 las habilidades lingüísticas, directivas y formales ocupaban las primeras posiciones para facilitar y mejorar el empleo, en P20 las carencias en habilidades personales y sociales ocupan el primer lugar como factores de limitación de la empleabilidad. En definitiva, todas las subcompetencias son relevantes pero algunas con un fuerte componente socioemocional, como hemos visto en P20, serían esenciales para acceder a un empleo y mantenerlo, y otras, como hemos observado en P16, serían también importantes pero actuarían de manera complementaria facilitando el acceso a puestos de alto nivel. En cierto modo, podría decirse que una vez disponibles en una persona las habilidades de carácter más general para la convivencia en cualquier contexto, las competencias de segundo nivel incrementarían de forma significativa la empleabilidad, especialmente en contextos formales y laborales.

5. Conclusiones y discusión

Los datos nos permiten confirmar la hipótesis planteada. Las habilidades comunicativas se valoran especialmente a partir de cierto nivel académico, preferentemente en titulaciones universitarias, y sobre todo en el ámbito de las organizaciones privadas, así como en determinados sectores (educación, industria y comercio). Es previsible que esta tendencia pueda incrementarse en el futuro mediante la evaluación de esta competencia para el acceso al empleo público y para un rango más amplio de niveles de cualificación. Los instrumentos de evaluación se basan en el contacto directo con los candidatos, es decir, entrevistas y observación de la conducta. Las competencias transversales de tipo comunicativo («Trabajo en equipo», «Liderazgo», «Comunicación oral y escrita en la lengua nativa» y «Habilidades en las relaciones interpersonales») muestran alta relación con la empleabilidad, aunque ocupan un segundo plano ante otras muy específicas de dirección y actuación de las organizaciones («Capacidad de organización y planificación», «Resolución de problemas», «Adaptación a nuevas situaciones» y «Toma de decisiones»). Hay que destacar, además, que no es suficiente la competencia técnica, ya que tanto las carencias en ella como en el nivel de CCO afectan negativamente a las posibilidades de obtener un empleo o mantenerlo.

En cuanto a las destrezas de CCO relevantes para el desempeño profesional, hay un conjunto de ocho destrezas esenciales para acceso a empleos de nivel medio o alto que deberían ser desarrolladas a través de la formación comunicativa, entre las que tres se destacan: en primer lugar, la competencia lingüística y, en segundo término, las competencias directiva y grupal. No obstante, esta información ha sido matizada con la idea de que existen conductas comunicativas primarias de acentuado carácter personal, emocional y social, propias del carácter individual de cada sujeto y también aprendidas en el sistema educativo, pero en gran medida adquiridas a través de procesos naturales y sociales a lo largo de la vida, que serían básicas para acceder la empleabilidad, e igualmente relevantes para la interacción en la vida cotidiana. Estas competencias permitirían a la persona conducirse en todo contexto de forma cooperativa, con sinceridad y respeto hacia los demás, sin agresividad, previniendo los conflictos o el descontrol emocional, la imposición, el negativismo, etc. En definitiva, hay habilidades de comunicación de carácter primario imprescindibles para la vida social, que también tendrían un carácter condicional para el empleo. Una vez estas son adquiridas y mostradas por el sujeto, habría otras complementarias de carácter complejo, y normalmente aprendidas en situaciones más formales de aprendizaje intencional, que serían esenciales para acceder a puestos, especialmente de nivel medio y alto.

Debemos señalar, finalmente, que es necesario fomentar la investigación y mejorar el currículo legal y real sobre un modelo didáctico fundamentado en bases teóricas consistentes y en las necesidades que plantea la realidad social. Es preciso avanzar hacia una enseñanza práctica y funcional que tenga en cuenta el desarrollo de las competencias emocionales y comunicativas que faciliten el desarrollo integral del sujeto y su plena integración en la vida social y laboral.

6. Bibliografía

Alberici, A y Serreri, P. (2005): *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias.* Barcelona: Laertes.

Briz, E. (2014): *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Implicaciones sobre el currículo comunicativo.* Tesis doctoral, http://zaguan.unizar.es/record/16929.

Ferrándiz, C. (2004): *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples.* Tesis doctoral. Madrid: MEC, CIDE.

García Nieto, M. T. (2009): «La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples». *Cuadernos de Información y Comunicación,* 14, 141-157.
Gardner, H. (1987): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* Nueva York: Basic Books.
_____ (1993): *Multiples intelligences: the theory in practice.* Nueva York: Basic Books.
_____ (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.
Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002): *El líder resonante crea más.* Barcelona: Plaza y Janés.
Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. J.: *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* Nueva York: Basic Books, 3-31.
Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition and Personality,* 9, 3, 185-211.
Sampascual, G. (2007): *Psicología de la Educación.* 2 vols. Madrid: UNED.
Sternberg, R. J. (1997): *Successful intelligence.* Nueva York, USA: Plume.

Diseño, implementación y evaluación del videojuego *Happy 8-12* para la resolución asertiva de los conflictos en el Ciclo Superior de Educación Primaria

Enric Cabello Cuenca
Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Lleida
Dra. Núria Pérez-Escoda
Facultad de Pedagogía
Universidad de Barcelona
Dra. Gemma Filella Guiu
Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Lleida
Dra. Conxita Vendrell Seres
Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Lleida
Dra. M. Angels Cabases Pique
Facultad de Derecho y Economía
Universidad de Lleida

Resumen

Con este proyecto pretendemos implementar y evaluar un programa/*software* que permite entrenar a niños de 8 a 12 años la gestión de las emociones y la resolución asertiva de los conflictos entre iguales a través de la simulación de situaciones reales en las que se pueden encontrar.

El programa «Happy» consta de dos materiales diferenciados; por un lado el videojuego interactivo *Happy 8-12* y por otro lado una guía didáctica que proporciona soporte técnico a los maestros. Este material se ha elaborado a partir de la investigación llevada a cabo durante los últimos diecisiete años sobre las competencias emocionales (GROP 1997) y teniendo en cuenta todos los avances empíricos internacionales en neurociencia para niños de 8 a 12 años.

El programa tiene como finalidad el desarrollo de las cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Abstract

With this project we intend to implement and evaluate a program / software that allows training to children 8 to 12 years managing emotions and assertive conflict resolution through the simulation of real situations that can be found.

It has developed a software (Happy 8-12 game) from research conducted over 17 years on emotional competencies (GROP 1997) and considering all international empirical advances in neuroscience for children 8-12 years.

The program aims to develop the 5 emotional competencies: Emotional awareness, Emotional regulation, Self-emotional, Social competence and Skills for life and welfare.

1. Introducción

La finalidad del proyecto que presentamos es diseñar, implementar y evaluar un programa/*software* que permita entrenar la gestión de las emociones y la resolución de conflictos a los niños de 8 a 12 años a través de la simulación de situaciones reales en que se puedan encontrar. El videojuego *Happy 8-12* es una herramienta que ayuda a los profesores a educar las emociones de los niños, para que sus alumnos aprendan a resolver los conflictos cotidianos con su grupo de iguales con asertividad, y de esta forma, mejorar la convivencia y la cohesión social en los centros.

Actualmente hay un consenso en señalar que muchas de las agresiones de los niños no son debidas a un exceso de hostilidad, sino que tiene más relación con una falta de habilidades y estrategias para resolver los problemas sociales de forma eficaz. Actualmente, en el mercado español no hay ningún otro *software* que entrene la conciencia y la regulación emocional y trabaje la resolución de conflictos de forma asertiva.

Los dos grandes pilares del marco teórico son la educación emocional y la resolución de conflictos (Bisquerra y Pérez 2007; GROP, 2009). La conclusión general de las revisiones realizadas a nivel internacional sobre el impacto de programas de aprendizaje en habilidades emocionales y sociales es contundente. Estos programas promueven el desarrollo integral de los niños y actúan como un factor de prevención de problemas en su desarrollo y mejora del rendimiento académico (por ejemplo, Riggs, Greenberg, Kushe y Pentz, 2006; Murray, 2005, Weissberg, Durlak, Taylor, Dymniki y O'Brien, 2007).

2. Objetivos

Diseñar, implementar y evaluar el *software* de acuerdo con la hipótesis de investigación siguiente: «Si entrenamos las competencias emocionales a través del videojuego *Happy 8-12,* mejorarán las siguientes variables dependientes (independientemente de la edad y del sexo)».

- Mejorarán las competencias emocionales.
- Se reducirá el número de conflictos.
- Mejorará el clima de patio.
- Mejorará el rendimiento académico.
- Mejorará la ansiedad.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra está formada por 574 alumnos de 8 colegios de Educación Primaria de Lleida.

3.2. Instrumentos

Los instrumentos para la recogida de información son los siguientes: registro de observación de conflictos de patio, cuestionario de autoevaluación de ansiedad estado (STAIC-AE), cuestionario de desarrollo emocional (QDE), cuestionario clima de patio (alumnado), cuestionario clima de centro (profesorado), cuestionario de valoración del programa *Happy 8-12* (alumnado y profesorado), y registro de notas académicas. El proceso de diseño e implementación del programa se llevó a cabo durante el curso escolar 2013-2014.

3.3. Procedimiento

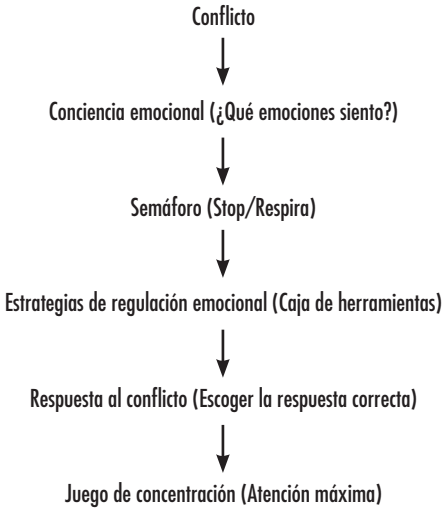
Para llevar a cabo la investigación, el diseño es cuasi experimental con pretest, postest y con grupo control.

4. Descripción del videojuego *Happy 8-12*

El videojuego integra 25 conflictos, de los cuales: las niñas son protagonistas en 9 de ellos, los niños en 8 y el resto son mixtos. Tanto los niños como las niñas deben resolver todos los conflictos adoptando el rol correspondiente. Los conflictos están repartidos en dos escenarios: el patio de la escuela (15) y el hogar (10).

Mientras el personaje Happy juega con sus compañeros a diferentes juegos (tres en raya, penaltis, ordenador…) aparecen los conflictos interpersonales de forma espontánea.

Entonces Happy tiene que resolver el problema planteado siguiendo el esquema:



4.1. Desarrollo

4.1.1. Personaje

Antes de empezar el niño o niña se construye su personaje. El videojuego presenta dos posibilidades de elección del sexo (niño/niña) y también diferentes posibilidades de peinado, color de la piel y ropa.

4.1.2. Aparece el conflicto

- El niño/niñas se mueve por el patio, juega al tres en raya, a penaltis, y cuando se encuentra con algún compañero aparece un conflicto.
- En primer lugar aparece un recuadro con la introducción/explicación del conflicto.
- Seguidamente aparece brevemente el diálogo del conflicto que él puede ir avanzando según su ritmo de lectura.
- Una vez leído el conflicto, hace su aparición el gato del videojuego que pregunta a Happy (protagonista): «¿Qué emociones sientes al leer el conflicto?». Happy puede marcar 7 posibles emociones (todas son válidas, pueden escoger las que quieran y no dan puntos). Porque, de acuerdo con las bases teóricas de la neurociencia, todos sentimos lo que sentimos, es decir, todas las emociones son legítimas. Si es necesario, el maestro, puede ayudar a definir cada una de ellas.

Figura 1. Imagen del videojuego *Happy 8-12*.

- Acto seguido, el gato legitima las emociones (es normal lo que sientes) y le dice que primero debe hacer el Semáforo (STOP y RESPIRAR HONDO).
- Después le pregunta qué herramientas utilizaría para resolver el conflicto (estrategias de regulación). Aparece una caja de herramientas con 6 posibilidades. Happy debe elegir como máximo 4 y todas tienen una puntuación (en total suman 1000 puntos). Algunas las puede utilizar inmediatamente y otras en otro momento. Las estrategias de regulación que aparecen en la caja son:
  - Cambio de atención:
    - Distracción cognitiva: no pensar más en el problema. Esta estrategia no suele tener demasiados puntos porque únicamente sirve para aquellos casos en que no se puede hacer nada y son conflictos poco importantes.
    - Explicar a un amigo: contribuye a dejar pasar tiempo, ayuda a ser consciente de las emociones y del problema y, algunas veces, a encontrar la solución.
    - Escribirlo en el diario personal: esta estrategia tiene el mismo objetivo que el anterior y se puede utilizar como complemento.

      Las investigaciones han demostrado que, simplemente, poner un número o una etiqueta a lo que sentimos reduce literalmente la actividad del circuito emocional en el hemisferio derecho, esta es la explicación científica de por qué escribiendo un diario y hablar de un acontecimiento difícil es tan eficaz a la hora de ayudarnos a superar una experiencia.

- Reevaluar la situación:
  - Cambiar la forma de pensar, sobre todo en positivo. Ayuda a reenfocar el conflicto desde otro punto de vista para poder encontrar una solución. Esta estrategia es la más difícil pero la más eficaz para ello suele tener más puntos.
- Cambiar la situación:
  - Buscar una solución: en aquellos conflictos que tienen solución se deben dar herramientas a los niños para que la encuentren. También suele tener muchos puntos.
  - Buscar ayuda: explicarle a una persona que tiene autoridad, el mediador/profesorado/padres. Es una estrategia útil en muchos casos, aunque el objetivo es que aprendan a resolver los conflictos solos.
- Después de utilizar las estrategias de regulación, aparecen 4 posibles respuestas al conflicto:
  - Una respuesta asertiva o correcta.
  - Una pasiva.
  - Una agresiva.
  - Una respuesta para despistar.
- Después de cada respuesta incorrecta hay una explicación razonada de por qué es incorrecta. Para cada respuesta correcta Happy obtiene 500 puntos que se suman en el marcador rojo, y además la barra azul de la autoestima aumenta.
- Tras la respuesta correcta, el gato vuelve a preguntar al Happy qué siente y Happy ha de pulsar sobre 7 posibles emociones (todas son válidas, pueden escoger las que quieran y no dan puntos). Esta fase del videojuego tiene el objetivo de mejorar el bienestar personal, es decir, la quinta competencia emocional.
- Finalmente, después de cada conflicto hay un juego de atención y concentración. Happy va en bicicleta/trineo/monopatín y tiene que evitar obstáculos y recoger recompensas.

4.1.3. Evaluación

Los puntos resultantes indicarán el nivel de aprendizaje del alumnado (2 marcadores + una barra):

- Marcador rojo: son los puntos obtenidos en las estrategias de regulación y asertividad. Son los puntos básicos del juego. En cada conflicto se pueden conseguir 1500 puntos y en total 37.500.
- Barra azul: autoestima. Esta barra aumenta cuando se acierta la respuesta correcta en primer lugar. Disminuye cuando no es así.
- Marcador verde: puntos adicionales: Son los puntos obtenidos en los minijuegos y en los juegos de atención.

Como ya hemos mencionado anteriormente, este proyecto pretende poder llegar a todos los niños de las escuelas y así mejorar la convivencia y la cohesión social en los centros educativos. Intentamos combinar la parte empírica y científica, imprescindible en cualquier proyecto de investigación, con la creación de unos productos que puedan dar respuesta a necesidades en el ámbito educativo. Más aun sabiendo que en general los conflictos no suelen resolverse de forma asertiva sino que predomina un estilo agresivo. Entendemos que el *software*/videojuego aporta una motivación mayor para los niños que los libros de texto o las fichas, y ofrece un *feedback* del progreso de cada usuario.

5. Resultados, conclusiones y discusión

Está previsto disponer de resultados, conclusiones y prospectiva de la investigación durante el año 2015.

6. Bibliografía

Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007): *Educar desde el conflicto.* Barcelona: Ceac.

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

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XX1,* 10, 61-82.

Filella, G. (2014). *Aprendre a conviure.* Barcelona: Barcanova.

Gross, J. (ed.) (2007): *Handbook of emotion regulation.* Nueva York: Guilford Press.

Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaca, P., Etxebarria, I. y López, F. (2002): «Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares». *Infancia y Aprendizaje,* 25, 2, 195-208.

Segura Morales, M. (2005): *Enseñar a convivir no es tan difícil.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Torrego, J. C. (2003): *Mediación de conflictos en instituciones educativas.* Madrid: Narcea.

La inteligencia emocional desde la perspectiva del sexismo

Raúl Carretero Bermejo
UNED
Alberto Nolasco Hernández
Universidad de Zaragoza

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo el estudio del perfil de gestión emocional de hombres y mujeres desde la mirada sexista. Pretendemos encontrar el estereotipo sexista referido a la gestión emocional, el componente emocional, de las creencias sexistas con respecto a lo que hombres y mujeres deben ser desde su perspectiva.

En este estudio se ha trabajado con estudiantes de Magisterio de Teruel y Ciudad Real, manteniendo los porcentajes de hombres y mujeres propios de esta titulación sin buscar porcentajes de 50-50 que no hubieran sido representativos de la población de estudiantes de Magisterio. Para los cálculos y gestión de la información, previo estudio de la muestra y análisis de fiabilidad de las pruebas utilizadas y creadas, se han utilizado pruebas de comparación de medias, prueba de correlación lineal y regresión bivariada.

Los resultados, dibujan un perfil de gestión emocional muy claro y diferente para hombres y mujeres, y señalan la necesidad de incluir el componente emocional en la definición de «sexismo» como actitud y añadir una nueva dimensión, a la que llamamos «emocionalidad», como propia del sexismo hostil y benévolo, y con diferentes significados para uno y otro, aunque siempre estereotipada y discriminatoria.

Abstract

This work aims to study the profile of emotional management of men and women from sexist perspective. We intend to find the sexist stereotype based on emotional management, the emotional component of sexist beliefs about what men and women should be from its perspective.

In this study we have worked with Teaching Students from Teruel and Ciudad Real, keeping the percentages of men and women of this degree themselves without looking for percentages of 50-50 that have not been representative of the population of Teaching Students. For calculations and the information management, after studying the sample and analysis of reliability of the tests used and created, we have used tests of comparison of means, linear correlation and bivariate regressions.

The results show a very clear profile of emotional management that is different for men and women, and also show the need to include the emotional component in the definition of sexism as an attitude and add a new dimension, which we call emotionality, as typical of Hostile Sexism and Benevolent Sexism, with different meanings, but always stereotypical and discriminatory

1. Introducción

Persiste en nuestra sociedad la imagen colectiva de una mujer sensible a sus emociones, capaz de emocionarse y de mostrar sus sentimientos con facilidad, con tendencia a pensar demasiado sobre sus pensamientos y los de los demás y con dificultad para controlar sus emociones y no dejarse llevar por ellas. Al mismo tiempo se mantiene en el imaginario colectivo la imagen de un hombre que no muestra sentimientos en público y al que le cuesta hablar de emociones, que no da importancia a las emociones y que es capaz de controlarlas y no dejarse llevar por ellas. Sin embargo, cabe preguntarse si es una cuestión de carácter sexual, o tiene más que ver con la educación y socialización de la que somos fruto unas y otros.

1.1. Estado de la cuestión

En un principio se realizaron numerosos estudios con la finalidad de analizar las diferencias en IE según el sexo, en los que se llegaba a la conclusión de que las mujeres eran más competentes en IE que los hombres. (Gartzia, 2011).

En cuanto a lo meramente físico, existen ciertas evidencias acerca de que, por un lado, determinadas áreas cerebrales, las dedicadas al procesamiento emocional, pueden ser más grandes en mujeres que hombres (Baron-Cohen, 2003, 2005) y por otro de que pudieran existir diferencias según el sexo en cuanto a la actividad cerebral. Diversos estudios (Garaigordobil, 2013) Apuntan en la dirección de que desde la niñez las niñas están en contacto en mayor medida que los niños con las competencias emocionales. También se apunta en la dirección de que la socialización y educación de las niñas se desarrolla con un mayor contacto con el mundo de los sentimientos, las emociones, sus diferencias y matices. (Candela, Barberá, Ramos, y Sarrió, 1997).

Sin embargo, hasta el momento no se ha considerado la variable «sexismo» en la relación o influencia que pudiera tener en las puntuaciones que hombres y mujeres obtienen en IE, no se conoce apenas nada del componente emocional del sexismo.

El presente estudio pretende encontrar información y aportar datos concretos sobre el estereotipo emocional del sexismo, sobre la forma en

que hombres y mujeres son percibidos con respecto a su gestión emocional, su inteligencia emocional, desde el sexismo y, por lo tanto, con respecto, primero, a la manera en la que el sexismo espera que hombres y mujeres se comporten en lo relativo a las emociones y, segundo, con respecto al modelo emocional que el sexismo mantiene y trasmite a través de las herramientas de las que dispone.

2. Objetivos

- Encontrar y estudiar diferencias en la gestión emocional entre las personas sexistas y las que no lo son.
- Encontrar y dibujar el estereotipo sexista acerca del funcionamiento emocional de hombres y mujeres.

3. Metodología

3.1. Participantes

En la presente investigación han participado un total de 540 personas que en la actualidad están cursando el Grado en Magisterio. Se ha trabajado con personas de dos provincias, Ciudad Real y Teruel para establecer posibles diferencias en los resultados, lo que podría ser un indicador de diferencias según la zona (en caso de producirse) y diferentes edades.

3.2. Variables e instrumentos

3.2.1. Variables

Variables independientes:

- Sexo.
- Género en la relación con sexismo e inteligencia emocional.
- Sexismo en su relación con inteligencia emocional.

Variables dependientes:

- Género en su relación con sexo.
- Sexismo en su relación con sexo y género.
- Inteligencia emocional.

Variables controladas:

- Edad.
- Ciudad.
- Titulación: Grado en Magisterio.

3.2.2. Instrumentos

- TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

El TMMS-24 mantiene unas propiedades psicométricas similares a la escala original en inglés (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), siendo la escala de evaluación de IE más utilizada en los estudios desarrollados con población de habla hispana. En esta escala los 8 primeros ítems miden el factor atención, los 8 siguientes el factor claridad emocional, y los 8 últimos el factor regulación emocional. Esta adaptación presenta una fiabilidad test-retest adecuada. Para su estudio se realizó la prueba con 75 sujetos pasadas cuatro semanas y se encontraron los siguientes resultados: atención: .60; claridad .70 y reparación: 0.83. La escala también presenta una consistencia interna adecuada, con puntuaciones en Alfa de Cronbach de atención: .90; claridad: .90; y reparación: .90.

- PTMMS-24 (adaptación del Tmms-24 para medir percepción de IE sobre hombres y mujeres).
- Inventario de sexismo ambivalente. ISA (Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2007).

El ISA está diseñado para recoger información y medir dos aspectos de sexismo, por un lado sexismo hostil, y por otro, sexismo benévolo. Estos dos aspectos están relacionados, pero tienen diferencias evaluativas. El ISA también proporciona información y medida sobre sexismo. El ISA consta de 22 ítems, donde los participantes tienen que marca su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem. Para ello, se ofrecen 6 alternativas de respuesta para cada ítem. Estás posibilidades son: «Muy en desacuerdo», «Bastante en desacuerdo», «Un poco en desacuerdo», «Un poco de acuerdo», «Bastante de acuerdo» y «Muy de acuerdo».

La puntuación total del inventario nos da una medición de sexismo para cada participante, mientras que la suma de las puntuaciones de los ítems 1, 3, 6, 8, 9, 12, 13, 17, 19, 20, 22 nos da la medida para sexismo benévolo, la suma de los ítems 2, 4, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 21 nos proporciona la medida para sexismo hostil.

3.3. Procedimiento

Una vez construido el marco teórico y revisada la bibliografía referida al presente trabajo, se procedió a seleccionar las pruebas estandarizadas a utilizar y a construir las adaptaciones necesarias para la realización del estudio. Para este estudio se han realizado dos adaptaciones sobre el TMMS, una para

recoger información sobre la percepción que se tiene sobre la inteligencia emocional de las mujeres y el segundo para recoger información sobre la percepción que se tiene acerca de la inteligencia emocional de los hombres.

Terminadas las adaptaciones se construyó el cuestionario final y se contactó con las facultades de Educación de Ciudad Real y Teruel para solicitar permiso y colaboración al profesorado para administrar y recoger información entre sus alumnos.

Se estableció contacto con los profesores interesados en colaborar y se establecieron fechas de trabajo y recogida de información. En el caso de Teruel se enviaron los cuestionarios y las instrucciones de administración de la prueba y las fechas para la devolución. En el caso de Ciudad Real se acordó con los profesores colaboradores el día y hora para poder entrar en su clase y solicitar la colaboración de los alumnos presentes. En todos los casos la participación ha sido voluntaria y anónima, según la legislación vigente y la normativa de protección de datos. Entre tanto se construyó la base de datos en el programa SPSS v20 para el posterior análisis de los mismos.

Finalizado el proceso de recogida de datos, se han eliminado los cuestionarios que no cumplían con todos los parámetros expuestos, por no estar correctamente cumplimentados o por incluir errores en su cumplimentación y se han volcado los restantes en la base de datos correspondiente.

Se ha comprobado la fiabilidad de las pruebas utilizadas y creadas para estudio, y comparado con la fiabilidad obtenida en otros estudios donde ya habían sido utilizadas, con el objeto de recoger información acerca de la corrección o no del presente estudio. Para este objeto se han calculados el Alfa de Cronbach de las pruebas ISA, TMMS, BRSI y también de las pruebas creadas a partir del TMMS para medir IE percibida sobre hombres y mujeres.

A continuación se realizaron cálculos descriptivos, frecuencias y tablas de contingencia, para describir la muestra y determinar la representatividad de la misma, en cuanto a número total de participantes y también en cuanto a las variables de los participantes (sexo y edad). Determinada la representatividad y conocida la muestra, se concretaron las pruebas a realizar; para este estudio se han calculado:

- T de Student: comparaciones de medias para establecer si las diferencias entre las medias en las variables dependientes de las diferentes variables independientes son significativas o no. En este estudio se utilizado la prueba T de Student para muestras independientes y prueba T de Student para una muestra.

- Prueba de comparación de medias de muestras relacionadas. Para establecer si las diferencias entre las medias de dos variables son significativas o no.
- Correlaciones bivariadas: para establecer la relación significativa o no, entre las diversas variables contempladas en el estudio.
- Regresiones lineales: para establecer la dirección y sentido de la relación entre las variables objeto de estudio, y comprobar si, efectivamente, las variables independientes y dependientes de nuestro estudio se comportan como tal en el mismo.

Utilizar diversas pruebas obedece a varios motivos: en primer lugar, dadas las características del estudio y la necesidad de utilizar diversas pruebas para obtener información similar. En segundo lugar, la necesidad de completar la información obtenida en cada una de las pruebas con la información de las demás, de tal forma que la coherencia entre los resultados dota de consistencia a los resultados obtenidos si están en la misma dirección y sentido.

Para poder realizar las comparaciones de medias en torno al sexismo, se han establecido puntos de corte, puesto que la prueba T de Student para muestras independientes los solicita. Estos puntos de corte se han situado en el primer percentil resultante de nuestra muestra, puesto que consideramos que por encima de este punto las creencias sexistas se manifiestan y porque este punto ya había sido utilizado anteriormente con éxito (Carretero, 2011).

4. Resultados

	Sexismo	Sig. Bilateral
Atención mujer	31,85	
Atención hombre	19,89	
		0.000
Claridad mujer	27,57	
Claridad hombre	21,93	
		0.000
Regulación mujer	23,40	
Regulación hombre	27,23	
		0.000

Tabla 1. Diferencias en las habilidades emocionales entre hombres y mujeres desde la perspectiva del sexismo.

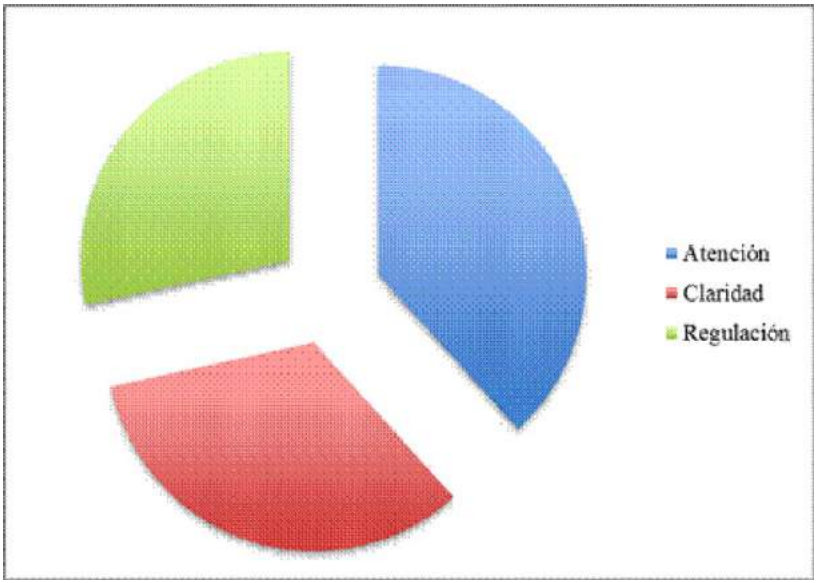


Figura 1: Estereotipo emocional de la mujer desde la perspectiva del sexismo.

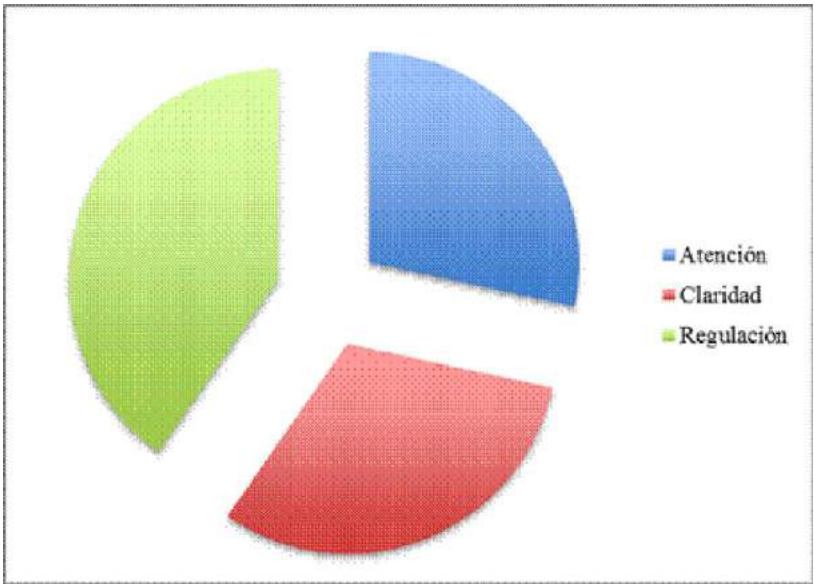


Figura 2: Estereotipo emocional del hombre desde la perspectiva del sexismo.

Los resultados muestran diferencias significativas en las puntuaciones asignadas por el sexismo a hombres y mujeres en las diferentes habilidades emocionales.

Los resultados de las figuras muestran los diferentes estereotipos de gestión emocional para hombres y mujeres desde la perspectiva del sexismo.

5. Conclusiones

- El sexismo presenta y trasmite un modelo de inteligencia emocional estereotipado e incompleto para hombres y mujeres. Para ello emplea todos los medios de los que dispone, fundamentalmente el sistema educativo y la escuela.
- El sexismo mantiene un modelo de inteligencia emocional que responde a su premisa de complementariedad de hombres y mujeres, donde las mujeres complementan a los hombres en atención y claridad emocional, mientras que los hombres hacen lo propio con la mujer en regulación emocional.
- El sexismo discrimina, en este caso a los hombres y mujeres que no se ajustan al modelo de IE propuesto desde sus creencias.
- Las pruebas de medición de sexismo no recogen información referida a la gestión emocional o inteligencia emocional, cuando, según los resultados de este estudio, el estereotipo emocional es evidente y está presente.
- Promover modelos de inteligencia emocional incompletos vincula diferentes problemas emocionales con hombres y/o mujeres.
- El sexismo valora las habilidades consideradas propias del hombre como más relevantes o significativas que las relacionadas con la mujer, por lo que la regulación emocional estará mejor valorada que la atención emocional.
- La atención emocional aparece como la habilidad más relacionada o propia de la mujer y menos del hombre, desde la perspectiva sexista.
- La regulación emocional aparece como la habilidad emocional más relacionada o propia del hombre y menos de la mujer, desde la perspectiva sexista.

6. Bibliografía

Aquino, A. E. (2003): «Diferencias de género y edad en la inteligencia emocional de un grupo de internautas». *Unpublished Thesis.* Lima-Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

Baron-Cohen, S. (2003): *The essential difference: men, women and the extreme male brain.* Londres: Allen Lane.
_____ (2005): «The essential difference: the male and female brain». *Phi Kappa Phi Forum,* 85, 22-26.
Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (1997): «Inteligencia emocional y la variable Género». *REME. Revista Electrónica de La Motivación y Emoción,* 5(10).
Carretero, R. (2011): «Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales». *Revista Complutense de Educación,* vol. 22, 1, 27-43.
Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psychological Reports,* 94, 751-755.
Garaigordobil, M. (2013): «Sexism and alexithymia: Correlations and differences as a function of gender, age, and educational level». *Anales de Psicología,* 29 (2), 368-377.
Gartzia, L. (2011): «Nuevos modelos de gestión: de pensar en masculino a pensar en andrógino». *Boletín de Estudios Económicos,* 203, 299-314.
Gartzia, L., Aritzeta, A. y Balluerka, N. (2012): «Inteligencia emocional y género : más allá de las diferencias sexuales. Introducción». *Anales de Psicología,* 28, 567-575.
Glick, P. y Fiske, S. T. (1996): «The ambivalent sexism inventory: Differentiating Hostil and Benevolent sexism». *Journal of Personality and Social Psychology,* 70, 491-512.
_____ (1997): «Hostil and Benevolent sexism. Measuring ambivalent sexist attitudes». *Psychology of Women Quarterly,* 21, 119-135.
Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* Nueva York: Basic Books, 3-31.
Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Luis, J., Ryan, E. y Granada, U. (2008): «Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes 1». *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 8, 537-562.
Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality,* 9 (3), 185-211.

El ajedrez y el desarrollo de la inteligencia emocional

Amador Cernuda Lago
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen
Introducir el ajedrez en el sistema educativo es un tema de debate actual pese a que, en 1995, la Unesco ya recomendó su introducción en el sistema educativo a sus estados miembros. Numerosas investigaciones inciden en los beneficios cognitivos y emocionales que aporta el ajedrez a sus practicantes. En este estudio hemos medido a 63 ajedrecistas de diferentes niveles para conocer en qué medida el ajedrez ha desarrollado su inteligencia emocional, utilizando el MSCEIT. Paralelamente se tomaron medidas de ansiedad y, con los resultados obtenidos, pudimos observar que la mayoría muestra un alto nivel de inteligencia emocional y un nivel de ansiedad-rasgo moderadamente bajo. A tenor de los resultados y observaciones realizadas nos parecen muy positivas las acciones legislativas conducentes a introducir el ajedrez en el sistema educativo.

Abstract
To introduce the chess in the education system is a topic of current debate in spite of that, in 1995, the UNESCO member states' were recommended of the chess practice introduction in the education system. Numerous investigations show the cognitive and emotional benefits that the chess provide to their players. In this study we have measured 63 chessplayers of different levels to know how the chess has developed their emotional intelligence, using the MSCEIT. Parallel measurements of anxiety were taken and with the obtained results we could observe that the majority shows a high level of emotional intelligence and a moderately low level of trait. In view of the results to undertake the actions in the future legislation to introduce the chess in the education system it would be very positive.

1. Introducción

Actualmente en España está de moda, en los medios de comunicación, la noticia de que se va a introducir el ajedrez en el sistema educativo. Esta medida, que debía haber sido aplicada hace mucho tiempo, incide realmente de un modo positivo en los procesos cognitivos de los niños y adolescentes que desarrollan actividad a este nivel. El ajedrez es un juego de mesa que procede del *chaturanga* (en sánscrito «cuatro miembros»), que se practicaba en la India en el siglo VI. Se desarrolla sobre un tablero cuadrado de 64 casillas (8 x 8), alternando sus colores en claros y oscuros. Juegan dos bandos y cada uno dispone, al principio de la partida, de 16 piezas con diferentes funciones y valores.

Destacados investigadores (Aciego, García y Betancort, 2012; Chabris y Hamilton, 1992; Gobet y Campitelli, 2006; McDonald, 2006) han reconocido los múltiples beneficios que brinda el ajedrez en las áreas del desarrollo de la capacidad intelectual y de las habilidades de inteligencia emocional, y afirman que el milenario juego constituye una herramienta para el mejoramiento del cociente intelectual y el rendimiento escolar.

La fortuna de haber trabajado como psicólogo en los mundiales de ajedrez y de haber sido entrenador psicológico de uno de los campeones del mundo de esta actividad, me llevó a profundizar en este apasionante juego al observar las destrezas cognitivas y emocionales de sus protagonistas.

Participar en una partida de ajedrez requiere de un alto grado de control emocional. Un jugador no se puede dejar llevar por la ira o la frustración ante una mala jugada realizada, pues podría no lograr recuperarse y perder la partida. Ante una mala jugada propia, el ajedrecista debe actuar de forma fría para que el oponente no lo perciba y definir una nueva estrategia para superar los errores cometidos. El ajedrez ayuda a aprender a controlar sentimientos de frustración ante la derrota y reconvertirlos en motivación para afrontar los próximos retos, superando las incidencias erróneas cometidas.

A lo largo del desarrollo de una partida de ajedrez y sea cual sea el resultado final, dado que no es un juego de azar, intervienen una serie de destrezas emocionales (euforia, tristeza, irritabilidad, inquietud, etc.) sobre las que es necesario incidir desde el punto de vista educativo.

Algunas habilidades, que son necesarias para la práctica del ajedrez, se retroalimentan a lo largo de las experiencias del jugador. El ajedrez es, sin duda, una excelente herramienta para educar y mejorar la inteligencia emocional de quienes lo practican.

En el ajedrez es muy importante comprender la estrategia del oponente e interpretar sus emociones para anticiparse a sus iniciativas y acciones.

En 1995 la Unesco emitió una recomendación oficial en donde pidió a todos los estados miembros que incorporasen el ajedrez como materia educativa en la enseñanza de los niveles de Primaria y Secundaria. Esta recomendación de la Unesco tuvo su desarrollo en diversas naciones del mundo que adoptaron la práctica del ajedrez como parte de su política educativa, entre otras, Cuba, Rusia, Armenia, Venezuela y Colombia. A comienzos de este siglo, Argentina y España comenzaron a impulsar programas optativos de ajedrez, cediendo a sus comunidades autónomas la facultad de establecer los métodos de enseñanza y aprendizaje.

En Estrasburgo, el 13 de marzo de 2012, el Parlamento Europeo adoptó el Programa de la Unión Europea de Ajedrez «Ajedrez en la Escuela». La iniciativa fue aprobada por 415 eurodiputados (el número necesario eran 378 firmas). Silvio Danailov, presidente de la European Chess Union, señaló el acontecimiento como «un éxito histórico para el ajedrez europeo». Este día pasará a la historia del ajedrez como la fecha en que el juego se promueve al más alto nivel de reconocimiento por parte de la sociedad. Además de ser una actividad deportiva, ahora será considerada como parte de la educación en el mundo moderno.

Las consideraciones, que tomaron en cuenta los diputados europeos para tomar esa decisión, son dignas de ser consignadas aquí: El ajedrez es un juego accesible para los niños de cualquier grupo social, por lo que su incorporación a las escuelas podría mejorar la cohesión social y contribuir a los objetivos políticos, tales como: la integración social, la lucha contra la discriminación, la reducción de las tasas de delincuencia, e, incluso, la lucha contra diferentes adicciones. Sea cual sea la edad del niño, el ajedrez puede mejorar su concentración, paciencia y persistencia y puede ayudarle a desarrollar el sentido de la creatividad, la intuición, la memoria y las competencias, tanto analíticas como de toma de decisiones. Asimismo, el ajedrez enseña valores como la determinación, la motivación y el espíritu deportivo.

Uno de los pioneros en el campo del ajedrez, como auxiliar pedagógico, fue el psicólogo holandés Adrian de Groot (1914-2006). Groot (2008) realizó un estudio en la antigua Unión Soviética entre dos grupos de niños y jóvenes de diferentes edades. Las características comunes eran que todos poseían un similar cociente intelectual y que no sabían jugar ajedrez. A un grupo le enseñaron el juego y al otro no. Después de un año, observó que el grupo al que se le vinculó al juego-ciencia tuvo un adelanto extraordinario en el uso racional de la lógica, la capacidad de concentración, el desarrollo de la memoria, la capacidad de análisis, la

disciplina mental y la madurez emocional, entre otras habilidades. Así fue como se estableció el ajedrez como materia obligatoria en ese país. Posteriormente su ejemplo fue seguido por más de treinta países.

El experimento realizado en tres ciudades alemanas (Hamburgo, Dresde y Tréveris) parece ser determinante. Se sustituyó una hora semanal de Matemáticas por otra de ajedrez a la mitad de los alumnos. Al final del curso, los que solo recibieron matemáticas, obtuvieron peores notas en esa materia que los niños que habían tomado clases de ajedrez.

Un reporte de la Conferencia Mundial de Ajedrez en Escuelas 2009, organizada por la Federación Internacional de Ajedrez, que analizó estudios realizados sobre la experiencia de varios países americanos, europeos y asiáticos, concluyó que

> el estudio y práctica del ajedrez en las escuelas estimula el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria, el pensamiento lógico, el autocontrol y la autoestima. El ajedrez, además, puede desarrollar mayores niveles en áreas como el lenguaje, la matemática y la toma de decisiones.

El jugador durante toda la partida se encuentra obligado a tomar decisiones, muchas de ellas fundamentales y de carácter irreversible: ¿cómo hacer que estas decisiones sean positivas y elegidas con buen criterio? Recordemos que el ajedrecista está solo y no recibe ninguna ayuda externa y, además, no hay elementos de azar en el juego; esto quiere decir que sus elecciones estarán basadas en elementos de índole racional y lógico por un lado y de carácter imaginativo e intuitivo por el otro lado; para ello, el jugador que aspire a la maestría debe seguir todo un proceso de arduo estudio previo a la competencia, donde ejercitará sus habilidades de razonamiento estratégico y táctico mediante el análisis de partidas de grandes maestros y la resolución de ejercicios, es decir, utilizando el extensísimo legado histórico del ajedrez.

Numerosos estudios confirman los beneficios del ajedrez como herramienta pedagógica, ya que sus ventajas denotan la formación intelectual, el perfeccionamiento personal y el desarrollo de valores. Forma parte del plan de estudios en varios países del orbe, con éxitos incuestionables y ha demostrado ser de formidable utilidad pues, además de desarrollar al menos 5 de las 8 inteligencias señaladas por Howard Gardner (2010): lógico-matemática, lingüística, espacial e interpersonal, es una ayuda eficaz para agudizar 25 cualidades fundamentales para el crecimiento personal: memoria, concentración, razonamiento lógico, pensamiento científico, autocrítica, responsabilidad, motivación, autoestima, planificación,

previsión de consecuencias, capacidad de cálculo, imaginación, creatividad, paciencia, disciplina, tenacidad, atención a varias cosas a la vez, cálculo de riesgos, espíritu deportivo, sangre fría, respeto a las reglas y al adversario, visión espacial, combatividad y deseo de superación.

2. Objetivos

En el presente estudio se busca constatar que las habilidades observadas en los jugadores de ajedrez tienen un fundamento medible por pruebas psicológicas relevantes que nos permitan conocer si realmente el ajedrez desarrolla capacidades que distinguen a aquellos que lo practican.

3. Metodología

Se han tomado medidas de inteligencia emocional y se han estudiado los perfiles de un grupo de ajedrecistas.

3.1. Participantes

63 ajedrecistas (jugadores de alto nivel, maestros internacionales y jóvenes ajedrecistas).

3.2. Variables e instrumentos

Aplicación del test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (2009) MSCEIT y el STAI (test de ansiedad rasgo-estado) de Spilberger (1988).

3.3. Procedimiento

La principal información que hemos analizado para este estudio mediante el MSCEIT ha sido:

- CIE (Inteligencia Emocional General).
- CIEX (CI Emocional Experiencial), que describe el grado en que uno se adentra en la experiencia emocional, la reconoce, la compara con otras sensaciones y comprende cómo interacciona con el pensamiento.
- CIES (CI Emocional Estratégico), que indica el grado en el que uno puede comprender los significados emocionales, sus implicaciones en las relaciones y cómo manejar las emociones de uno mismo y de los demás.
- CIEP (Percepción Emocional), que indica la capacidad de un individuo para identificar las emociones.
- CIEF (Facilitación Emocional), que indica la utilización de las emociones para ayudar y fomentar las ideas.

- CIEC (Comprensión Emocional), que indica el conocimiento de uno mismo sobre las emociones.
- CIEM (Manejo Emocional), que indica la capacidad de regulación emocional.

4. Resultados

La mayoría de los ajedrecistas medidos (tabla1), con diferentes niveles de experiencia, ha mostrado un alto nivel de inteligencia emocional, exponiendo en su mayoría una ansiedad-rasgo (AR) moderadamente baja: 57 sujetos puntúan por debajo de 15 y solo 6 presentan medidas por encima de 15, lo que implica una gran capacidad competitiva, una importante flexibilidad cognitiva y una significativa capacidad de control.

	AR	Por debajo de 15		57	
	AR	Por encima de 15		6	
Valores personales					
	Necesita mejorar	Aspecto a desarrollar	Competente	Muy competente	Experto
CIE	0	0	25	27	11
CIEX	0	0	14	36	13
CIES	0	0	17	34	12
CIEP	0	0	20	26	17
CIEF	0	0	22	23	18
CIEC	0	0	12	27	14
CIEM	0	0	27	21	15

Tabla 1. Resultados que se clasifican en el MSCEIT como: competente, muy competente y experto.

5. Conclusiones y discusión

Las personas que se han ejercitado en esta disciplina han desarrollado elementos muy positivos para la vida que influyen en su capacidad de rendimiento, su equilibrio emocional y su salud, por lo que consideramos muy positivas las acciones legislativas conducentes a introducir el ajedrez en la educación, tal como han recomendado la Unesco y el Parlamento Europeo a sus estados miembros.

Todas las conclusiones de los numerosos estudios existentes tienen base real constatada por nuestra observación y los datos que se analizan en este estudio.

Introducir el ajedrez en la educación lo consideramos muy positivo porque puede ser un elemento dinamizador del desarrollo cognitivo y la inteligencia emocional; no para formar competidores, sino para formar futuros ciudadanos con mayor capacidad de toma de decisiones y posibilidades de aprendizaje.

6. Bibliografía

Aciego, R., García, L. y Betancort, M. (2012): «The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in schoolchildren». *The Spanish Journal of Psychology,* 15 (2), 551-559.

Chabris, C. F. y Hamilton, S. E. (1992): «Hemispheric specialization for skilled perceptual organization by chess masters». *Neuropsychology,* 30, 47-57.

Gardner, H. (2010): *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples.* México. Fondo de Cultura Económica.

Gobet, F. y Campitelli, G. (2006): «Educational benefits of chess instruction, a critical review». *Chess and Education* (T. Redman). Dallas: University of Texas.

Groot, A. (2008): *Though and Choice in Chess.* Amsterdam: Amsterdam Academic Archive.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, S. (2009): *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso.* Madrid: TEA Ediciones.

McDonald, P. R. (2006): *The benefits of chess in education. A collection studies and papers on chess and education.* Ontario, Canadá: Ontario Chess Association.

Spilberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1988): *STAI Cuestionario Ansiedad Estado-Rasgo.* Madrid: TEA Ediciones.

Estructura de la escala de regulación emocional (MARS) y su relación con la creatividad y la creatividad emocional: un estudio en trabajadores españoles y latinoamericanos

Silvia da Costa
Darío Páez
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Universitatea
Xavier Oriol
Universidad de Santiago de Chile
Flor Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid
Sonia Gondim
Universidad Federal de Bahía

Resumen

En este estudio se examinó la validez estructural y de criterio de las formas de regulación de la afectividad evaluada con la escala Mood Affect Regulation Scale (Larzen y Prizmic, 2008). La escala diferencia la modificación de las situación y vínculos sociales, la reorientación de la atención y cambio cognitivo y la regulación de la respuesta afectiva. Análisis factoriales confirmatorios muestran que las familias de regulación postuladas se diferencian en las áreas citadas. Formas de regulación adaptativas se asocian con el ajuste percibido al estrés laboral, el bienestar psicológico, la creatividad emocional y la creatividad ante un conflicto en muestra de trabajadores. Se discuten las implicaciones prácticas de la autoregulación para el individuo y el entorno organizacional.

Abstract

This study analyzes the structural and criterion validity of the Mood Affect Regulation Scale (Larzen & Prizmic, 2008). This scale differentiates modification of situation and social support, reorientation of attention and cognitive change, and modification of the emotional response. Confirmatory factor analysis show that families of regulation fits with the model. Adaptive forms of regulation were associated with perceived adjustment to work stress, psychological well-being, emotional creativity and creative responses to work related conflict in a sample of workers. Implications of self-regulation for the individual and the organizational context are discussed.

1. Introducción

Estudios sobre regulación afectiva han demostrado que en general, la forma en que regulamos nuestras emociones tienen impacto en el bienestar (Larsen y Prizmic, 2008). Las emociones son experiencias breves, intensas, con causas claras, que provocan tendencias de acción precisas (Gross, 2008). La regulación afectiva se refiere a la modificación de los estados de ánimo (Larsen y Prizmic, 2008) y la regulación emocional a la de los componentes de la experiencia emocional (subjetiva, respuesta fisiológica, expresión verbal/no verbal y conductas) en frecuencia, forma, duración e intensidad (Gross, 2008). Otro proceso vinculado es el manejo o afrontamiento de los hechos de cambio vital que inducen estrés e influencian la afectividad a largo plazo. Uno de los ambientes en que existe una mayor probabilidad de que ocurran respuestas de estrés, es el laboral (Sonnentag, 2015). En este también es frecuente la ocurrencia de emociones y estados de ánimo negativos, aunque hay un mayor predominio de estados de ánimo positivos (Kahneman, 2012). El afrontamiento del estrés se refiere a los efectos de cambios vitales que duran un periodo largo y afectan diversos aspectos de la vida, mientras que la regulación afectiva y la emocional hacen referencia a procesos comunes focalizados en episodios específicos. Si bien las emociones son intensas y duran breves momentos, los estudios de autoinforme muestran que sus efectos duran varias horas y días y que la comunicación emocional sobre ellos influencia inclusive días y/o semanas las relaciones sociales. Los episodios emocionales generalmente producen mezclas de emociones, siendo además incidentes que refuerzan, crean o se apoyan en los estados de ánimo (Frijda, 2012). Estudios de muestreo temporal de la vivencia emocional han mostrado que los estados de ánimo son más frecuentes que las emociones y constituyen alrededor del 75 % de la vivencia afectiva (Da Costa, Páez, Oriol y Unzueta, 2014a). La regulación emocional eficaz se ha asociado al funcionamiento social adecuado, a tener más relaciones positivas, mostrar menos conductas antisociales y menor malestar (Lopes, Salovey, Côté y Beers, 2005). A su vez, la cultura organizacional induce formas de regulación cuando las normas y prácticas de reconocimiento y trato justo facilitan focalizarse en lo positivo (Barsade y Knight, 2014), el compañerismo (Barsade y O'Neill, 2014), la gratitud (Waters, 2012), o cuando el rol laboral impone suprimir emociones negativas o fingir positivas (Da Costa, Páez, Sánchez, Gondim y Rodríguez, 2014b; Gondim y Siqueira, 2014; Hülsherger y Schewe, 2011).

1.1. Regulación de la afectividad en el ámbito laboral

Se han elaborado diversas clasificaciones de las estrategias de regulación afectiva y del afrontamiento emocional (Larsen y Prizmic, 2008), aunque el más influyente es el de Gross (2008) que diferencia las estrategias según el momento en que se utilizan. Así ubicamos las estrategias de regulación orientadas a la modificación de los antecedentes, donde se incluyen la modificación de la situación y los vínculos sociales, de la atención y cognición, y la modificación de las respuestas afectivas (Mikolajczak, Tran, Brtotheridge y Gross, 2009; Páez y Da Costa, 2014). Se concibe que la regulación ayuda al ajuste en el caso del estrés cuando se obtienen metas adaptativas. Estas pueden ser hedónicas (cuando se reduce la afectividad y las emociones negativas o se aumentan las positivas), cognitivas (entender la experiencia), de control (mejorar la situación), de enaltecimiento del yo (mejorar la imagen ante otros) y mejorar las relaciones con otros (Mikolajczak et al., 2009; Páez, Martínez, Mendiburu, Bobowik y Sevillano, 2013). La meta hedónica corresponde al bienestar subjetivo, la cognitiva a la atribución de sentido a la vida del bienestar psicológico, la de control al dominio del medio, la mejora de la imagen a autoaceptación y las metas de afiliación o de integración social a relaciones positivas (Hervás y Vázquez, 2013; Sonnentag, 2015).

1.2. Regulación por cambio de la situación y los vínculos sociales

Centrándonos en qué es adaptativo, podemos decir que en el área laboral, la regulación por afrontamiento directo se ha asociado a un buen rendimiento y al ajuste psicológico (Da Costa et al., 2014a). La búsqueda de apoyo social se ha asociado a la mejora de la afectividad positiva y disminución de la negativa (Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003). La negociación es otra forma de regulación basada en las relaciones sociales (Skinner et al., 2003), así como el altruismo o responder al estrés ayudando a otros (Chabrol y Gallahan, 2004) y ambas facilitarían el aumento del bienestar (Lyubomirski, 2008).

1.3. Regulación por reorientación de la atención y cambio cognitivo

La reorientación de la atención es otro aspecto de la regulación afectiva. En este caso, la distracción u orientación a estímulos positivos es adaptativa. Shimazu y Schaufeli (2007) encontraron que los empleados que combinaban alto afrontamiento directo con alta distracción ante el estrés laboral mostraban mayor ajuste afectivo y mejor rendimiento, esta estrategia se asoció parcialmente al bienestar y a mejores relaciones laborales

cuando era utilizada para regular a otros (Da Costa et al., 2014a). El cambio cognitivo está vinculado a la reevaluación positiva o distanciarse y enfatizar lo positivo del hecho, esta estrategia se asocia al bienestar (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010; Web, Miles y Sheeran, 2012) y en contextos laborales a la inteligencia emocional (IE) y al ajuste (Da Costa et al., 2014a). Finalmente, una estrategia que se sitúa entre el cambio cognitivo y la modificación de la situación, es la búsqueda de información o tentativa de aprender más sobre la situación (Páez y Da Costa, 2014). La búsqueda de información se asocia a la reevaluación, al afrontamiento directo y al bienestar (Campos, Iraurgui, Páez y Velasco, 2004).

1.4. Regulación por modificación de la respuesta emocional

La aceptación como estrategia de regulación se sitúa entre la orientación de la atención y la modulación de las respuestas emocionales, al igual que enfatizar los estímulos positivos y la gratitud. La aceptación de la emoción sin juzgarla (Web et al., 2012) y el saber aceptar la realidad de un hecho sin generalizar este episodio negativo, es una forma adaptativa de afrontamiento (Skinner et al., 2003). En el área laboral un estudio de Bond y Bunce (2003) mostró que la aceptación se asoció a mejor rendimiento. Por otra parte, la regulación fisiológica activa como estrategia dirigida a cambiar la respuesta se asoció al ajuste (Páez et al., 2013). Respecto a la experiencia emocional, la expresión regulada de los afectos tales como manifestar el enojo de forma culturalmente aceptada, directa pero no agresiva y que no provoque la escalada de agresión es adaptativa (Lawrence, Troth, Jordan y Collins, 2011) y su uso en ambiente laboral para regular a otros se asoció a la IE y al ajuste (Da Costa et al., 2014a).

1.5. Inteligencia, creatividad y regulación emocional

Como disposición personal, la IE, que incluye una faceta de regulación de las emociones, se ha asociado a una mejor adaptación al estrés (Da Costa et al., 2014a) y al bienestar. Un rasgo similar a esta es la creatividad emocional (CE) o capacidad de atender y vivir emociones complejas —poco frecuentes o novedosas—, de forma auténtica y adaptativa (Averill, Chon y Haan, 2001) y también se asocia al bienestar y ajuste (Da Costa et al., 2014a). La CE tiene relación con el pensamiento divergente, con la capacidad de ser creativo y original en las vivencias personales (Ivcevic, Brackett y Mayer, 2007) y en la regulación emocional, aportando específicamente a esta respuestas como la reevaluación, vinculada a la creatividad (Da Costa y Páez, 2015).

2. Objetivos

Replicar la validez estructural de la versión ampliada de la escala MARS (Larzen y Prizmic, 2008) en muestra de trabajadores y contrastar la relación entre la regulación emocional adaptativa con el ajuste, el bienestar y la creatividad de las respuestas dadas para afrontar una situación laboral conflictiva.

3. Metodología

Este fue un estudio de tipo correlacional con datos retrospectivos. Para contrastar la estructura de regulación del afecto, se analizó la escala MARS a través de una serie de análisis factoriales confirmatorios (AFC). Todo el AFC se realizó con el programa AMOS para Windows. Se utilizó una serie de índices para evaluar el ajuste del modelo: a) el valor de chi cuadrado (χ^2) de ajuste estadístico del modelo empírico que se utiliza para tomar valores bajos (no significativos), pero con grandes muestras no es un índice sensible; b) se empleó también la ratio entre chi cuadrado y los grados de libertad (χ^2 /gl) puesto que el χ^2 es muy sensible al tamaño muestral (Jöreskog y Sörbom, 1993), valores inferiores a 5 indica un ajuste aceptable; c) el índice de ajuste comparativo (CFI); d) y el índice de ajuste no normalizado (NNFI) como indicador de la bondad del ajuste, valores superiores a .90 se considera un índice de ajuste aceptable; e) y la media de la raíz cuadrada del error de aproximación (RMSEA, valores inferiores a 0.08 indica un ajuste razonable). Se examinaron diferentes modelos teóricos para cada una de las dimensiones propuestas (Páez et al., 2013; Puente et al., 2014) para la modificación de la situación, la atención y el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta emocional (tablas 1, 2 y 3).

3.1. Participantes

Participaron en este estudio N=686 personas (trabajadores de cuatro países: Brasil, Chile, España y Uruguay y estudiantes de máster de RR. HH. y organizacional de dos universidades españolas). De quienes informaron solo trabajar, el 47 % lo hacía a tiempo completo y el 53 % a tiempo parcial en profesiones como turismo, informática, sanitarios, profesores, administrativos, funcionarios públicos, mecánico, técnico de RR. HH. y del comercio. El 57 % eran mujeres y el 43 % hombres, con un rango de edad entre 17 y 72 años (M=25,49; DT=82,31).

3.2. Variables e instrumentos

- Medida de Affect Regulation Styles, MARS (Larsen & Prizmic, 2008). La escala MARS se componía de 32 ítems a los que se agregaron 24 para tener una visión de todas las familias de regulación. Se solicitó a los/as participantes indicar cuán a menudo utilizaban las acciones dadas para manejar el estrés laboral en una escala tipo Likert de 0=nunca a 6=casi siempre. Las fiabilidades fueron en general de satisfactorias a muy satisfactorias.
- Ajuste percibido al estrés. Se evaluó mediante seis ítems en los que se indagaba en qué medida se habían logrado controlar las emociones, resolver la situación, mejorar las relaciones sociales y la imagen personal en una escala tipo Likert donde 1=nada o poco cambio a 10=un gran cambio (Páez et al., 2013). En este estudio la fiabilidad fue satisfactoria (α =.95).
- Pemberton Happiness Index (Hervas y Vázquez, 2013) El Índice de Felicidad Pemberton (PHI) contiene 11 ítems relacionados con distintos ámbitos del recuerdo de bienestar (general, eudaimónico, hedonista, y el bienestar social). Se responde en una escala tipo Likert donde 0=totalmente en desacuerdo y 10=totalmente de acuerdo. En este estudio la fiabilidad fue satisfactoria (α =.87).
- Emotional Creativity Inventory (ECI) Versión en castellano de Soroa, Gorostiaga, Aritzeta y Balluerka (2014). La escala tiene un rango de respuesta tipo Likert donde 1=totalmente en desacuerdo, 6=totalmente de acuerdo. La fiabilidad para este estudio fue satisfactoria (α =.83).
- Caso de situación laboral conflictiva (Hermosilla, 2011; adaptación de Páez y Da Costa, 2014). Se presenta un caso de conflicto laboral real para resolver, con cuatro preguntas específicas. Los participantes debían plantear como afrontar el conflicto y regular sus emociones y las de los otros trabajadores. Dos jueces independientes evaluaron la fluidez o número de ideas, originalidad, eficacia y autenticidad de las respuestas abiertas con una escala donde 5=alta originalidad, eficacia y autenticidad 1=baja originalidad, eficacia y respuestas convencionales, socialmente deseables. La correlación entre las puntuaciones de los jueces fueron significativas de r (63)=.65, para eficacia, de r=.70 para originalidad y de r=.68 para autenticidad, todas p<.001. Una puntuación total de creatividad *(score I)* se construyó a partir de las puntuaciones de originalidad y eficacia.

3.3. Procedimiento

Se indagó sobre experiencias estresantes en el ámbito laboral y la forma de actuar en relación a estas (escala MARS). A continuación, se solicitó registrar en qué medida fueron logradas distintas metas de ajuste al manejar las emociones negativas en dicho contexto. Posteriormente se pidió contestar la escala PHI (estudio 1) o cumplimentar la escala ECI (estudio 2). A continuación las personas participantes leían el caso de conflicto laboral y realizaban la tarea solicitada.

4. Resultados

4.1. Análisis factorial confirmatorio

Los resultados confirmaron que las estrategias de regulación se estructuran coherentemente en las tres dimensiones que conforman la escala MARS.

	Nº ítems	*S-B* χ^2	*Df*	χ^2/Df	*CFI*	*TLI*	*RMSA*	*90% CI of RMSA*	*NNFI*
Modelo	14	189.15***	71	2.66	.97	.964	.049	.04, .06	.96

Note: Adjusted model fix χ^2, χ^2/Df (<.05), RMSA (< .08), CFI, TLI, NFI (> .90).
***p < .0001

Tabla 1. Análisis factorial confirmatorio de la regulación afectiva: modificación de la situación.

	Nº ítems	*S-B* χ^2	*Df*	χ^2/Df	*CFI*	*TLI*	*RMSA*	*90% CI of RMSA*	*NNFI*
Modelo	21	609.15***	17	3.67	.90	.87	.062	.06, .07	.87

Tabla 2. Análisis factorial confirmatorio de la regulación afectiva: orientación de la atención y cambio cognitivo.

	Nº ítems	*S-B* χ^2	χ^2/Df	*Df*	*CFI*	*TLI*	*RMSA*	*90% CI of RMSA*	*NNFI*
Modelo	21	327.15***	2.93	112	.91	.88	.053	.05, .06	.87

Tabla 3. Análisis factorial confirmatorio de la respuesta afectiva: modulación de la respuesta.

4.2. Correlación entre estrategias de regulación, ajuste, bienestar y creatividad

Los datos muestran que la regulación directa y la búsqueda de apoyo social, la negociación y altruismo, la distracción, autocontrol y aceptación, autorecompensa y gratitud, la reevaluación, información y la regulación fisiológica activa se asocian al ajuste percibido y al bienestar (medido por PHI). El humor y la expresión regulada se asocian solo al bienestar.

Mostrando su validez convergente con rasgos personales, varias formas adaptativas se asocian al rasgo de creatividad emocional. Mostrando que ayudan a la creatividad, todas estas formas de regulación se asociaron a evaluaciones de jueces independientes de la originalidad y la eficacia de las respuestas dadas a un conflicto laboral.

	Ajuste[1]	PHI[2]	ECI[3]	Score I[4]	Original[4]	Eficacia[4]	Autentico[4]
Modificación de la situación							
Directo	.11**	.31**	.17**	.23*	.18	.15	.15
Soporte social	.08*	.18**	.23**	.18+	.26*	.07	.13
Negociación	.11*	.20**	.03	.32**	.24*	.22*	-.08
Altruismo	.09*	.16*	.14+	.22*	.18+	.11	.25*
Reorientación de la atención y cambio cognitivo							
Distracción	.17**	.12*	.13	.22*	.18+	.24*	.28*
Autocontrol y aceptación	.07*	.13*	.15	.30**	.24*	.24*	.31**
Gratitud y autorecompensa	.13**	.27**	.19*	.24*	.19+	.24*	.16+
Reevaluación	.17*	.34*	.25**	.40**	.34**	.35*	.34*
Información	.10**	.13*	.36**	.41**	.41**	.25*	.28**
Modulación de la respuesta							
Regulación fisiológica activa	.11*	.24**	.18*	.32**	.24*	.32**	.21*
Humor	-.02	.12*	.04	.24*	.25**	.16+	.08
Expresión regulada	.05	.10*	.24*	.24*	.15	.21*	.09

Note: [1]N=683, [2]N=570, [3]N=104, [4]N= 63. + p<.10 *p < .05 **p < .01 ***p < .001

Tabla 4. Correlación entre estrategias de regulación afectiva adaptativa, ajuste, bienestar (PHI), creatividad emocional (ECI) y creatividad (Score Innovación, Originalidad, Eficacia y Autenticidad).

5. Conclusiones y discusión

Los resultados muestran de acuerdo con estudios anteriores que la modificación directa de la situación, el apoyo social, la negociación y altruismo, se asocian con el nivel percibido de ajuste, siendo formas de regulación que permiten aumentar la autoeficacia, autoestima y adaptarse al estrés, contribuyendo a largo plazo al bienestar (Skinner et al., 2003; Gross, 2008). La

distracción (Larsen y Prižmić, 2008), la autorecompensa y el agradecimiento se asociaron al ajuste y al bienestar, confirmando que centrarse en los aspectos positivos de la vida refuerza el bienestar en el ámbito de trabajo (Waters, 2012). La búsqueda de información se asoció al ajuste y al bienestar (Campos et al., 2004). La reevaluación o el «hallazgo de sentido positivo» se asociaron al bienestar, congruente con los estudios previos. Los resultados sugieren que las formas de cambio cognitivo son adaptativos, porque implicaría la reflexión cognitiva y el cambio de perspectiva. La modulación de la respuesta emocional por regulación fisiológica activa se asoció con el ajuste y con el bienestar como era de esperar, ya que la actividad mejora el afecto positivo (Aldao et al., 2010; Gross, 2008; Penley, Tomaka y Wiebe, 2002). El uso del humor (Barsade y O'Neill, 2014) y la expresión regulada se asociaron con el bienestar como se esperaba, confirmando que modular mediante emociones positivas y expresar las emociones negativas de forma adecuada ayuda a procesarlas (Stanton, Sullivan y Austenfeld, 2009). La creatividad de las respuestas a un conflicto laboral se asoció a la regulación adaptativa, como el afrontamiento directo. Probablemente la dimensión de planificación del afrontamiento directo que implica el pensamiento elaborativo, así como una mayor autoeficacia asociada a este, ayudan a reforzar las respuestas innovadoras, ya que la mayor motivación y la autoeficacia están relacionadas con la creatividad (Ma, 2009). La búsqueda de apoyo social, la negociación y el altruismo se asociaron a la creatividad. Estos resultados son congruentes con los estudios que muestran que la integración social satisfactoria, la cohesión grupal y la comunicación fluida, refuerzan la creatividad (Da Costa et al., 2014a). La distracción correlacionó con la creatividad, congruentemente con estudios que muestran que el distanciamiento de una tarea y centrarse en otros estímulos mejora la creatividad, probablemente porque implica ser capaz de crear estímulos alternativos (Baird et al., 2012). La autorecompensa y el agradecimiento también se asociaron a la creatividad, ya que la gratitud implica interpretar la realidad de una manera innovadora y que buscar estímulos positivos alternativos ayuda a elaborar respuestas creativas. La reevaluación y la búsqueda de información se asociaron a las respuestas creativas, probablemente porque ambas ayudan a pensar cuidadosamente, a buscar significados alternativos para lidiar con el estrés, y proponer mejores respuestas innovadoras y adaptativas. La reevaluación implica el distanciamiento o examinar un problema más objetivamente, esto se asocia a la creatividad (McCaffrey et al., 2012) y al cambio de punto de vista (Zabelian y Robinson, 2010) que también refuerza la creatividad. La búsqueda de información se asocia probablemente a la apertura a la experiencia como rasgo, que se

vincula a la creatividad (Ma, 2009). La regulación fisiológica activa implica hacer algún tipo de actividad deportiva que aumenta el afecto positivo, este aumenta la creatividad (Baas, De Dreu y Nijstad, 2008). La actividad física refuerza la creatividad porque mejora la memoria asociativa (Oppezzo y Schwartz, 2014). El humor implica distanciamiento, un encuadre innovador y positivo de los acontecimientos, y probablemente por mecanismos afectivos y cognitivos refuerza la generación de respuestas innovadoras (Martín, 2007). La expresión emocional regulada aumenta la creatividad, probablemente porque se relaciona con mayores habilidades para analizar y postergar las respuestas, lo que permite superar respuestas habituales (Stanton et al., 2009). Con respecto a las implicaciones prácticas, hay que ser conscientes de que el uso de estrategias de regulación emocional no depende solo de características de personalidad, sino que están influenciadas por el contexto organizacional. Por ejemplo, culturas que enfatizan normas de expresión de emociones refuerzan la relación entre regulación inadaptativa y satisfacción laboral, mientras que culturas menos normativas emocionalmente disminuyen el efecto negativo de la regulación (Grandey, 2005).

Con respecto a la estructura organizacional, la relevancia del afrontamiento directo destaca la importancia de que la organización aporte recursos y facilite el control (autonomía) para disminuir el estrés (Luchman y González, 2013), así como para reforzar el bienestar (Sonnentag, 2015), la creatividad e innovación organizacional (Barsade y Knight, 2014; Hammond, Neff, Farr, Schwall y Zhao, 2011; Sonnentag, 2015). Los resultados también plantean la importancia de un grupos de pares cohesionados, que ayuden a la integración social, y de un liderazgo de calidad, que entregue *feedback* y reconozca a los subordinados, conformando un clima de apoyo social, que facilite la negociación —que se vincula tanto al bienestar como a la creatividad— (Barsade y Knight, 2014; Sonnentag, 2015). El carácter adaptativo de la focalización de la atención y la cognición en lo positivo muestran la importancia de una cultura organizacional con reglas de expresión y de definición de la situación que enfatice lo positivo. La percepción de que la organización facilita actitudes y prácticas de agradecimiento se asoció a la satisfacción laboral específicamente, por encima de la disposición personal (Waters, 2012). Además probablemente sean necesarias una estructura y cultura organizacional que realmente generen un clima positivo.

Los resultados de este estudio confirman que las estrategias de regulación se estructuran coherentemente en las tres dimensiones que conforman la escala MARS. La regulación adaptativa se asocia al ajuste laboral, al bienestar, a la CE y a rasgos de regulación adaptativas, así como a las

ideas evaluadas como originales y eficaces formuladas para manejar una situación de conflicto laboral. Es decir, que ser creativo ante una situación de conflicto laboral se asocia al afrontamiento adaptativo del estrés en este ámbito. Estas formas de regulación median entre el bienestar y el ajuste. La cohesión grupal, un clima positivo, un liderazgo de calidad y la claridad del rol laboral deberían reforzar el afrontamiento directo, enfatizar el apoyo social, la negociación y el altruismo, y reforzar el énfasis a atender y pensar en los aspectos positivos de la situación laboral. La cultura organizacional debería centrarse en la focalización de lo positivo más que en la evitación de lo negativo. Como limitaciones al estudio, apuntamos que se trata de datos retrospectivos y asociaciones, así como que el indicador de ajuste se basa en la autopercepción —aunque estas limitaciones son genéricas a estudios de este carácter—.

6. Bibliografía

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, N. y Schweizer, S. (2010): «Emotion-regulation strategies across psychopatology: a meta-analytic review». *Clinical Psychology Review,* 30, 217-237. doi: 10.1016/j.2009.11.004

Averill, J., Chon, K., y Haan, D. (2001): «Emotions and creativity, East and West Asian». *Journal of Social Psychology,* 4, 165-183.

Baas, M., De Dreu, C. y Nijstad, B. (2008): «A Meta-Analysis of 25 Years of Mood-Creativity Research: Hedonic Tone, Activation, or Regulatory Focus?». *Psychological Bulletin,* 134 (6) 779-806. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0012815

Baird, B., Smallwood, J., Mrazek, M., Kam, J., Franklin, M. y Schooler, J. (2012): «Inspired by distraction: Mind Wandering facilitates creative incubation». *Psychological Science,* 20, 1-6. doi: 10.1177/0956797612446024

Barsade, S. y Knight, A. (2014): «Group Affect». *Rewiews in Advance,* 2, 14-26. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032414-111316

Barsade, S. y O'Neill, O. (2014): «What's love got to do with it? A longitudinal study of the culture of companionate love and employee and client outcomes in the long-term care setting». *Administrative Science Quarterly,* 59, 551-598. doi: 10.1177/ 00018392145386 36

Bond, F. y Bunce, D. (2003): «The Role of Acceptance and Job Control in Mental Health, Job Satisfaction, and Work Performance». *Journal of Applied Psychology,* 88 (6), 1057-1067. doi: 10.1037/0021-9010.88.6.1057

Campos, M., Iraurgui, I., Páez, D. y Velasco, C. (2004): «Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes, un meta-análisis de 13 estudios». *Boletín de Psicología,* 82, 25-44.

Chabrol, H. y Callahan, S. (2004): *Mécanismes de défense et coping.* París: Dunod.
Da Costa, S. y Páez, D. (2015). «Afectividad inducida e impacto en la creatividad, crecimiento personal después del cambio y ajuste percibido al narrar una experiencia emocional intensa». *Anales de Psicología,* 31 (2), 716-724. doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.174551.
Da Costa, S., Páez, D., Oriol, X. y Unzueta, C. (2014a): «Regulación de la afectividad en el ámbito laboral: validez de las escalas de Hetero-regulación EROS y EIM». *Journal of Work Organizational Psychology,* 30, 13-22. doi: http://dx.doi.org/10.5093/tr2014a2
Da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Gondim, S. y Rodríguez, M. (2014b): «Factores favorables a la innovación en las organizaciones: una integración de meta-análisis». *Journal of Work and Organizational Psychology,* 30, 67-74. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2014.06.006
Frijda, N. (2012): «Emotion regulation: Two souls in one breast?», Hermans, D. B. Rime y Mesquita, B. (eds.): *Changing Emotions.* Londres: Psychology Press, 137-143.
Gondim, S. y Siqueira, M. (2014): «Emoçoes e afetos no trabalho», Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. y Bittencour Bastos, A. V.: *Psicología, Organizaçœs e Trabalho no Brasil.* Porto Alegre: Artmed, 285-315.
Grandey, A. (2005): «Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor». *Journal of Occupational Health Psychology,* 5 (1), 95-110. doi: 10.1037//1076-8998.5.1.95
Gross, J. (2008): «Emotion regulation: Personality processes and individual differences». John, O. P., Robins, R. W. y Pervin, L. A. (eds.): *Handbook of personality: Theory and research,* (3.rd ed). Nueva York, NY: Guilford, 701-722.
Hammond, M., Neff, N., Farr, J., Schwall, A. y Zhao, X. (2011): «Predictors of Individual-Level Innovation at Work: A meta-analysis». *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* 5, 90-105. doi: 10.1037/a0018556
Hervás, G. y Vásquez, C. (2013): «Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index». *Health and Quality of Life Outcomes,* 11, 1-13. doi: 10.1186/1477-7525-11-66
Hülsherger, U. y Schewe, A. (2011): «On the costs and benefits of emotional labor: a meta-analysis of three decades of research». *Journal Occupational Health Psychology,* 16, 361-89. doi: 10.1037/a0022876
Ivcevic, Z., Brackett, M. y Mayer, J. (2007): «Emotional Intelligence and Emotional Creativity». *Journal of Personality,* 75, 199-236. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00437.x

Jöreskog, K. y Sörbom, D. (1993): *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language.* Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
Kahneman, D. (2012): *Pensar rápido, pensar despacio.* Barcelona: Debate
Larsen, R. y Prizmic, Z. (2008): «The regulation of emotional well-being: Overcoming the hedonic treadmil», Eid, M. y Larsen, R. J. (eds.): *The science of subjective well-being.* Nueva York: Guilford, 258-289.
Lawrence, S., Troth, A., Jordan, P. y Collins, A. (2011): «A review of emotion regulation and development of a framework for emotion regulation in the workplace». *Research in Occupational Stress and Well Being,* 9, 197-263. doi: 10.1108/S1479-3555(2011)0000009010
Lyubomirsky, S. (2008): *La ciencia de la felicidad.* Barcelona: Urano.
Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M. (2005): «Emotion regulation abilities and the quality of social interaction». *Emotion,* 5, 113-118.
Luchman, J. y González-Morales, M. (2013): «Demands, control, and support: A meta-analytic review of work characteristics interrelationships». *Journal of Occupational Health Psychology,* 18, 37-52. doi: 10.10337/a0030541
Ma, H. (2009): «The effect size of variables associated with creativity: a meta-analysis». *Creativity Research Journal,* 21, 30-42.
Martín, R. (2007): *The psychology of humor.* San Diego, CA: Academic Press.
McCaffrey, T. (2012): «Innovation relies on the obscure: a key to overcoming the classsical problem of functional fixedness». *Psychological Science,* 23, 215-218. doi: http://dx.doi.org/10.1177/0956797611429580
Mikolajczak, M., Tran, V., Brtotheridge, C. y Gross, J. (2009): «Using an emotion regulation framework to predict the outcomes of emotional labor», Härtel, C. E. J. Ashkanasy, N. M. y Zerbe, W. J. (eds.): *Research on emotion in organizations.* Bingley, UK: Emerald Group Publishing, 245-273.
Oppezzo, M. y Schwartz, D. (2014): «Give your ideas some legs: the positive effect of walking on creative thinking». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition,* 40, 1142-1152. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0036577
Páez, D. y Da Costa, S. (2014): «Affective regulation (of Emotions and Mood) in the Workplace». *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho,* 14, 190-203.
Páez, D., Martínez Sánchez, F., Mendiburo, A., Bobowik, M. y Sevillano, V. (2013): «Affect regulation strategies for negative and positive affect: A study on anger, sadness and joy». *The Journal of Positive Psychology,* 8, 246-262. doi: 10.1080/17439760.2013.786751

Penley, J., Tomaka, J. y Wiebe, J. (2002): «The association of coping to physical and psychological health outcomes: a meta-analytic review». *Journal of behavioral Medicine,* 25, 551-603.
Shimazu, A. y Schaufeli, W. (2007): «Does distraction facilitate problem-focused coping with job stress? A one year longitudinal study». *Journal of Behavioral Medicine,* 30, 423-434.
Skinner, E., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003): «Searching for the structure of coping». *Psychological Bulletin,* 129, 216-269. doi: 10.1037/0033-2909.129.2.216
Soroa, G., Balluerka, N., Aritzeta, A. y Gorostiaga, A. (2015): «A shortened Spanish version of Emotional Creativity Inventory (the ECI-S)». *Creativity Research Journal,* 27, 232-239. doi:10.1080/10400419.2015.1030313
Sonnentag, S. (2015): «Dynamic of well-being». *Reviews in Advance,* 2, 17-33. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032414-111347
Stanton, A., Sullivan, S. y Austenfeld, L. (2009): «Coping through emotional approach: Emerging evidence for the utility of processing and expressing emotions in responding to stressors». López, S. J. y Snyder, C. R. (eds.): *Oxford handbook of positive psychology* (2.ª ed.). Nueva York: Oxford University Press, 225-235.
Waters, L. (2012): «Predicting Job Staisfaction: contribution of individual gratitude and institutionalized gratitude». *Psychology,* 3, 1174-1176.
Web, T., Miles, E. y Sheeran, P. (2012): «Dealing with feeling: a metanalysis of the effectiveness of the strategies derived from the process model of emotional regulation». *Psychological Bulletin,* 138, 775-780.
Zabelian, D. y Robinson, M. (2010): «Child's play: facilitating the originality of creative output by a priming manipulation». *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts,* 4, 57-65.

El aprendizaje emocional y creatividad en la educación alternativa: un estudio de caso etnográfico

Irene Domínguez Vela
Universidad de Zaragoza

Resumen

Una visión emancipadora de la educación ha sido aportada por paradigmas y modelos educativos a lo largo de la historia. En la actualidad, existen iniciativas pedagógicas alternativas que apoyan el desarrollo de este objetivo emancipador, a través de una educación centrada en el respeto a los procesos vitales, la libertad y el aprendizaje emocional y la creatividad como áreas transversales. Se presenta como estudio de caso etnográfico, una parte de la investigación de una escuela alternativa de la ciudad de Zaragoza, a través de la observación participante, entrevistas y análisis de documentos. Se ha pretendido conocer y comprender los significados de esta realidad, profundizando en los procesos sociales, educativos y comunicativos que allí se generan. Los resultados que aquí se muestran, apuntan hacia una realidad cargada de compromiso y conciencia humana y social.

Abstract

Throughout history, there have been paradigms and education patterns which have given education an emancipating vision. Nowadays, there are alternative pedagogical initiatives which support the development of this emancipating objective focusing on a respect to life processes, freedom and the emotional learning and creativity. Taking a part of an ethnographic case as a starting point, deep research was done through active observation, interviews and analysis of documents at an alternative school in Zaragoza. The aim was to know and understand this reality and its meaning, focusing on social communicative education processes at that school. The results that we show in this document, made it clear that there was a high social and human awareness.

1. Introducción

1.1. Contextualización en la literatura

El aprendizaje emocional y la creatividad son pilares en el crecimiento personal del ser humano, y de su posibilidad de desarrollo, conciencia y emancipación, dependerá la personalidad de cada individuo como ser social. Una visión emancipadora de la educación ha sido aportada por paradigmas y modelos educativos a lo largo de la historia. En la actualidad, existen iniciativas pedagógicas alternativas que apoyan el desarrollo de este objetivo emancipador, a través de una educación centrada en el respeto a los procesos vitales, la libertad y el aprendizaje activo y vivencial, y bajo las cuales el aprendizaje emocional, autoconocimiento y crecimiento personal son los cimientos del desarrollo natural humano.

Esta visión emancipadora, se opone a la escuela tradicional, que durante siglos ha predominado, y sigue predominando, las prácticas educativas a nivel mundial. Palacios (1989: 21) plantea que la educación tradicional, alejada de las perspectivas educativas emancipadoras de las que hablamos, organiza la realidad social al margen de la vida, al margen del mundo exterior: «La escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo negativo que tiene la vida normal: en contrapartida prepara un tipo de vida al margen de la vida». En oposición a la escuela tradicional, han ido emergiendo históricamente diversas corrientes que desde diferentes perspectivas han criticado esta metodología ciertamente impositiva de educar; hablamos de cuatro grupos de corrientes históricas críticas hacia la escuela tradicional (Palacios, 1989): la escuela nueva; la crítica antiautoritaria; la pedagogía socialista; y las propuestas desde América Latina. Dichas corrientes han ofrecido una alternativa educativa a lo largo de los años, más cercana al desarrollo y necesidades de los niños y niñas, si bien cada una con sus matices e ideología.

En la actualidad, autores como Claudio Naranjo, Rebeca Wild, o Andre Stern, plantean la importancia y los beneficios que una educación basada en el respeto, el amor, la aceptación o el entusiasmo aporta para el desarrollo de la infancia y futuro de la humanidad.

Naranjo (2013) plantea en ese sentido una visión educativa relacionada con distintos aspectos de la humanidad, como el amor, el ego, el patriarcado, o lo que él llama «los males de la sociedad», males que se autoreproducen a través de los mecanismos viciados de esta, creando un círculo vicioso difícil de romper. La propia visión educativa de Naranjo (2013), en su libro *Cambiar la Educación para cambiar el mundo,* introduce que la educación, que él llama «salvífica», es la mejor esperanza para

la transformación y mejora de la sociedad, una educación holística que abarque los distintos niveles humanos: afectivo, relacional, espiritual y cognitivo, y que en lugar de servir a los intereses de las naciones o mercados, lo haga a las necesidades integrales de las personas y el mundo. Por estas razones, el autor critica fuertemente la educación tradicional y el sistema educativo hegemónico, ya que, al igual que los valores de la sociedad actual, destruyen el potencial humano y su bienestar. En su lugar propone una educación humanista e integradora, una educación verdaderamente más relevante para la vida, para la convivencia feliz.

Por otro lado, Rebecca Wild ha protagonizado un papel relevante dentro de la corriente de Educación Activa, debido a su larga trayectoria y a los objetivos alcanzados en su camino recorrido. Nació en 1939, y a los 38 años fundó junto con su marido Mauricio un centro en Ecuador, «El Pesta», donde atiende a niños y jóvenes de 3 a 18 años, a través de una pedagogía basada en el respeto, el amor y la libertad, en un entorno abierto, en contacto con la naturaleza. En este centro, los adultos no se responsabilizan de grupos de edades, sino de un área y los niños eligen qué hacer en cada momento según su propio ritmo vital. Wild (2010) plantea una forma de enseñar y aprender basada en el respeto de las necesidades humanas y de los propios ritmos de aprendizaje, en la libertad como emancipación y en el amor, lo que no exime de menospreciar ciertos límites que son necesarios para reconocernos como seres individuales y a su vez a ser conscientes del entorno en el que vivimos y respetarlo.

Asimismo, Stern (2013), con la publicación de su libro *Yo nunca fui a la escuela,* ha abierto un gran debate sobre la educación, planteando la importancia de la naturalidad y espontaneidad en el aprendizaje. Esboza que es necesario desde el punto de vista del adulto, sea educador, padre o madre, no crear expectativas en el aprendizaje del menor, sino dejar hacer, abrir paso a la emergencia. Más allá del esfuerzo en atraer el interés del niño por aprender, de motivar, plantea que bastaría con dejarle jugar, dejarle que se dedicara a sus propios intereses. Para ello es importante no decidir por él, no pensar qué debe hacer «por su bien», no imponer ningún programa ni calendario. La acción espontánea, a través del juego, forma parte de este aprendizaje natural. El aprendizaje y juego no pueden existir el uno sin el otro. Y junto a este juego, el apego con los progenitores es fundamental y propone no tenerle miedo. El apego es natural, y crea la seguridad necesaria para una independencia y autonomía posterior. Asimismo considera que es el entusiasmo el motor que mueve al aprendizaje. Para que dicho entusiasmo pueda ser posible desde la infancia, se

requiere libertad, confianza, respeto y tiempo, y como explica el autor, todo ello es asequible para todo tipo de clases sociales y padres y madres con más o menos recursos, suponiendo un enriquecimiento para toda la familia. Además apunta que «el entusiasmo genuino tiene un efecto secundario: la competencia. Y la competencia tiene a su vez un efecto secundario clave: el éxito» (Stern, 2013).

1.2. Las escuelas alternativas

Las escuelas alternativas, libres, respetuosas, no convencionales, cuentan con una larga historia. Son instituciones minoritarias, generalmente autogestionadas, que ponen el acento en la relación educativa, en el valor de la experiencia individual, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, en el respeto a los procesos vitales, en el aprendizaje emocional y de la creatividad de forma transversal, en la conciencia entre diversas edades, más allá de la mera cognición.

Actualmente, uno de los problemas que nos encontramos al referirnos a estas escuelas es su nomenclatura: escuelas libres, vivas, alternativas, respetuosas, radicales, no convencionales… Si las llamamos «alternativas» parece indicar que solo existen dos, la convencional y la alternativa, y como hemos visto hay gran variedad de corrientes pedagógicas que no se sienten identificadas con el modelo hegemónico actual de educación. Si las llamamos «libres» podemos caer en un matiz reduccionista de la idea ingenua de libertad como «hacer lo que se quiera». Las llamaremos «alternativas» partiendo de que se trata de iniciativas diferentes a la escuela establecida.

En la actualidad existen iniciativas alternativas repartidas en todo el mundo. Todas ellas comparten una serie de características o rasgos más o menos comunes, si bien singulares, con su cultura propia y concreciones particulares en cada caso. Siguiendo a Contreras (2004), algunas de esas cualidades compartidas podrían ser:

- El tamaño, ya que suelen ser escuelas pequeñas con relaciones particulares fuera de las masificaciones, posibilitando la acción individual o en pequeño grupo.
- La convivencia suele ser interedades, ya que se parte de que los niños y niñas aprendan a partir de las interrelaciones entre ellos.
- Se atiende a las necesidades del niño o la niña en cada momento ya que el aprendizaje y el crecimiento no son lineales. Y además se tiene en cuenta el aprendizaje orgánico, ya que cada persona necesita

seguir sus propias trayectorias para integrar una comprensión del mundo y de sus propios recursos. De aquí la idea de que los seres humanos no somos solo mente, razón y esquemas cognitivos, sino que tenemos otras dimensiones como la sensorial, la emocional o la espiritual. El aprendizaje orgánico supone el reconocimiento de un motor interno que se despliega si se mantiene sensible, que se relaciona creativamente con el medio y con los propios recursos innatos y aprendidos, y que va construyendo el sentido reflexivo de relación con sí mismo, con los otros y con el mundo.

- Desarrollo de la libertad y responsabilidad desde la idea de que el niño y la niña debe entenderse primero consigo mismo, y eso será posible si se desarrolla en un ambiente donde tiene que decidir qué hacer y asumir las consecuencias y la responsabilidad de dicha decisión. No se trata de «hacer lo que se quiera» sino de asumir lo que se hace y de vivir los conflictos y las alegrías de estas decisiones sin una idea «impuesta» de cómo hacerlo.
- Respeto y amor profundo por la infancia y la juventud como impulsores del propio deseo de crear estas escuelas; querer entender, atender y cuidar lo que cada niño y niña lleva consigo como propio y singular.

Encontramos algunas de ellas en Zaragoza, como «La Escuelita», nombre ficticio de una iniciativa pedagógica alternativa, para respetar su privacidad. Se trata de un proyecto de aprendizaje vivencial comunitario, que se encuentra en un barrio al sur de Zaragoza, creado por varias familias comprometidas con otro tipo de educación, donde acuden niños y niñas entre 1 y 4 años, y donde los adultos forman parte de las decisiones del día a día.

2. Propósito

2.1. Finalidad

La finalidad que se perseguía con la presente investigación se relacionaba con la comprensión en profundidad de una realidad educativa específica. Pretendíamos comprender los procesos sociales, educativos y comunicativos que se generaban en una escuela alternativa de Zaragoza, para contribuir con ello a la generación de conocimiento, con la intención final de que dicho conocimiento interpretativo fuera útil para mejorar, incluso transformar la educación y la sociedad futura. Asimismo, se pretendía contribuir a la difusión de las alternativas educativas, y con ello favorecer al desarrollo de esta línea de investigación.

Para ello profundizamos en una realidad concreta, «La Escuelita», desde sus protagonistas y a través de nuestras experiencias. Por lo tanto, debido al carácter y finalidad que nuestro trabajo perseguía el paradigma de referencia de la investigación fue el «etnográfico» o «naturalista».

2.2. Cuestiones de investigación

Era necesario reflexionar sobre las dudas, cuestiones e interrogantes reales previos a la investigación, relacionados con las motivaciones e inquietudes que hicieron posible este trabajo: emancipación, transformación social y desarrollo integral de los niños y niñas. Dado que el estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia, nos vamos a centrar únicamente en las cuestiones de investigación relacionadas con el tema que nos ocupa. De dichas cuestiones emanaron los posteriores objetivos:

- ¿Cómo son las dinámicas y procesos comunicativos que se llevan a cabo en la Escuela Alternativa que nos ocupa? ¿Cómo se gestan y repercuten dichos procesos? ¿Cómo van evolucionando?
- ¿Cómo se pueden canalizar todos los valores que interesan en estas alternativas? ¿En qué sentido se entiende el respeto en las prácticas comunicativas y relacionales?
- ¿Qué impacto, repercusiones, tiene la realidad en los niños?

2.3. Objetivos

Dado que nuestro diseño de investigación tenía un carácter emergente, estimamos pertinente formular objetivos generales, muy abiertos, que dieran lugar a dicha emergencia. Recalcar que nos vamos a centrar en los objetivos que nos interesan, ya que el estudio que aquí presentamos forma parte de una investigación más amplia:

- Conocer y comprender desde el punto de vista de los protagonistas, qué dinámicas y procesos comunicativos se generan en la realidad.
- Conocer cómo una determinada opción metodológica puede ser útil para los protagonistas.

3. Metodología

3.1. Diseño

Se llevó a cabo un estudio de caso etnográfico en dicha escuela, cuyo objetivo se relacionaba con la comprensión en profundidad de las dinámicas que en esta realidad se estaban generando. Elegimos el estudio de caso de modalidad

etnográfica, ya que se fundamentaba en la construcción social del conocimiento y en la emancipación de la persona como finalidad científica. En cuanto a la metodología, utilizamos en coherencia, una metodología cualitativa.

Cabe mencionar, que de las cinco fases del diseño que nos compete, nuestro estudio se centró en la segunda fase, o fase interpretativa, en la que nos detuvimos en el análisis, interpretación y comprensión del fenómeno, a través del trabajo de campo, y concluimos con el informe final que se remitió a los participantes en el momento de restitución al campo.

3.2. Participantes

Los informantes fueron seleccionados dependiendo de los intereses del trabajo, en este caso, los protagonistas en la creación y puesta en marcha de un proyecto autogestionado de educación alternativa en Zaragoza, proyecto al que denominamos «La Escuelita» para respetar su privacidad. La elección de dicho proyecto, nuestro caso a estudiar, nos proporcionó a los informantes, nativos de la realidad, y al propio escenario de investigación.

Cabe destacar que no todos los participantes cobraron el mismo protagonismo. Los facilitadores o porteros nos proporcionaron el acceso al campo. Por otro lado, los informantes, nativos representativos de los distintos niveles de la realidad nos facilitaron datos inéditos y el contraste de la interpretación de los datos recogidos.

«La Escuelita» estaba formada por nueve familias cuando se llevó a cabo esta investigación. De todas estas familias, no todos los adultos intervenían de la misma manera en el proyecto. Las mamás o papás de niños más pequeños acudían a diario, para acompañar el aprendizaje del menor, otros únicamente intervenían en las asambleas; uno de ellos era quien cumplía la función oficial de educador o acompañante. Los niños y niñas eran once, entre 0 y 4 años.

3.3. Técnicas e instrumentos

Dado que bajo un diseño de carácter etnográfico es posible la utilización de diversas técnicas que permitan conseguir la información necesaria para cumplir los objetivos propuestos, la recogida de datos en esta investigación se apoyó en técnicas y estrategias que posibilitaron conocer los significados de contextos y situaciones específicas desde la visión de los protagonistas. Además permitieron a los participantes expresar sus opiniones y percepciones acerca de la realidad que acontecía. Bajo esta perspectiva, el estudio de caso etnográfico fue llevado a cabo a través de técnicas como la observación participante, las entrevistas en profundidad

y el análisis de documentos internos. En cuanto a los instrumentos para registrar los datos, se emplearon notas de campo, a través del diario del investigador, como sistema narrativo, donde se iba anotando toda la información relacionada con la observación participante, anotaciones personales, asambleas, encuentros, y otras conversaciones interesantes. También registros tecnológicos, de audio, mayoritariamente.

3.4. Procedimiento

El trabajo de campo realizado, coincidió, como hemos mencionado anteriormente, con la fase interpretativa del diseño etnográfico elegido.

La negociación para el acceso al campo fue uno de los momentos críticos del proceso de investigación. Sabirón (2006) apunta que es bastante habitual que investigador e investigados se conozcan previamente, incluso que el «caso» sea seleccionado porque el investigador tiene allí amigos, compañeros o conocidos. Precisamente este es el caso de la investigación que nos ocupa: el acceso al campo se inició de la mano de dos de los protagonistas del proyecto, quienes se convirtieron en el enlace con el resto de familias, transmitiendo en un primer momento nuestro interés por establecer una relación con su proyecto. Dichas personas pasaron a poseer el rol de «porteros» o «facilitadores», aunque la negociación para llevar a cabo la investigación se desarrolló en asamblea, junto con todos los miembros del proyecto, y fueron ellos, en consenso, quienes aceptaron nuestra entrada, facilitándonos el rol de «acompañante» durante cuatro meses consecutivos.

El trabajo de campo como tal se dilató desde febrero hasta junio del 2014. Durante estos meses se fueron desarrollando las entrevistas, la participación en encuentros y asambleas, y también nos fueron proporcionados los documentos internos de la escuela. Asimismo se llevaron a cabo las sesiones de observación participante.

La salida coincidió con el final de curso en «La Escuelita», por lo que no fue un momento forzado ni incómodo. El informe fue redactado durante los meses de junio, julio y agosto, tras finalizar el análisis de datos. La restitución de los resultados obtenidos a los protagonistas de la investigación, que corroboraba la credibilidad de los datos interpretados, es la prueba determinante de la pertinencia y calidad de la investigación desarrollada. En nuestro caso, la restitución se realizó con dos de los informantes clave, los porteros.

A través del criterio de credibilidad, mantuvimos el rigor científico, garantizando la cientificidad de la investigación. Para garantizar la credibilidad en nuestro estudio, llevamos a cabo la triangulación y la reflexividad del investigador, la presencia continuada en el campo y la observación persistente.

4. Resultados

4.1. Proceso de análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo bajo la teoría fundamentada en los hechos, o *Grounded Theory,* referente teórico que legitima la generación de conocimiento teórico en la investigación etnográfica (Sabirón, 2006). Bajo el método comparativo constante, se plantearon tres fases que son las que seguimos en nuestro estudio: en primer lugar, un intento inicial de desarrollar categorías intuitivas emergentes de los datos, identificando temas y desarrollando conceptos: las precategorías; en segundo lugar, la saturación de las categorías: a través de la codificación, se crearon categorías agrupando las precategorías iniciales; y en tercer lugar, el desarrollo de las categorías para que pudieran tener una aplicación fuera del contexto objeto de estudio.

4.2. Categorías relacionadas con el aprendizaje emocional y creatividad

De los resultados obtenidos a partir de este análisis de datos, se resaltan a continuación algunas de las categorías encontradas directa o indirectamente relacionadas con el aprendizaje emocional y la creatividad, todas ellas enmarcadas en una agrupación de categorías emergentes asociadas con el tema «prioridades educativas»: la educación emocional, relacionada con las habilidades para conocer y gestionar las emociones; la creatividad, entendida como la capacidad que desarrollan los protagonistas de nuestro caso objeto de estudio para crear; la libertad, referida a la capacidad para actuar desde la propia voluntad, de forma autónoma a lo largo de la vida; el respeto, como la base para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una sociedad, como la consideración que una persona debe a sí misma y a sus semejantes, el medio ambiente, los seres vivos y la naturaleza; la asertividad, entendida como el modo de comunicarse ni pasivo ni agresivo, a través del cual se exponen las ideas, necesidades y derechos con respeto y de forma pacífica; los conflictos, desde el punto de vista de cómo se viven y resuelven de manera natural; y el autoconocimiento y trabajo personal, capacidad y habilidades para conocerse uno mismo en su totalidad, teniendo en cuenta su historia y vivencias, sus conflictos personales y carencias, para desaprender y aprender. Supone un fuerte trabajo personal cuya decisión forma parte de la propia persona interesada.

AGRUPACIÓN DE CATEGORÍAS EN TEMAS	
TEMAS	CATEGORÍAS
PRIORIDADES EDUCATIVAS	Diversidad / Respeto / Resolución de conflictos / Creatividad / Asertividad / Libertad- autonomía / Emociones (educación emocional)

Tabla 1. Agrupación de categorías en temas.

5. Discusión

5.1. Interpretación de resultados

A continuación, se han seleccionado las categorías obtenidas relacionadas con el tema que nos ocupa, se han contrastado con la teoría de referencia, y se han ilustrado con ejemplos extraídos de las notas de campo y la información recibida de las entrevistas o análisis de documentos. De esta manera se refleja el proceso de triangulación; tanto con la teoría, como a través de los datos obtenidos en las distintas categorías.

Dado que todas las personas tenemos necesidades individuales y distintas capacidades, en «La Escuelita» se entiende la diversidad como enriquecimiento, concibiendo que las diferencias personales enriquecen al grupo y al propio proceso de aprendizaje.

> También me gusta de este tipo de educación que dan posibilidades a los niños que les cuesta un poco más, niños que en otros centros estarían «por debajo de la media» aquí no les ponemos etiquetas. (B. 10/12/ 2013)

El respeto, entendido como la base para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una comunidad, se convierte en «La Escuelita» en el pilar del proyecto: existe un profundo respeto a todos los ritmos de aprendizaje, a través de propuestas en vez de imposiciones; se vive y enseña la importancia del consenso y las relaciones entre todos/as son horizontales.

> Se comienza a trabajar poco a poco la importancia del consenso y el respeto a las necesidades. Si N. no quiere contar nada en ese momento se le respeta, no se le impone ni siquiera se le insiste. (Diario de campo, 26/02/2014)

Se respetan las conversaciones, los sentimientos, las emociones y los tiempos, y se vive el cuerpo con naturalidad. También se da importancia a que los adultos, así como los niños/as, puedan exponer sus necesidades y del mismo modo, estas sean respetadas por todos.

> Es verdad que son niños que se mueven, juegan, corren, saltan… No se suelen quedar quietos calladitos sin moverse «portándose bien», como dirían algunos. Incluso escuchamos esos comentarios: «Jo, como se portan estos niños…». Pero son niños, y forma parte de su desarrollo y sus necesidades vitales. (B. 10/12/ 2013)

La libertad, capacidad para actuar según la propia voluntad, de forma autónoma y emancipadora, es otro de los pilares de este proyecto. En «La Escuelita» se da la posibilidad de aprender a elegir y con ello vivenciar las consecuencias de las elecciones personales. Para ello se tiende a confiar en

las decisiones y autonomía de los niños/as, siempre que ello se desarrolle de forma segura. Libertad acompañada desde la más pura infancia, bajo la cual tanto niños como bebés aprenden a explorar libremente, a experimentar sus propias iniciativas, a expresar sus propias necesidades, a aprender con autonomía, a comprobar la realidad por sí mismos, siempre sin hacer daño y de forma segura.

> Me llama la atención la libertad con la que van los niños por la calle. Ellos saben el camino, van los primeros, y aunque hay un paso de peatones, saben que tienen que parar antes de pasar. Me ha sorprendido esa autonomía siendo tan pequeños. (Diario de campo, 26/03/2014)

> No les tapas los ojos, ellos aprenden a decidir qué es lo que quieren, qué les interesa. (B. 10/12/2013)

Hacen de la escuela un proyecto único y singular: el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje emocional, a través de la libre expresión de emociones; el acompañamiento en su gestión y canalización, ya no solo de peques sino también de adultos; la importancia de la asertividad, como el modo de comunicación más genuino en «La Escuelita», a través del cual se exponen las ideas, necesidades, sentimientos y derechos con respeto y de forma pacífica.

> Ch. se queda pensativo y les explica que en ese momento no tiene pelota, que piensen si pueden fabricar algo que pueda hacer de pelota. (Diario de campo, 30/04/2014)

> También hablan de la importancia de las emociones por parte de los adultos, el proceso de aprendizaje y autoaprendizaje y la necesidad de leer sus emociones para seguir adelante tras conflictos entre ellos. (Diario de campo, 16/02/2014)

Los conflictos se viven y resuelven de manera sana, desde el diálogo, la capacidad de escucha, de espera, de respeto. Se da la posibilidad a los niños que sean quienes resuelvan los conflictos; se pone atención en las palabras utilizadas, en la canalización de la agresividad, en evitar cualquier tipo de daño, y en el respeto hacia la integridad del niño. Los conflictos forman parte de la vida, y desde «La Escuelita» se viven como aprendizaje potencial.

> Ante una situación de conflicto esperaremos y daremos opción a los niñ@s para que puedan resolver ellos mismos el conflicto. (Análisis doc. «El conflicto en La Escuelita»)

> Para nosotros es muy importante no coger o tocar al niño cuando está en un conflicto, no quiere decir que nunca lo hagamos, pero para nosotros es muy importante tratar de no hacerlo. (C. 23/12/2013)

Rousseau en 1762 (1997), ya hablaba del respeto a los procesos vitales. En su libro *Emilio, o De la educación,* ya esbozaba qué se debe dejar hacer al niño y que deben ser respetadas las etapas de su propio desarrollo. Otros autores del Movimiento de la Escuela Nueva, como María Montessori y Ovide Decroly también mostraban una preocupación respecto al amor y el respeto por la infancia (Filho, 1964, citado por Narváez, 2006: 632). Como hemos visto, la educación basada en el amor, el respeto y la libertad apunta, tal y como explica Contreras (2004), hacia un nuevo paradigma de la educación diseñado para madurar junto a los niños. Recordamos que dicho autor planteaba la importancia del desarrollo de la libertad y la responsabilidad en un ambiente donde el niño sea respetado y pueda decidir qué hacer y asumir la importancia y consecuencias de dicha decisión. No se trata de «hacer lo que se quiera», sino de asumir lo que se hace y de vivir los conflictos y las alegrías de estas decisiones sin una idea «impuesta» de cómo hacerlo.

Por otro lado, y relacionado con el desarrollo del respeto a los procesos vitales, Wild (2010) propone algunas ideas para crear una educación a través de la cual la sociedad del futuro pueda respetarse a sí misma, a los demás y al medio natural que les rodea. Refiere una forma de enseñar y aprender basada en el respeto a las necesidades humanas y a los propios ritmos de aprendizaje, en la libertad como emancipación y en el amor, lo que no exime de menospreciar ciertos límites que son necesarios para reconocernos como seres individuales y a su vez a ser conscientes del entorno en el que vivimos y respetarlo. El aprendizaje más eficiente y duradero se da cuando es iniciativa de la propia persona, y la espontaneidad es un instrumento educativo que nos permite relacionarnos y crear vínculos con el entorno de manera sana y natural.

5.2. Conclusiones

Este estudio muestra que existen iniciativas pedagógicas creadas para generar un aprendizaje y conciencia de las emociones propias y grupales de forma natural y transversal, como pilar del desarrollo humano. Alternativas emancipadoras de vida y aprendizaje a través del respeto, la libertad, el amor y la aceptación incondicional.

Uno de los objetivos que pretendíamos, asociado con la temática que nos ocupa en esta comunicación, era conocer y comprender desde el punto de vista de los protagonistas, qué dinámicas y procesos comunicativos

se generan en la realidad. Los procesos comunicativos sanos y respetuosos suponen un aspecto clave en «La Escuelita». Tanto las prioridades educativas basadas en el respeto a los procesos vitales, el desarrollo de la libertad, el amor, la seguridad, como el acompañamiento desde el punto de vista de los adultos, la importancia de los límites o el aprendizaje vivencial, están mediatizados por unos procesos comunicativos acordes a dichos valores. El diálogo, la resolución de conflictos, la asertividad, la escucha activa, la mediación… son elementos básicos de la realidad que nos ocupa, y dan sentido a su día a día y a sus bases ideológicas y educativas.

También se pretendía con esta investigación, conocer cómo una determinada opción metodológica puede ser útil para sus protagonistas. Para las personas que integran el proyecto es necesario un sentido de utilidad del mismo, desde el punto de vista de la coherencia en cuanto a valores y principios personales. Pretender una transformación social donde imperen otros valores humanos y modos de relacionarse, y al mismo tiempo procurar un desarrollo integral de la infancia, vislumbra una necesidad de utilidad emocional y social por parte de sus protagonistas.

6. Bibliografía

Contreras Domingo, J. (2004): «Una educación diferente». *Cuadernos de Pedagogía,* 341, 2-17.

Naranjo, C. (2013): *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (5.ª ed.). Barcelona: La Llave.

Narváez, E. (2006): «Una mirada a la Escuela Nueva». *Educere,* 35, 26-636.

Palacios, J. (1989): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (2.ª ed.) Barcelona: Laia.

Rousseau, J. J. (1997): *Emilio, o De la educación.* Madrid: Alianza.(Original 1762)

Sabirón, F. (2006): *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales.* Zaragoza: Mira Editores.

Stern, A. (2013): *Yo nunca fui a la escuela.* Albuixech: Litera.

Wild, R. (2010): *Libertad y límites, amor y respeto.* Barcelona: Herder.

Optimización del desarrollo y aprendizaje infantil a través del fomento de apego seguro en los maestros

Elena Escolano-Pérez
M.ª Ángeles Bravo-Álvarez
M.ª Luisa Herrero-Nivela
Universidad de Zaragoza

Resumen

Dado que la finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo integral del alumnado, la sensibilidad del profesorado para dar respuesta adecuada a las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos cobra especial relevancia en su quehacer diario. Dicha sensibilidad está afectada por su propia historia de apego, y por tanto, por su propio estilo de apego actual; siendo el apego seguro el más adecuado para fomentar una adecuada relación con sus alumnos y optimizar el desarrollo cognitivo, social y afectivo de estos, además de su aprendizaje y ajuste escolar.

El objetivo de este trabajo fue analizar el tipo de apego de 80 futuros docentes de Educación Infantil, para lo que se administró el Cuestionario de Apego Adulto.

Los principales resultados obtenidos indican que casi la totalidad de los participantes demuestran carencias en los aspectos referidos a un funcionamiento interpersonal fluido y que ninguno de ellos muestra un apego seguro. Dado que el apego es modificable, y un apego de tipo seguro en el profesorado supone un factor potenciador para el buen desarrollo del alumnado, consideramos necesario reflexionar acerca de la idoneidad de llevar a cabo una intervención que favorezca en estos futuros maestros las características propias de este tipo de apego.

Abstract

An integral development of children is the purpose of kindergarten education. This is the reason why teacher´s sensibility to adequately respond to particular needs of children is especially important for their daily work. Teacher's sensibility is affected by his history of attachment, and therefore, by his own style of current attachment. Secure attachment is the most appropriate style of attachment to promote a proper student-teacher relationship and to optimize cognitive, social and emotional infant development, learning and school adjustment.

The aim of this study was to analyze the type of attachment in 80 future kindergarten teachers. The Adult Attachment Questionnaire was administered.

The main results indicate that almost every participant demonstrates deficiencies on matters relating to fluid interpersonal functioning and none of them shows a secure attachment. Given that the attachment is modifiable, and a secure attachment among teachers is a strengthening factor for the successful development of students, we consider that is necessary to reflect on the appropriateness of conducting an intervention that encourages the characteristics of this type of attachment in these future teachers.

1. Introducción

El apego consiste en una vinculación afectiva intensa, duradera, de carácter singular, que se desarrolla y consolida entre dos personas, por medio de su interacción recíproca, y cuyo objetivo más inmediato es la búsqueda y mantenimiento de proximidad con la figura de apego, con la finalidad de obtener los cuidados y protección necesarios para lograr una sensación de seguridad y bienestar, tanto física como psicológica (Lafuente, 1989). La teoría del apego (Ainsworth, 1989; Bolwby, 1969, 1980, 1995, 1997, 2003) defiende que una base sólida afectiva en los primeros años de vida posibilita abrirse al mundo físico y social con seguridad y confianza, actuando como facilitadora de un adecuado desarrollo biopsicosocial.

Así, el establecimiento del vínculo de apego, al menos con una persona, constituye la necesidad más fuerte y estable a lo largo de la vida de una persona para que esta se desarrolle en condiciones de bienestar personal y social. Es sobradamente conocido que todos los seres humanos desarrollamos mejor nuestras capacidades y competencias y nos sentimos mejor cuando disponemos de personas de confianza que acuden incondicionadamente, o de personas a las que podemos acudir, cuando surgen problemas y dificultades. Esta necesidad de disponer de una base segura y de confianza, es decir, de disponer de una figura de apego, constituye parte de la naturaleza social del ser humano, siendo especialmente notoria y relevante en la etapa infantil (Cantero, 2010), dado el grado de inmadurez y dependencia con el que nace el ser humano.

Aunque este vínculo constituye un todo, pueden diferenciarse en él tres componentes (Lafuente, 2010):

a. Las conductas de apego: son manifestaciones observables y cuantificables que el sujeto despliega para lograr proximidad, contacto y comunicación con sus figuras de apego y para mantenerlo. Entre ellas se encuentran el llanto, la sonrisa, el abrazo, el seguimiento visual, la conducta motriz de aproximación y de seguimiento, etc.

b. El modelo mental de la relación: es un conjunto de representaciones mentales dinámicas e interrelacionadas, que presenta cierta estabilidad y que se resiste al cambio. Se origina a partir de las interacciones diádicas interpretadas por el sujeto. Así pues, no se trata de una imagen objetiva de la figura de apego sino de la percepción, interpretación y recuerdo que el individuo construye de las respuestas del cuidador a sus acciones o tentativas de acción. Del modelo mental depende la calidad del apego. El elemento más sobresaliente en este modelo mental es la percepción de la disponibilidad incondicional y de la eficacia de la figura de apego cuando se la necesita. Estas expectativas generadas en la infancia tienden a permanecer relativamente estables y constituyen la base sobre la que se asientan las posteriores relaciones socioafectivas.

c. Los sentimientos: el apego, como vínculo afectivo que es, implica sentimientos referidos a la figura de apego y a uno mismo. Los más destacables son la seguridad proporcionada por la proximidad de la figura de apego y la angustia originada por su ausencia o pérdida.

La formación del apego atraviesa diferentes etapas. Es en la tercera fase, denominada «apego definido», que suele abarcar desde los 6 hasta los 12 meses, cuando suele constatarse que el bebé se ha apegado de forma específica a una persona (Marvin y Britner, 2008). Tradicionalmente la madre ha sido la cuidadora principal del niño, y por tanto, la principal figura de apego. Aunque lo más común es que el niño se apegue en principio a una única persona, hay niños que se apegan ya desde el principio a dos o más personas simultáneamente (Ainsworth, 1989). Posteriormente, al aumentar las competencias cognitivas, sociales y emocionales del niño, sí es habitual tener diferentes figuras de apego jerarquizadas.

Al entrar en la escuela el niño inicia nuevas relaciones con personas distintas a su/s cuidador/es principal/es (profesorado, resto de alumnado,...) que pueden llegar a constituir auténticas relaciones de apego o por lo menos poseer un funcionamiento similar al de las relaciones de apego, satisfaciendo muchas de sus funciones o incluso todas ellas hasta cierto nivel (Cantero, 2010). Dado que cada vez son más los niños que entran en el sistema escolar a edades más tempranas (debido a los cambios socioculturales que han permitido la incorporación de la mujer al mundo laboral pero con aspectos que dificultan la conciliación de la vida familiar y laboral, como es un periodo de baja maternal muy limitado), el/la maestro/a de Educación Infantil tiene una alta probabilidad de convertirse en figura de apego para muchos niños. Además, actualmente son

muchos los niños que pasan más tiempo en la escuela que en su hogar, por lo que el papel de estos docentes en su desarrollo socioafectivo y general es cada vez más destacado.

Ainsworth (1989) señalaba que para que una relación se pudiera considerar de apego debía reunir ciertas características: lazos afectivos de larga duración, cuidados específicos y atención en momentos de tensión, proporcionando tranquilidad y seguridad. Son varios los autores que afirman que estas propiedades están presentes en las relaciones profesorado-alumnado (Geddes, 2010; Pianta y Stuhlman, 2004), especialmente en los primeros años escolares; dado que ello es necesario para alcanzar el fin último de la Educación Infantil, que no es otro sino el desarrollo integral del niño.

Sin embargo, durante muchos años, el papel de la escuela y del profesorado fue analizado fundamentalmente desde una perspectiva instruccional; es decir, en relación con los contenidos del aprendizaje determinados curricularmente y su adquisición por parte de los estudiantes, desligando dicha acción del contexto social y afectivo en el que estos tienen lugar y en el que se desarrolla el niño. Así, entre 1960 y 1980, los temas centrales de investigación en el campo educativo fueron las conductas significativas de los maestros y los procesos socioemocionales, motivacionales e instruccionales, con el objetivo de mejorar y modificar las competencias escolares. Es decir, el interés pasó de la identificación de los rasgos o características de la personalidad de los docentes eficaces a la identificación de las características de los métodos de enseñanza eficaces, y posteriormente, a la identificación de las competencias profesionales de los docentes eficaces (Coll y Sánchez, 2008; Moreno García, 2010). Posteriormente, se amplió la perspectiva desde la que analizar el papel y eficacia del sistema escolar, incluyendo al alumnado y sus características, destacando la interacción que se establece entre todos los elementos participantes en el sistema. Dentro de la psicología del desarrollo, fueron la teoría ecológica de Bronfenbrenner, los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza, además de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje escolar, los que potenciaron el estudio y comprensión de los procesos interactivos que se construyen en el aula, del que son parte activa tanto el profesorado como los estudiantes.

Entre estos procesos interactivos que tienen lugar en el aula, en los primeros años escolares destaca la necesidad de construcción de un vínculo de apego entre el niño y el/la maestro/a. La entrada en la escuela suele constituir la primera separación del niño de su contexto familiar y, por tanto, de su figura de apego que le proporciona seguridad. Debe crearse un nuevo vínculo de apego entre el niño y el/la maestro/a que

le ofrezca también en este nuevo contexto la seguridad y confianza que necesita para su desarrollo integral. Así, el maestro de Educación Infantil, con su disponibilidad y sensibilidad, constituye una figura esencial que debe servir de base segura para el desarrollo de sus alumnos, siendo ello especialmente importante en aquellos niños que han sido privados de experiencias tempranas positivas en su contexto familiar.

El maestro de Educación Infantil debe atender a las características personales y sociales de cada uno de sus alumnos para guiar y fomentar un adecuado desarrollo integral de los mismos. Debe ser sensible a las necesidades de cada niño, es decir, debe percibir adecuadamente las demandas de cada niño, interpretarlas correctamente y responder a las mismas de manera puntual y apropiada. Además, debe aceptar las particularidades de cada niño, sus capacidades y limitaciones; cooperar con él atendiendo al estado y actividad del niño en cada momento; estar accesible y disponible siempre que el niño lo necesite, así como ser expresivo emocionalmente. Una actuación de este tipo en la que el maestro tiene la habilidad para adaptarse al estado, necesidades y deseos de cada alumno, construyendo con él interacciones armoniosas constituye la base para el establecimiento de un apego seguro en el niño, siendo ello predictor de un óptimo desarrollo cognitivo, emocional y social infantil.

Pero no puede olvidarse que el profesor es un ser humano, con todo lo que ello supone: emociones, deseos, experiencias… que entran a formar parte asimismo de este proceso de establecimiento de apego con los niños. Las experiencias y vivencias personales del profesorado afectan a su grado de sensibilidad hacia las necesidades de sus alumnos (Curby, Brock y Hamre, 2013). Existen trabajos que defienden que la propia historia de apego del profesor, y por tanto, su propio estilo de apego influye en la calidad de las relaciones que establece con su alumnado (Moreno García, 2010; Pianta, Harme y Stuhlman, 2003; Pallini y Baiocco, 2015; Kennedy y Kennedy, 2004). Los maestros tienen su propia representación o modelo interno sobre sus experiencias de apego durante la infancia y sobre sus relaciones actuales. Este modelo interno guía su conducta en las nuevas interacciones, incluidas las que mantienen con su alumnado. Al igual que sucede en la construcción de toda relación de apego, la sensibilidad y las conductas de cuidado son fundamentales, y la habilidad del maestro para percibir y responder apropiadamente a las necesidades del niño dependerá de su propio modo de entender estas relaciones. Así, la propia historia de apego del profesor tiene un papel esencial en cómo este se acerca a esta relación con sus alumnos. Los maestros con una historia

de apego segura hacia sus progenitores informan de razonamientos más centrados en los niños a la hora de desarrollar su labor docente que los profesores con una historia de apego inseguro, considerando además más importantes las relaciones mantenidas con sus alumnos, relaciones que se caracterizan por una menor dependencia y menor conflicto.

Este tipo de profesorado con un apego seguro es más expresivo y cálido, muestra mayor interés por las relaciones interpersonales, manejan mejor las situaciones de tensión y dispone de estrategias de resolución de conflictos más eficaces; estrategias que se caracterizan por considerar e integrar los intereses de todas las partes implicadas, sin necesidad de que ninguna ceda o renuncie a algo, lo cual, en el aula, y más aún con niños pequeños, es de gran relevancia (Morris-Rothschild y Brassard, 2006). Por el contrario, un maestro con un estilo de apego rechazante puede tener dificultades para reconocer su carencia de calidez, confianza y sensibilidad para responder a las necesidades y particularidades de sus alumnos. Sus expectativas acerca de la madurez e independencia de estos pueden ser no realistas, del mismo modo que ellos han aprendido a confiar en exceso en sí mismos y a ser distantes en las relaciones interpersonales. Consecuentemente, sus relaciones con sus alumnos también serán distantes y carentes de calidez y comprensión (Kennedy y Kennedy, 2004).

Por su parte, el profesor con un apego preocupado puede comportarse de modo variable, respondiendo en exceso a las necesidades de sus alumnos o contrariamente, sin atender a las mismas. Además, las personas con este estilo de apego preocupado, así como aquellas con apego evitativo-temeroso, tienen sentimientos de baja competencia y son pasivos, inhibidos socialmente y con falta de asertividad (Brennar y Morris, 1997).

En definitiva, dado que las personas con apego seguro tienen reacciones emocionales más positivas en relación consigo mismo y su capacidad, así como con los demás, este tipo de apego parece ser el más apropiado para desempeñar el rol de docentes, especialmente en la etapa de Educación Infantil; al contrario de lo que sucede con el apego de estilo evitativo-temeroso, pues quienes presentan este estilo de apego tienen más reacciones emocionales negativas y suelen ser más vulnerables a situaciones de estrés.

Consecuentemente, es necesario fomentar el establecimiento de un apego seguro entre los actuales y futuros docentes, dado que ello potenciará el establecimiento de unas relaciones de calidad entre él y sus alumnos, así como el establecimiento de un apego seguro en sus alumnos, lo cual contribuye a un óptimo desarrollo cognitivo, emocional y social infantil, así como al aprendizaje y ajuste escolar.

2. Objetivo

El objetivo de este trabajo es conocer el tipo de apego de 80 futuros maestros de Educación Infantil, dado que la literatura científica señala que el propio estilo de apego del maestro influye en su capacidad para convertirse, o no, en una figura de apego para sus alumnos y, por consiguiente, en la calidad de la relación que establece con los mismos y en su desarrollo cognitivo, afectivo y social, además de en su aprendizaje y ajuste escolar.

Puesto que los participantes de este estudio son futuros maestros, es decir, estudiantes de Magisterio todavía en periodo de formación, en caso de encontrar en ellos un estilo de apego no favorecedor del establecimiento de una relación de apego seguro con sus futuros alumnos, estaremos en disposición de diseñar e implementar una intervención que modifique su estilo de apego antes de que comiencen a ejercer su labor educativa. De este modo, a través del cambio de estilo de apego de los futuros maestros, trataremos de contribuir, de modo indirecto, a la optimización del desarrollo y aprendizaje infantil.

3. Metodología

De acuerdo a los objetivos del estudio, se llevó a cabo un diseño no experimental y descriptivo mediante cuestionario. El muestreo fue no probabilístico e intencional.

3.1. Participantes

La muestra objeto de estudio está compuesta por 80 estudiantes de primer curso de Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, con edades comprendidas entre los 18 y 32 años (M= 18,8; DS= 2,5). El 95 % de los participantes es de género femenino y el 5 %, de género masculino. Su participación en el estudio fue voluntaria.

3.2. Variables e instrumentos

La variable objeto de estudio en este trabajo es el tipo de apego que muestran futuros maestros de Educación Infantil.

El instrumento utilizado para su evaluación es el Cuestionario de Apego Adulto (Melero y Cantero, 2008). Este cuestionario contiene 40 ítems a contestar en una escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos, siendo 1 = nada de acuerdo y 6 = muy de acuerdo. Los ítems están estructurados en cuatro factores:

- Factor 1. «Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo» (13 ítems): incide en un modelo negativo de sí mismo y sus correlatos (baja autoestima, necesidad de aprobación, preocupación por las relaciones, dependencia, miedo al rechazo y problemas de inhibición conductual y emocional).
- Factor 2. «Resolución hostil de conflicto, rencor y posesividad» (11 ítems): evalúa la tendencia al enfado, rencor, hostilidad y posesividad. Se relaciona con el manejo disfuncional de la cólera que caracteriza a las personas inseguras.
- Factor 3. «Expresividad emocional y comodidad con la intimidad» (9 ítems): se refiere a la fluidez que caracteriza un buen funcionamiento emocional. Se trata de ítems referidos a sociabilidad, facilidad para expresar sentimientos, estrategias bilaterales de resolución de conflicto y confianza a la hora de contar problemas a los demás.
- Factor 4. «Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad» (7 ítems): destaca la priorización de la autonomía de quienes devalúan las relaciones afectivas porque no les ha ido bien en ellas, es decir: elevada necesidad de individualidad, priorización de la autonomía frente al establecimiento de lazos afectivos y evitación del compromiso emocional.

Los factores 1, 2 y 4 evalúan aspectos relacionados teóricamente con la inseguridad afectiva, mientras que el tercero se relaciona con la seguridad.

Dependiendo de cuál es la valoración cualitativa obtenida en cada factor y cómo se combinan entre sí dichas valoraciones, el cuestionario permite identificar cuatro estilos de apego:

1. Apego «temeroso hostil»: este tipo de apego implica puntuaciones altas o muy altas en los factores 1, 2 y 4 y puntuaciones bajas en el factor 3. Es propio de personas que se caracterizan por el enfado, hostilidad, rencor y posesividad quizá debido a ira encubierta y conflictos no resueltos hacia sus figuras de apego. Además, las personas con este tipo de apego muestran baja autoestima, necesidad de aprobación, miedo al rechazo y alta autosuficiencia emocional.
2. Apego «preocupado»: este tipo de apego es propio de personas con puntuaciones muy elevadas en el factor 1 y moderadas en los restantes. Son personas que presentan baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo, aunque muestran una adecuada expresividad emocional y comodidad con las relaciones.

3. Apego «seguro»: se caracteriza por valores altos en el factor 3 y valores bajos en los factores 1, 2, y 4. Es decir, este tipo de apego es propio de personas que obtienen puntuaciones altas en el factor seguridad y puntuaciones bajas en los tres factores restantes de inseguridad, por lo que se trata de personas sociables, con facilidad para expresar sentimientos y con unas estrategias de resolución de conflicto bilaterales.
4. Apego «alejado»: implica puntuaciones altas en el factor 4 y moderadas/bajas en las restantes. Así, este estilo de apego se caracteriza, principalmente, por una elevada necesidad de individualidad, priorizando su autosuficiencia al establecimiento de lazos afectivos. Son personas que rehúyen el compromiso emocional pero que no presentan problemas de autoestima o inseguridad.

3.3. Procedimiento

La administración del cuestionario tuvo lugar en el aula habitual de los estudiantes y en el horario lectivo de una asignatura de formación básica de primer curso. Más concretamente, tuvo lugar en los últimos 15 minutos de una de las sesiones habituales de dicha asignatura. El tiempo disponible para la contestación del instrumento no estuvo limitado, aunque todos los participantes lo cumplimentaron dentro de ese periodo de 15 minutos.

Las respuestas de cada participante a cada ítem se vaciaron en una hoja Excel. Posteriormente, se calculó la puntuación obtenida por cada participante en cada factor del cuestionario, otorgándole una valoración cualitativa (desde muy bajo a muy alto) de acuerdo a los propios baremos del cuestionario. Calculando el porcentaje de participantes que obtuvo cada valoración cualitativa en cada factor se obtuvo una primera descripción de la muestra.

Posteriormente, atendiendo al valor cualitativo que cada participante obtuvo en cada factor, se le trató de adscribir a uno de los cuatro tipos de apego evaluados por el cuestionario.

Dado que solo un 2,5 % de los participantes mostró un perfil correspondiente a alguno de esos cuatro posibles estilos de apego evaluados por el cuestionario, se procedió a realizar un análisis de *clusters* o conglomerados no jerárquicos para conocer qué otros posibles estilos de apego mostraban los participantes.

4. Resultados

Tal y como representa la figura 1, la muestra estudiada se caracteriza por obtener, la mayor parte de sus componentes, una puntuación moderada tanto en el factor 1 (38,75 % de los participantes) como en el factor 2

(31,25 % de los participantes), así como una puntuación baja/moderada en el factor 3 (31,25 % de los participantes) y una puntuación moderada/alta en el factor 4 (37,5 % de los participantes). De este modo, puede decirse que los participantes se caracterizan, principalmente, por niveles moderados de autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo (factor 1); niveles también moderados en el uso de estrategias hostiles para la resolución de conflictos, rencor y posesividad (factor 2); baja/moderada expresividad emocional y comodidad con las relaciones (factor 3) y moderada/alta autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad (factor 4).

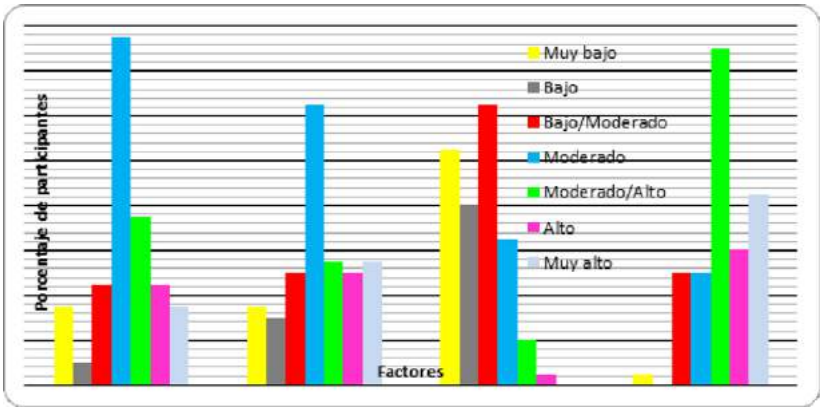


Figura 1. Porcentaje de participantes que obtienen cada valor cualitativo en cada factor.

Llaman la atención los resultados referidos al factor 3: «Expresividad emocional y comodidad con las relaciones». Este factor hace referencia a la fluidez que caracteriza a un buen funcionamiento interpersonal y a la seguridad emocional, siendo precisamente en este factor donde la muestra obtiene las puntuaciones más bajas (tabla 1): el 31,25 % de los participantes obtiene una puntuación baja/moderada; el 26,25 % una puntuación muy baja y el 20 %, baja. Así, casi la totalidad de los participantes denotan carencias en estos aspectos implicados en las relaciones interpersonales adecuadas y en la seguridad emocional. Solo un 6,25 % de los participantes muestran niveles que podrían considerarse adecuados (moderado/alto y alto). Ningún participante obtuvo un valor muy alto en este factor.

	Muy bajo	Bajo	Bajo/ Moderado	Moderado	Moderado/Alto	Alto	Muy alto
Factor 1	8,75	2,50	11,25	38,75	18,75	11,25	8,75
Factor 2	8,75	7,50	12,50	31,25	13,75	12,50	13,75
Factor 3	26,25	20	31,25	16,25	5	1,25	0
Factor 4	1,25	0,00	12,50	12,50	37,50	15,00	21,25

Tabla 1. Porcentaje de participantes que obtienen cada valor cualitativo en cada factor.

Atendiendo al valor cualitativo obtenido por cada participante en cada factor (para así proceder a la identificación de su estilo de apego), los resultados muestran que solo el 2,5 % de los participantes encaja en alguno de los cuatro estilos de apego identificados por el cuestionario. En concreto, este 2,5 % de participantes muestra un apego temeroso-hostil, caracterizado por baja autoestima, miedo al rechazo, dependencia, problemas de inhibición conductual y emocional, tendencia al enfado, rencor, hostilidad y posesividad, escasa sociabilidad y poca facilidad para expresar sentimientos, además de elevada necesidad de individualidad, prioridad de la autonomía frente al establecimiento de lazos afectivos y evitación del compromiso emocional.

Los resultados del análisis de conglomerados muestran que los participantes se agrupan en tres *clusters* o grupos de tamaño muy diferente: el más numeroso (76,25 % de los participantes) está formado por aquellos que obtienen, en términos generales, puntuaciones moderadas en los factores 1 y 2, bajas en el factor 3 y puntuaciones entre moderadas y muy altas en el factor 4. En otro segundo *cluster* (11,25 % de los participantes) se agrupan aquellos que obtienen las puntuaciones más altas en el factor 1 y 2, puntuaciones muy bajas/bajas en el factor 3 y moderadas/altas en el factor 4. Por último, el tercer *cluster* (12,5 % de los participantes) está formado por aquellos que se caracterizan, especialmente, por obtener las puntuaciones más bajas en los factores 1, 2, puntuaciones fundamentalmente muy bajas en el factor 3, y moderadas en el factor 4. Se aprecia así que los *clusters* se conforman, principalmente, de acuerdo a las puntuaciones obtenidas por los participantes en los factores 1 y 2 («Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo» y «Resolución hostil de conflicto, rencor y posesividad», respectivamente) siendo en estos aspectos, por tanto, donde los grupos más difieren entre sí, ya que todos los grupos presentan puntuaciones bajas o muy bajas en el factor 3 y en torno a moderadas/altas en el factor 4.

5. Conclusiones y discusión

La separación más universal para los niños es la entrada en el sistema escolar, que en nuestra sociedad, en la mayor parte de los casos se produce a los 3 años; si bien cada vez es más frecuente a una edad menor. Ello justifica que el eje organizador de la Educación Infantil deba ser la seguridad emocional, pues además es la necesidad psicológica más importante a lo largo del ciclo vital y, en especial, en la infancia. En relación con esta seguridad, la escuela infantil puede convertirse en una amenaza para la seguridad emocional o contrariamente, puede contribuir a ella, especialmente en alumnos vulnerables. La teoría del apego resulta útil para entender el comportamiento de los niños y ofrecer respuestas educativas ajustadas. El maestro de Educación Infantil, con su disponibilidad y sensibilidad, constituye una figura esencial que debe servir de base segura para el desarrollo de sus alumnos, siendo ello especialmente importante en aquellos niños que han sido privados de experiencias tempranas positivas en su contexto familiar.

Así pues, dado que la literatura científica evidencia que las historias de apego personales del profesorado y sus modelos representacionales sobre sí mismos y los demás pueden influir de modo considerable en la capacidad para convertirse, o no, en una figura de apego para sus alumnos, y por lo tanto en la calidad de la relación con ellos y en su desarrollo, es necesario prestar más atención a ello, debiendo hacer más conscientes a los propios profesores de sus experiencias pasadas y su modelo representacional.

Dado que el modelo representacional es modificable, consideramos necesario el diseño y aplicación de programas de formación dirigidos al profesorado, y más aún, a los futuros docentes, en los que se favorezca la reflexión sobre el tema y el establecimiento de un modelo representacional propio del apego seguro, dado que este tipo de apego es el más adecuado para fomentar un desarrollo óptimo infantil. Ello es especialmente necesario en la muestra estudiada, dado que los resultados obtenidos indican que ninguno de los participantes muestra un apego seguro y que casi la totalidad de los mismos denotan carencias en los aspectos referidos a un funcionamiento interpersonal fluido (factor 3 del cuestionario administrado: «Expresividad emocional y comodidad con la intimidad»).

Para ello, y atendiendo a los resultados obtenidos, dicha intervención debería tener como objetivos específicos aumentar su capacidad para expresar sus emociones y su sociabilidad, disminuir la necesidad de

aprobación y de miedo al rechazo así como la necesidad de individualidad y de autosuficiencia emocional; además de desarrollar estrategias bilaterales de resolución de conflictos.

En definitiva, al igual que otros autores que han desarrollado sus trabajos en otros contextos educativos fuera de nuestro país (La Paro, Williamson y Hatfield, 2014; Mashburn y Pianta, 2010; Pianta, 2011), reclamamos la necesidad de prestar más atención a las habilidades de relación con los niños dentro de la formación reglada de los maestros, especialmente de aquellos de Educación Infantil, pues la calidad de las mismas afecta de manera considerable al desarrollo integral del niño, así como a su aprendizaje y ajuste escolar. Y es que solo una escuela afectiva, es una escuela efectiva.

6. Bibliografía

Ainsworth, M. D. (1989): «Attachments beyond infancy». *American Psychologist,* 44 (4), 709-716.

Bowlby, J. (1969): *El vínculo afectivo.* Buenos Aires: Paidós.

_____ (1980): *La pérdida afectiva.* Buenos Aires: Paidós.

_____ (1995): *Una base segura.* España: Paidós.

_____ (1997): *El vínculo afectivo.* España: Paidós.

_____ (2003): *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida.* Madrid: Morata.

Brennan, K. A. y Morris, K. A. (1997): «Attachment styles, self-esteem, and patterns of seeking feedback from romantic partners». *Personality and Social Psychology Bulletin,* 23 (1), 23-32.

Cantero, M. J. (2010): «Calidad del vínculo de apego en la infancia», Lafuente, M. J. y Cantero, M. J.: *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor.* Madrid: Pirámide, 127-166.

Coll, C. y Sánchez, E. (2008): «Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación». *Revista de Educación,* 346, 15-32.

Curby, T. W., Brock, L. L. y Hamre, B. K. (2013): «Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills». *Early Education and Development,* 24 (39), 292-309.

Geddes, H. (2010): *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar.* Barcelona: Grao.

Kennedy, J. H. y Kennedy, C. E. (2004): «Attachment theory: Implications for school psychology». *Psychology in the Schools,* 41 (2), 247-259.

Lafuente, M. J. (1989): «Hacia una conceptualización del apego». *Revista de Psicología de la Educación,* 1 (2), 45-55.

_____ (2010): «El sistema de apego», Lafuente, M. J. y Cantero, M. J.: *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor.* Madrid: Pirámide, 55-92.
La Paro, K. M., Williamson, A. C. y Hatfield, B. (2014): «Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R». *Early Education and Development,* 25 (6), 875-893.
Marvin, R. S. y Britner, P. A. (2008): «Normative development: The ontogeny of attachment», Cassidy, J. y Shaver, P. (eds.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2.ª ed.). Nueva York: The Guilford Press, 269-294.
Mashburn, A. J. y Pianta, R. C. (2010): «Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes», Reynolds, A. J., Rolnick, A. J., Englund, M. M. y Temple, J. A. (eds.): *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration.* Cambridge University Press, 1-42.
Melero, R. y Cantero, M. J. (2008): «Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto». *Clínica y Salud,* 19 (1), 83-100.
Moreno García, R. (2010): «Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado». Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Morris-Rothschild, B. y Brassard, M. R. (2006): «Teachers' conflict managment styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy». *Journal of School Psychology,* 44 (2), 105-121.
Pallini, S. y Baiocco, R. (2015): «"Why Did You Want to See Me?": Teachers' Reactions to a Student's Request as a Function of Teachers' Personal Early Experiences of Attachment». *Journal of Genetic Psychology,* 176 (1), 26-37.
Pianta, R. C. (2011): «A degree is not enough: Teachers need stronger and more individualized professional development supports to be effective in the classroom». Zigler, E., Gilliam, W. E. y Barnett, W. S. (eds.): *The pre-K debates: Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, Co, Inc., 64-68.
Pianta, R. C, Hamre, B. y Stuhlman, M. (2003): «Relationships between teachers and children», Reynolds, W. M. y Miller, G. E. (eds.): *Handbook of psychology: Educational psychology.* Hoboken, NJ: Wiley, vol. 7, 199-234.
Pianta, R. C. y Stuhlman, M. W. (2004): «Teacher-child relationships and children's success in the first years of school». *School Psychology Review,* 33, 444-458.

Nivel de autoestima según la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de personas con parálisis cerebral

Sandra Martina Espín-Tello
Doctoranda en Ciencias de la Salud
Universidad de Zaragoza
Manuel Bueno-Lozano
Titular de Universidad en Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad de Zaragoza
Teresa Jiménez-Bernadó
Profesora asociada de Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad de Zaragoza

Resumen

Antecedentes: la parálisis cerebral se caracteriza por estar compuesta por un conjunto de alteraciones del desarrollo motor, postural, sensorial, y/o intelectual. Tiene una prevalencia estimada en la población general de 1 – 2,3 por cada 1000 niños nacidos vivos, y no es progresiva. La lesión neurológica es irreversible y persiste a lo largo de toda la vida, aunque la persona sí que puede mejorar o empeorar en cuanto a su estado físico y de salud en general.

El objetivo de este estudio piloto fue analizar las respuestas proporcionadas por un grupo de personas con parálisis cerebral a cada uno de los ítems que componen la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Método: los datos analizados proceden de un estudio observacional, descriptivo, transversal y con muestreo no probabilístico, realizado mediante una metodología cuantitativa, sobre una muestra de 50 sujetos, 25 hombres y 25 mujeres, con diagnóstico de parálisis cerebral, capacidad de comunicación, cociente intelectual no inferior a 30, edad media igual a 39,38 años (DT 13,14, Rango 14-66), y residentes en España.

Las variables sociodemográficas fueron tomadas mediante un cuestionario *ad hoc* y el nivel de autoestima con la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Los datos fueron recogidos entre enero de 2013 y julio de 2014, y posteriormente tratados con el *software* IBM® SPSS® Statistics v.20.0.

Resultados: la puntuación media de la Escala de Autoestima de Rosenberg fue de 32.12 puntos (*DT* 4.72, Rango 24-40).

Conclusiones: la puntuación media de la Escala de Autoestima de Rosenberg de la muestra evaluada se corresponde con un nivel de autoestima elevada, considerada como autoestima normal, obteniendo cada uno de los ítems un bajo porcentaje de valoraciones negativas.

Abstract

Introduction: Cerebral palsy is a pathology described as a combination of motor development, postural, sensory and/or mental disorders. It has an estimated prevalence in the general population of 1 to 2.3 per 1000 live births. It is characterized for not being progressive. Neurologic injury is irreversible, and persists throughout life, although it may improve or worsen.

The purpose of this pilot study is to analyse the answers provided by a sample of people with Cerebral Palsy to each of the items that make up the Rosenberg Self-Esteem Scale.

Method: The analysed data comes from an observational, descriptive, cross-sectional study and non-probability sampling of a sample composed by 50 subjects (25 men and 25 women) diagnosed with Cerebral Palsy, with communication capacity (oral, written or alternative), an I.Q. over or equal to 30, an average age 39.38 years (SD = 13.14, Range 14-66), and residents in Spain.

Socio-demographic variables have been taken with an ad hoc Questionnaire, and the self-esteem level has been measured with the Rosenberg Self-esteem Scale.

The data was gathered from January 2013 to July 2014. All data was treated with IBM® SPSS® Statistics v.20.0.

Results: The average score of the Rosenberg Self-Esteem Scale in the analysed sample was 32.12 points (SD = 4.72, Range 24-40), corresponding to a high self-esteem.

Conclusion: The average score of the Rosenberg Self-esteem Scale in the analysed sample correspond to a high/normal self-esteem level. Each of the items obtained a low percentage of negative answer.

1. Introducción

Según los datos consultados en la última «Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia», del Instituto Nacional de Estadística (2008), el 8,5 % de la población general, o lo que es lo mismo, más de 3,8 millones de personas, tienen algún tipo de discapacidad en España (2,3 millones de mujeres y 1,55 millones de hombres).

Confederación Aspace publicó en 2011 que en España hay unas 120.000 personas diagnosticadas de parálisis cerebral, y señalaba a esta patología como la causa más frecuente de discapacidad motriz infantil.

La Parálisis Cerebral se caracteriza por estar compuesta por un conjunto de alteraciones del desarrollo motor, postural, sensorial, y/o intelectual. Tiene una prevalencia estimada en la población general de 1 – 2,3 por cada 1000 niños nacidos vivos, y no es progresiva. La lesión neurológica es irreversible y persiste a lo largo de toda la vida,

aunque la persona sí que puede mejorar o empeorar en cuanto a su estado físico y de salud en general (Murphy y Such-Neibar, 2003; Rosenbaum et al., 2007).

Como consecuencia, estas alteraciones pueden repercutir en las capacidades funcionales que interfieren en el desempeño de las actividades de la vida diaria (AVD), provocando a su vez cierta preocupación y malestar psicológico. Esta situación puede dar lugar a limitaciones en la participación social, afectando en su vida, en su trabajo y en su autoestima (Horsman, Suto, Dudgeon y Harris, 2010).

Algunos artículos ponen de manifiesto que los jóvenes con parálisis cerebral suelen participar más en actividades de ocio basadas en el hogar, teniendo menor número de experiencias sociales con amigos y otros jóvenes sin discapacidad, y tendiendo a la agrupación con personas con discapacidades similares, muchas veces como consecuencia de sus limitaciones, físicas o cognitivas, o por miedo al rechazo, que a día de hoy, aún existe en la sociedad hacia las personas que presentan diversidad funcional (Kang et al., 2010; Van der Slot et al., 2010).

2. Objetivos

Debido a la importancia que tiene la repercusión de autoestima en las personas con alguna discapacidad, así como en el resto de población en general, el objetivo de este estudio piloto fue analizar las respuestas proporcionadas por un grupo de personas con parálisis cerebral a cada uno de los ítems que componen la Escala de Autoestima de Rosenberg.

3. Metodología

Es un estudio observacional, descriptivo y transversal, realizado mediante una metodología cuantitativa. La recogida de datos se llevó a cabo mediante el muestreo no probabilístico, concretamente se utilizó la técnica por conveniencia.

3.1. Participantes

Los criterios de inclusión para formar parte del estudio fueron: estar diagnosticado de parálisis cerebral, tener capacidad de comunicación (oral, escrita o alternativa), tener un cociente intelectual no inferior a 30, una edad igual o superior a 12 años y residir en España.

Atendiendo a estas características, un total de 50 sujetos participaron voluntariamente en el estudio, 25 hombres y 25 mujeres. La edad media fue de 39,38 años (DT 13,14, Rango 14-66).

La muestra procedía de algunos centros de la Confederación Aspace, colegios de Educación Especial, centros de día, residencias, centros ocupacionales e institutos de educación ordinaria de las provincias españolas de Zaragoza, Huesca, Teruel, Islas Baleares y Vizcaya.

3.2 Variables e instrumentos

Se tomó como única variable de estudio la puntuación registrada en cada uno de los diferentes ítems que componen la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR).

Dicha escala fue desarrollada por Rosenberg en 1965 y es una de las más utilizadas para la medición global de la autoestima.

Está compuesta por 10 afirmaciones sobre los sentimientos que tiene la persona sobre sí misma, 5 direccionadas positivamente y 5 negativamente.

En esta escala de tipo Likert, el participante tiene que responder únicamente eligiendo una de las cuatro posibles respuestas (1 = Muy de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = En desacuerdo; 4 = Muy en desacuerdo) a cada una de las 10 afirmaciones.

La puntuación final puede estar entre los 10 y los 40 puntos.

Si se obtiene una puntuación menor a 25 puntos se considera que existen importantes problemas de autoestima, y se clasifica como «autoestima baja». Si la puntuación oscila entre los 26 y los 29 puntos, no existen problemas graves de autoestima, aunque sería conveniente mejorarla, y se clasifica como «autoestima media». Y por último, si la puntuación es igual o superior a 30, se clasifica como «autoestima elevada o normal».

Dicha escala ha sido traducida y validada al castellano (Morejón, García-Bóveda y Jiménez, 2004).

Su consistencia interna se encuentra entre 0,76 y 0,87. Su fiabilidad es de 0,80 (Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995).

Para la utilización de esta escala se solicitó y adquirió el consentimiento de sus autores.

Las variables sociodemográficas como la edad, el sexo y la procedencia geográfica, fueron tomadas mediante un cuestionario *ad hoc* que lleva por nombre «Registro de datos», en el cual constan aspectos referentes a la vida del participante.

3.3. Procedimiento

En primer lugar se procedió a hacer una búsqueda de los centros de la Confederación Aspace, colegios de Educación Especial, centros de día, residencias, centros ocupacionales e institutos de educación ordinaria

de las provincias españolas de Zaragoza, Huesca, Teruel, Islas Baleares y Vizcaya que pudieran tener entre sus componentes a personas que cumplieran todos los criterios de inclusión para formar parte del estudio. Así mismo también se contactó con otras personas, que no pertenecían a ninguno de estas entidades, que también cumplían dichos criterios.

A continuación se les proporcionó a los sujetos que cumplían los criterios de inclusión un tríptico informativo en el que se explicaban las características principales del estudio. A aquellos que tras la información accedieron participar, se les entregó un consentimiento informado por escrito, con copia (una para el participante y otra para el investigador principal). Una vez firmado se realizó la entrevista de manera individual.

Los datos fueron recogidos entre enero de 2013 y julio de 2014, y posteriormente tratados con el *software* IBM® SPSS® Statistics v.20.0.

4. Resultados

La puntuación media de la Escala de Autoestima de Rosenberg fue de 32.12 puntos, considerada como autoestima elevada. La mínima puntuación obtenida fue de 24, y la máxima de 40 (DT = 4,72). En la tabla 1 se presentan tanto la frecuencia como el porcentaje que ha obtenido cada una de las opciones de respuesta de los 10 ítems que componen la Escala de Autoestima de Rosenberg.

1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
De acuerdo	24	48
Muy de acuerdo	26	52
Total	50	100
2. Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un/a fracasado/a		
Muy de acuerdo	1	2
De acuerdo	7	14
En desacuerdo	19	38
Muy en desacuerdo	23	46
Total	50	100

3. Creo que tengo varias cualidades buenas		
Muy en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
De acuerdo	23	46
Muy de acuerdo	27	54
Total	50	100
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente		
Muy en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	14	28
De acuerdo	22	44
Muy de acuerdo	14	28
Total	50	100
5. Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mí		
Muy de acuerdo	2	4
De acuerdo	11	22
En desacuerdo	19	38
Muy en desacuerdo	18	36
Total	50	100
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a		
Muy en desacuerdo	1	2
En desacuerdo	6	12
De acuerdo	26	52
Muy de acuerdo	17	34
Total	50	100
7. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a		
Muy en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	4	8
De acuerdo	30	60
Muy de acuerdo	16	32
Total	50	100

8. Desearía valorarme más a mí mismo/a		
Muy de acuerdo	4	8
De acuerdo	12	24
En desacuerdo	20	40
Muy en desacuerdo	14	28
Total	50	100
9. A veces me siento verdaderamente inútil		
Muy de acuerdo	1	2
De acuerdo	11	22
En desacuerdo	19	38
Muy en desacuerdo	19	38
Total	50	100
10. A veces pienso que no sirvo para nada		
Muy de acuerdo	1	2
De acuerdo	3	6
En desacuerdo	26	52
Muy en desacuerdo	20	40
Total	50	100

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje obtenido en cada una de las opciones de respuesta de los ítems de la Escala de Autoestima de Rosenberg.

5. Conclusiones y discusión

La puntuación media de la Escala de Autoestima de Rosenberg de la muestra evaluada se corresponde con un nivel de autoestima elevada, considerada como autoestima normal, obteniendo cada uno de los ítems un bajo porcentaje de valoraciones negativas.

Sería conveniente seguir el estudio con una muestra más amplia para aumentar su fiabilidad.

Tras de haber realizado numerosas búsquedas en diferentes bases de datos, tanto biomédicas como sociológicas, se han encontrado muy pocos estudios que traten sobre el tema de la autoestima de las personas con parálisis cerebral.

Dentro de este pequeño grupo, la mayoría hacen referencia a la autoestima de las personas de menor edad que padecen esta patología, o incluso

de la de sus cuidadores principales, dejando un poco de lado la situación en las personas adultas.

Algunos estudios muestran que la autoestima media de las personas con parálisis cerebral suele encontrase dentro de la categoría «elevada». En uno de los estudios revisados que analizaba una muestra de adolescentes y preadolescentes (con edades comprendidas entre los 9 y los 18 años), el grupo de mujeres presentaba una autoestima más baja que el grupo de los hombres (Manuel, Balkrishnan, Camacho, Smith y Koman, 2003).

Otros estudios, como el de Magill-Evans y Restall, (1991), compararon mediante un estudio longitudinal la autoestima entre hombres y mujeres, y a su vez entre los que tenían discapacidad y los que no, con siete años de diferencia entre la primera y la última entrevista (en la primera tenían una media de 15 años y en la última una media de 22). En este caso las mujeres también obtuvieron un nivel de autoestima algo inferior al de los hombres, ya que entre los hombres con y sin discapacidad no hubo diferencias significativas, mientras que en las mujeres con discapacidad respecto a las mujeres sin discapacidad sí, aunque en la última entrevista la diferencia fue menor.

Desde nuestro punto de vista, el estudio del estado de la autoestima en el campo de la discapacidad, y en concreto en la parálisis cerebral, es realmente importante, ya que tener un nivel alto de autoestima es uno de los motores más importantes para poder llevar a cabo una vida satisfactoria. Así lo muestran Wiegerink, Stam, Ketelaar, Cohen-Kettenis y Roebroeck (2012) en su estudio sobre relaciones románticas y sexuales en jóvenes adultos (entre los 20 y los 25 años) con parálisis cerebral. Señalan que hay más mujeres que hombres dentro de una relación romántica, y que para tener este tipo de relación son muy importantes aspectos como tener una buena autoestima y sentimientos de competencia relacionados con la autoeficacia. Según los autores, tener una mayor afectación motriz puede afectar en la actividad sexual, pero no en tener una relación romántica.

6. Bibliografía

Confederación Aspace (2011): «La calidad de vida, una realidad». Recuperado el 25 de noviembre de 2014 de http://www.aspace.org/aspace/news/documentos/dossierprensamini.pdf

Horsman, M., Suto, M., Dudgeon, B. y Harris, S. R. (2010): «Ageing with cerebral palsy: psychosocial issues». *Age and Ageing,* 39 (3), 294-299.

Instituto Nacional de Estadística (2008): «Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia». Recuperado el 25 de noviembre de 2014 de http://www.ine.es/jaxi/tabla.do

Kang, L. J., Palisano, R. J., Orlin, M. N., Chiarello, L. A., King, G. A. y Polansky, M. (2010): «Determinants of social participation-with friends and others who are not family members-for youths with cerebral palsy». *Physical Therapy,* 90 (12), 1743-1757.
Magill-Evans, J. E. y Restall, G. (1991): «Self-esteem of persons with cerebral palsy: from adolescence to adulthood». *American Journal of Occupational Therapy,* 45 (9), 819-825.
Manuel, J. C., Balkrishnan, R., Camacho, F., Smith, B. P. y Koman, L. A. (2003): «Factors associated with self-esteem in pre-adolescents and adolescents with cerebral palsy». *Journal of Adolescent Health,* 32 (6), 456-458.
Morejón, A. J. V., García-Bóveda, R. J. y Jiménez, R. V. (2004): «Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española». *Apuntes de Psicología,* 22 (2), 247-255.
Murphy, N. y Such-Neibar, T. (2003): «Cerebral palsy diagnosis and management: The state of the art». *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care,* 33 (5), 146-169.
Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D. et al. (2007): «A report: The definition and classification of cerebral palsy». April 2006. *Dev Med Child Neurol Suppl,* 109 (suppl. 109), 8-14.
Rosenberg, M. (1965): *Society and the adolescent self-image.* Princeton University: Press Princeton, NJ.
Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995): «Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes». *American Sociological Review,* 141-156.
Van der Slot, W. M., Nieuwenhuijsen, C., Van den Berg-Emons, R. J., Wensink-Boonstra, A. E., Stam, H. J., Roebroeck, M. E., et al. (2010): «Participation and health-related quality of life in adults with spastic bilateral cerebral palsy and the role of self-efficacy». *Journal of Rehabilitation Medicine,* 42 (6), 528-535.
Wiegerink, D. J., Stam, H. J., Ketelaar, M., Cohen-Kettenis, P. T. y Roebroeck, M. E. (2012): «Personal and environmental factors contributing to participation in romantic relationships and sexual activity of young adults with cerebral palsy». *Disability and Rehabilitation,* 34 (17), 1481-1487.

El proyecto «Escúchame»: una práctica sistémica y vivencial

Antoni Giner Tarrida
Doctor en Pedagogía
Profesor de la Facultat d'Educació y técnico del ICE de la UB
Orintador del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
Gemma Pérez Clemente
Asesora psicopedagógica del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
Formadora del ICE de la UB

Resumen
El proyecto que se presenta, que tiene por nombre «Escúchame» quiere dar respuesta a la necesidad de cambio en la educación. Este proyecto propone personalizar la escuela con un plan de intervención educativa que establezca una vinculación emocional positiva entre el/la tutor/a y el/la alumno/a. Un trabajo que proporcione a todo el alumnado factores protectores que les reconozcan y acompañen en su crecimiento, para alcanzar cuotas de seguridad personal, que faciliten su desarrollo de forma integral y satisfactoria. También es un apoyo para los centros educativos en el ámbito de la acción tutorial, para mejorar el rendimiento escolar y establecer una mejor cohesión social. Para conseguirlo, incidimos especialmente en la identificación de las capacidades del alumnado, el desarrollo de los recursos personales y de su entorno. Con una mirada que se centra más en los elementos que favorecen el progreso de la persona que en las causas de sus problemas. El proyecto es aplicable a centros de Primaria y Secundaria.

Abstract
The project presented, which is named «Listen» aims to meet the need for change in education. This project proposes to customize school educational intervention plan to establish a positive emotional link between the tutor and the student. Work that provides all students recognize protective factors and accompany them in their growth, to achieve personal safety assessments, to facilitate their development in a comprehensive and satisfactory manner. It is also a support for schools in the field of tutorial action to improve school performance, and better social cohesion. To achieve this, we emphasize especially in identifying the capabilities of students, development of personal resources and their environment. With a look that is more focused on the elements for progress of the person on the causes of their problems. The project is applicable to primary and secondary.

1. Introducción

La escuela es con frecuencia un espejo donde se puede reflejar la manera de vivir y de pensar de la sociedad a la cual pertenece. Si observamos este espejo detenidamente, podremos ver que sus imágenes nos transmiten todo un sinfín de cambios, cambios constantes y rápidos que generan en este segundo milenio un sinfín de nuevos retos, muy especialmente para las personas que trabajan y están implicadas en el ámbito educativo. Ser conscientes de estos cambios y de los retos actuales no presupone vivirlos desde una perspectiva negativa o con poca confianza en el futuro, simplemente supone estar alerta, ser conscientes, entender la complejidad como una riqueza porque nos permite crear nuevas respuestas y trabajar con el objetivo de conseguir la *mejor* educación posible. Pero, ¿cómo? Como siempre lo ha hecho la escuela, a partir de una práctica constructiva y reflexiva, y con propuestas educativas innovadoras que vayan más allá de la propia aula.

1.1. El proyecto escúchame

Bien sabemos que una buena relación con una persona adulta, significativa, como es la tutora o el tutor, favorecerá la mejora de los aprendizajes y también la convivencia. A menudo la acción educativa se centra en hablar y subestima el valor de la escucha. Estamos convencidos de que escuchando, enseñamos a escuchar, detectamos necesidades, deseos, expectativas, ofrecemos modelos exportables y generalizables al entorno familiar y social.

Reconocemos y «empoderamos» la labor docente, su dignidad y la gran responsabilidad de sus funciones, desde una práctica educativa reflexiva, flexible y abierta. Con un enfoque interdisciplinario, pretendemos dar apoyo y colaborar en construir un estilo comunicativo personal que facilite esta delicada tarea.

Para su aplicación directa con los niños y las niñas, se estructura con periodicidad semanal el aula pequeña, para la que se necesita contar con: un tiempo sistemático y un espacio acondicionado para la escucha activa. Cada tutora participa con subgrupos de tres o cuatro alumnos o alumnas, con los criterios propios de agrupación, donde no se riñe, ni se hurga en aspectos familiares ni personales. Se señalan aspectos positivos, se redefinen relatos, se sugiere reflexión, se presta atención y se acepta a cada alumno como persona.

1.2. Bases teóricas del proyecto escúchame

1.2.1. Resiliencia para una tutoría capacitadora

Autores como Henderson y Milstein (2003) definen la resiliencia como la capacidad que tienen los seres humanos para reponerse a la

adversidad y lograr una transformación positiva o bien, sobreponerse a las expectativas negativas y a menudo hasta fortalecerse en el proceso de superarlas.

Con respecto a los alumnos y docentes, es aplicable la siguiente definición de Rirkin y Hoopman (1991; citado por Henderson y Milstein 2003), quienes explican que es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

La pregunta es clave: ¿por qué alumnos con dificultades parecidas, unos tienden a superarlas e incluso las superan y otros quedan atrapados en ellas? Werner y Smith (1982) afirman que todos los estudios realizados en el mundo acerca de los niños desprotegidos comprobaron que la influencia más positiva para ellos es una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo.

Por tanto la aparición o no de esta capacidad de resiliencia en los sujetos depende de la interacción de la persona y su entorno de relación social.

El proyecto «Escúchame» quiere primar la capacidad de los alumnos para saber relacionarse y establecer lazos e intimidad con otras personas. Facilita una relación tutorial para promover el éxito entre sus alumnos.

En el «aula pequeña» se propicia el sentido del humor cuando las cosas no funcionan… permite ahorrar sentimientos negativos, especialmente para los niños que presentan situaciones de conflicto.

La creatividad es otro pilar de la resiliencia que potenciamos en el proyecto «Escúchame».

Del fruto de la combinación de todos estos pilares, anteriormente descritos: autoestima consistente, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad, a nuestro entender, emerge la capacidad de pensamiento crítico. En clave escolar y desde la experiencia del proyecto, podemos afirmar que el pensamiento crítico permite analizar las causas y responsabilidades de las situaciones cotidianas en las que, un niño, una niña, un adolescente puede llegar a encontrarse, ayudándole a sentirse más libre y con mayor fuerza para cambiar actitudes, encontrar respuestas, autoafirmarse en sus ideas, redescubrir nuevos discursos internos, compartir, opiniones, respetar las de otros, y un sinfín de nuevas posibilidades.

Siguiendo las fuentes interactivas de la resiliencia de acuerdo con Edith Grotberg (1997), para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir fortalecido de ellas o incluso transformado.

Siguiendo el paradigma de Grotberg: «TENGO; SOY; ESTOY Y PUEDO», hemos hecho una adaptación, en clave escolar, para facilitar su comprensión en relación al alumno resiliente que podrían afirmar:

De todo lo descrito anteriormente podemos afirmar que la escuela puede fomentar la resiliencia de los niños. Con demasiada frecuencia la escuela pone mayor empeño en detectar los problemas y el déficit en lugar de desarrollar virtudes y fortalezas, en este sentido el proyecto «Escúchame» de tutoría personalizada pretende y a la luz de las evidencias consigue un paso más en relación al objetivo de construir escuelas resilientes.

1.2.2. El apego aplicado a la tutoría

Los vínculos creados en el aula, tienen mucha relación con el aprendizaje. Una vinculación segura entre maestro y alumno posibilita un bienestar común que desdel proyecto «Escúchame», consideramos, puede ser una gran ayuda para resolver las pequeñas o grandes dificultades ante la acción de aprender, memorizar, crear, redefinir organizar y muchísimas más tareas que acontecen en el aula.

Geddes (2010) sostiene que el apego durante la creación de los primeros vínculos afectivos tiene una gran influencia en el equilibrio emocional y en la adaptación social.

En los centros educativos, cada alumno tiene sus propias características que lo hacen único, diferente a todos. Cada alumno posee diferentes estructuras personales de relación familiar, de apego.

El proyecto a partir de la tutoría personalizada permite entender mejor y llegar con una proximidad positiva a la forma en que cada niño, niña y adolescente muestra su relación propia de apego. Desde esta relación cercana y sin reproches ni exigencias, el tutor puede ir construyendo un vínculo afectivo que permita al alumno crear relaciones de apego seguro.

Ainsworth (1973) identificó diversas tipologías de apego y las pautas de relación entre el bebé y el cuidador principal. Este autor define de manera muy clara los diferentes tipos de apego y sus efectos en el desarrollo de la interacción con el estilo personal de la persona o personas cuidadoras.

La falta de confianza en el soporte de los adultos y el miedo a la participación puede inhibir significativamente la capacidad para comprometerse con la dinámica del aula y de la escuela. Esta falta de compromiso con la tarea escolar puede ser un indicador de exclusión social —la vida social está basada en gran medida en las relaciones y la participación en el trabajo—.

Geddes (2010) da un paso más y conecta las primeras experiencias relacionales infantiles con el bienestar emocional y el rendimiento académico. Elabora un esquema a modo de triangulo, donde vincula las conductas de relación que se generan en el aula.

Acogiéndonos a este triángulo donde confluye el vínculo emocional, el docente, el aprendizaje y la relación entre iguales, consideramos que potenciar vínculos seguros y positivos, genera equilibrio entre las necesidades del alumno, la presencia del docente y la demanda de la tarea escolar.

La tutoría personalizada del proyecto «Escúchame» pretende ser una ayuda más en esta relación que se establece dentro del aula, en la creación de espacios íntimos, donde lo importante es la conversación, desde una escucha activa y una mirada capacitadora, la escuela, el maestro y los alumnos pueden fortalecer aún más una base segura para el aprendizaje personal y académico.

Hemos observado detenidamente que existe una mejora en la relación entre el alumno hacia el docente, pero también un *feedback* a la inversa, el docente conoce mejor a el alumno y esto conlleva las mismas consecuencias.

1.2.3. La conversación como herramienta de cambio

El proyecto «Escúchame» consiste en un espacio semanal que tiene reservado el tutor de un grupo-clase para trabajar con grupos de 3 alumnos y conversar con ellos. La conversación gira alrededor de lo que los alumnos traen al espacio.

La interacción entre las personas supone un proceso de influencia recíproca. A partir de la conversación se establece un diálogo que posibilita encontrarse con el otro, y esta posibilidad de conocer al interlocutor de manera recíproca puede facilitar la mejora de las relaciones y la estima mutua.

A nivel comunicativo trabajamos con herramientas como la escucha empática, los mensajes autoreferenciales, buscando la reformulación y la clarificación y dando especial importancia a las preguntas.

Al trabajar con preguntas perseguimos diferentes objetivos:

- Ayudar a descubrir narrativas poco adaptativas y a cuestionar aquellos elementos que dificultan el funcionamiento escolar.
- Establecer un proceso de *coaching* educativo:
  - Tomar consciencia de las propias dificultades.
  - Entender cuáles son las razones de nuestras acciones.

- Poder establecer elementos de cambio, pequeñas acciones que nos ayuden a sentirnos más adaptados y con mayor posibilidad de éxito.

Cuando hablamos de narrativas nos referimos a la manera de configurar la realidad que ha construido cada alumno.

Pretendemos que los tutores incorporen estrategias y técnicas de *coaching* educativo en el trabajo tutorial.

Definimos el *coaching* educativo esencialmente como una relación, un diálogo entre un tutor/a y un alumno en un contexto orientado al desarrollo y/o al crecimiento personal.

Consiste en acompañar a las personas individualmente o en grupo, mediante la comunicación, para ayudar a que el alumno identifique sus capacidades y posibilitar que las transforme en habilidades (Giner y Saumell, 2010).

En este espacio el profesor puede establecer una relación menos directiva que en el aula. Una relación de aceptación del otro y de sus capacidades que existen pero que a veces no saben que existen.

1.2.4. Gestión emocional

Tener un espacio de confianza, tranquilo y de escucha propia y a los otros es un buen entorno para trabajar en educación emocional.

Se pretende que los alumnos desarrollen las competencias emocionales: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Se desarrolla no en forma de actividades concretas, sino a través: de disfrutar de los otros, pudiendo hablar y escuchar, reconociendo y expresando sus emociones y las de los demás. Al ser un espacio pequeño permite crear una relación más cercana que ayuda a la expresión emocional.

En este sentido pensamos que favorece la empatía, ya que el hecho de escuchar diferentes realidades hace tomar consciencia de la propia posición.

2. Objetivos

El proyecto «Escúchame» fija su mirada en un objetivo final: *personalizar* la escuela con un plan de intervención educativa que establezca una vinculación positiva entre el tutor y el alumno. Que proporcione a todo el alumnado factores promotores que los reconozcan y acompañen en su crecimiento personal, y que de esta manera le ayuden a desarrollarse de una forma integral y satisfactoria.

Esta finalidad última del proyecto se desglosa en dos grandes ámbitos educativos:

- Una mejora de la convivencia en el aula y en general en el centro educativo.
- Una mejora de los aprendizajes del alumnado.

En la búsqueda de ese horizonte el proyecto se propone los siguientes objetivos.

2.1. Objetivos generales

- Promover un cambio de mirada respecto a las tareas tutoriales que tome como punto de partida los trabajos teóricos y metodológicos desarrollados desde el ámbito de las perspectivas participativas.
- Implementar en los centros educativos una acción tutorial con un formato más íntimo y acogedor que ayude a crear vínculos afectivos positivos y resilientes entre tutor y alumno.
- Planificar tiempo y espacios de conversación en grupos reducidos para efectuar la actividad de tutoría personalizada.
- Ofrecer un trabajo reflexivo en profundidad sobre la práctica tutorial con los tutores desde el sí de la comunidad educativa.

2.2. Objetivos específicos

- Desarrollar en la escuela un proyecto común que invite a la reflexión sobre el significado, el valor y la práctica de una acción tutorial resiliente.
- Crear y estructurar espacios de relación y comunicación formales e informales entre tutor y alumnos que favorezca otras maneras de relacionarse y otras formas de complicidad y de empatía mutuas.
- Provocar que afloren en el alumnado factores de resiliencia.
- Centrar la mirada en los elementos que favorecen el progreso de los alumnos más que en las causas de sus problemas.
- Fomentar habilidades de comunicación y relación entre iguales.
- Proporcionar un buen clima emocional de aula y la motivación necesaria para querer aprender y trabajar en la escuela.
- Facilitar respuestas educativas al alumnado para promover factores que los hagan crecer de manera equilibrada y que les ayuden a motivarse para aprender.

- Mejorar la vinculación educativa entre tutores y alumnado y entre los mismos alumnos.
- Mejorar las relaciones entre el profesorado, el alumnado y sus familias.
- Facilitar al tutor más tiempo y de más calidad para profundizar con tranquilidad en el trabajo tutorial que requiere su grupo.
- Proporcionar técnicas y estrategias de trabajo y de autoreflexión al profesorado.

Este proyecto requiere de unas condiciones indispensables para asegurar su viabilidad y una buena calidad en su aplicación.

- Requiere de un cambio organizativo del centro.
- Una formación específica de claustro en dos años.
- Un espacio de práctica reflexiva donde se prioriza el intercambio e implicación de los docentes.

La aplicación del proyecto en los centros educativos precisa como mínimo de tres cursos escolares y finaliza cuando el centro actúa autónomamente con un mínimo acompañamiento por parte del programa.

Las actuaciones que se realizan el segundo y tercer año son de consolidación del proyecto, se llevan a cabo las mismas planificadas en el primer curso pero potenciando paulatinamente la autonomía del centro escolar y el intercambio de experiencias.

Es conveniente comenzar por un ciclo o por un nivel, debido a que el proyecto recomienda una aplicación lenta.

La implementación del proyecto «Escúchame» en el centro educativo requiere de un proceso específico, que debe seguirse de manera rigurosa.

3. Metodología

El equipo directivo es el responsable de vigilar la correcta aplicación del proyecto y ha de creer firmemente en la importancia de la acción tutorial para poder transmitir esta convicción a todo el claustro de profesores.

La práctica del proyecto «Escúchame» precisa de una planificación dentro del plan anual del centro que contemple espacios para las coordinaciones y una organización del horario escolar que permita llevar a cabo la actividad de la tutoría personalizada en los grupos clase denominada «aula pequeña».

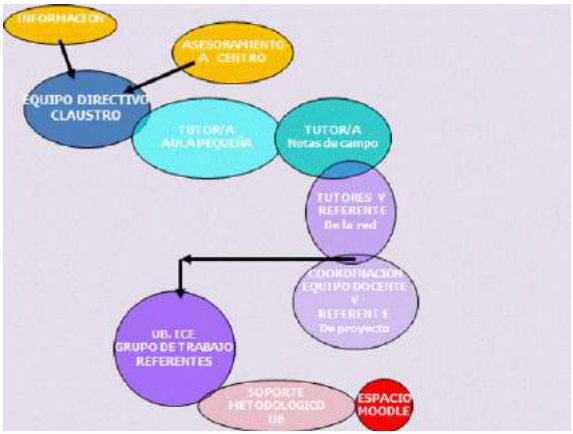


Figura 1: Esquema del plan de trabajo del proyecto «Escúchame».

El proceso empieza con la solicitud desde la dirección del centro educativo, tanto en Primaria como en Secundaria de implementar el proyecto.

Se realiza una primera reunión con el equipo directivo y el profesional de apoyo externo que podrá ser un profesional del equipo de asesoramiento psicopedagógico que atiende el centro u otro profesional externo que realice intervenciones pedagógicas y/o de carácter social en dicho centro.

Al inicio del curso escolar el equipo directivo y el profesional de apoyo informan del proyecto al claustro. Los cursos siguientes, los referentes del proyecto deben informar al profesorado nuevo del centro sobre el programa y su aplicación. Esta información se realiza a través de diferentes modelos.

- Charla inicial explicativa de las bases teóricas del proyecto dentro del centro educativo.
- Se ofrece una formación básica desde el ICE de la UB para docentes que se incorporan a una escuela que participa del proyecto.
- También puede llevarse a cabo una tutorización de los nuevos docentes a través de docentes experimentadas en el proyecto, se les explica el proyecto desde la práctica diaria y participan de una sesión con los alumnos entre los dos docentes para aprender por modelaje.
-

3.1. Fase de aplicación: desarrollo y temporalización del plan de trabajo

El programa se organiza para todo un curso escolar y se desarrolla en tres planos de actuación que se superponen y complementan. La estructura organizativa puede contemplarse en el esquema presentado anteriormente:

3.1.1. Acción formativa

Esta acción se lleva a cabo al mismo tiempo que empieza a aplicarse el programa en el centro educativo. El planteamiento metodológico se centra en que la aproximación a la realidad se lleve a cabo en un contexto natural desde dentro de la escuela, conjuntamente con las personas implicadas y comprometidas en esa realidad.

Esta actuación se realiza a dos niveles:

a. Formación y coordinación de los profesionales del proyecto:

   Los profesionales de apoyo denominados «referentes del proyecto» participan cada cinco semanas a lo largo del curso en una formación organizada desde el ICE de la Universidad de Barcelona, con el fin de enriquecer conocimientos y compartir experiencias.

b. Formación presencial al profesorado del centro educativo: el profesorado del centro participa durante dos cursos en las sesiones formativas que complementan la puesta en práctica del proyecto.

La duración total es de 40 horas distribuidas en 15 horas presenciales el primer curso y 10 más de profundización el segundo, el resto de horas un total de 15, son de trabajo personal en relación con la aplicación práctica que realizan en el centro escolar.

Estos bloques temáticos permiten la reflexión del grupo sobre diferentes cuestiones: el concepto de resiliencia y de vínculo, y cómo desarrollarlos en la práctica educativa del tutor, la importancia de la comunicación y de la escucha como base del trabajo tutorial, la relación con las familias, la importancia de las emociones y cómo se manifiestan en los alumnos, el concepto de inteligencias múltiples y su repercusión en el ámbito educativo, aprender herramientas del coaching educativo.

3.1.2. Acción vinculante

Se centra en las sesiones de tutoría personalizada que lleva a cabo el tutor/a con un grupo reducido de sus alumnos a esta actividad la denominamos «aula pequeña».

La organización de la actividad práctica precisa de un horario escolar específico en el que un reducido grupo de alumnos abandona la clase ordinaria con su tutor/a. Dentro del horario del tutor se incluye una sesión para la tutoría personalizada, se tiene que tener presente que se debe mantener también la tutoría grupal.

El alumnado asiste de manera rotativa en grupos reducidos de tres, cuatro niños/as. El tutor tiene total libertad para decidir cómo agrupa a sus

alumnos en función de las necesidades de su grupo clase. El «aula pequeña» pretende atender la singularidad de cada alumno a partir de un modelo tutorial acogedor, que permite un tiempo y un espacio de dedicación tranquilo y reposado que fomente un apego seguro entre tutor y alumno. No es un espacio pensado para trabajar algún tipo de refuerzo escolar o para enjuiciar, penalizar o castigar el comportamiento de un niño/a.

Esta actividad busca desarrollar en los alumnos de manera preventiva las capacidades resilientes internas entre las cuales destacamos:

- Favorecer la iniciativa que muestra el niño de manera espontánea para explorar la realidad cercana. Con la intención de que sea capaz de tomar sus propias decisiones.
- Potenciar la capacidad de alejarse o desligarse de situaciones desagradables y que les permita apartarse de situaciones estresantes externas.
- Fomentar la capacidad de percibir las acciones negativas y el porqué.
- Potenciar el humor y la creatividad.
- Apoyar *la moralidad* de los niños/as que se manifiesta en sus juicios sobre el bien y el mal, una moralidad que implica en el mundo adulto, poseer altruismo y actuar íntegramente.

Werner y Smith (1982) concretaron «los pilares de la resiliencia», descritos como capacidades. Estos pilares nos son útiles cuando queremos dar una buena respuesta educativa y especialmente tutorial. Los alumnos necesitan una «autoestima consistente», el maestro que establece una buena relación de afecto y cuidado y da una respuesta sensible, puede favorecer en el alumno una mejor capacidad de autovaloración de sí mismo y, por consiguiente, mayores probabilidades de éxito personal y académico. En la sesión de tutoría personalizada en el «aula pequeña» estamos ofreciendo al alumno espacio para la capacidad de introspección, para que pueda preguntarse a sí mismo y encontrar una respuesta honesta, que le sirva de soporte para plantearse o expresar sus ilusiones, sus dudas, su forma de pensar libremente. El maestro que potencia la independencia en sus alumnos les ayuda a saber fijar límites entre uno mismo y su entorno, promueve en el niño la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento o la conducta problemática.

La ubicación de la actividad en el centro educativo es importante. Se ha de buscar un espacio no muy grande, luminoso y ventilado que se decore con detalles que lo hagan diferente al resto de espacios del centro (cojines, cuadros, cortinas, dibujos…), y lo conviertan en un lugar acogedor y agradable. Se trata de un espacio de seguridad, un espacio sin presión curricular, de tiempo personal, donde el escolar se sienta importante y atendido.

Al acabar las sesiones, el tutor/a dispondrá de un cuaderno de campo donde irá registrando todo aquello que le ha parecido más destacable de la sesión. Estos registros son indispensables para la gestión de la actividad y pretenden ayudar a la posterior reflexión y toma de decisiones de la intervención educativa.

3.1.3. Acción reflexiva

La acción vinculante precisa de una estructura que acompañe y coordine la actividad tutorial del «aula pequeña». A lo largo del curso se realizarán mensualmente reuniones de coordinación con los tutores de cada nivel con el ciclo y el profesional de apoyo externo.

En estas coordinaciones se pretende potenciar el trabajo de autoconocimiento personal y profesional del tutor/a frente al estrés docente; aflorando el saber del maestro a partir de la experiencia profesional y compartiendo conocimientos y experiencias que ayuden a trabajar en equipo, y potenciando las relaciones entre los equipos docentes como mecanismo de apoyo mutuo.

Supone un trabajo en equipo con un objetivo común: establecer lazos con las personas para mejorar la tarea educativa.

Al finalizar el curso escolar se organizan unas jornadas de intercambio de buenas prácticas entre todos los centros que participan en el proyecto. Estas jornadas organizadas por el grupo coordinador del proyecto son abiertas a toda la comunidad educativa.

4. Evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje

El proyecto ha sido ampliamente evaluado, con diferentes opciones creadas *ad hoc.*

A continuación se presentan algunos resultados:

- Sobre una muestra de 150 alumnos de Primaria y Secundaria, donde la edad de la muestra es entre 8 y 14 años, se pidió que dieran su opinión sobre lo que significa para ellos ir a la tutoría personalizada.
  - El 85 % de los alumnos preguntados dice que le gusta ir al espacio «Escúchame».
  - El 71 % que les ayuda a resolver conflictos.
  - El 84 % que les ayuda a sentirse más seguros.

A continuación presentamos un diagrama de barras donde se muestra la distribución de respuestas a las siguientes preguntas. Estas preguntas se basan en la rueda de la resiliencia establecida por Henderson (2005).

Los alumnos valoraban con una puntuación del 1 al 10 su acuerdo con el enunciado.

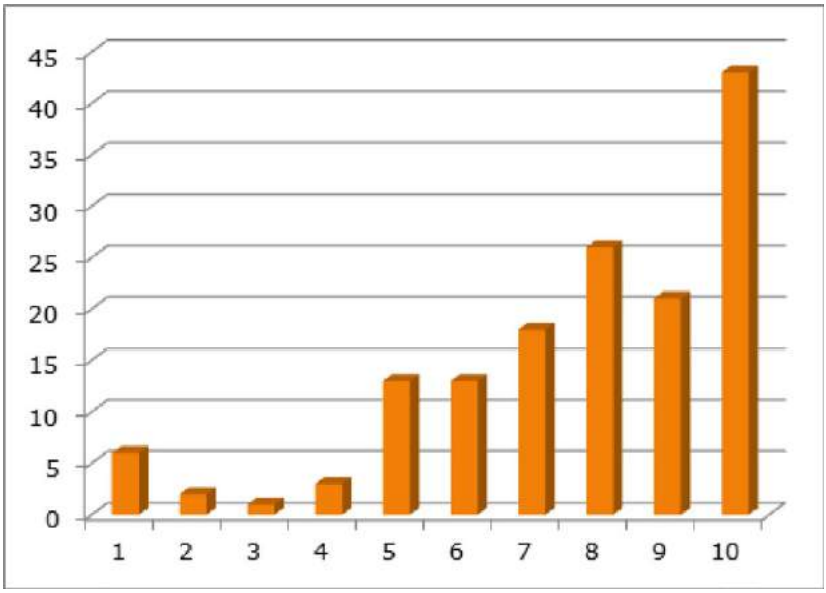


Figura 2. ¿Ir a Escúchame te ha ayudado a superarte y creer en ti mismo?

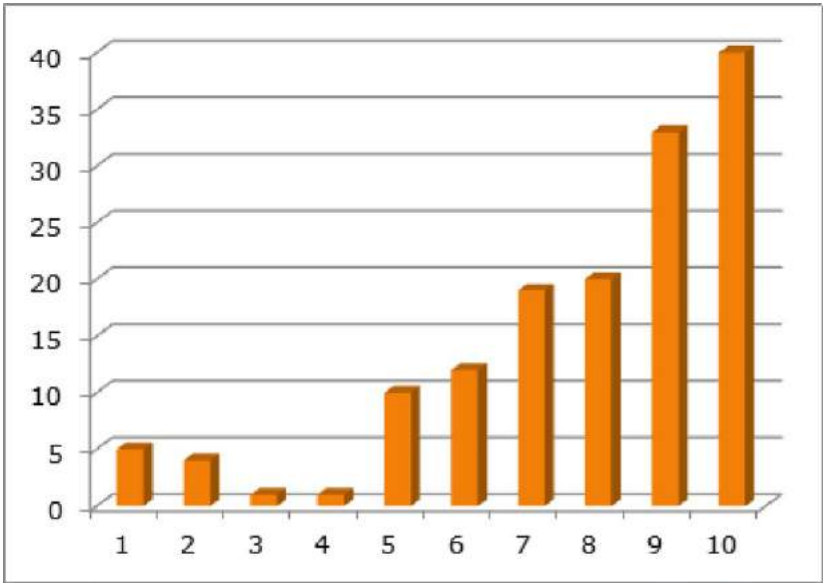


Figura 3. ¿Te has sentido querido y respetado?

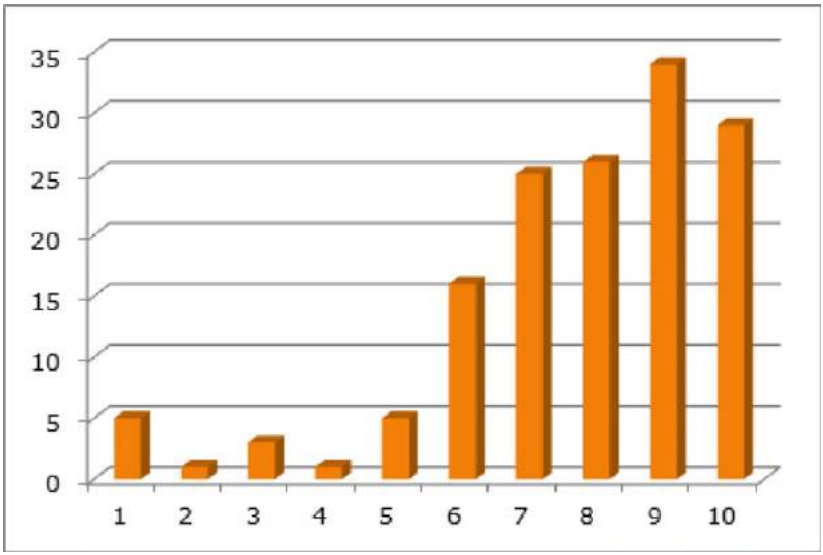


Figura 4. ¿Te ha ayudado a establecer más relación con tus compañeros y compañeras?

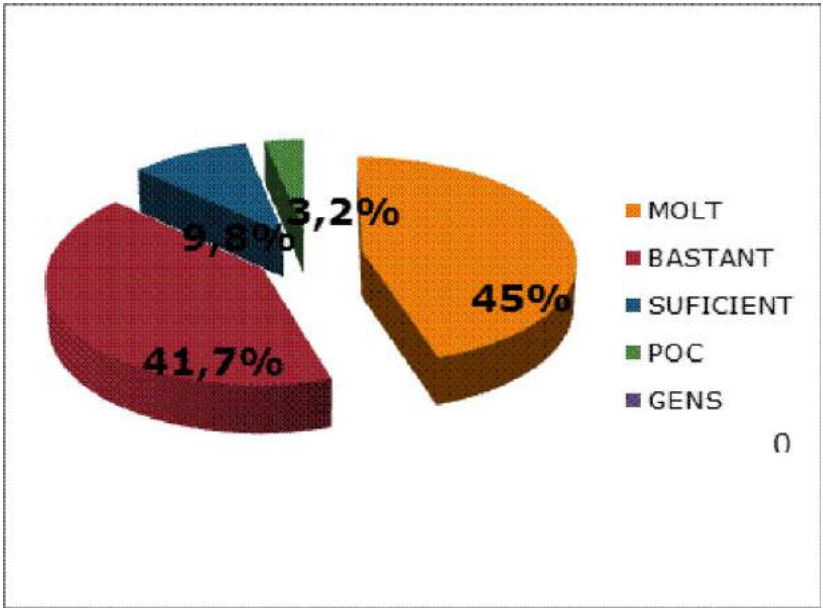


Figura 5. ¿Te sientes mejor después de la sesión?

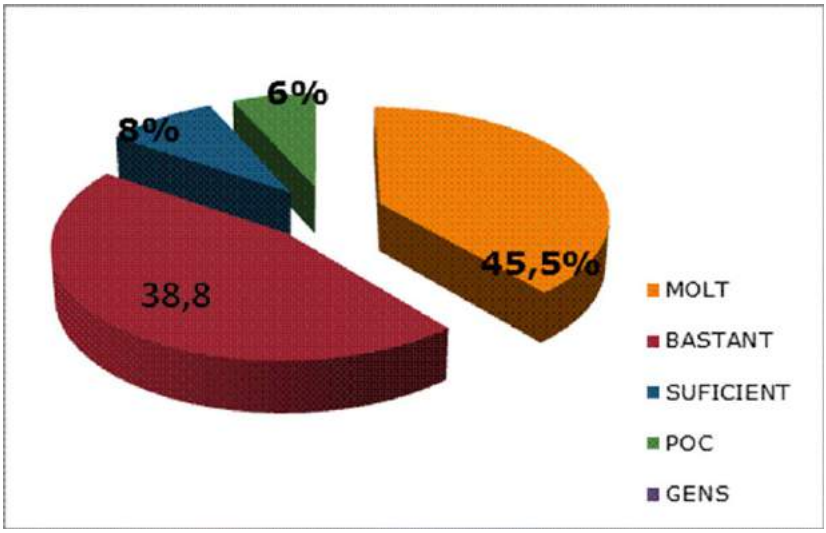


Figura 6. ¿Te ayuda a sentirte más seguro/a?

Otros datos obtenidos de preguntas abiertas al alumnado nos aportan explicaciones como:

- Ellos (los docentes) nos miran diferente y nosotros a ellos también.
- Me sirve para decir cosas que para mí son importantes.
- Me ha parecido divertido poder hablar con los compañeros. Pero querría hacerlo más veces.
- Yo creo que me ha ayudado a calmarme.
- Me gusta el «Escúchame» porque puedo hablar sin levantar la mano. Y mi señorita está por mí.
- Yo creo que me ha ido bien para resolver algún problema. Y me lo paso muy bien.

En referencia a los docentes. Hemos creado cuestionarios de autoinforme donde valoran que el proyecto les ayuda a:

- Mejorar la relación.
- A cambiar la percepción sobre los alumnos.
- A mejorar la tarea educativa.
- A cohesionar al grupo-clase.

- A mejorar la expresión de sentimientos.
- A establecer una relación de confianza.
- Y ayuda mucho a hacer visibles aquellos alumnos que a veces pueden quedar eclipsados por los alumnos más brillantes y por los de mayor dificultad.

Finalmente, mencionar una investigación que se presentó en el Congreso Internacional de Convivencia de Almería en 2013, donde recoge los resultados de una investigación realizada con grupo experimental y grupo control, donde se demuestra que los alumnos de escuelas donde esta instaurado el proyecto «Escúchame» tienen puntuaciones significativamente superiores a los alumnos de centros de control en competencias emocionales.

Los resultados de este estudio valoraron que los alumnos que en su centro participaban de «Escúchame» tenían mejores puntuaciones que los alumnos de las escuelas control, en consciencia emocional, autonomía, competencia social ,competencias de vida y en total de competencia emocional, medido con el CDE-GROP (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Para más información ver el siguiente enlace: http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/2013/03/32.-PROJECTE-ESCOLTA%E2%80%99M-I-MILLORA-DE-LES-COMPETENCIES-EMOCIONALS.-Antoni-Giner-Gemma-Perez-N%C3%BAria-P%C3%A9rez.pdf

5. Conclusiones y discusión

Diversas investigaciones han mostrado que la esfera afectiva del buen trato está construida a través de la satisfacción de necesidades relacionales: vínculos con las personas significativas, aceptación, ser importante para el otro o la otra. Tener cubiertas las necesidades cognitivas: estimulación, experimentación, refuerzo y las necesidades sociales básicas de comunicación, consideración, estructuras nutrientes donde puedan modular deseos, emociones, pulsiones, comportamientos que puedan reconducir las frustraciones. Así como la necesidad (en una sociedad líquida, plural, diversa, poliédrica) de potenciar valores colectivos universales como la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad.

La multiplicidad de servicios y profesionales que trabajamos con la infancia y adolescencia, en realidades complejas, tenemos el deber ético de potenciar el cuidado entre los profesionales, tal como dice Jorge Barudy (2005), «con altruismo social y buen trato», para poder ofrecer

ayuda real y así evitar la victimización secundaria que a menudo sufre la población más desfavorecida.

Para finalizar, una consideración ante la situación actual: si bien es cierto que ante la crisis se potencia la creatividad y se generan oportunidades para el cambio, no podemos olvidar que aparte de la creatividad y la coherencia pedagógica, es imprescindible una coherencia en las políticas sociales y educativas con medidas concretas que atiendan las necesidades básicas y cambiantes de la infancia y sus familias, para que así, las acciones profesionales sean realmente eficaces, preventivas, compensadoras, faciliten la equidad y el desarrollo personal y social.

6. Bibliografía

Ainsworth, M. (1973): «The development of infant-mother attachment», Caldwell, B. y Ricciuti, H. (eds.): *Review of Child Development Research.* Chicago: University of Chicago Press, vol. 3.

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutwort, G. y West, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Narcea Ediciones.

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educació XX1,* 10, 61-82.

Barudy, J. (2005): *Los buenos tratos a la infancia.* Barcelona: Paidós.

Derechos del niño (1989): *www.unicef.es/Derechos_del_Niño*

Geddes, H. (2010): *El apego en el aula.* Barcelona: Ed. Graó.

Giner, A. y Saumell, C. (2008): *Projecte Escolta'm: Tutoria personalitzada.* Barcelona: ICE-UB

Grotberg, E. (1997): «La resiliencia en acción», trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.

Henderson, E. (2006): *La resiliencia en la escuela.* Barcelona: Paidós.

Torralba, F. (2006): *El arte de saber escuchar.* Lleida: Ediciones Pagès

Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. M. (2002): *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge.* Boston, MA: Harvard Business School Press.

Werner, E. E. y Smith, R. S. (1982): *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth.* Nueva York: Mc Graw Hill.

Resiliencia y fortalezas personales en adolescentes mexicanos

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes
Universidad Autónoma del Estado de México
Marta Gil Lacruz
Universidad de Zaragoza
José Luis Valdez Medina
Universidad Autónoma del Estado de México
Diana Carolina Mira Tamayo
Universidad de Zaragoza

Resumen

Según, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) se entiende por resiliencia la capacidad que implica la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González Arratia, 2011).

En este estudio se pretende analizar en un colectivo de 200 adolescentes mexicanos (entre 15 y 20 años): 1) sus características resilientes, 2) sus fortalezas personales 3) el grado de asociación entre ambas variables con el fin de obtener información que nos permita reconocer las fortalezas mas allá de la vulnerabilidad, lo cual a su vez sentará las bases para mejorar la calidad de vida percibida de dicho colectivo (Sosa, 2010).

Se utilizaron dos instrumentos de medida: 1) Cuestionario de Resiliencia (fuerza y seguridad personal) de González Arratia y Valdéz (2008), 2) VIA Inventory of Strengths, traducido al castellano como Cuestionario VIA de Fortalezas Personales de Seligman y Peterson (2004).

La dimensión «familia» de la escala de resiliencia es la que en mayor medida difiere y se asocia a las fortalezas personales, por lo que es indispensable indagar aún más acerca de la importancia de la unidad familiar y sus diferentes agentes en la socialización de la conducta resiliente de los adolescentes.

Abstract

According to the Bronfenbrenner ecological model (1979) resilience means the ability that involves the combination and / or interaction between attributes of the individual (internal) and (external) family, social and cultural environment that allow to overcome the risk and adversity constructively (González Arratia, 2011).

This study aims to analyze a group of 200 Mexican adolescents (15 to 20 years): 1) its resilient characteristics, 2) their personal strengths 3) the degree of association

between the two variables in order to obtain information about the strengths beyond vulnerability, which in turn set the stage for improving the perceived quality of life of this group (Sosa, 2010).

Two measuring instruments were used: 1) Resilience Questionnaire (strength and safety) Gonzalez Arratia and Valdez (2008), 2. VIA Inventory of Strengths, translated into Spanish as VIA Questionnaire Personal Strengths Seligman and Peterson (2004) .

Dimension «family» is the resilience scale that greatly differs and is associated with personal strengths, making it necessary to inquire further about the importance of the family unit and its various agents in the resilient learning.

1. Introducción

Tradicionalmente la psicología se ha ocupado por entender, analizar, investigar e incluso intervenir en aspectos de la psicopatología, el déficit y el trauma de los individuos. Sin embargo, también es posible considerar la coexistencia de otros factores psicológicos que contribuyen al bienestar de las personas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; López y Snyder, 2003).

Entre los temas que estudia la psicología positiva se encuentran experiencias subjetivas como el bienestar, la satisfacción (pasada), la alegría (actual), la esperanza y el optimismo (por el futuro). De manera individual, se acentúan los rasgos positivos: capacidad de amar y comprometerse, valentía, competencias interpersonales, sensibilidad, etc. Grupalmente, se refiere a las virtudes cívicas y todas aquellas instituciones socializadoras que comprometen a la persona a ser más responsable y funcionar como buen ciudadano hacia un ámbito educativo, altruista, cívico, tolerante y ético en lo profesional (Seligman, 2006; González Arratia y Valdez, 2012).

Estas cuestiones son trascendentes tanto para el desarrollo personal, como para nuestro progreso social. La investigación ha demostrado que de su aprendizaje y consolidación en nuestras vidas se derivan emociones positivas que fortalecen nuestros recursos personales y nuestra capacidad adaptativa (Fredrickson, 2009).

En este sentido, una de las fortalezas más estudiadas por la psicología positiva ha sido la resilencia. Su definición procede de la cualidad de los materiales que es contraria a la fragilidad y caracteriza su resistencia a los choques. A mayor resistencia, menor fragilidad (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2005).

Desde una perspectiva psicológica, encontramos numerosas traducciones del término, que hacen hincapié en la adaptabilidad de la persona a situaciones desafiantes. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)

se entiende como la capacidad que implica la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González Arratia, 2011).

Numerosos estudios demuestran que se trata de un concepto multifactorial en el que influyen diversas variables, entre las que se encuentran: la autoestima, los estilos de enfrentamiento, el *locus* de control interno, la asertividad, el optimismo, la religiosidad-la espiritualidad, las destrezas en la comunicación y la solución de problemas.

A lo anterior, se añade una visión positiva de sí mismo y confianza en las fortalezas y habilidades. Ambas cualidades se refieren a las fortalezas personales o al subconjunto de rasgos de personalidad a los que otorgamos un valor moral. Estos recursos se ostentan en diferentes grados y se manifiestan a través de pensamientos, sentimientos y conductas. Son maleables, cuantificables y sujetos a numerosas influencias próximas y remotas (Peterson y Seligman, 2004, Vázquez y Hervás, 2008). Sus consecuencias se valoran de forma positiva, ya que al ponerse en práctica provocan sentimientos y emociones positivas en quien las posee: orgullo y satisfacción, júbilo y realización (Peterson y Seligman, 2004).

Puesto que los individuos crecen rodeados de modelos de referencia, cabe preguntarse cuáles son las fortalezas que poseen los adolescentes y que permitirán que en un futuro sean adultos resilientes. En este sentido, la familia ocupa un lugar privilegiado. Constituye el primer sistema que guía a la persona en su proceso de socialización, además de los cuidados y supervisión de las diferentes etapas de su desarrollo. La familia es mediadora entre la estructura social y el adolescente, es decir, en su socialización o proceso de integración con la sociedad en la que nace; asimismo ofrece el medio más adecuado para el equilibrio y desarrollo emocional, seguridad, protección y desarrollo de la capacidad de riesgo (capacitarlo para hacer frente a los problemas que surgen) y relación con otras personas e instituciones.

La familia en la adolescencia es fuente de conflictos pero también uno de los ámbitos más importantes de satisfacción de la persona. Es el hogar el contexto social donde se incluyen las condiciones de vida materiales y sociales que ofrecen a las personas determinadas oportunidades para su realización personal, de esta manera el sujeto obtiene calidad de vida (López, 2013).

Especialmente, en la adolescencia cobra un significado importante el estudio de la resiliencia por ser un periodo en que se suele presentar lo que los investigadores denominan «crisis de personalidad», y que se puede caracterizar por eventos críticos y altamente estresantes para los jóvenes

que la padecen. Sin embargo, muchos adolescentes se adaptan a este periodo sin mostrar un decremento en su bienestar. Si analizamos las claves de este rasgo durante este periodo del ciclo vital podremos inferir proyectos educativos y de intervención psicosocial que nos permitan su aprendizaje.

2. Objetivos

Con el fin de profundizar en el conocimiento sobre la resiliencia adolescente y con esta información poder mejorar el desarrollo personal de dicho colectivo, este estudio se plantea los siguientes objetivos: 1) analizar las características resilientes de la muestra, 2) mostrar sus fortalezas personales 3) investigar el grado de asociación entre ambas variables.

3. Metodología

Se trabajó con un muestreo no probabilístico de tipo intencional. La aplicación de los instrumentos se desarrolló de manera colectiva en las aulas, explicando al inicio de la clase el propósito del estudio y las instrucciones pertinentes.

3.1. Participantes

La muestra se compuso por un total de 200 adolescentes mexicanos, de ambos sexos igualmente representados, entre 15 y 20 años de edad, todos estudiantes de centros educativos públicos de la ciudad de Toluca, México.

3.2. Variables e instrumentos

El instrumento utilizado integró los siguientes cuestionarios:

3.2.1. Cuestionario de Resiliencia

El Cuestionario de Resiliencia (fuerza y seguridad personal) de González Arratia y Valdéz (2008) se compone de 50 ítems con diez opciones de respuesta tipo Likert, que van de 0 % a 100 %. El instrumento permite explicar 49.48 % de la varianza, con Alfa de Cronbach de .9065. Fue validada por Villegas y Zamudio (2006) con adolescentes yucatecos, obteniéndose un coeficiente alfa de 0.92.

Se compone de seis factores principales: seguridad personal; autoestima, afiliación, baja autoestima, altruismo, familia (como grupo primario facilitador de apoyo y bienestar). Dichos factores se encuentran avalados por la literatura científica en investigaciones que han encontrado estructuras factoriales similares como, por ejemplo, los trabajos de Henderson y Milstein (2003), Hurtes y Allen (2001), y Melillo y Suarez (2003).

3.2.2. VIA Inventory of Strengths

VIA Inventory of Strengths, traducido al castellano como Cuestionario VIA de Fortalezas Personales, es un cuestionario de 245 ítems tipo Likert con cinco posibles respuestas, que miden el grado en que un individuo posee cada una de las 24 fortalezas y virtudes que han sido desarrolladas por Seligman y Peterson (2004). La clasificación incluye 24 rasgos positivos organizados en términos de seis virtudes fundamentales y son las siguientes:

1. Sabiduría y conocimiento: fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.
   - Creatividad: pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas.
   - Curiosidad, interés por el mundo. Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.
   - Apertura de mente: pensar en las cosas con profundidad y desde todos los ángulos.
   - Amor por el conocimiento y el aprendizaje. Llegar a dominar nuevas materias y conocimientos, tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes.
   - Perspectiva: ser capaz de proporcionar sabios consejos para otros no solo para comprender el mundo sino para ayudar a comprenderlo a los demás.
2. Valor, coraje
   - Autenticidad: decir la verdad y presentarse a uno mismo de una forma genuina
   - Valor: no amedrentarse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.
   - Persistencia: finalizar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.
   - Vitalidad: acercarse a la vida con excitación y energía.
3. Humanidad y amor: fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.
   - Bondad: hacer favores y ayudar a los demás

- Amor, apego, capacidad de amar y ser amado. Mantener relaciones importantes y valiosas con otras personas, en particular, con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cerca y apegado a otras personas. Valorar las relaciones cercanas con los demás
- Inteligencia social: ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y los demás.

4. Justicia: fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable. Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él.
   - Sentido de la justicia, equidad. Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades.
   - Liderazgo: animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo. Organizar actividades grupales y llevarlas a buen término.
   - Trabajo en equipo: trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.
5. Templanza, contención: fortalezas que nos protegen contra los excesos.
   - Capacidad de perdonar, misericordia. Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso.
   - Modestia, humildad. Dejar que sean los demás los que hablen de uno mismo, no buscar ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás. Decir que los logros hablen por sí mismos.
   - Prudencia, discreción, cautela. Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir. Las personas prudentes tienen visión de futuro y son dialogantes.
   - Autocontrol, autoregulación. Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. Tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones.
6. Trascendencia: fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida.

- Apreciación y disfrute de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro. Saber apreciar la belleza de las cosas, del día a día, o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia.
- Gratitud: ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Saber dar las gracias.
- Esperanza, optimismo, previsión proyección hacia el futuro. Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.
- Espiritualidad, propósito, fe, religiosidad: pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma a determina nuestra conducta y un sentido en la vida.
- Sentido del humor. Gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.

4. Resultados

Para observar si se daban diferencias de acuerdo a la variable sexo y a la variable edad se utilizó la prueba t de Student y análisis de varianza respectivamente; sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo que se reportan las medias y desviación estándar en donde se observa que en mayor medida las fortalezas que identifican estos adolescentes son: sabiduría, humanidad y trascendencia sobre todo en las mujeres (figura 1).

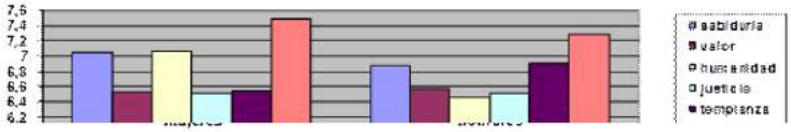


Figura 1. Fortalezas personales: diferencias entre hombres y mujeres.

La resiliencia se distribuye de forma moderada en todas las dimensiones de personalidad analizadas. La variable que presenta una mayor puntuación en resilencia hace referencia a la importancia concedida a la esfera familiar (figuras 2 y 3).

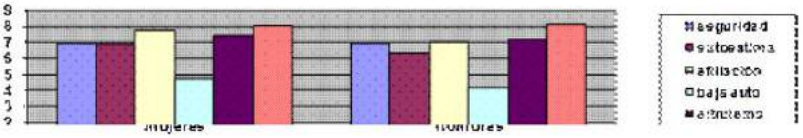


Figura 2. Resiliencia: diferencias entre hombres y mujeres.

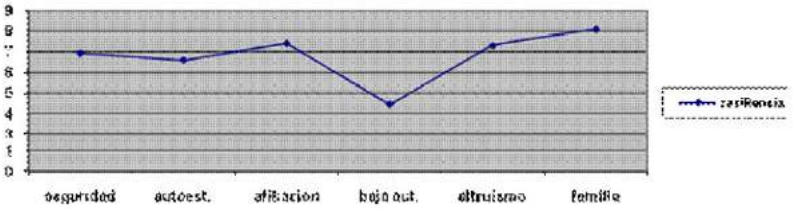


Figura 3. Nivel de resiliencia en adolescentes.

En relación a la medida de las fortalezas personales, se encontró que la más representativa en la muestra es la fortaleza de la trascendencia, seguida por la sabiduría y en menor grado la justicia (figura 4).

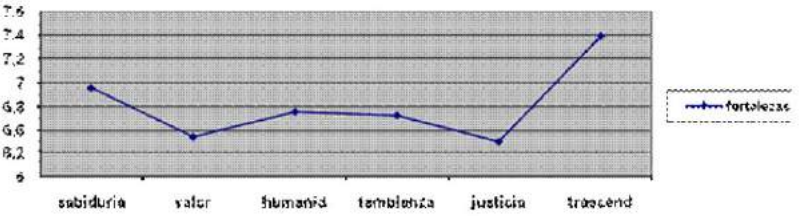


Figura 4. Fortalezas personales en adolescentes.

Además de estos descriptivos, se utilizó la correlación de Pearson, para medir la relación entre las variables: resiliencia y fortalezas personales. Dicha relación resulta estadísticamente significativa al p=.001 entre las dimensiones de seguridad, afiliación y familia (resiliencia) y las fortalezas personales: sabiduría, humanidad y trascendencia (figura 5).

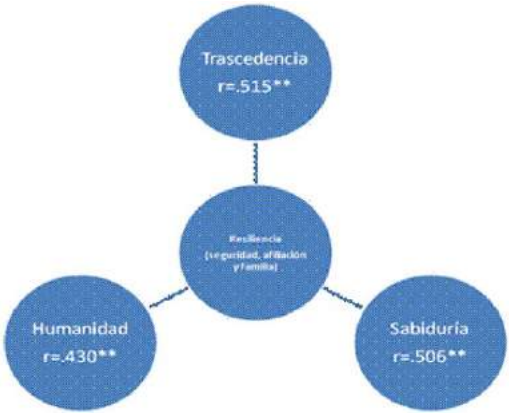


Figura 5. Medias pre-post grupo control vs. experimental.

5. Conclusiones y discusión

En cuanto a las diferencias por género, se observó que los hombres adolescentes muestran mayor resiliencia, con rasgos a ser más independientes, mientras que las mujeres logran ser resilientes siempre y cuando exista un mayor apoyo externo significativo de amigos, maestros y familia. Específicamente, la literatura respecto a la resiliencia reporta consistentemente que el hecho de ser mujer es considerado como una variable protectora, mientras que el ser hombre representa una mayor vulnerabilidad al riesgo (González-Arratia y Valdez-Medina, 2005, 2006; Prado y Del Águila, 2003; Vera, 2004).

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los adolescentes entre la resiliencia y las fortalezas personales en función de las variables: sexo y edad.

Sí existe relación entre las variables diana estudiadas, por lo que indica que ciertas fortalezas personales se asocian con la resiliencia.

La dimensión familia de la escala de resiliencia es la que en mayor medida difiere y se asocia a las fortalezas personales, por lo que es indispensable indagar aún más acerca de la importancia de este agente social en la socialización de la conducta resiliente de los adolescentes.

Se concluye que es indispensable identificar características de personalidad positiva en este colectivo, ya que ante un periodo vital complejo como lo es la adolescencia, esta investigación puede ser útil para diseñar estrategias de afrontamiento de sucesos vitales estresantes. Dichas fortalezas pueden actuar como amortiguador y ayudar a incrementar la resiliencia de la persona a lo largo de su ciclo vital.

6. Bibliografía

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Boston: Harvard University Press.

Fredickson, B. (2009): *Positivity.* Nueva York: Crown.

González Arratia, L. F. N. I. (2011): *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Como desarrollarse en tiempos de crisis.* Universidad Autónoma del Estado de México.

González-Arratia, L. F. N. I. y Valdez-Medina, J. L. (2005): «Resiliencia en niños y niñas». Memorias del III Congreso Mexicano de Relaciones Personales. Acapulco, Gro., México.

_____ (2006), «Resiliencia en niños huérfanos y de familias integradas», Memorias del XXXIII Congreso Nacional del CNEIP. Veracruz, Ver., México.

_____ (2012), «Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes». *Ciencia Ergo Sum,* 19(3), noviembre, 207-214.

Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003): *Resiliencia en la escuela.* México: Paidos.

Hurtes, P. K. y Allen, L. R. (2001): «Measuring resiliency in youth. The resiliency attitudes and skills profile». *Therapeutic Recreation Journal,* 35(4), 333-348.

López, B. P. (2013): «Satisfacción familiar y relaciones intrafamiliares en madres e hijos», Tesis no publicada de maestría en Psicología. UAEM. Facultad de Ciencias de la Conducta.

López, S. J. y Snyder, C. R. (Eds.) (2003): *Positive Psychological assessment: A handbook of models and measures.* Washington, DC: American Psychological Association.

Melillo, A. y Suarez, O. E. (2003): *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas.* Buenos Aires: Paidós.

Peterson, C. y Seligman M. E. P. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* Nueva York: Oxford University Press.

Prado, A. R. y Del Águila, Ch. M. (2003): «Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes». *Persona: Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal (Lima),* 179-196.

Real Academia de La Lengua Española (2005): *Diccionario* (21.ª ed.). Madrid: RALE.

Seligman, M. (2006): *La auténtica felicidad.* Madrid: Biblos.

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000): «Positive Psychology. An Introduction», *American Psychologist, 55* (1), 5-14.

Seligman, M. y Peterson, C. (2004): *Character Strengths and Virtues.* Oxford: Oxford University Press.

Vázquez, C. y Hervas, G. (2008): *Psicología positiva aplicada.* Biblioteca de Psicología. España: Descleé de Brouwer.
Vera, P. B. (2004): «Resistir y rehacerse. Una reconceptualización de la experiencia traumática desde la Psicología Positiva, http://wwwpsicología-positiva.com/resiliencia.html (consultado el 8 de febrero de 2005).
Villegas, S. E. G. y Zamudio, P. M. C. (2006): *«Resiliencia. Hacia la validación de una escala en adolescentes»,* Tesis no publicada de Licenciatura. Mérida (México): Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán.

La influencia de la ansiedad lingüística (motivación y autoestima) sobre el aprendizaje de la lengua extranjera francés

Laurane Jarie
Profesora de Francés
Doctorando Universidad de Zaragoza

Resumen

Dentro del escenario de una nueva política educativa orientada hacia el desarrollo de los idiomas, el presente trabajo tiene como objetivo general el estudio de la influencia de los componentes afectivo-emocionales en el nivel de aprendizaje de estudiantes de francés como lengua extranjera y en contexto bilingüe. Para llevar a cabo la investigación nos planteamos diferentes variables como la afectividad y en particular nos centraremos en los diferentes componentes afectivo-emocionales como son la motivación, la autoestima y la ansiedad, haciendo hincapié en la ansiedad lingüística. Establecemos como segunda variable el nivel de aprendizaje de unos estudiantes de un centro bilingüe francés. Nuestro problema de investigación consiste en saber si los componentes afectivos-emocionales de la motivación, la autoestima y la ansiedad influyen en el nivel de aprendizaje de los alumnos en un programa educativo bilingüe francés. En otras palabras, interesa saber si existe una relación entre esas diferentes variables. La investigación, de metodología selectiva o ex post facto, y, de carácter exploratorio, tendrá lugar en el contexto de un centro bilingüe francés de Educación Secundaria aragonés, con una muestra de 23 alumnos de 4.º de la ESO.

Abstract

Inside the scene of a new educational politic orientated towards the development of the languages, the present article takes as a general aim the study of the influence of the affective - emotional components in the level of students' learning of Frenchman as foreign language and in bilingual context. To carry out the investigation we will appear different variables as the affectibility and especially we will centre on the different affective - emotional components that are the motivation, the selfesteem and the anxiety, emphasizing in the linguistic anxiety. We establish since variable helps the level of students' learning of a bilingual French centre. Our problem of investigation consists of knowing if: the affective - emotional components of the motivation, do the autoesteem and the anxiety influence the level of learning of the pupils with bilingual Frenchman?

In other words it is interested in knowing if a relation exists between these different variables. The investigation, of selective methodology or ex-post fact, was taking place in the context of a bilingual French center of secondary education Aragonese with a sample of 23 pupils of 4.° of IT.

1. Introducción

Hoy en día ya nadie pone en duda la importancia de la afectividad (Arnold, 2006) en el aprendizaje y rendimiento en lenguas extranjeras (LE), y, de forma general, en el ámbito educativo. Sabemos que el aprendizaje de idiomas constituye en nuestra época una necesidad educativa, laboral y personal, y, en muchas ocasiones, podemos oír en nuestras aulas alumnos de todas las edades decir ocurrencias del tipo: «No quiero hablar. Tengo vergüenza». Estos comportamientos se atribuyen popularmente a problemas personales, de vergüenza y/o afectivos frente al idioma pero: ¿en qué medida realmente interfieren en el aprendizaje y el rendimiento?, ¿existen factores afectivo-emocionales específicos en el aprendizaje de idiomas?, ¿podemos actuar, desde una perspectiva ética, sobre esos factores para mejorar el rendimiento y el aprendizaje? Por consiguiente, interesa seguir investigando en estas líneas con el fin de poder formular una respuesta a esas preguntas y mejorar la praxis docente determinando qué componentes de la afectividad intervienen en el rendimiento y sobre todo cómo. Con un conocimiento mejor de la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje y rendimiento escolar se podrían desarrollar programas educativos que favorezcan de manera explicita esos aspectos afectivos en nuestros alumnos (Galand, 2006).

1.1. Estado de la cuestión

El aprendizaje de la lengua materna se hace de forma natural y espontánea (García, 2011) y, en general, casi inconsciente. Aprender a dominar una LE o un idioma extranjero es un proceso muy complejo (Manga, 2008), que implica otro nivel de interiorización y de procesamiento cognitivo, en otros términos supone que el aprendiz haga un doble esfuerzo: primero, debe formular una opinión, respuesta o posición frente a una tarea intelectual y/o práctica y, segundo, para generarla y comunicarla se ve obligado a utilizar un nuevo y extraño instrumento lingüístico (Arnold y Brown, 2000). El alumno debe pues generar la estructuración de un método para poder aprender un código nuevo del cual está, culturalmente, fonológicamente y gramaticalmente alejado (García, 2011). Para poder realizar este aprendizaje,

además de la implicación de procesos cognitivos para tratar la información, se necesita la implicación de la dimensión emocional, a través, por ejemplo, de la motivación, del deseo, de la empatía para poder realizar la comunicación, de la autoestima y autoeficacia para poder formular una respuesta etc. (Marcos-Llinas, 2007). Marcos-Llinas (2007), en su publicación del 2007, establece la gran importancia de las emociones en el rendimiento educativo afirmando que las diferencias en el nivel de aprendizaje se deben al rol de la afectividad en la adquisición de LE y que altos niveles de ansiedad dificultan el aprendizaje. En su artículo el objetivo era discutir el rol de las variables afectivas de la ansiedad, actitud y motivación en el aula de lengua extranjera, además de examinar el efecto de dichas variables sobre el rendimiento académico. Su investigación consistía en estudiar las interrelaciones entre los tres factores y su efecto sobre el rendimiento académico de estudiantes. Ha podido comprobar que se daban correlaciones entre las tres variables y que, además, interaccionaban entre ellas, que cuanto más positiva era la actitud más alta es la motivación y más baja es la ansiedad. En este contexto la actitud es la variable que mejor predice el rendimiento académico porque explica un 7,9 % del mismo. La variable ansiedad está presente en 62 % de los alumnos y ha resultado ser negativa en el rendimiento pero con menor peso que la actitud (Marcos-Llinas, 2007). En otros trabajos se ha puesto de relieve que la motivación, automotivación, la autoestima y la empatía son los componentes afectivos que favorecen más un aprendizaje significativo y un rendimiento alto en idiomas mientras la ansiedad, la falta de autoestima y el estrés eran los factores que más lo perjudican (Raby, 2006; Marins de Andare y Ojeda, 2010). Segun Benoît Galand, la autoestima y la motivación permiten a los aprendices afrontar los nuevos saberes e interiorizarlos de manera significativa, mientras que la ansiedad y el estrés actúan como emociones que bloquean el aprendizaje (Galand, 2006). En las investigaciones que se centran más sobre el concepto ansiedad lingüística se ha podido establecer que hay diferencias entre culturas sobre el impacto de la ansiedad lingüística y el rendimiento en idiomas, pero siempre se encuentra una relación significativa aunque más o menos fuerte entre esas variables (Wilkinkson, 2011). Como ya hemos visto, los estudiantes que han tenido una inmersión precoz (Infantil/Primaria) tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía (Ó Muircheartaigh y Hickey, 2008). Horwitz en 1986 observó una correlación negativa entre la ansiedad lingüística de los estudiantes americanos y sus notas finales en esta asignatura de Español Lengua Extranjera (Horwitz, 1986). También, Aida en 1994 y MacIntrye y Gardner en 1989 han descubierto, con unas investigaciones

de tipo experimental, que los estudiantes tenían más ansiedad en clase de Francés que en otras asignaturas y que esta perjudicaba al aprendizaje y al rendimiento. El grupo experimental había aprendido menos porque durante el aprendizaje estaba expuesto a una situación estresante. Se ha encontrado la misma correlación negativa entre ansiedad lingüística y rendimiento académico en estudiantes americanos y japoneses que aprendían una LE (Aida 1994; Saito y Saminy, 1996; Horwitz, 2001).

Sabemos que el constructo de «motivación» es bastante amplio, propio de cada persona y difícil, pues, de enmarcar. Sin embargo, Wiliams y Bruden (1999: 128) nos proponen una definición de la motivación como: «Un estado de activación cognitiva y emocional» que puede depender de factores internos (metas, curiosidad…) como externos (pares, familias, intereses…) (García y Betoret, 1997; Marins de Andare y Ojeda, 2010). La motivación viene determinada, pues, por diversos factores internos, o sea intrínsecos, y externos, o sea extrínsecos y transcendentes, es un proceso que se puede calificar de «multiderterminado» que genera y orienta el comportamiento (Fernandez-Abascal, 1997). Se sabe igualmente, en el contexto educativo, que tanto las expectativas y necesidades del alumno como la metodología educativa adoptada por el profesor influyen en la motivación (García y Betoret, 1997). En el presente trabajo nos centramos en la motivación intrínseca del alumno ya que hemos tomado la decisión de centrarnos en la parte «aprendizaje» del proceso educativo. Sabiendo que la conducta motivada influye en los procesos cognitivos como la selección, el procesamiento de la información y la atención lo consideramos como una variable más que relevante en nuestro estudio. La motivación, en cada uno de nosotros, mantiene una relación «retroactiva» con nuestra dimensión emocional en la cual las dos partes se retroalimentan la una a la otra, en otros términos «la conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas» (Fernandez-Abascal, 1997:33). La motivación intenta explicar el comportamiento humano, el porqué de nuestras acciones.

La autoestima aparece como un factor afectivo-emocional fundamental en el aula de idiomas Oxford (2000:85) dice que es necesario: «favorecer la autoestima y la confianza en sí mismo de los alumnos […] como un rasgo permanente, proponiéndoles oportunidades para que puedan tener éxito en el aula de idiomas». Podemos considerar la autoestima como un proceso de valoración realizado por el sujeto sobre su propia eficacia y que el profesor puede fomentar en clase proporcionando un ambiente propicio al desarrollo de este último. La autoestima entendida como el conjunto de percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre sí mismo en diferentes

áreas o facetas, cumple una función de primer orden al nivel motivacional y, como consecuencia, en el aprendizaje escolar. (Gargallo y Puig, 1997: 157). Sin embargo, en clase de idioma extranjero aparece un «problema», en efecto, los alumnos, además de poder sentirse incompetentes con este nuevo instrumento de comunicación, se ven privados de la posibilidad de relacionarse en su idioma nativo y habitual (Marins de Andare y Ojeda, 2010), lo que puede inducir una situación que va a atentar a su autoestima, creatividad, hasta bloquear el aprendizaje y en la que se van a percibir como ineficaces, sobre todo en el periodo de la adolescencia. La posibilidad para todo individuo de poder comunicarse con otros sujetos con un código compartido y dominado constituye una necesidad humana gregaria, cuando le negamos a uno su recurso lingüístico le quitamos una parte de su «identidad» y corremos el riesgo de provocar un aislamiento que afecta negativamente a la autoestima (Arnold, 2006; Cuq, 2003).

La ansiedad lingüística, o *language anxiety,* se puede entender como un tipo de ansiedad debida o causada por el aprendizaje o uso de otro idioma. Es distinta de la ansiedad general (Gardnery Maclntyre, 1991) ya que viene causada por una situación particular, la del aprendizaje y empleo de una LE. Horwitz fue el primero en descubrir la ansiedad lingüística (Horwitz y Cope, 1986). Este tipo de ansiedad viene sobre todo muy relacionado con las tareas comunicativas, ya que se pueden considerar como uno de los pilares del aprendizaje y del uso, real, de un idioma «la esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan» (Young, 1999: XII). Existe, dentro de la ansiedad lingüística, la ansiedad específicamente comunicativa que impide la comunicación oral en la LE, sabemos que los estudiantes tienen niveles de ansiedad lingüística más altos frente a situaciones de expresión y comprensión oral y que esta se concretiza por el rechazo de comunicar en el idioma (Liu y Jackson, 2008). Las situaciones escritas tienen importancia, sin embargo, no tienen el mismo peso en el grado de implicación personal de los sujetos en la tarea, lo que esclarece que, dentro de la ansiedad lingüística, existen variaciones según las competencias desarrolladas (Cheng, Horwitz y Shakkert, 1999; Elkhafaifi, 2005). Los alumnos de una LE o escolarizados en centros bilingües y de entre 13 y 19 años son muy propensos a padecer ansiedad lingüística, ya que la utilización de la LE, como contenido en sí y como recurso lingüístico de transmisión de los saberes, es muy habitual. Este propósito adquiere

todavía más sentido cuando sabemos que, además, los estudiantes que han tenido una inmersión precoz —Infantil o Primaria— tienen menos ansiedad lingüística que los estudiantes que han tenido una inmersión tardía —ESO o Bachiller— (Ó Muircheartaigh y Hickey, 2008). Dicha ansiedad lingüística se manifiesta concretamente como el miedo de un individuo en el momento de realizar una labor, un acto de comunicación en la LE (Gardner y Maclntyre, 1991). Es «el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera» (Gardner y Maclntyre, 1991: 268). Las investigaciones en didáctica de las lenguas extranjeras y en IE han puesto de relieve que la ansiedad lingüística sería el fruto de la asociación repetitiva, por parte del debutante, de problemas típicos del aprendizaje de idiomas (sonidos, estructuras sintácticas, gramática, fonemas, etc.) a una imposibilidad de realizar la acción. Cuando se reitera este fenómeno de afiliación, el estudiante en LE asocia las situaciones de aprendizaje del idioma a momentos de ansiedad, y, a través de este proceso asociativo, se acciona la ansiedad lingüística, en otros términos se da el anxiety arousal [activación de la ansiedad] (Garcia Galindo, 2011). La ansiedad lingüística en los estudiantes constituye un obstáculo importante en el aprendizaje de las segundas lenguas y lenguas extranjeras (Horwitz, 2001). Es un problema extenso que afecta a cada uno con sus peculiaridades, que está presente en todas las culturas y que suele ser más perjudicial para los individuos de entre 13 y 19 años (Liu y Jackson, 2008).

2. Objetivos

a. Determinar qué nivel de correlación existe entre las variables afectivas y el rendimiento académico.

b. Determinar cuáles de los factores (motivación, autoestima y ansiedad lingüística) de la variable de los factores afectivos influyen más en el rendimiento de los estudiantes en contexto bilingüe.

c. Determinar cuáles de los factores de la variable de los factores afectivos influyen menos en el rendimiento de los estudiantes en contexto bilingüe.

d. Determinar si existe una relación entre los factores de la autoestima, de la motivación y de la ansiedad lingüística.

e. Determinar si existe una relación entre la edad y la variable de los factores afectivo-emocionales.

f. Determinar si existe una relación entre el género y la variable de los factores afectivo-emocionales.

3. Metodología y variables

La presente investigación se desarrolló mediante un diseño *ex post facto* prospectivo complejo que permite al investigador estudiar el efecto de más de una variable independiente sobre la variable dependiente. En nuestro estudio consideramos las tres variables independientes: la ansiedad lingüística, la motivación, la autoestima. La variable dependiente es el nivel, el rendimiento de los alumnos de 4.° de la ESO del centro educativo donde se realiza nuestra investigación en las asignaturas de LE (lengua extranjera) Francés y la DNL (disciplina no lingüística) .

3.1. Participantes

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación persigue el objetivo de identificar las necesidades afectivas de 23 alumnos (N=23) de 4.° de la ESO en su aprendizaje y uso de la LE francés en contexto de inmersión bilingüe. La población a la que va dirigida nuestra investigación selectiva, es el alumnado de 4.° de la ESO de un centro educativo bilingüe francés aragonés. La muestra se compone pues de 23 alumnos proviniendo de dos clases de 4.° de la ESO del mismo centro con un total de 12 mujeres (52 %) y 11 varones (48 %) y de entre 15 y 16 años de edad.

3.2. Variables e instrumentos

Para la medición de la variable independiente de la ansiedad lingüística el instrumento empleado fue la versión española de la escala FLCAS, del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety,* elaborada para medir los niveles de ansiedad ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera y elaborada por Horwitz y Cope en 1986. La escala FLCAS está compuesta por 33 ítems de los cuales 20 están relacionados exclusivamente con las competencias orales (expresión y comprensión) y los otros 13 ítems restantes se centran sobre la ansiedad general frente al aprendizaje de la LE. Con relación a su fiabilidad y su validez esta escala obtuvo una consistencia interna de .93 y una correlación test-restest obtenida en un intervalo de ocho semanas de .83 (Horwitz, 1986). La versión española que hemos utilizado en el presente trabajo fue elaborada por Pérez-Paredes y Martínez-Sànchez en 2000-2001. En esta versión los ítems fueron adaptados al sistema educativo español lo que explica algunas modificaciones que fueron justificadas y validadas por sus autores.

3.2.1. Medición de la variable independiente de la motivación del alumno
Para medir la variable de la motivación hemos utilizado el cuestionario estandarizado y válido a través de diferentes pruebas de fiabilidad (Tapia, 2005, 1992) del MAPE-II elaborado por Montero y Tapia en 1992 y con una consistencia interna del .87. Este cuestionario es aplicable a sujetos entre 15 y 18 años. Está construido para medir la motivación partiendo de 6 escalas reagrupadas en 3 dimensiones. El MAPE-II es un instrumento muy completo, compuesto por 74 ítems que miden las tres dimensiones de la motivación. Sin embargo, en el contexto de nuestro trabajo, y, adecuadamente al constructo de motivación estudiado, hemos decidido utilizar únicamente como instrumento de medición de la motivación del alumno la escala número 2 del cuestionario MAPE-II de Tapia referida a la motivación intrínseca. Todas las escalas del cuestionario están construidas de forma que puedan ser utilizadas y puntuadas de forma individual. Esta estructura nos permite pues utilizar los 16 ítems de la escala 2 de forma independiente y valorar la motivación intrínseca de los alumnos

3.2.2. Medición de la variable independiente de la autoestima
Para medir la variable de la autoestima hemos utilizado la versión reducida y adaptada del cuestionario IAME (Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar) elaborado por García en 1995 (García, 1995). El cuestionario adaptado para la evaluación de la autoestima consta de un total 19 ítems y comprende varias dimensiones de la autoestima, lo que permite dar una puntuación representativa de la autoestima general del sujeto.

3.3. Procedimiento
En un primer momento, nuestra labor ha consistido en reorganizar y pasar a formato web los diferentes cuestionarios y tests que nos permitían medir nuestras variables predictoras de la ansiedad lingüística, de la motivación y de la autoestima. Luego, pedimos al los respectivos tutores de los alumnos que nos proporcionasen las actas de la primera y segunda evaluación en las asignaturas de Francés lengua extranjeras y sociales, la DNL. En segundo lugar, pedimos a los alumnos rellenar los cuestionarios y mandar los resultados a través de la herramienta web en un plazo de diez días. Después, nuestro trabajo consistió en determinar las puntuaciones de cada alumno en cada uno de los instrumentos. Teniendo esos datos, y acorde con el diseño, elaboramos los diferentes grupos, para poder, más adelante, medir nuestra variable criterio del rendimiento académico. Según los valores siguientes en las variables predictoras elaboramos

los diferentes grupos: la ansiedad lingüística (variable independiente A), con 3 valores, A3 baja, A2 media y A1 alta; la motivación (variable independiente B), con 3 valores, B3 baja, B2 media y B1 alta; y la autoestima (variable independiente C), con 3 valores, C3 baja, C2 media y C1 alta. Basándonos en la teoría, podríamos formar nueve grupos según nuestras tres variables predictoras y sus tres valores respectivos (3 variables x 3 valores). Por lo tanto, si nos centramos en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los tests podemos observar que se dan las nueve combinaciones entre variables. Una vez constituidos los grupos procedimos a la medición de la variable dependiente, realizada a través del cálculo de la media de las notas de las pruebas de la primera y segunda evaluación en la LE Francés y en la DNL Sociales. La variable rendimiento, en nuestra muestra, coge valores entre 4 (valor mínimo) y 9 (valor máximo) en una escala de 0 a 10. A continuación, creamos nuestra base de datos para poder, luego, realizar el tratamiento estadístico. La base de datos tenía en cuenta diferentes variables como el código de los alumnos, el sexo, la edad, las diferentes puntuaciones en las variables predictoras de la ansiedad lingüística, de la motivación intrínseca y de la autoestima general; y, las notas medias en el rendimiento académico. Luego, procedimos al análisis de datos mediante el programa SPSS 19.0 para Windows.

4. Resultados

Con relación a los objetivos, que consisten en averiguar si existe una relación (correlación) entre motivación, autoestima y ansiedad lingüística y el rendimiento académico en contexto de inmersión bilingüe francés y determinar qué factor de la motivación, autoestima y ansiedad lingüística influye más y menos en el rendimiento, podemos afirmar, mediante un análisis de correlación de Pearson y un regresión lineal múltiple, que variables independientes afectivas de la ansiedad lingüística, de la motivación, de la autoestima y la dependiente del rendimiento académico están correlacionadas, ya que efectivamente las variables independientes de la autoestima (p<0,05), de la ansiedad lingüística (p<0,05) y de la motivación (p<0,05) tienen una relación lineal con la variable dependiente rendimiento obteniendo, cada una, un nivel de significación menor a <0,05. En segundo lugar y si nos fijamos en los diferentes coeficientes de correlación, podemos ver que los niveles de correlaciones entre las variables independientes y la dependiente son muy altos. La correlación entre rendimiento, autoestima y motivación indica una relación lineal positiva muy alta de r=,844 y r=,903 respectivamente. Por otra parte la correlación

entre rendimiento y ansiedad lingüística indica una relación lineal negativa con *r*= -,730. Estos datos nos permiten concluir que a mayor motivación y autoestima, mayor rendimiento y, al contrario, a mayor ansiedad, menos rendimiento. La variable de la motivación tiene la correlación más alta con el rendimiento, lo que nos indica que esta variable independiente es la que más está relacionada con el rendimiento en bilingüe. Luego viene la autoestima y en ultima instancia la ansiedad lingüística. Por lo tanto, podemos afirmar que la motivación es la que más influye en el rendimiento en bilingüe, seguida por la autoestima y, en tercer lugar, la ansiedad lingüística que tiene el valor más bajo aunque superior a 0,6. La variable independiente de la motivación, también en el análisis de regresión lineal la que tiene más peso y predice más la variable dependiente del rendimiento explicando el 80,6 % de su varianza (R^2 corregida=,806). Este porcentaje muy alto de varianza explicada es coherente con el valor de la beta (β=,903), el nivel de significación (p<0,05) y a lo encontrado previamente con las correlaciones de Pearson. En lo que concierne a la relación entre autoestima, motivación y ansiedad lingüística hemos realizado una correlación de Pearson y análisis factorial que indican que la motivación, autoestima y ansiedad comparten correlaciones estadísticamente significativas y altas (motivación y autoestima *r*=,872; autoestima y ansiedad *r*=-,824; ansiedad y motivación *r*=-,755). Igualmente las variables se reagrupan en un solo factor que explica el 86,66 % de la varianza total. Los otros componentes explican solo un 13,66 % de la varianza total. Podemos constatar que la autoestima es el factor central ya que tiene las correlaciones más altas con el de motivación y el de la ansiedad lingüística con coeficientes de *r*=,872 y *r*= -,824 (p<0,05), estas relaciones lineales, positiva y negativa respectivamente, nos indican que la motivación y la ansiedad lingüística están directamente relacionadas con la autoestima. Igualmente podemos ver que el constructo de la ansiedad lingüística mantiene con la motivación una relación lineal negativa pero con menos fuerza ya que la correlación es de *r*= -,755. En nuestra investigación también queríamos averiguar si existía una relación entre la edad y la variable de los factores afectivo-emocionales y si existía una relación entre el género y la variable de los factores afectivo-emocionales. En el caso correspondiente al género los resultados no fueron estadísticamente significativos (p>0,05), con niveles de significación superiores a 0,05. Por lo tanto, debemos de concluir que, en nuestra muestra, no existen diferencias relativas al género ni en el rendimiento, ni en la motivación, ni en la autoestima y ni en la ansiedad lingüística. Sin embargo en el caso de la variable de la edad se ha encontrado una

diferencia estadísticamente significativa (p<0,05) entre los sujetos de 15 años y los de 16 años en la variable de la ansiedad lingüística (p<0,27). En las otras variables no existen diferencias estadísticamente significativas. Conociendo la existencia de una diferencia entre los sujetos de 15 y 16, y mediante un Anova de un factor, podemos observar que los sujetos de 16 años obtienen una media más alta en la ansiedad lingüística (X=112,55) que los sujetos de 15 años que tienen una media más baja. Por lo tanto, podemos concluir que los sujetos de 16 años difieren de los participantes de 15 años obteniendo una media en ansiedad lingüística más alta.

		Autoestima	Ansiedad lingüística	Motivación	Rendimiento bilingüe
Autoestima	Correlación de Pearson	1	-, 824**	-, 872**	-, 844**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	23	23	23	23
Ansiedad lingüística	Correlación de Pearson	-,824**	1	-,755**	-,730**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	23	23	23	23
Motivación	Correlación de Pearson	,872**	-,755**	1	,903**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	23	23	23	23
Rendimiento bilingüe	Correlación de Pearson	,844**	-,730**	,903**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	23	23	23	23

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 1. Análisis de correlaciones entre variable. Correlación de Pearson.

Resumen del modelo b					
Modelo b	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Cambio en R cuadrado
1	,903[a]	,815	,806	, 678499	,815

a. Variables predictoras: (constante), motivación. b. Variable dependiente: rendimiento

Tabla 2. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple.

Coeficientes no estandarizados			Coeficientes tipificados		
Modelo	B	Erro típ.	Beta	t	Sig.
1 (constante)	2,868	,420		6,828	,000
Motivación	,427	,044	,903	9,624	,000

a. Variable dependiente: Rendimiento.

Tabla 3. Coeficientes en la regresión lineal múltiple.

Matriz de componentes[a]	
	Componente 1
Autoestima	,952
Motivación	,950
Ansiedad Ling	-,885
Rendimiento	,936

Método de extracción: Análisis de componentes Principales.

a. 1 componentes extraídos

Tabla 4. Análisis de matriz factorial.

Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			
Componentes	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,467	86,667	86,667
2			
3			
4			

Tabla 5. Análisis factorial exploratorio.

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
La distribución de la ansiedad lingüística es la misma entre las categorías de edad	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,027[1]	Rechazar la hipótesis nula

Tabla 6. Comparación de medias con la variable edad.

Ansiedad lingüística				
	N	Media	Desviación típica	Error típico
15	12	90,33	20,268	5,851
16	11	112,55	22,129	6,672
Total	23	100,96	23,594	4,920

Tabla 7. Medias diferenciadas en la variable ansiedad lingüística según la edad.

5. Conclusiones y discusión

El presente estudio ha permitido asentar el hecho de que existe una relación, o mejor dicho una alta correlación, entre los diferentes factores afectivos estudiados y el rendimiento en contexto bilingüe (p<0,05). Resalta la gran importancia (r=,903; R^2corregida=,806; β=,903) de la motivación que aparece como la más influyente estadísticamente hablando, la autoestima y la ansiedad lingüística juegan igualmente un papel muy importante, llevándose la «segunda y tercera plaza» respectivamente (r=,844; r=-,730). Estos resultados concretamente nos indican que cuanta más motivación y autoestima mejor es el rendimiento en contexto bilingüe de los alumnos, y que cuanta más ansiedad lingüística peor es el rendimiento. La novedad de la presente investigación se encuentra en dos puntos. Primero, un estudio de los factores afectivos en contexto bilingüe aparece ya como novedoso en sí mismo por el hecho de que la modalidad del bilingüismo escolar en Aragón es muy reciente y que todavía no se ha investigado en ella. Y, segundo, hemos podido conocer mejor el constructo de «ansiedad lingüística» y cómo influye al rendimiento en contexto bilingüe. Este constructo aparece como muy relevante en la modalidad bilingüe, ya que esta ansiedad es específica a los idiomas. El estudio nos permite asentar que los alumnos que padecen este tipo de ansiedad pueden ver su rendimiento afectado en mayor medida. Sin embargo, no hay que olvidar que, en este trabajo, la motivación ha aparecido como la más influyente. Parece también relevante mencionar que los factores afectivos aquí estudiados no son independientes los unos de los otros sino que mantienen una relación entre ellos, ya que están estadísticamente correlacionados (p<0,05) y se reagrupan en un solo factor cuando se les aplica un análisis factorial. La autoestima, en nuestro estudio, parece ser el factor reagrupador ya que lleva con los otros dos constructos de altas correlaciones (r=,872 y r=-,824). Esto nos indica que las emociones no están aisladas sino que influyen conjuntamente al rendimiento académico en el caso de nuestros sujetos. El constructo más específico de la ansiedad frente a los idiomas no está pues apartado de otras emociones más habituales en el aprendizaje, sino que interactúa linealmente con ellas, lo que nos lleva a formular que probablemente proponiendo un programa de reducción de ansiedad lingüística en los alumnos también se podría fomentar su autoestima y motivación y viceversa. En nuestra muestra, el género no aparece como una variable de diferenciación relevante, en otros términos, ser chico o ser chica no implica diferencias tanto hacia el rendimiento como hacia los tres factores afectivos estudiados. Sin

embargo, conviene recordar que el estudio se ha llevado a cabo con una muestra compuesta por 23 sujetos y que, igual, con una muestra mayor el género podría ser una variable destacada. Por otra parte, sí hemos encontrando que los niveles de ansiedad lingüística eran más altos en los participantes de 16 años (p<0,05; F=3,042) que de 15.

Estos resultados, aunque concluyentes tomándolos dentro del contexto de un estudio exploratorio, deben de ser matizados por diferentes razones. Primero por el tamaño de nuestra muestra por sí solo. Aunque en nuestro estudio la generalización no es ni un objetivo ni debe de ser un ideal, constituye un obstáculo impidiendo la generalización de los datos. Por lo tanto, las conclusiones que hemos podido formular deben de ser estrictamente consideradas en y para nuestra muestra. En segundo lugar, uno de los defectos referido a nuestros participantes es que la muestra puede considerarse como sesgada, por su tamaño y sus características. Este punto débil nos lleva a tener que matizar los niveles en las correlaciones. Respecto a los instrumentos, y, a posteriori, podemos considerar como laguna la utilización única de la escala número 2 del cuestionario del MAPE-II para medir la motivación intrínseca. Efectivamente, esta escala esta compuesta por 16 ítems, lo que puede ser demasiado poco para tener una medición más completa del constructo.

6. Bibliografía

Aida, Y. (1994): «Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese». *Modern Language Journal,* 78, 155-168.

Alonso, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula.* Madrid: Santillana.

_____ (1992): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención.* Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de bolsillo.

_____ (2005): «Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: Nuevas perspectivas sobre un antiguo problema a partir del desarrollo y validación del cuestionario MEVA». *Psicothema,* 17, 404-411.

Arnold, J. (2006) : «Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?». *Ela. Études de Linguistique Appliquée,* 144, 407-425.

Arnold, J. y Brown, D. (2000) : «Mapa del Terreno», Arnold, J.: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: CUP.

Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012): *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias.* Zaragoza: PUZ.

Baralo, M. (1998): *Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español.* Madrid: Fundación Antonio de Lebrija.
Beltrán, J. y Genovard, C. (1999): *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares.* Síntesis Psicología.
Calvetti, F. (1991): «Le bilinguisme à l'école primaire». *Enfance,* 44-4, 329-334.
Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández, P. (1995): *Razonamiento y comprensión.* Madrid: Trotta.
Chastain, K. (1975): «Affective and ability factors in second language acquisition». *Language Learning,* 25, 153-161.
Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. y Schallert, D. L. (1999): «Language anxiety: Differentiating writing and speaking components». *Language Learning,* 49, 417-448.
Collell, J. y Escudé, C. (2003): «L'educació emocional». *Traç, Revista dels Mestres de la Garrotxa,* any XIX, 37, 8-10.
Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre commun européen de référence en langues : Apprentissage, enseignement, évaluation.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html
Corno, L. y Snow, R. E. (1986): «Adapting teaching to individual differences among learners», Wittrock, C. M. (ed.): *Hadbook of research on teaching.* Londres: MacMilla, 605-629.
Coste, D. y Galisson, G. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues.* Hachette: París.
Coulombe, D. (2000): «Anxiety and beliefs of French-as-a-second language learners at the university level». Tesis de maestría no publicada. Universidad Laval, Quebec, Canadá.
Crochard, M. (2007): *Le Mémoire. Petit guide à l'usage de ceux qui terminent… ou reprennent leurs études.* A. Franel.
Cuq, J. P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère.* Paris : Clé international.
Döring, S. A. (2012): «Emoción y razón». *Cuadernos mente y cerebro,* 2, 4-7.
Elkhafaifi, H. (2005): «Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom». *Modern Language Journal,* vol. 89, n.° 2, 206-220.
Eysenck, M. W. (1979): «Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization». *Journal in Research in Personality,* 13, 363-385.
Fernández Abascal, E. G. (1997): *Psicología general, Motivación y emoción.* Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
Fernández Berrocal, P. y Ramos, N. (1999): «Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional». *Ansiedad y Estrés,* 5(2-3), 247-260.

Fonte de García, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C., y Sarriá, E. (2001): *Diseños de investigación en psicología.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Foucambert, J. (1976): «Apprentissage et enseignement», *Communication et langages,* 32, 7-17.
Gaget, F. y Varro, G. (2002): «Le "scandale" du bilinguisme». *Langue et Société,* 116, 9- 28.
Galand, B. (2006): «La motivation scolaire: approches récentes et perspectives pratiques», *Revue Française de Pédagogie,* 155, 21-33.
Galisson, R. (1982): *D'autres voies pour les didactiques des langues étrangères.* París: Crédif- Hatier.
García Bacete, F. J. y Betoret, F. D. (1997): «Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción,* 1, 1-16.
García Galindo, G. (2011): «La ansiedad ante el aprendizaje de una secunda lengua». *Revista Autodidacta,* vol. 1, n.° 5, 41-55.
García Gomez, A. (1995): *IAME. Inventario de autoconcepto en el medio escolar.* Madrid: Editorial ESO.
Gardner R. C. y Maclntyre, P. D. (1991): «Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second languages». *Language Learning,* vol. 41, n.° 4, 513-534.
Gardner, H. (1995): *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica.* Barcelona: Paidós.
Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1991): «An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?». *Studies in Second Language Acquisition,* 13, 266-272.
Gargallo, B. y Puig, J. (1997): «Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado». *Revista Española de Pedagogía,* 206, 137-164.
González, D. J. (2008): *Psicología de la motivación.* Habana: Editorial Ciencias Médicas.
Greenverg, L. (2000): *Emociones: una guía interna.* Bilbao: Descleé De Brouwer.
Hilgard, E. (1963): «Motivation in Learning Theory», Koch, S. (ed.) *Psychology: A Study of Science, 5.* EE. UU.: McGraw-Hill, 257-327.
Horwitz, E. K. (2001): «Language anxiety and achievement». *Annual Review of Applied Linguistics,* 21, 112-126.
Horwitz E. K., Horwitz, M. B y Cope, J. (1986): «Foreign language Classroom Anxiety». *Modern Language Journal,* 70, 125-132.
Liu, M. y Jackson, J. (2008): «An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety». *Modern Language Journal,* 92, 71-86.

López, M. y Marina, J. A. (1999): *Diccionario de los sentimientos.* Madrid: Anagrama.
MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1989): «Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification». *Language Learning,* 32, 251-275.
Mackey, W. (1976): *Bilinguisme et contact des langues.* París: Klincksieck.
Manga, A. M. (2008): «Lengua segunda, lengua extranjera: factores e incidencias de enseñanza-aprendizaje». *Revista Electrónica de Estudios Filológicos,* 16, 4-9.
Marcos-Llinas, M. (2007): «Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras». *Interlingüística,* 17, 676-678.
Marins de Andare, P. y Ojeda, J. R. (2010): «Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,* 48, 51-74.
Mattion, J. C. y Zaiane, M. (1978): *Le bilinguisme. Aspects linguistiques, psychologiques, sociologiques et philosophiques.* Freiburg.
Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004): «Emotional intelligence: Theory, findings, and implications». *Psychological Inquiry,* 15, 197-215.
Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007): *Manual de inteligencia emocional.* Madrid: Pirámide.
Ô Muircheartaigh, J. y Hickey, T. (2008): «Academic outcome, anxiety and attitudes in early and late immersion in Ireland». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* vol. 11, 5, 558-576.
Pérez, P. y Martínez, F. (2000-2001): «A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis». *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA,* 14, 337-352.
Purens, C. (2010): «Orientations méthodologiques pour la classe de français langue étrangère», Guillén, C. (coord.): *Francés. Complementos de formación disciplinar.* Barcelona: Graó, 143-158.
Raby, F. (2006): «Vers une mixité équitable?», *Ela. Études de Linguistique Appliquée,* 142, 215-227.
Reute, Y. (2007) (ed.): *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles: De Boeck.
Revell, J. y Norman, S. (1999): *Handing Over. NLP-based Activities for Language Learning.* Londres: Saffire. C Press.
Rogers, C. (1975): «Bringing together ideas and feelings in learning'», Read. D. y Simon, S. (eds.): *Humanistic education sourcebook.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 40-41.
Roncel, V. M. (2007): «El rendimiento en ELE en la enseñanza reglada: un modelo explicativo». *Revista de Didáctica ELE,* 5, 1-14.

_____ (2008): «Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas». *Revista de Didáctica ELE,* 7, 1-20.
Saito, Y. y Samimy, K. (1996): «Foreign language anxiety and language performance: A study of learning anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college». *Foreign Language Annals,* 29, 239-249.
Salovey, P. y Mayer, D. (1990): «Emotional Intelligence». *Imagination, cognition and personality,* 9, 185-211.
Segura, M. y Arcas, M. (2003): *Educar las emociones y los sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.* Madrid: Narcea.
Stevick, E. (1980): *Teaching languages: a way and ways.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
Tabouret-Keller, A. (1991): «La question du bilinguisme». *Enfance,* vol. 44, 4, 271-277.
Van Overbeke, M. (1972): *Introduction au problème du bilinguisme. Langue et culture.* París: Editions Labor.
Vianin, P. (2007): *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre.* Bruselas: De Boeck Supérieur, Pratiques Pédagogiques.
Vila, I. (1983): «Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe». *Infancia y Aprendizaje,* 21, 4-22.
Vived Conte, E. y Vicen Ferrando, M. J. (2008): *Formación y prácticas educativas en escenarios de inclusión social.* Zaragoza : Prensas Universitarias de Zaragoza.
Wilkinson, J. (2011): «L'anxité langagière chez les locuteurs d'anglais niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi». Tesis de maestria no publicada. Universidad Laval, Quebec, Canadá.
Williams, M. y Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas.* Cambridge: CUP.
Young, D. (1999): *Affect in Foreign language and second language learning.* EE. UU. McGraw-Hill.
Zaccagnini, J. L. (2004): *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana.* Madrid: Biblioteca Nueva.

La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria

Elia López-Cassá
Universidad de Barcelona

Resumen
En esta comunicación se pretende dar a conocer programas y recursos didácticos para la intervención educativa de la educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. Estos han sido y son, actualmente, puestos en práctica en el campo de la experiencia educativa y docente. Los programas que se ofrecen siguen el modelo teórico competencial presentado por el GROP (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona y el modelo de intervención por programas.

La implementación de la educación emocional en los centros educativos es cada vez más necesario para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. En el marco de la legislación educativa y curricular se habla de la importancia del desarrollo integral del alumnado, del desarrollo de sus capacidades, actitudes, habilidades y competencias desde la dimensión afectivo-emocional. También, en esta última ley educativa (LOMCE, 2014) se ha incorporado la asignatura de Valores Sociales y Cívicos en la que se reflejan los contenidos de la dimensión emocional. Cabe destacar, que en algunas comunidades ya se contempla explícitamente la competencia emocional como una competencia básica, un reconocimiento a la necesidad de su desarrollo y aprendizaje. Con ello se hace más presente la incorporación de prácticas educativas que tengan en cuenta la educación emocional y el desarrollo emocional.

La educación emocional puede darse en las primeras etapas educativas hasta toda la escolarización. Por ello en esta comunicación se presentan experiencias educativas vinculadas con la etapa de la Educación Infantil (0-6 años) y la Educación Primaria (6-12 años). Etapas esenciales para el desarrollo y aprendizaje escolar de los niños y niñas.

Otro aspecto a tener presente es la competencia profesional de los agentes educativos para llevar a cabo la práctica de la educación emocional. Para ello es conveniente una formación teórico-práctica. El docente es el modelo y referente de su alumnado, sus actuaciones y actitudes han de ser coherentes con la praxis de la educación emocional. Así pues tiene que tener conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, competencias emocionales que faciliten una práctica significativa y funcional en el desarrollo y en los

aprendizajes de sus alumnos, sin olvidar el compromiso para su mejora como docente y profesional de la educación. Las familias también pueden colaborar en su práctica realizando algunas actividades con sus hijos (en el ámbito familiar o bien en la escuela), así como también participando en la dotación de recursos didácticos para la práctica de la educación emocional.

Una forma de llevar a la práctica la educación emocional es mediante programas de educación emocional. Las características esenciales de la intervención por programas de educación emocional deberían incluir, como mínimo, objetivos, contenidos, actividades y evaluación, y su práctica de forma sistemática y a lo largo de la escolarización.

Presentamos algunos de ellos, su metodología y los recursos llevados a cabo desde la experiencia profesional en las etapas de la Educación Infantil y Primaria. Estos programas se han llevado a la práctica en diversos centros educativos de Educación Infantil y Primaria, siendo valorados de forma positiva tanto por parte del alumnado y profesorado como por las familias.

Abstract

This communication is intended to make known programmes and teaching resources for educational intervention of emotional education in elementary and primary education. These have been, and are, currently implemented in the field of educational and teaching experience. The programmes which are offered follow the theoretical model of competency presented by the GROP (Group of Research and Psycho-pedagogical Orientation) of the University of Barcelona and the model of intervention programmes.

The implementation of emotional education in schools is increasingly necessary for the socio-emotional development of children. Within the framework of educational and curricular legislation, the importance of the comprehensive development of students, the development of their skills, attitudes, abilities and competency is considered from the feeling-emotional dimension. Also the subject of social and civic values in which the contents of the emotional dimension are reflected are incorporated in the latter Education Act (LOMCE, 2014). It should be pointed out that some autonomous communities already explicitly contemplate emotional competence as a core competence, a recognition of the need for its development and learning. With it, the incorporation of educational practices taking emotional education and emotional development into account is becoming more present.

Emotional education can occur from the earliest stages of education to the entire schooling. Therefore educational experiences related to the stage of early childhood education (0-6 years) and primary education (6-12 years) are presented in this communication. These are essential stages for the development and learning of school children.

Another aspect to consider is the professional competency of educators to conduct the practice of emotional education. This requires theoretical and practical training. The teacher is the model and point of reference for their pupils: their actions and attitudes must

be consistent with the practice of emotional education. So they must have the knowledge, skills and attitudes, i.e. emotional competencies that facilitate a meaningful and functional practice in the development and learning of their students without forgetting the commitment to improving as a teacher and education professional. Families can also work in its practice doing certain activities with their children (in the family or at school level) as well as participating in the provision of educational resources for the practice of emotional education.

One way to implement emotional education is through programmes of emotional education. The essential characteristics of intervention by programmes of emotional education should include a minimum of objectives, contents, activities and assessment and its systematic practice throughout schooling.

We present some of them, their methodology and resources carried out from professional experience in the stages of elementary and primary education. These programmes have been implemented in various schools of elementary and primary education, being rated positively by both the students, teachers and families.

1. Introducción

1.1. La educación emocional en los centros educativos

En nuestro país, existen estudios que confirman la necesidad de la educación emocional en las instituciones educativas formales. Por ello se ha aproximado el concepto de inteligencia emocional al ámbito de la educación, a través de la educación emocional o educación socioemocional. Desde el GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica) la educación emocional se contempla como ámbito de educación preventiva y de desarrollo integral de la persona.

La educación emocional pretende desarrollar las competencias emocionales. Las competencias emocionales entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar para la vida (Biquerra y Pérez Escoda, 2007). Actualmente existen diversas comunidades autónomas, como en el caso de Cataluña, que en los decretos de enseñanza se destacan las competencias tales como autonomía e iniciativa personal y/o competencia social vinculadas con la competencia emocional (LEC, 2006). Como en el caso del modelo educativo de Castilla-La Mancha (Consejería de Educación y Ciencia, 2006), que contempla las emociones como una competencia básica (Sánchez Santamaría, 2010), superando la idea de transversalidad caracterizada por la LOGSE (1990).

Con la nueva ley educativa LOMCE (2014) se implementa una nueva área o asignatura denominada Valores Sociales y Cívicos y, esta se desarrolla en tres bloques. El primero recoge aspectos sobre la entidad y

dignidad de la persona y habla de la importancia del desarrollo integral del alumnado y la construcción de la identidad individual, potenciando las relaciones interpersonales, la autoestima y la afectividad. En un segundo bloque se habla de la comprensión y el respeto de las habilidades sociales y comunicativas. Y un tercer bloque en que se detallan aspectos de la convivencia y la educación en valores. Así pues, aunque no se hable explícitamente de las competencias emocionales, estas se tienen que tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para desarrollar las competencias emocionales se precisa de programas diseñados sobre educación emocional, inteligencia emocional, competencia socioemocional o competencia emocional. Expondremos algunos programas de educación emocional publicados desde el modelo teórico competencial del GROP.

1.2. Modelo de competencia emocional

El modelo de competencia emocional es un modelo que está en proceso de construcción, análisis y revisión permanente. La versión que aquí se presenta es una actualización de versiones anteriores (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007).

Entendemos 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.

Las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques (Bisquerra y Pérez, 2007):

a. Conciencia emocional. La capacidad que supone tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás, poner un vocabulario y lenguaje emocional, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Es la primera competencia a desarrollar para poder desarrollar el resto de las competencias emocionales.

b. Regulación emocional. Entendida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone expresar las emociones de forma apropiada, poner en práctica habilidades de afrontamiento mediante estrategias de autorregulación y la capacidad para autogenerarse emociones positivas ante la vida y las situaciones.

c. Autonomía personal. Es una competencia amplia que incluye la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la

responsabilidad, ser crítico ante las normas sociales, la resiliencia y la actitud positiva ante la vida.

d. Competencia social. Es una competencia en la que las relaciones sociales son el eje central. Disponer de habilidades sociales, respeto hacia los demás, la comunicación afectiva y efectiva, la asertividad y la gestión de conflictos.

e. Competencias para la vida y el bienestar. Es una capacidad para adoptar comportamientos responsables y apropiados ante la vida. Ello supone tomar decisiones, fijar objetivos, buscar ayuda y recursos, y tomar una ciudadanía activa.

1.3. Intervención por programas

Según Álvarez-González et al. (1998: 85), un programa es una acción continuada, previamente planificada, encaminada a conseguir unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades y enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias. Propugnamos una intervención por programas ya que es una estrategia distinta a una intervención espontánea, sin perspectivas de continuidad. Las características esenciales de la intervención por programas de educación emocional deberían incluir, como mínimo, objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Las tendencias de la educación ponen de manifiesto la necesidad de intervenir por programas, anticipándose a los problemas antes de que surjan. Para ello es necesaria una intervención que se base en unos principios teóricos, en unos objetivos y en unas pautas de actuación. Presentaremos algunos ejemplos de programas que se han llevado a cabo y que han sido evaluados de forma positiva. Como cualquier programa, este debe contextualizarse y por ello, antes de aplicarse, deben conocerse las necesidades e intereses del centro educativo para que el programa se ajuste a su realidad. Para más detalles sobre el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional puede consultarse en Bisquerra (2000), y Álvarez y otros (2001).

2. Objetivos

- Presentar algunos programas de educación emocional siguiendo el modelo competencial del GROP.
- Destacar la importancia de la metodología, recursos y la evaluación de los programas de educación emocional.

3. Desarrollo

3.1. Programas de educación emocional

A continuación exponemos algunos materiales curriculares publicados desde el GROP. Materiales que sirven de apoyo a la práctica de la educación emocional en los centros educativos de la Educación Infantil y de la Educación Primaria. En estos materiales, llamados «programas de educación emocional», se puede encontrar el marco teórico referencial, el desarrollo emocional en las edades que se intervienen, presentación por bloques-capacidades-competencias de las diferentes actividades con sus objetivos, contenidos, metodología, temporización, recursos y evaluación.

Los programas más efectivos son aquellos que cumplen estas características:

- La fundamentación teórica se sustenta en el modelo competencial del GROP. Su aportación empírica tiene que ser coherente con el marco teórico.
- La aplicación sistemática de la educación emocional. Ello conlleva la programación sistemática en el currículum escolar.
- No es necesario aplicar todas las actividades que se presentan en la obra para considerar que se ha aplicado el programa. Pueden seleccionarse y aplicarse actividades que el educador considere apropiadas, en función a las necesidades contextuales.
- La necesidad de que su metodología sea interactiva y participativa, teniendo en cuenta los conocimientos previos y experiencias de los niños y niñas.
- La diversidad de métodos y técnicas didácticas para que se pueda atender a la diversidad de los alumnos. Además que estos sean atractivos y útiles para los niños y niñas teniendo en cuenta sus edades y necesidades.
- Contemplar una duración e intensidad considerable, de varios meses. Una dedicación mínima de tiempo, con sesiones seguidas y una continuidad a lo largo de la escolaridad, con una coordinación paralela para dar coherencia al programa de intervención.
- La implicación de las familias y su vinculación en la educación de sus hijos e hijas. En estos programas se realizan actividades las familias participan desde casa y forman parte de la búsqueda de recursos tales como imágenes, fotografías, muñecos, libros, etc. vinculados con la temática que se trabaje.
- Formación y actitud del profesorado coherente a la educación emocional.

Presentamos la relación de programas de educación emocional publicados por el GROP, estos pueden consultarse así como otros materiales curriculares en http://www.ub.edu/grop/.

Se detallan las referencias bibliográficas de estos programas según sea la etapa educativa de la Educación Infantil (0-6 años) o la Educación Primaria (6-12 años).

Educación Infantil

López-Cassá, E. (coord.) (2003): Educación emocional. Programa para 3-6 años. Barcelona: Wolters Kluwer.

_____ (2011): Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Barcelona: Wolters Kluwer.

Educación Primaria

Bisquerra, R. (coord.) y López, E. (2010a): *Sentir y pensar. 1 Primaria.* Madrid: SM.

_____ (2010b): *Sentir y pensar. 2 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.), Moreno, C. y Rubio, E. (2010): *Sentir y pensar. 3 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.), Martret, R., Ortín, R. y Pérez, S. (2010): *Sentir y pensar. 4 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.), Roger, I. y Ferrer, L. (2010). *Sentir y pensar. 5 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.) y Cuadrado, M. (2010): *Sentir y pensar. 6 Primaria.* Madrid: SM.

GROP (2009): *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional.* Barcelona: Parramón.

Renom, A. (coord.) (2003): *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años).* Barcelona: Wolters Kluwer.

Estos programas se han puesto y se están poniendo en práctica en diferentes escuelas de la Educación Infantil (0-6 años) y Primaria (6-12 años) de diferentes localidades de Cataluña. La valoración es positiva por parte de los alumnos, destacan que les resultan atractivos, interesantes, y enriquecedores para sus aprendizajes. Los maestros o educadores resaltan los beneficios en los aprendizajes emocionales de su alumnado, así como los propios como docente. Las familias comentan que la educación emocional ayuda en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos y también les ayuda a tomar conciencia de la importancia que tiene la educación emocional en la vida de las personas.

Se detallan dos ejemplos expuestos de un programa de educación emocional en la Educación Infantil y en la Educación Primaria.

3.1.1. Ejemplo para la educación infantil (López-Cassá, 2011: 43)

- Título: «Juego de miradas». El cuerpo transmite, comunica, siente. Una forma de iniciar el trabajo de la expresión emocional es utilizando el cuerpo.
- Objetivos:
  - Imitar diferentes expresiones emocionales.
  - Expresar libremente nuestras emociones.
- Metodología: para realizar esta actividad se necesita un espacio indicado para favorecer la expresión total del cuerpo, con o sin movimiento. El educador-maestro inicia el juego acercándose al alumno con la intención de expresarle una emoción para que provoque algún tipo de reacción, a ser posible imitativa. También se pueden mostrar al niño diferentes imágenes y/o dibujos para que puedan ser imitados de una forma lúdica. Por ejemplo seremos peces que nos sentimos tristes.
- Temporización: 5-10 min.
- Edades: primeros meses.
- Recursos: maquillaje o vestuario, un espejo grande para que pueda verse todo el cuerpo, imágenes o fotografías de diferentes expresiones emocionales.
- Evaluación: el adulto observará las reacciones del niño y valorará su puesta en práctica siguiendo una pauta registro diseñada para la ocasión.

3.1.2. Ejemplo para la educación primaria (Renom, 2003: 77)

- Título: «Tú puedes hacer cosas diferentes». Cada persona puede hacer cosas diferentes, ser original te permite ser quién eres, escucharte, imaginar y sentir.
- Objetivos:
  - Estimular el desarrollo de la autoestima.
  - Desarrollar la valoración de la propia individualidad.
  - Expresar gráficamente una imagen creada.

- Metodología:
  - Trabajo individual: se colocan las sillas separadas para que los niños no puedan verse sus trabajos. Se les pedirá que realicen un dibujo a partir de cuatro elementos dados y ellos harán la composición de su cuadro cómo ellos quieran a partir de estos cuatro elementos.
  - Trabajo grupo-clase: se expondrán las diversas composiciones y obras para que estas sean observadas por todos y todas.
  - Puesta en común: a partir de estas preguntas se abrirá debate a opinar, ¿te ha gustado lo que tú has hecho?, ¿cambiarías alguna cosa?, ¿te has divertido creando?
- Temporización: una sesión de 50 minutos.
- Edades: 8-10 años.
- Recursos: papel y colores.
- Evaluación: es interesante recoger las valoraciones de los niños y niñas respecto a sus propias producciones, para ello pueden tener un diario en el que recojan estas valoraciones personales.

3.2. Metodología

La metodología más apropiada para favorecer la educación emocional es aquella que tiene en cuenta el desarrollo madurativo de los niños y niñas, con un enfoque constructivista, globalizado y activo; partiendo de los conocimientos y experiencias previas de los niños para que estos puedan realizar aprendizajes constructivos y funcionales. Para ello es necesario crear experiencias emocionales que sean generalizables en otros contextos y que contemplen los intereses y necesidades personales. Debe garantizarse la participación de los niños y niñas, así mismo pueden hacerse actividades grupales, en pequeños grupos y/o individuales. Actividades que favorezcan la comunicación y la convivencia.

El papel del educador-maestro es imprescindible ya que es el modelo y referente del alumnado. Este proporciona modelos de actuación que los niños y niñas imitan e interiorizan. El docente tiene que crear un clima positivo de seguridad y de confianza, mostrar una actitud comunicativa y empática. Un requisito importante es la formación teórico-práctica sobre la educación emocional. El maestro no solo debe aplicar actividades, sino dar coherencia a la educación emocional en cualquier espacio y tiempo educativo. La participación del educador-maestro en las actividades

también es necesaria para que este pueda ofrecer modelos y situaciones emocionales que faciliten la comprensión de las emociones en la vida. Las familias también pueden colaborar en su práctica realizando algunas actividades con sus hijos (en el ámbito familiar o bien en la escuela), así como participar en la búsqueda de recursos didácticos para la práctica de la educación emocional.

Otro aspecto es atender a la diversidad de alumnos utilizando variedad de metodologías que contemplen el desarrollo de nuestros sentidos: visuales, corporales, táctiles-sensoriales, auditivas-orales, etc.

Destacar que la disposición del alumnado y del educador-maestro en forma de semicírculo o círculo favorece la proximidad y la comunicación, así como el bienestar de las personas; uno se siente escuchado, mirado y acogido.

3.3. Recursos

Los recursos que acompañan este tipo de programas de intervención son aquellos que tengan bajo coste económico y que sean muy próximos en las vidas de los niños y niñas. Los niños pueden buscar y traer estos recursos con la ayuda de sus familias o iguales, así como también los educadores pueden encontrarlos en el entorno o mediante soporte digital-tecnológico.

- Para la Educación Infantil: títeres, muñecos, juegos, cuentos, fotografías e imágenes de la prensa, música, cine, juguetes, papel y colores, personajes televisivos y series.
- Para la Educación Primaria: noticias de prensa, fotografías, música, cine, literatura, objetos personales, fichas de trabajo, *mass media,* juegos de simulación, dinámica de grupos, *role playing,* reflexión individual a partir de pautas de trabajo, series televisivas, cámaras fotográficas, etc.

3.4. Evaluación

La evaluación es una actividad valorativa que nos permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos planteados. La evaluación puede ir dirigida a la mejora del programa de intervención, a las competencias emocionales de los niños y a la mejora del profesional docente.

La evaluación debe de ser continua y estar integrada en el proceso de educación como instrumento de acción pedagógica.

Las técnicas de evaluación más adecuadas son la observación directa y sistemática, el diario y las escalas de observación. Cuando hablamos de la observación es tanto en situaciones formales como no formales, su

aplicación en cualquier ámbito sea familiar, escolar, del entorno. Por ello es conveniente la participación las familias u otros agentes educativos en la evaluación del alumnado.

Otro aspecto que aporta información son las producciones que realizan los niños y niñas, los comentarios, el nivel de participación e interés y los conocimientos adquiridos a través de las actividades realizadas, recoger experiencias y variables no controladas de la vida del aula durante la aplicación del programa de educación emocional.

- Para la evaluación del programa: se trataría de evaluar propiamente el programa: sus objetivos, contenidos, actividad, metodología, temporización, recursos, evaluación. Es interesante que después de cada puesta en práctica de la actividad se evalúen estos aspectos. Se trata de mejorar y ajustar el programa a las necesidades contextuales y a la diversidad de alumnado. Pueden utilizarse cuestionarios como los que se ofrecen en Álvarez et al. (2001).
- Para la evaluación de las competencias emocionales del alumnado: en este apartado podemos encontrar diferentes maneras para evaluar estas competencias.
- Las mismas actividades que se realizan en las sesiones de educación emocional ya son indicadores de evaluación, ya bien sean de evaluación inicial, de proceso o de producto. Por ejemplo: las preguntas de reflexión incluidas en las actividades constituyen un instrumento de evaluación del proceso, a la vez que favorecen la asimilación de los conceptos trabajados.
  - Elaboración de plantillas de observación en las que se recojan informaciones acerca de las conductas manifestadas en relación a los objetivos propuestos: trabajo en grupo, relación con los compañeros, actitud ante la actividad, participación, conocimientos, manifestación de emociones, identificación y reconocimiento de las propias emociones y las de los demás.
  - La autoevaluación: el mismo alumno va hablando de su proceso de aprendizaje y adquisición. Mediante preguntas sencillas cómo: ¿qué he aprendido hoy?, ¿qué debo mejorar?, ¿cómo puedo hacerlo? Y revisar este registro conjuntamente con el docente.
- Para la evaluación de las competencias emocionales del profesorado: es importante la evaluación como docente, autoevaluarse, con la finalidad de ser consciente de la propia práctica educativa y de la mejora

como profesional docente en el campo de las competencias emocionales. Una forma de hacerlo es registrarse en las sesiones prácticas de la educación emocional mediante una cámara de vídeo para después analizar, según los indicadores de evaluación que uno mismo se establezca, hasta qué punto se han logrado. Otra opción, complementaria, sería la observación entre iguales, en la que un compañero docente observa a otro compañero y así respectivamente. Puede realizarse en las sesiones prácticas u otras situaciones docentes. Todo con la finalidad de mejorar o reafirmar las prácticas docentes y educativas.

4. Conclusiones y discusión

En la escuela, tanto profesorado como alumnado, se enfrentan diariamente a determinadas situaciones en las que aplican todas sus habilidades emocionales. Es por ello que la educación emocional en las aulas se hace imprescindible, siendo necesaria también para un buen desarrollo madurativo y cognitivo de los niños y niñas.

Actualmente existen diversas comunidades autónomas, como en el caso de Cataluña, que en los decretos de enseñanza se destaca las competencias tales como autonomía e iniciativa personal y/o competencia social vinculadas con la competencia emocional. O bien como se detalla en el decreto del currículum de la Educación Primaria de la comunidad de Castilla-La Mancha, la competencia emocional como una competencia básica.

El desarrollo sistemático de la aplicación de la educación emocional tiene un impacto importante para el desarrollo y educación integral del alumnado. Cuanto antes se inicien este tipo de programas más efectivos serán. Así pues, pueden iniciarse en la Educación Infantil, en las primeras edades para después desarrollar estar prácticas a lo largo de la escolarización y de la vida. La intervención por programas es una forma en la que la educación emocional se tiene presente de forma sistemática y continua a lo largo de la vida, no como un conjunto de actividades puntuales y para edades concretas.

Un programa de educación emocional siguiendo el modelo competencial del GROP supone una intervención sistemática, una contextualización del programa en función a las necesidades detectadas, un desarrollo de contenidos para conseguir unos objetivos de trabajo, una aplicación de metodologías y recursos próximos a los niños y niñas, y un docente como guía y modelo del alumnado. Una intervención educativa debe contemplar una previa formación del profesorado y una participación de las familias en su puesta en práctica.

La evaluación es una actividad importante a lo largo de la intervención, desde su inicio hasta al final, con el objetivo de mejorar la práctica educativa, reajustar el programa a las necesidades, evaluar el grado de desarrollo y aprendizaje del alumnado y mejorar la práctica cómo docente.

5. Bibliografía

Agulló, M. J., Filella, G., García, E., López-Cassá, E. y Bisquerra, R. (coord.). (2010): *La educación emocional en la práctica.* Barcelona: Horsori-ICE.

Álvarez-González, M. (coord.) (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Barcelona: Ciss-Praxis.

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

_____ (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa,* 21, (1), 7-43.

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Revista de Educación siglo XXI,* 10, 61-82, http://www.uned.es/educacionXXi/pdfs/10-03.pdf

Bisquerra, R. (coord.) y López, E. (2010a): *Sentir y pensar. 1 Primaria.* Madrid: SM.

_____ (2010b): *Sentir y pensar. 2 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.), Moreno, C. y Rubio, E. (2010): *Sentir y pensar. 3 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.), Martret, R., Ortín, R. y Pérez, S. (2010): *Sentir y pensar. 4 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.), Roger, I. y Ferrer, L. (2010). *Sentir y pensar. 5 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.) y Cuadrado, M. (2010): *Sentir y pensar. 6 Primaria.* Madrid: SM.

Bisquerra, R. (coord.), Punset, E., Mora, F., García-Navarro, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., Lantierri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012): *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, B. (2008): «La inteligencia emocional en la educación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 15, 6 (2), 421-436.

Filella, G. (2014): *Aprendre a conviure. Happy 8-12: Videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals.* Barcelona: Barcanova.

Grop (2009): *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños.* Barcelona: Parramón.

López-Cassá, E. (coord.) (2003): *Educación emocional. Programa para 3-6 años.* Barcelona: Wolters Kluwer.
_____ (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas.* Barcelona: Wolters Kluwer.
Pena, M. y Repetto, E. (2008): «Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo». *Revista Electrónica de Investigación Psicœducativa,* 15 (6), 400-420.
Renom, A. (coord.) (2003): *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años).* Barcelona: Wolters Kluwer.
Sánchez Santamaría, J. (2010): «La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial», *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 25, http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos

Implementación y evaluación de un programa socioafectivo en Educación Primaria

Sonia López Díaz-Villabella
Maestra de Educación Especial
CEIP Enric Valor de Alicante
Raquel Gilar Corbí
Profesora titular
Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica
Universidad de Alicante

Resumen

A través de este estudio se trató de conocer el nivel de competencia emocional de los alumnos de un centro de Educación Primaria, con la finalidad de diseñar un programa que respondiera a las necesidades detectadas en educación emocional del propio alumnado del centro. Se trata de un centro público situado en un entorno urbano en la ciudad de Alicante. La competencia emocional fue evaluada por el profesor, por el propio alumno y por un compañero de este. A partir de los datos obtenidos en la evaluación inicial, se diseñó un programa basándonos en las carencias detectadas. Se seleccionaron dos grupos: a) experimental, b) control. A continuación se implementó el programa por parte del profesorado que constituía el grupo experimental. La muestra de alumnado participante fue un total de 135 alumnos pertenecientes a los tres ciclos de Educación Primaria. Las sesiones fueron impartidas durante una hora semanal en el horario de tutoría, con una duración total de 20 semanas, mediante una metodología lúdica, activa y participativa. Posteriormente se analizaron y evaluaron los efectos del programa en función del nivel inicial de competencia emocional del alumnado. Dicha evaluación fue realizada nuevamente por el profesor, el propio alumno y un compañero. La mayor parte de las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en la evaluación que realiza el profesor, concretamente en cuatro de las seis variables analizadas encontramos diferencias estadísticamente significativas.

Por otra parte, fue evaluado el grado de satisfacción de los participantes con el programa, tanto el de los profesores como el de los alumnos participantes.

Abstract

Through this study sought to determine the level of emotional competence of students of a primary education, in order to design a program to accommodate the needs identified in emotional education of own school students. It is a public school located in an urban setting in the city of Alicante. The emotional competence was assessed by the teacher,

the student himself and a fellow of it. From the data obtained in the initial evaluation, a program based on the identified gaps was designed. Two groups were selected: A) experimental, b) control. Then the program by teachers who formed the experimental group was implemented. The sample of participating students was a total of 135 students from the three cycles of primary education. The sessions were taught during one hour a week between the hours of tutoring, with a total duration of 20 weeks, with a playful, active and participative methodology. They were then analyzed and evaluated the effects of the program depending on the initial level of emotional competence of students. This evaluation was conducted by the teacher, the students themselves and a companion again. The most significant differences are in the assessment by the teacher, specifically in four of the six variables analyzed statistically significant differences.

Moreover, it was evaluated the degree of satisfaction of participants with the program, both the teachers and the students participating.

1. Introducción

El concepto de inteligencia emocional está adquiriendo cada día más relevancia y tiene gran repercusión, no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito laboral y social. El papel de las emociones en la vida de las personas y en la educación ha pasado a ser una cuestión relevante entre nosotros.

Los orígenes de este concepto nos llegan a través de Gardner (1995) quien nos habla de diversas inteligencias entre las que se halla la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Goleman (1995) partiendo de la teoría de Gardner del modelo de inteligencia emocional propuesto por primera vez por Mayer y Salovey (1997) y basándose en las investigaciones y las teorías neurobiológicas de Le Doux, entre otros, desarrolla el concepto de inteligencia emocional. Este modelo de inteligencia otorga a las emociones un papel central en el conjunto de las aptitudes necesarias para la vida.

Dichos investigadores ven la necesidad de intervenir desde la escuela para desarrollar otras inteligencias además de las que tradicionalmente se han trabajado.

1.1. Importancia de la educación emocional

Sin duda, la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Sin embargo, en este desarrollo podemos distinguir dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el emocional. El rol tradicional del profesor, basado en la transmisión de conocimientos está cambiando. Para educar, maestros y profesores no solo debemos tener un

buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidad de enseñarlos, sino que también es necesario que tengamos habilidades, estrategias y trabajo colaborativo, para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo clase y la convivencia positiva, que cuide de los aprendizajes. El hecho de abordar la vida emocional del alumnado y de orientarlo para que la conozca y la mejore implica una formación del profesorado en la materia.

Conducir a los niños y niñas para que aprendan a gestionar su propia vida emocional es un factor básico dentro de la socialización. Muchas de las conductas antisociales y agresivas tienen como telón de fondo los problemas emocionales. Los teóricos coinciden en afirmar el valor de las emociones en la motivación y organización de la conducta. Si concebimos la escuela como pilar básico de aprendizaje, de educación en valores y de integración social, debe ser la propia escuela la que primero acepte el reto de educar para la convivencia. Es por eso que adquieren una gran relevancia las acciones encaminadas a la prevención de la violencia y a promover la convivencia.

Pero el hecho de aprender a gestionar y manejar adecuadamente nuestras emociones no es algo que ocurra únicamente en el ámbito escolar. Diariamente los adultos tenemos que batallar con nuestra ansiedad, el manejo de la ira, ser asertivos, expresar nuestros sentimientos, etc. Todos estos aspectos junto con otros muchos, están incluidos en los programas de educación emocional. Si, tal como diversos estudios ponen de manifiesto, es en la infancia donde se adquieren y consolidan los aprendizajes y hábitos que luego se mantendrán a lo largo de toda la vida, nos encontramos en el momento ideal para trabajar estos aspectos. Desarrollar la educación emocional en el ámbito escolar supone una preparación del alumno para la vida como persona y como ciudadano.

Para contribuir a hacer realidad un mundo mejor, necesitamos humanizar la escuela, dar importancia y trabajar sistemáticamente los vínculos y las relaciones, y crear espacios donde la convivencia positiva —las relaciones de cooperación y amistad, el dialogo constructivo para la resolución de los conflictos, los procesos de maduración y desarrollo del grupo clase, etc.— sean reales y concretos.

Desde otra perspectiva, las emociones se encuentran directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Si nuestros alumnos no están motivados, tienen problemas de autoestima o de relación con sus compañeros, encontraremos una clara influencia entre esta problemática y su rendimiento. Las emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad o sentirse rechazado, cierran y bloquean la inteligencia. Un

clima emocional positivo de bienestar, seguridad, aceptación y autoestima positiva, abre la inteligencia y facilita los aprendizajes.

Si las actuales investigaciones ponen de manifiesto que la calidad de las relaciones es la clave que potencia los aprendizajes, deberíamos plantearnos desde los centros educativos, la importancia de cuidar el clima afectivo y relacional del centro y aula para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Es muy importante que en los centros educativos no se obvie la importancia del mundo afectivo y relacional en el desarrollo integral de las personas y en el aprendizaje humano. Sin lugar a duda, los centros ofrecen un marco idóneo para la interacción social, para el aprendizaje de la convivencia, de las competencias emocionales y de la sociabilidad. La educación para un tiempo nuevo tiene que poner el acento en la calidad de las relaciones y los vínculos, promover el reconocimiento y la consideración positiva de alumnos y alumnas, y facilitar experiencias relacionales y educativas positivas para todo el alumnado.

Nuestro aprendizaje como seres humanos depende de la calidad de los procesos relacionales, en los contextos significativos en los que participamos: familiar, escolar, social. Aprendemos en estos contextos el lenguaje, a emocionarnos y relacionarnos, a motivarnos; desarrollamos nuestro autoconcepto y autoestima personales, el modo de vernos, de ver a los otros y al mundo. Es en el espacio de convivencia en el que el niño o niña crece —la familia, la escuela…— donde está la responsabilidad y la tarea de educar.

Paralelamente a estos aspectos, el conocimiento por parte del profesor de la competencia emocional de su grupo serviría de punto de partida para implementar programas al respecto, si se observan carencias en dicho ámbito. De esta forma se produce una reflexión sobre la propia práctica docente que conducirá a una mejora de la calidad de enseñanza dentro del aula. Hay experiencias que atisban que desde hace algunos años esta intervención debe convertirse en una realidad escolar y así lo han manifestado y puesto en práctica.

Sin embargo, la implementación de algunos programas de educación emocional sin estar basados en modelos con rigor científico y la escasa rigurosidad en la evaluación de las consecuencias de estas aplicaciones, nos lleva a tener datos insuficientes sobre la efectividad de estos programas.

1.2. La educación emocional en nuestro centro

En el CEIP Enric Valor de Alicante, venimos trabajando desde hace aproximadamente una década, temas relacionados con la «Educación Emocional y en Valores para la Convivencia», bajo distintos formatos: grupos de trabajo,

proyecto de formación en centros, charlas a padres, etc. En las experiencias de trabajo realizadas durante varios cursos, se ha combinado un grupo de trabajo sistemático de maestras y maestros que se reunían semanalmente para reflexionar y preparar materiales, con las reuniones mensuales de todo el profesorado por ciclos, donde se presentaban los materiales y propuestas para ser llevadas a cabo en las aulas. En algunos cursos, al menos bimensualmente, se han realizado reuniones con todo el profesorado para practicar y experimentar las dinámicas y técnicas, preparadas por el grupo de trabajo (dinámicas de grupo). También con las familias se han utilizado distintos formatos de trabajo, desde ciclos de conferencias, talleres-café, entrega de documentos, debate posterior y mesas redondas.

Nos propusimos el objetivo de ir integrando curricularmente programas de educación socioemocional y en valores en la vida de las aulas y el centro. Para ello trabajamos en la puesta en práctica de recursos y programas tutoriales integrados, de aquellas dimensiones que creíamos que podían ser más eficaces para potenciar la convivencia:

1. El clima socioafectivo del centro y del aula y el desarrollo grupal que lo favorece.
2. Los cauces de participación del alumnado en la vida del aula y centro, en la elaboración y puesta en práctica de las normas y en el seguimiento de la convivencia.
3. La discusión de los problemas en un clima de confianza y respeto mutuo, y el entrenamiento en habilidades de resolución pacífica de conflictos —métodos de resolución de conflictos—
4. Los valores, la solidaridad y la ayuda dentro y fuera del aula: avanzar hacia un entorno educativo en el que aprender de forma cooperativa fuera tomando un papel protagonista —estilo de aprendizaje de ayuda mutua y métodos cooperativos de enseñanza-aprendizaje; la ayuda y la solidaridad fuera del aula (la solidaridad planetaria: la Carta de la Tierra)—.

Recogiendo aportaciones de programas diversos (Carpena, 2003; Cascón y Martín, 2005, 2006; Moreno, 2001; Segura, 2006) estuvimos trabajando sobre distintos aspectos para desarrollar un programa integrador con recursos de dinámicas y juegos para aplicar en las diversas tutorías.

Durante el curso escolar 2007-2008, realizamos una investigación sobre un programa para la mejora de la competencia emocional y sociorrelacional del alumnado. Nos constituimos 13 profesores en un grupo de trabajo adscrito al CEFIRE para diseñar, poner en práctica y evaluar dicho programa.

2. Objetivos

- Conocer el nivel de competencia emocional del alumnado del centro.
- Diseñar un programa que responda a las necesidades en educación emocional del alumnado.
- Analizar y evaluar los efectos del programa en función del nivel de competencia emocional del alumnado.
- Analizar el grado de satisfacción con el programa del alumnado y del profesorado participante.

3. Metodología

El enfoque metodológico utilizado fue tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

Fueron empleados diversos tipos de diseño. En relación al objetivo de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado se empleó un diseño no experimental descriptivo, datos que se obtuvieron mediante el empleo de cuestionarios.

En relación al objetivo de evaluar el impacto del programa se empleó un diseño cuasiexperimental de dos grupos con pretest, postest y grupo control; ya que se trató de medir el nivel de competencia emocional antes y después de administrar el programa tratando de explicar las relaciones causa-efecto.

Para medir el grado de satisfacción de los participantes con el programa se utilizó un enfoque metodológico cualitativo a través de un diseño no experimental descriptivo, mediante el empleo de cuestionarios con preguntas abiertas.

3.1. Participantes

El CEIP Enric Valor en el que se impartió este programa se encuentra situado en un entorno urbano en un barrio céntrico de la ciudad de Alicante. El nivel sociocultural de la población escolar es de tipo medio y medio-alto y el rendimiento académico es en líneas generales satisfactorio. En el momento en que se realizó este trabajo, el número total de alumnos era de 424. El centro cuenta con 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria. El número total de profesores era de 30, de los que 13 pertenecían al grupo de trabajo «Educación Afectiva-Social y en Valores para la Convivencia» (EASVC).

Los profesores participantes en este estudio fueron seleccionados en función de su voluntariedad. El grupo experimental que implementó el programa se formó con el profesorado voluntario del grupo EASVC. Un

número similar de profesores se seleccionó al azar de entre el resto de profesores del centro, garantizando la representación de cada ciclo de la etapa Primaria. Estos constituyeron el grupo control. El alumnado participante estuvo formado por los niños matriculados en los cursos que impartían los profesores seleccionados, siendo el número total de 135.

Se trata de un muestreo no probabilístico por disponibilidad, ya que la muestra fue seleccionada por la accesibilidad a la misma y conveniencia. (Cardona, 2002).

3.2. Variables e instrumentos

Las variables dependientes de interés en este estudio fueron las siguientes: timidez-ansiedad, tolerancia a la frustración, sociabilidad, motivación académica, seguimiento de normas, comportamientos perturbadores, así como la competencia emocional del alumnado. Para Goleman, la competencia emocional constituye «una metahabilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro» (Goleman, 1996: 68).

Para evaluar dicha competencia se realizó el registro de conductas por parte del profesor mediante una escala de estimación adaptada de Teacher Child Rating Scale de Hightower, Work, Cowen, Lotyczewski, Spinell, Guare y Rohrbeck (1986). Esta escala consta de los siguientes ámbitos: timidez-ansiedad, tolerancia a la frustración, sociabilidad, motivación académica, seguimiento de normas, comportamientos perturbadores. La evaluación fue efectuada mediante una escala tipo Likert del 1 al 5, según la severidad del comportamiento registrado; así, 1=sin problemas y 5=problemas muy graves.

La variable independiente de este estudio fue el propio programa para el desarrollo de la competencia emocional del alumnado. Dicho programa consta de los siguientes componentes:

1. Desarrollo grupal: comunicación y conocimiento interpersonal.
2. Conocimiento y expresión afectiva y emocional.
3. Responsabilidad y autogestión de la clase.

A través de estos componentes se desarrollaron los siguientes contenidos: timidez- ansiedad, tolerancia a la frustración, sociabilidad, motivación, seguimiento de normas, comportamientos perturbadores.

3.3. Procedimiento

En primer lugar, el profesorado participante cumplimentó la escala relativa a la competencia emocional del alumnado. (Hightower et al., 1986).

Asimismo, se elaboró una adaptación de la misma para ser cumplimentada tanto por el propio alumno, como por un compañero sobre este.

A partir de la evaluación inicial, se obtuvo información del nivel de competencia emocional del alumnado y se diseñó el programa teniendo en cuenta las carencias detectadas. El profesor-tutor del grupo fue el responsable de impartir las sesiones del programa dentro del horario establecido semanalmente para actividades de tutoría. La metodología empleada fue lúdica, activa y participativa. La duración del mismo fue de aproximadamente 20 semanas.

Una vez implementado el programa, se realizó el post-test, para comprobar si se habían producido modificaciones en la competencia emocional del alumnado. En esta evaluación se volvió a administrar por parte del profesorado la escala de registro de la competencia emocional (Hightower et al., 1986) y la adaptación de la misma para el alumnado. Asimismo, se evaluó el grado de satisfacción de los participantes a través una serie de cuestiones propuestas tanto al profesorado como a los alumnos. Algunas cuestiones propuestas al profesorado fueron: ¿en qué aspectos crees que los objetivos programados han contribuido a incrementar la competencia emocional del alumnado?, ¿qué es lo que más te ha gustado del programa?, ¿y lo que menos?, ¿por qué? En cuanto a las cuestiones planteadas al alumnado, señalamos: ¿te llevas mejor con tus compañeros después de haber realizado el programa?, ¿por qué?, ¿piensas que sabes reconocer y expresar tus emociones mejor después de haber realizado estas actividades?, ¿recomendarías este programa a otros compañeros de colegio que no lo han realizado?, ¿por qué?

4. Resultados

4.1. Diseño y análisis de datos

Respecto al objetivo de evaluar los efectos del programa, se emplearon las siguientes pruebas: prueba t para muestras independientes (para asegurar la equivalencia inicial de los dos grupos) y MLG (Modelo Lineal General), Medidas Repetidas (análisis de varianza split-splot univariado), el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo. Este análisis permite definir uno o varios factores intrasujetos para utilizarlos en MLG Medidas repetidas.

Respecto a la satisfacción de los participantes con el programa, se procedió a crear categorías en función de las respuestas dadas a las cuestiones abiertas planteadas, y posteriormente se calculó el porcentaje de respuestas en cada una de esas categorías.

Estos análisis se llevaron a cabo mediante el programa SPSS versión 19 para Windows.

4.2. Análisis de la efectividad del programa

Las pruebas realizadas mediante MLG de medidas repetidas, ponen de manifiesto mejoras en la competencia emocional del alumnado en el grupo que realiza el programa frente al que no lo realiza. La mayoría de las diferencias estadísticamente significativas aparecen en la evaluación realizada por el profesor, aspecto en el cual nos vamos a centrar. Concretamente, encontramos diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: timidez (F=7.676; p=.01; eta² parcial= .055), sociabilidad (F=10.350; p=.002; eta² parcial =.073), seguimiento de normas (F=9.96; p=.002; eta² parcial=.069) y comportamientos perturbadores (F=7.250; p=.008; eta² parcial=.052).

En las figuras 1, 2, 3 y 4, podemos observar la representación gráfica de las medias de ambos grupos en los momentos pretest y postest.

En la figura 1 observamos que el grupo experimental parte de una situación de mayor problemática en el momento del pretest que la del grupo control. Ambos grupos disminuyen su problemática en el momento de postest, siendo esta diferencia más destacada en el grupo experimental.

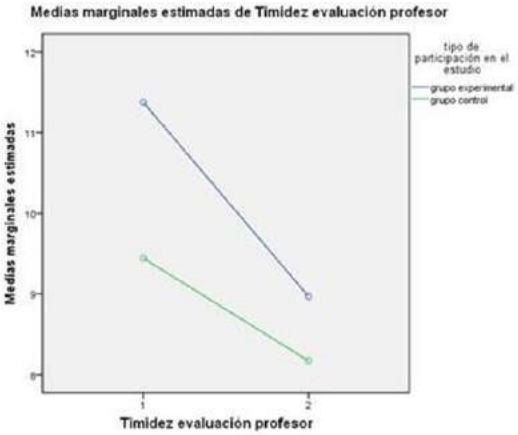


Figura 1. Gráficos de variable timidez-ansiedad.

En la figura 2 observamos que el grupo experimental presenta una situación de mayor problemática en el momento del pretest que la del grupo control. Aunque ambos grupos disminuyen su problemática en el

momento de postest, este descenso es mucho más acusado en el grupo experimental que en el control.

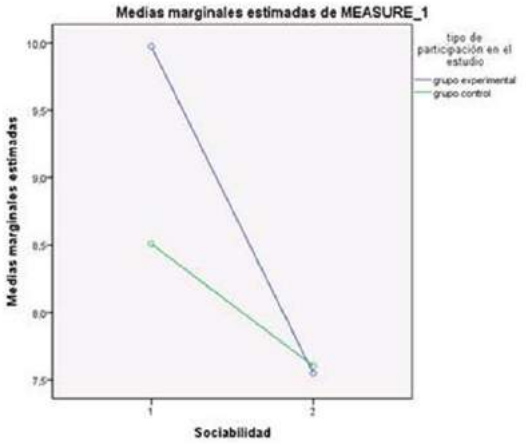


Figura 2. Gráfico de variable sociabilidad.

En la figura 3 observamos que el grupo experimental inicialmente parte de una situación de mayor problemática en el momento del pretest que la del grupo control. Ambos grupos disminuyen su problemática en el momento de postest, siendo más evidente este descenso en el grupo experimental.

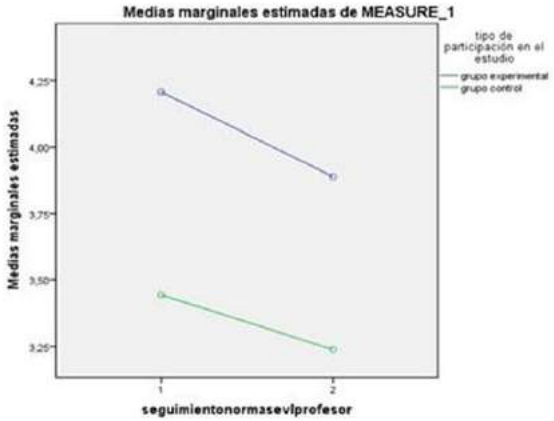


Figura 3: Gráfico de variable seguimiento de normas.

En la figura 4 observamos que el grupo experimental muestra una situación de mayor problemática en el momento del pretest que la del grupo control. En el momento del postest es más notorio el descenso de esta problemática en el grupo experimental que en el control.

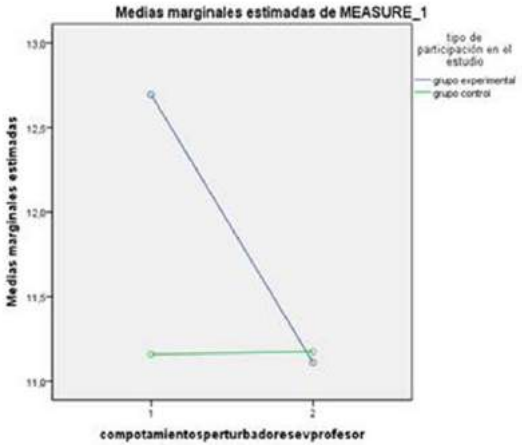


Figura 4: Gráfico de variable comportamientos perturbadores.

4.3. Análisis de la satisfacción de los participantes con el programa

4.3.1. Profesorado

Basándonos en datos cuantitativos, respecto al grado de satisfacción de los participantes con el programa, la totalidad de los encuestados encuentran que «El programa que hemos desarrollado contribuye a la formación de los alumnos como personas» —100 % respondieron «Mucho»— (figura 5).

Por contra, el ítem que recibió menor puntuación fue «Considero que el resto de profesores se han implicado igualmente de una forma importante» —66 % respondieron «En parte»— (figura 6).

Por otra parte, la totalidad de los profesores participantes señalaron que el programa merece ser recomendado a otros centros.

En cuanto a la evaluación cualitativa para evaluar el grado de satisfacción de los participantes con el programa, destacando las categorías más representativas (con un mayor porcentaje de respuestas por parte de los profesores), encontramos que en relación a los aspectos del programa considerados como positivos, los profesores hacen referencia a que el programa «Ha desarrollado aspectos emocionales del alumnado» —en un 66% de las respuestas—. Respecto a los ámbitos del programa considerados

como negativos o que han gustado menos, un 66 % de las respuestas están relacionadas con aspectos de organización del tiempo, tanto de las propias actividades, como del horario de la clase, y el 33 % de las respuestas hacen referencia a «la falta de tiempo para elaborar materiales».

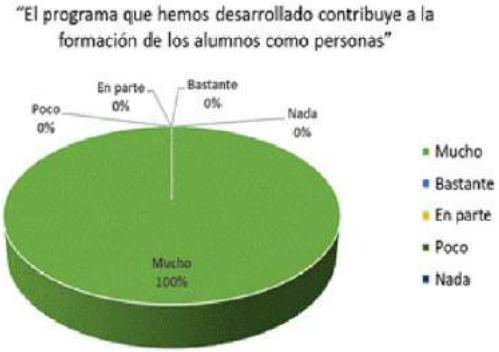


Figura 5. Ítem con mayor puntuación por parte del profesorado.

Figura 6. Ítem con menor puntuación por parte del profesorado.

4.3.2. Alumnado

Respecto a los datos cuantitativos, un 80 % del alumnado recomendaría este programa a otros compañeros que no lo han realizado. El 60 % piensa que las relaciones con los compañeros han mejorado después de haber realizado el programa. El 58 % cree que sabe reconocer y expresar sus emociones mejor que antes de realizar el programa (figura 7).

En cuanto a la valoración cualitativa, agrupada por categorías en respuesta a un cuestionario con preguntas abiertas, lo que más les ha gustado del programa es su aspecto lúdico y divertido; contrariamente lo que menos les ha gustado ha sido recibir críticas de sus compañeros (dentro de la actividad «Propongo, felicito y crítico»).

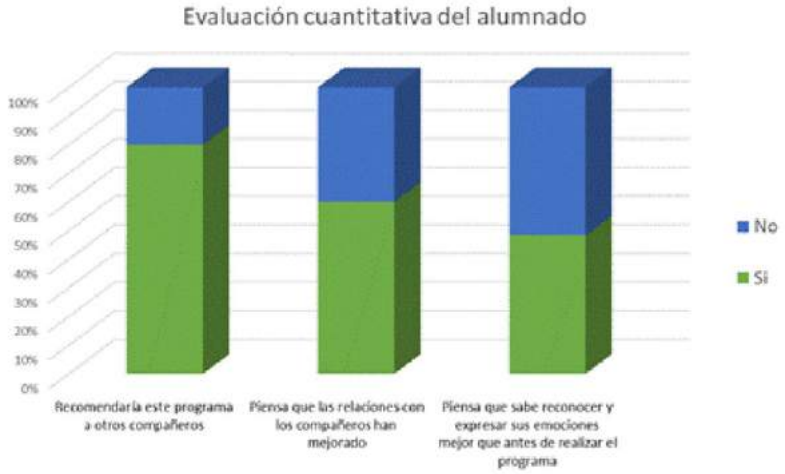


Figura 7. Evaluación cuantitativa por parte del alumnado.

5. Conclusiones y discusión

Como hemos visto en los resultados anteriores, fundamentalmente dentro de la evaluación que realiza el profesor, encontramos que se han producido mejoras en la competencia emocional del alumnado tras la aplicación del programa en las variables: «timidez-ansiedad», «sociabilidad», «seguimiento de normas» y «comportamientos perturbadores».

Como condicionantes de este programa podemos señalar los elevados niveles de competencia emocional que mostraron la mayor parte de alumnos antes de implementar el programa. Por ello sería aconsejable realizar este estudio con muestras representativas de un sector geográfico más amplio.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es el factor de «deseabilidad social», tanto de profesores como de alumnos a la hora de responder a los cuestionarios, que podrían condicionar los resultados del programa.

Como sugerencia presentada por los profesores, sería interesante ampliar la duración del programa a todo el curso escolar.

Mediante este estudio se trató de realizar una evaluación rigurosa de un programa de educación emocional para poder difundir sus resultados a la comunidad educativa.

6. Bibliografía

Carpena, A. (2003): *Educación sociœmocional en la etapa Primaria.* Barcelona: Octaedro.

Cardona, C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en educación.* Madrid: E.O.S.

Cascon, P. y Martin, C. (2005): *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la Paz.* Madrid: Catarata.

_____ (2006): *La alternativa del juego (2) Juegos y dinámicas de educación para la Paz.* Madrid: Catarata.

Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples.* Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Hightower A. D., Work, W. C., Cowen E. L., Lotyczewskil, B. S., Spinell A. P., Guare, J. C. y Rohrbeck, C. A. (1986): «The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies». *School Psychology Review,* 15 (3), 393-409.

Le Doux, J. (2000): *El cerebro emocional.* Barcelona: Ariel.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implication for Educators.* Nueva York: Basic Books, 3-31.

Moreno, A. (2001): *Programa de Inteligencia Emocional para niños de 6 a 8 años (Sentir y pensar).* Madrid: S. M.

Segura, M. y Arcas, M. S. (2006): *Relacionarnos bien (Programa de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años).* Madrid: Narcea.

Roles de género, ejercicio físico y bienestar en la adolescencia

M.ª Pilar Matud Aznar
Universidad de La Laguna
Amelia Díaz Martínez
Universidad de Valencia
Juan Manuel Bethencourt Pérez
Ignacio Ibáñez Fernández
Universidad de La Laguna

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la relevancia de los roles de género en la práctica de ejercicio físico en la adolescencia, estudiando la asociación entre dicha práctica y el bienestar y la autoestima. La muestra está formada por 788 adolescentes (el 45,9 % chicos y el 54,1 % chicas) con edades comprendidas entre 13 y 18 años. Se encontró que los chicos hacían más ejercicio físico que las chicas. En los chicos la tipificación sexual se asociaba con más práctica de ejercicio mientras que las chicas con mayor tipificación femenina dedicaban menos tiempo al deporte. En los chicos, una mayor práctica de ejercicio físico se asociaba con más relaciones positivas, con mejor salud autoinformada, con mayor apoyo social instrumental y con menor edad. En las chicas la práctica de ejercicio físico se asociaba con mayor autoaceptación, propósito en la vida, crecimiento personal y confianza en sí misma.

Abstract

The aim of this study is to examine the relevance of gender roles on the adolescents' physical activity, analyzing the association between the practice of physical exercise, well-being and self-esteem. The sample consists of 788 adolescents (45.9% boys and 54.1% girls) aged between 13 and 18 years. We found that the boys did more exercise than girls. In boys, sex typing was associated with more physical exercise, while the girls with more women typing spent less time engaged in sports. In boys, a greater practice of physical activity was associated with more positive relationships, better self-reported health, more instrumental social support and younger age. In girls, the practice of physical activity was associated with greater self-acceptance, purpose in life, personal growth and self-confidence.

1. Introducción

Existe evidencia de que la práctica de actividad física regular es beneficiosa para la salud física y psicológica, tanto en la adolescencia (Tammelin, 2009) como en el resto del ciclo vital. Dado que la práctica de ejercicio físico es importante en la configuración de un estilo de vida saludable se ha planteado que, ya desde la adolescencia, debe asumirse como un hábito permanente (Reigal, Videra, Parra y Juárez, 2012). Se ha considerado que la adolescencia es particularmente relevante porque se trata de una etapa que es crítica para la identidad personal y social, y en ella se establecen una serie de hábitos que pueden durar gran parte de la vida del individuo. Existe evidencia de que, durante la adolescencia, se desarrollan muchas conductas insanas, las cuales pueden tener consecuencias importantes para la salud y mortalidad en la etapa adulta (Daw, Margolis y Verdery, 2015). Y se ha planteado que es importante para la salud y bienestar de las personas y de las poblaciones que durante la infancia y la adolescencia se establezca un estilo de vida que incluya actividad regular que se continúe hasta la etapa adulta (Malina, 2001). Dado que hay evidencia de que la práctica de deporte en la infancia y adolescencia es un predictor significativo de la participación en tales actividades durante la adultez (Perkins, Jacobs, Barber y Eccles, 2004), se ha considerado que la existencia temprana de un estilo de vida físicamente activo es importante para la prevención de la obesidad y de las enfermedades crónicas a lo largo del ciclo vital (Tammelin, 2009).

Aunque tradicionalmente la salud se ha tratado como la ausencia de enfermedad, actualmente se considera que, tal y como plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948), la salud no es meramente la ausencia de enfermedad sino un estado de completo bienestar físico, mental y social. Desde esta perspectiva cada vez se está considerando más relevante el bienestar psicológico, un constructo que se refiere a vivir la vida de forma satisfactoria y al desarrollo y autorealización de la persona (Deci y Ryan, 2008; Linley, 2013; Ryff, 1989). Estudios realizados en diversos países han evidenciado la relevancia del ejercicio físico en el bienestar en la adolescencia. Se ha encontrado que la práctica de actividad físico-deportiva se asocia con mejor salud, satisfacción vital y autoconcepto en chicos y chicas adolescentes, si bien sus efectos son más positivos cuando se lleva más tiempo de práctica (Reigal et al., 2012). Y también se ha encontrado que el ejercicio físico frecuente se asocia con menor sintomatología depresiva y de ansiedad (Brown, Pearson, Braithwaite, Brown y Biddle, 2013; Candel, Olmedilla y Blas, 2008; Medina et al., 2014).

Pese a la evidencia de los beneficios que para la salud tiene el ejercicio físico, el desarrollo tecnológico actual y algunos comportamientos sociales propician la inactividad física (Casajus y Vicente-Rodríguez, 2010). Entre tales conductas destaca en la adolescencia el tiempo dedicado a ver la televisión, al ordenador y a los juegos electrónicos. Existe evidencia de que el ejercicio físico es menos frecuente entre adolescentes que dedican más tiempo, entre adictos a ellos y quienes, aún sin llegar a la adicción, les dedican demasiado tiempo. Además, tienen mayor riesgo de sentirse irritables, ansiosos, de tener problemas de sueño y sentir miedo, cansancio y agotamiento (Brunborg et al., 2013). Entre las variables sociales que parecen ser relevantes en la actividad física se encuentra el género, ya que los roles de género tradicionales incluyen una serie de prescripciones y atribuciones diferenciales para mujeres y hombres que son relevantes, tanto directa como indirectamente, en la práctica de ejercicio físico.

A pesar de que existe evidencia empírica de que mujeres y hombres son similares en la mayor parte de las características psicológicas (Hyde, 2014), en la mayoría de las sociedades se considera que son diferentes y que deben ocupar roles distintos, anticipando tales roles en la socialización y en la crianza de niños y niñas en un proceso que se ha denominado tipificación sexual (Bem, 1981). Tal y como plantea esta autora, la tipificación sexual es el proceso mediante el cual la sociedad transmuta hombres y mujeres en seres masculinos y femeninos. Y la masculinidad y feminidad se refieren a los rasgos, conductas e intereses que la sociedad considera adecuados para cada género. Aunque las teorías clásicas sobre las diferencias entre mujeres y hombres en roles de género y en tipificación sexual planteaban que eran normales y saludables, ya que reflejaban las normas sociales sobre la conducta apropiada para cada género, y se consideraba que las personas que seguían tales dictados tenían mayor bienestar, la evidencia no es completa (DiDonato y Berembaum, 2013). Además, se ha planteado que el seguimiento estricto de los roles masculinos y femeninos puede limitar el rango de conductas y elecciones potenciales de mujeres y hombres (Parent y Moradi, 2010).

La masculinidad se asocia con características tales como independencia, agencia, asertividad, así como con actividad, y tradicionalmente se ha asociado con la práctica deportiva y el ejercicio físico. Por el contrario, la feminidad se asocia con valores tales como la empatía, la nutricia, el cuidado y la dependencia, asumiéndose que los intereses de las mujeres se sitúan en la vida familiar y en el mundo privado. Ello se traduce en que es más común que las mujeres que prioricen y ejerzan los roles familiares y de cuidado de las demás personas, dedicando cada día más tiempo a ello, y los hombres se centren

en los roles laborales, dedicando mucho menos tiempo cada día a las tareas domésticas y de cuidado y disponiendo de más tiempo libre (Lee y Bhargava, 2004; Nickols y Abdel-Ghany, 1983; Matud y Del Pino, 2011) que pueden dedicar a la práctica de ejercicio físico. Existe evidencia de que las mujeres tienen más barreras que los hombres para practicar ejercicio físico, especialmente cuando se trata de ejercicio realizado al aire libre. Entre los factores causales de ello se han citado la falta de tiempo debido a los compromisos familiares y la falta de independencia económica, además de otros más relacionados con el ejercicio al aire libre tales como el ser reacias a realizar ejercicio solas y el miedo a estar solas cuando se hace de noche (Kilgour y Parker, 2013).

Aunque algunos de los factores citados, tales como dedicar más tiempo a las tareas domésticas y al cuidado de las demás personas, el ser reacias a hacer ejercicio sin compañía o el miedo en lugares apartados u oscuros son más frecuentes en chicas que en chicos adolescentes, en las diferencias de género en la práctica de ejercicio físico en esta etapa del ciclo vital parecen ser particularmente relevantes los estereotipos de género relacionados con el deporte. Existe evidencia de que dichos estereotipos, provenientes del medio social y que incluyen una serie de creencias generalizadas acerca de lo apropiado o no del contexto atlético para los jóvenes y las jóvenes, son causantes de dejar de realizar dicha actividad (Boiché, Plaza, Chalabaev, Guillet-Descas y Sarrazin, 2014). Los estereotipos de género son creencias socialmente compartidas de que pueden atribuirse determinadas cualidades a las personas por el hecho de ser hombre o mujer (Lips, 2001). Contienen reglas culturales, o esquemas, para definir qué es lo esperado socialmente de mujeres y hombres así como para organizar las relaciones sociales (Ridgeway y Bourg, 2004) y son interiorizados por la persona en el proceso de socialización (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché y Clément-Guillotin, 2013). Además, en la adolescencia se refuerza, aumentando con la edad, crecimiento que se ha encontrado es mayor en las chicas (Boiché et al., 2014). Pese a los cambios sociales de las últimas décadas, el deporte aún se sigue considerando como una actividad «masculina» y se ha planteado que los estereotipos de género se manifiestan en los contextos deportivos, tanto por medio de la interiorización de los valores y normas que predican como afectando a la ejecución en una determinada actividad (Chalabaev et al., 2013).

Pero, aunque no cabe duda la relevancia que tiene el género en la práctica de ejercicio físico, aún son muchas las cuestiones por resolver ya que ni mujeres ni hombres son grupos homogéneos y existe evidencia de que hay diferencias individuales en la medida en que las personas han interiorizado las normas y estereotipos asociados al género. Además, aunque en España se

han realizado algunos estudios que comparan el tiempo dedicado al ejercicio por las personas de cada género, no se ha estudiado la relevancia que en la práctica de ejercicio físico en la adolescencia tiene la interiorización de las características estereotípicamente asociadas con los roles de género.

2. Objetivos

1. Conocer la relevancia del género y de los roles de género en la práctica de ejercicio físico en la adolescencia.
2. Analizar la asociación entre la práctica de ejercicio físico con el bienestar y la autoestima de chicos y chicas adolescentes.
3. Conocer la relevancia de la edad y del apoyo social en la práctica de ejercicio físico en la adolescencia.

3. Metodología

Se trata de un estudio correlacional de diseño transversal en el que las personas participantes fueron evaluadas mediante cuestionarios. Todas participaron de forma voluntaria y el acceso a la muestra se realizó a través de diversos centros educativos españoles.

3.1. Participantes

Participaron un total de 788 adolescentes de la población general, el 54,1 % eran mujeres y el 45,9 % hombres. Sus edades están comprendidas entre 13 y 18 años, siendo la edad media en cada género de 15,75 años. Poco más de la mitad (el 65,6 %) tenía estudios básicos, el 33,4 % tenía estudios medios y el 1 % estaba cursando estudios universitarios.

3.2. Variables e instrumentos

Además de una hoja de datos donde se recogían las características sociodemográficas, la salud autoinformada y la práctica de ejercicio físico, se utilizaron una serie de pruebas validadas en una amplia muestra de la población general.

1. Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (Ryff, 1989). Se trata de un de instrumento muy utilizado en todo el mundo para evaluar el bienestar. En el presente trabajo se ha usado la versión española de Díaz et al. (2006) que está formada por 39 ítems estructurados en seis escalas: autoaceptación, integrada por 6 ítems cuya consistencia interna (Alfa de Cronbach) en la muestra de validación fue .81; relaciones positivas, formada por 6

ítems cuya consistencia interna es .80; autonomía, integrada por 8 ítems cuya consistencia interna es de .72; dominio del entorno, formada por 6 ítems cuya consistencia interna es .64; propósito en la vida, compuesta por 7 ítems con una consistencia interna de .82; y crecimiento personal, formada por 6 ítems cuya consistencia interna es de .64.

2. *Bem Sex Role Inventory* (BSRI, Bem, 1974). El BSRI es uno de los instrumentos más utilizados en todo el mundo para estudiar el seguimiento de los roles de género. Contiene 60 ítems formados por adjetivos 20 de los cuales se refieren a características consideradas tradicionalmente como masculinas, que conforman la escala de masculinidad, cuya consistencia interna en la muestra de validación fue .83; 20 a características consideradas tradicionalmente como femeninas, que conforman la escala de feminidad cuya consistencia interna es de .74; y 20 ítems formados por características atribuibles a ambos géneros. El BSRI también permite evaluar la tipificación sexual, puntuación que se obtiene a partir de las diferencias entre las puntuaciones en masculinidad y feminidad.

3. Inventario de Autoestima (*Self-Esteem Inventory,* SEQ; Rector y Roger, 1993). Evalúa la autoestima a través de la valoración de varias áreas: personal, interpersonal, familiar, de logro, atractivo físico y la valoración del grado de incertidumbre en las mismas. En el estudio de validación de la versión española se encontró que la estructura factorial era independiente del género, surgiendo dos factores: uno formado por 28 ítems con una consistencia interna (Alfa de Cronbach) de .91, que reflejan una valoración negativa de sí mismo/a, y otro integrado por 15 ítems que evalúan autoconfianza y cuya consistencia interna es de .87.

4. Escala de apoyo social (Matud, 1998). Está formada por 12 ítems que recogen información sobre la disponibilidad de personas que pueden prestar ayuda práctica y/o apoyo emocional, estructurándose en dos factores: apoyo social emocional, que incluye 7 ítems y cuya consistencia interna es de .84, y apoyo social instrumental, que consta de 5 ítems con una consistencia interna de .78.

3.3. Procedimiento

Todas las personas que participaron en la investigación fueron voluntarias y no recibieron compensación económica por su participación. El acceso a la muestra fue a través de centros educativos de diversas localidades españolas. El pase de pruebas fue grupal y se realizó tras obtener el consentimiento informado. En todos los datos recogidos se aseguró el anonimato de las personas participantes.

4. Resultados

4.1. Género y práctica de ejercicio físico

Al analizar el tiempo medio semanal dedicado a la práctica de ejercicio físico se encontró que era mayor en los chicos (Media = 5,39, DT = 4,58) que en las chicas (Media = 2,81, DT = 3,21), diferencias que eran estadísticamente significativas, $t(632) = 9{,}02$, $p < .001$. El 32 % de las chicas y el 15,6 % de los chicos informaron de no hacer ningún tipo de ejercicio físico. Además, también se encontraron diferencias en el tipo de ejercicio realizado, siendo lo más común en los chicos deportes como el fútbol o el tenis, de lo que informó el 35,4 %, mientras que en las chicas lo más común era la gimnasia o el aerobic, de lo que informó 13,9 %, si bien el 25,4 % de los chicos y el 23,4 % de las chicas afirmaron practicar ejercicio físico de diversos tipos. Las diferencias en los porcentajes fueron estadísticamente significativas $\chi^2(9, N = 757) = 115{,}01$, $p < .001$.

Pese a que el porcentaje de varianza común era bajo, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el número de horas semanales dedicadas al ejercicio físico y la autoatribución de las características propias de los roles de género tradicionales, si bien había algunas diferencias entre chicas y en chicos (tabla 1). En ambos géneros la autoatribución de características consideradas tradicionalmente como masculinas, tales como la independencia, la seguridad en sí mismo/a, la fortaleza o la agencia, se asociaban con dedicar más tiempo al ejercicio físico mientras que la autoatribución de las características consideradas típicamente femeninas, tales como la empatía, la nutricia o la solidaridad, eran independientes de la práctica de ejercicio físico en los chicos y se asociaban ligeramente con mayor tiempo dedicado al ejercicio físico en las chicas. En ambos géneros la tipificación sexual se asociaba con la práctica de ejercicio físico pero, mientras que en los chicos con mayor seguimiento del rol de género tradicional de alta masculinidad y baja feminidad se asociaba con mayor práctica de ejercicio físico, en las chicas la atribución del rol femenino tradicional de elevada feminidad y baja masculinidad se asociaba con dedicar menos tiempo semanal a la práctica de ejercicio físico.

	Chicas	Chicos
Masculinidad	.28***	.23***
Feminidad	.10*	.05
Tipificación sexual	-.14*	.17**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; $p < .001$

Tabla 1. Correlaciones entre los roles de género con la práctica de ejercicio físico en chicas y chicos adolescentes.

4.2. Bienestar y roles de género en la adolescencia

En la tabla 2 se muestran los coeficientes de correlación, para chicos y chicas, entre las autoatribuciones de las características consideradas tradicionalmente con cada género y la tipificación sexual con las dimensiones de bienestar. Como puede observarse, en los chicos, la masculinidad se asocia con todas las dimensiones de bienestar mientras que en las chicas ello no sucede con relaciones positivas. Además se observan ligeras diferencias en función del género en la fuerza de la asociación entre las distintas dimensiones de bienestar y la masculinidad siendo algo más alta en las chicas que en los chicos en autoaceptación, autonomía y crecimiento personal, mientras que en los chicos es algo mayor la asociación entre masculinidad con dominio del entorno y con propósito en la vida. También feminidad se asocia con bienestar en ambos géneros, excepto con autonomía, si bien los coeficientes de correlación son algo más altos en las chicas, excepto en dominio del entorno. Y, mientras que los chicos con mayor tipificación masculina puntúan más alto en autonomía, en las chicas la tipificación femenina se asocia con menor autonomía y menor autoaceptación asociándose, aunque en escasa medida, con más relaciones positivas.

CHICOS	Masculinidad	Feminidad	Tipificación
Autoaceptación	.21***	.12*	.09
Relaciones positivas	.13*	.15*	-.01
Autonomía	.21***	-.07	.24***
Dominio del entorno	.21***	.25***	-0.3
Propósito en la vida	.26***	.17**	.11
Crecimiento personal	.15*	.15*	-.02
CHICAS	**Masculinidad**	**Feminidad**	**Tipificación**
Autoaceptación	.24***	.15*	-.12**
Relaciones positivas	.06	.21*	.09*
Autonomía	.25***	-.02	-.24**
Dominio del entorno	.15***	.21***	-0.2
Propósito en la vida	.21***	.22**	.05
Crecimiento personal	.21***	.23***	-.03

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; $p < .001$

Tabla 2. Correlaciones entre las dimensiones de bienestar con la autoatribución de los roles de género en chicos y chicas adolescentes.

4.3. Práctica de ejercicio físico, salud y bienestar en la adolescencia

También se hicieron análisis correlacionales para conocer la asociación entre el tiempo dedicado al ejercicio físico y las puntuaciones en las dimensiones de bienestar, en los dos factores de autoestima, y en la salud autoinformada por chicos y chicas, resultados que se muestran en la tabla 3. Como puede observarse, en los chicos el tiempo dedicado al ejercicio físico parece bastante independiente de su autoestima y bienestar, si bien se encuentra que dicho tiempo se asocia en alguna medida con las relaciones positivas y con la salud autoinformada. Aunque también en las chicas la magnitud de los coeficientes de correlación son bajos, se observa que la práctica de ejercicio físico se asocia con bienestar y autoestima mostrando las chicas que dedican más tiempo semanal al ejercicio físico más confianza en sí mismas, mayor autoaceptación, mayor propósito en la vida y más crecimiento personal.

	Chicas	Chicos
Autoaceptación	.12*	.01
Relaciones positivas	.01	.12*
Autonomía	.06	-.02
Dominio del entorno	.03	.04
Propósito en la vida	.13**	.02
Crecimiento personal	.12*	.01
Valoración negativa de sí mismo/a	-.01	-.06
Autoconfianza	.15**	.01
Salud autoinformada	.07	.11*

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 3. Correlaciones entre la práctica de ejercicio físico y las dimensiones de bienestar y autoestima en chicas y chicos adolescentes.

4.4. Relevancia de la edad y del apoyo social en la práctica de ejercicio físico en la adolescencia

Los resultados de la asociación, en chicos y chicas adolescentes, entre la práctica de ejercicio físico con la edad y el apoyo social se muestran en la tabla 4. Como puede observarse, el tiempo dedicado al ejercicio físico era independiente de la edad y el apoyo social en las chicas, pero en los chicos se daba una tendencia a dedicar menos tiempo al ejercicio físico a mayor edad mientras que los que contaban con más apoyo social instrumental dedicaban más tiempo al ejercicio físico.

	Chicas	Chicos
Edad	-.05	-.13*
Apoyo social emocional	.03	.06
Apoyo social instrumental	.09	.15**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 4. Correlaciones entre la edad y el apoyo social con la práctica de ejercicio físico en chicos y chicas adolescentes.

5. Conclusiones y discusión

El objetivo del presente trabajo es conocer la relevancia del género y de la autoatribución de las características asociadas tradicionalmente con los roles de género en la práctica de ejercicio físico y en el bienestar en la adolescencia, analizando la asociación entre dicha práctica con el bienestar y la medida en que el tiempo dedicado al ejercicio físico varía con la edad y el apoyo social. Se encontró que era más común la práctica de ejercicio físico en chicos que en chicas, resultados que coinciden con los de otros estudios (véase revisión de Van der Horst, Paw, Twisk y Van Mechelen, 2007). Además, no solo había diferencias en función del género en el tiempo dedicado a la práctica de actividad física sino también en el tipo de actividad elegida. Y, mientras que la tipificación masculina se asocia con mayor práctica de ejercicio físico, las chicas que se autoatribuyen en mayor medida los roles de género tradicionales dedican menos tiempo a dicha práctica. En conjunto, estos resultados indican que, en línea de lo que plantean Chalabaev et al. (2013), también en España los estereotipos de género son relevantes en el ejercicio físico en la adolescencia.

Tanto las chicas como los chicos que se autoatribuían las características típicamente asociadas con masculinidad tales como fortaleza, independencia, asertividad o competitividad dedicaban más tiempo a la práctica de ejercicio físico. Aunque el tamaño del efecto era pequeño, dicha práctica se asociaba con bienestar, si bien, había diferencias en función del género. En los chicos, una mayor práctica de ejercicio físico se asociaba con más relaciones positivas y con mejor salud autoinformada, mientras que en las chicas se asociaba con mayor autoaceptación, propósito en la vida, crecimiento personal y confianza en sí misma. Además, en los chicos el tiempo dedicado a dicha práctica se asociaba con mayor apoyo social instrumental y con menor edad, asociaciones que no se daban en las chicas. Aunque se desconoce la razón de ello, se trata de resultados relevantes y que indican

que el género es un factor diferenciador, tanto en la práctica del ejercicio físico como en los determinantes de tal práctica y en sus efectos en la salud. Otro resultado que merece consideración es el relativo a la asociación de los roles de género con el bienestar destacando que, aunque tanto masculinidad como feminidad se asocian en ambos géneros con casi todas dimensiones de bienestar, la tipificación sexual parece limitar el bienestar en la adolescencia, al menos en las chicas. Todo ello indica la necesidad de que, para lograr mayor bienestar, la educación en la adolescencia deba ser más igualitaria y menos estereotipada en función del género.

6. Agradecimientos

Trabajo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Referencia: FEM2012-34632.

7. Bibliografía

Bem, S. L. (1974): «The measurement of psychological androgyny». *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 42 (2), 155-162.

_____ (1981) «Gender schema theory: a cognitive account of sex typing». *Psychological Review,* 88 (4) 354–364.

Boiché, J., Plaza, M., Chalabaev, A., Guillet-Descas, E. y Sarrazin, F. (2014): «Social antecedents and consequences of gender-sport stereotypes during adolescence». *Psychology of Women Quarterly,* 38 (2), 259-274.

Brown, H. E., Pearson, N. Braithwaite, R. E., Brown, W. J. y Biddle, S. J. H. (2013): «Physical activity interventions and depression in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis». *Sports Medicine,* 43 (3), 195-206.

Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A., Melkevik, O. R., Torsheim, T., Samdal, O., Andreassen, C. S. y Palleson, S. (2013): «Gaming addiction, gaming engagement, and psychological health complaints among Norwegian adolescents». *Media Psychology,* 16 (1), 155-128.

Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008): «Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes». *Cuadernos de Psicología del Deporte,* 8 (1), 661-677.

Casajus, J. A. y Vicente-Rodríguez, G. (2010): *Ejercicio físico en poblaciones especiales.* Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. y Clément-Guillotin, C. (2013): «The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions». *Psychology of Sport and Exercise,* 14 (2), 136-144.

Daw, J., Margolis, R. y Verdery, A. M. (2015): «Siblings, friends, coursemates: How adolescent health behavior homophily varies by race, class, gender, and health status». *Social Science & Medicine,* 125 (1), 32-39.
Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008): «Hedonia, Eudamonia, and well-being: An introduction». *Journal of Happiness Studies,* 9 (1), 1-11.
Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006): «Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff». *Psicothema,* 18 (6), 572-577.
DiDonato, M. D. y Berenbaum, S. A. (2013): «Predictors and consequences of gender typicality: the mediating role of communality». *Archives of Sexual Behavior,* 42 (2), 429-436.
Hyde, J. S. (2014): «Gender similarities and differences». *Annual Review of Psychology,* 65, 373-398.
Kilgour, L. y Parker, A. (2013): «Gender, physical activity and fear: women, exercise and the great outdoors». *Qualitative Research in Sport,* 5 (1), 43-57.
Lee, Y. G. y Bhargava, V. (2004): «Leisure time: Do married and single individuals spend it differently?». *Family and Consumer Sciences Research Journal,* 32 (3), 54-274.
Linley, P. A. (2013): «Human strengths and well-being: finding the best within us at the intersection of eudaimonic philosophy, humanistic psychology, and positive psychology», Waterman, A. S. (ed.): *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia.* Washington, DC: American Psychological Association, 269-285.
Lips, H. M. (2001): *Sex & Gender. An introduction* (4.ª ed.). Londres: Mayfield.
Malina, R. M. (2001): «Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood». *American Journal of Human Biology,* 13(2), 162-172.
Matud, M. P. (1998): «Social Support Scale». [Database record]. PsycTESTS. doi: 10.1037/t12441-00.
Matud, M. P. y Del Pino, M. J. (2011): «Relevancia de la profesión en los usos del tiempo de mujeres y hombres». *Salud de los Trabajadores,* 19 (2), 135-146.
Medina, J. L., DeBoer, L. B., Davis, M. L., Rosenfield, D., Powers, M. B., Otto, M. W. y Smits, J. A. (2014): «Gender moderates the effect of exercise on anxiety sensitivity». *Mental Health and Physical Activity,* 7 (1), 147-151.
Nickols, S. Y. y Abdel-Ghany, M. (1983): «Leisure time of husbands and wives». *Home Economics Research Journal,* 12 (2), 189-198.
OMS (1948): «Preamble to the Constitution of the World Health Organization». *Official records of the World Health Organization, 2.* Ginebra: OMS, 100.

Parent, M. C. y Moradi, B. (2010): «Confirmatory factor analysis of the conformity to feminine norms inventory and development of an abbreviated version: The CFNI-45». *Psychology of Women Quarterly,* 34 (1), 97-109.
Perkins, D. F., Jacobs, J. E., Barber, B. L. y Eccles, J. S. (2004): «Childhood and adolescent sports participation as predictors of participation in sports and physical fitness activities during young adulthood». *Youth Society,* 35 (4), 495-520.
Rector, N. A. y Roger, D. (1993) «Self-concept and emotion-control». Presentación en el 3rd Annual Meeting of the European Congress of Psychology. Julio, Helsinki, Finlandia.
Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L. y Juárez, R. (2012): «Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar en la adolescencia». *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* 22, 19-23.
Ridgeway, C. L. y Bourg, C. (2004) «Gender as status. An expectation states theory approach», Eagly, A. H., Beall, A. E. y Sternberg, R. J. (eds.): *The Psychology of Gender.* Nueva York: The Guilford Press, 217-241.
Ryff, C. (1989): «Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being». *Journal of Personality and Social Psychology,* 57 (6), 1069-1081.
Tammelin, T. (2009): «Lack of physical activity and excessive sitting: health hazards for young people?». *Jornal de Pediatría,* 85 (4), 283-285.
Van der Horst, K, Paw, M. J., Twisk, J. W. y Van Mechelen, W. (2007): «A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth». *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 39 (8), 1241-1250.

Género, ejercicio físico y salud en personas mayores

M.ª Pilar Matud Aznar
Marisela López Curbelo
Livia García Pérez
Universidad de La Laguna

Resumen

Trabajo en el que se analiza la relevancia del género en la práctica de ejercicio físico en las personas mayores, estudiando la asociación entre dicha práctica con la salud y la satisfacción con la vida. La muestra está formada por 365 personas de la población general con edades entre 60 y 94 años. Se encontró que el 41,7 % de los hombres y el 48,9 % de las mujeres informaron de no hacer ejercicio físico habitualmente. La media semanal de ejercicio físico era de 3,25 horas en los hombres (*DT* = 3,89) y de 2,68 en las mujeres (*DT*= 3,47), diferencias que no eran estadísticamente significativas, *t*(363) = 1,43, p = .15. En ambos géneros la práctica de ejercicio físico se asociaba con mejor salud autoinformada y mayor satisfacción con la vida. Además, en los hombres se asociaba con menor sintomatología depresiva y de ansiedad e insomnio y en las mujeres con menor sintomatología somática y menos consumo de medicamentos. Se concluye la relevancia que el ejercicio físico tiene en la salud y la satisfacción con la vida de las mujeres y los hombres mayores.

Abstract

We analyze the relevance of gender in physical activity in the elderly, studying the association between physical activity with health and life satisfaction. The sample consists of 365 general population people aged between 60 and 94 years. 41.7% of men and 48.9% of women was found not doing physical activity. The weekly average of physical activity was 3.25 hours in men (DT = 3.89) and of 2.68 in women (DT = 3.47), differences which were not statistically significant, t(363) = 1.43, p =. 15. In both genders, the physical activity was associated with better self-reported health and satisfaction with life. In addition, in men physical activity was associated with depressive symptoms and anxiety and insomnia, and in women with lower somatic symptoms and less consumption of drugs. It is concluded the relevance of physical activity on health and life satisfaction in the elderly.

1. Introducción

Existe evidencia de que la práctica de ejercicio físico regular es beneficioso para la salud física y mental (Gracia, Marcó y Garre, 1999; Subirats, Subirats y Soteras, 2012), habiéndose asociado con mejor autoconcepto y mayor satisfacción con la vida (Goñi e Infante, 2010), con mayor bienestar psicológico (Gracia et al., 1999), con menor estrés y malestar físico (Remor y Pérez-Llantada, 2007) y con mayor felicidad (Richards et al., 2015).

Frente a la aproximación clásica de tratar los problemas de salud que puedan surgir a lo largo de la vida, actualmente se enfatiza la relevancia de la prevención de tales problemas y el fomento del bienestar encontrándose entre los factores relevantes en el estilo de vida saludable: el ejercicio físico, además de la nutrición sana, el sueño reparador, las relaciones de apoyo y el manejo eficaz del estrés (McClafferty y Brown, 2014).

El ejercicio físico se ha considerado particularmente útil para prevenir la mortalidad prematura y una serie de enfermedades entre las que se incluyen la hipertensión arterial, la cardiopatía isquémica, la enfermedad cerebrovascular y la osteoporosis, así como la dependencia funcional y las caídas en personas ancianas, el deterioro cognitivo, la ansiedad y la depresión (Subirats et al., 2012). También se ha encontrado que la actividad física mejora la salud en pacientes con enfermedades crónicas, asociándose de forma inversa con la multimorbilidad en personas de edad avanzada (Cimarras-Otal et al., 2014). Pese a ello, en todas las sociedades está aumentando el sedentarismo (Ekblom-Bak, Ekblom, Vikström, de Faire y Hellénius, 2014) y se considera la inactividad física como un problema importante de salud pública del siglo XXI (Casajus y Vicente-Rodríguez, 2010).

Aunque los beneficios del ejercicio físico en la salud se han encontrado en mujeres y hombres (Subirats et al., 2012) se han constatado diferencias en función del género en la práctica de ejercicio físico y en sus determinantes (García, Matute, Tifner, Gallizo y Gil-Lacruz, 2007; Medina et al., 2014; Kilgour y Parker, 2013; Welmer, Kareholt, Rydwik, Angleman y Wang, 2013). Existe evidencia de que los beneficios del ejercicio físico son más elevados cuanto mayor es su práctica y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) recomienda que las personas adultas realicen semanalmente un mínimo de 150 minutos de actividad física aeróbica moderada, o bien 75 minutos de actividad física aeróbica vigorosa, o bien una combinación equivalente de ambas. Pero se han encontrado

diferencias en función del género en la medida en que se siguen tales recomendaciones (Anokye, Pokhrel, Buxton y Fosx-Rushby, 2013), habiéndose encontrado que las mujeres hacen menos ejercicio físico que los hombres (García et al., 2007). La inactividad física de las mujeres es una cuestión importante dados los efectos que a largo plazo tiene en la salud (Kilgour y Parker, 2013) y puede ser un factor relevante en las diferencias de género en salud.

Existe evidencia de que las creencias y prácticas asociadas con los roles de género son importantes en la práctica de ejercicio físico, asociándose la masculinidad con características que lo fomentan tales como la independencia, la agencia, la motivación de logro o la actividad y asociándose tradicionalmente con la práctica deportiva. Por el contrario, la feminidad se asocia con valores tales como la empatía, la nutricia, el cuidado y la dependencia y se asume que sus principales valores se sitúan en lo roles familiares. Existe evidencia de que las mujeres tienen más barreras que los hombres para practicar ejercicio físico, encontrándose entre los factores causales la falta de tiempo debido a los compromisos familiares y la falta de independencia económica. En investigaciones realizadas en diversas partes del mundo se ha encontrado que las mujeres dedican cada día más tiempo a las tareas domésticas y de cuidado de las demás personas que los hombres (Goñi-Legaz, Ollo-López y Bayo-Morione, 2010; Lachance-Grzela y Bouchard, 2010), disponiendo de menos tiempo libre (Lee y Bhargava, 2004; Matud y Del Pino, 2011) que podrían dedicar a la práctica de ejercicio físico. Las mujeres tienen también más barreras que los hombres cuando se trata de realizar ejercicio al aire libre, tales como el ser más reacias a realizar ejercicio solas y el miedo a estar solas cuando se hace de noche (Kilgour y Parker, 2013), si bien en las mujeres de edad media y avanzada ello depende de la percepción que se tenga del barrio (Chen et al., 2013). También se han encontrado diferencias en función del género en la motivación para hacer ejercicio físico, estando más motivados los hombres que las mujeres por el dominio y la competición, mientras que las mujeres estaban más motivadas que los hombres por la condición física y el aspecto físico (Molanorouzi, Khoo y Morris, 2015). Pero, pese a la relevancia que parece tener el género en la práctica del ejercicio físico y en la salud, son pocos los estudios que se han centrado en dicho análisis en el entorno sociocultural español, y más escasas aún son las investigaciones que se han centrado en su estudio en las personas adultas mayores.

2. Objetivos

1. Conocer la relevancia del género en la práctica de ejercicio físico en las personas mayores.
2. Estudiar la asociación entre la práctica de ejercicio físico con la salud y la satisfacción con la vida en las personas mayores.

3. Metodología

Estudio correlacional de diseño transversal en el que las personas participantes fueron evaluadas mediante cuestionarios.

3.1. Participantes

La muestra está formada por 365 personas con edades comprendidas entre 60 y 94 años. El 38,6 % son hombres y su edad media es de 70,31 años (DT = 6,43) y el 61,4 % son mujeres y su edad media es de 71,10 (DT = 6,72), diferencias en edad que no son estadísticamente significativas $t(363) = -1{,}13$, $p = .27$. Más de la mitad (el 65,8 %) tenían estudios básicos, el 21,1 % medios y el 13,1 % universitarios. Lo más común (se daba en el 63,5 %), era que se tratase de personas casadas o con pareja de hecho, si bien casi la cuarta parte (el 21,9 %) había enviudado, el 10,7% se había divorciado o separado y el 3,8% estaban solteras. La mayoría (más del 90 %) tenía hijos/as, siendo el rango entre 1 y 11, si bien lo más común es que tuviesen dos o tres. La media del número de hijos/as era de 2,51 (DT = 1,40) en los hombres y de 2,89 (DT = 1,60) en las mujeres, diferencias que son estadísticamente significativas $t(355) = -2{,}28$, $p = .02$.

3.2. Variables e instrumentos

1. Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Está formada por 5 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos que van desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 7 (completamente de acuerdo). Se trata de un instrumento que ha sido ampliamente utilizado y que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas tanto en su versión original como en la versión en español (Atienza, Balaguer y García-Merita, 2003).
2. Cuestionario de Salud General de Goldberg en su versión en escalas (GHQ-28; Goldberg y Hillier, 1979). Consta de 4 subescalas

formadas por 7 ítems que representan las dimensiones de síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social, y depresión grave. Todas ellas, puntuadas según la escala de respuesta múltiple tipo Likert, han sido validadas por nuestro equipo en una muestra de la población general formada por 3856 personas de edades entre 18 y 65 años encontrándose que la consistencia interna de las escalas de ansiedad e insomnio y de depresión grave fue .88; de .82 para síntomas somáticos; y de .77 para disfunción social.

3. *Bem Sex Role Inventory* (BSRI, Bem, 1974). Está formado por 60 adjetivos o enunciados cortos cuyo formato de respuesta es tipo Likert de 7 puntos, 20 de los cuales se refieren a características típicamente masculinas y conforman la escala de masculinidad; 20 describen características consideradas tradicionalmente como femeninas, y forman la escala de feminidad; y los otros 20 se refieren a características atribuibles a ambos géneros y evalúan deseabilidad social. Pese a haber sido publicado hace más de tres décadas, el BSRI es uno de los instrumentos más utilizados para estudiar los roles de género y se sigue considerando como un instrumento útil para tal fin (Holt y Ellis, 1998). El BSRI fue traducido al español con retrotraducción por nuestro grupo de investigación y en la muestra de validación utilizada la consistencia interna (Alfa de Cronbach) de los 20 ítems que conforman la escala de masculinidad fue de .84 y la de los 20 ítems de la escala de feminidad fue de .73. Además de evaluar masculinidad y feminidad, el BSRI permite la evaluación de la tipificación sexual.
4. Hoja de recogida de datos de las características sociodemográficas, número de enfermedades, consumo de medicamentos, salud autoinformada y práctica de ejercicio físico.

3.3. Procedimiento

Todas las personas que participaron en la investigación fueron voluntarias y participaron tras haber dado su consentimiento informado. El pase de pruebas fue individual, autoaplicado o en forma de entrevista estructurada realizada por alumnado de psicología o sociología que habían recibido entrenamiento para ello. En todos los datos recogidos se aseguró el anonimato de las personas participantes.

4. Resultados

4.1. Diferencias de género en la práctica de ejercicio físico

Se encontró que el 41,7 % de los hombres y el 48,9 % de las mujeres informaron de no hacer ejercicio físico habitualmente. Entre quienes hacían ejercicio, lo más común era caminar, lo que realizaba el 39,6 % de los hombres y el 32 % de las mujeres. El 6,5 % de las mujeres y el 6,8 % de los hombres hacían gimnasia; otro 6,5 % de las mujeres y el 5,9 % de los hombres hacían diferentes tipos de ejercicio físico; y el 2,9 % de las mujeres y el 6,4 % de los hombres hacían natación. Además, dos hombres dijeron jugar al tenis, otro hacía yoga y otro corría. La media semanal de ejercicio físico era de 3,25 horas en los hombres (DT = 3,89) y de 2,68 en las mujeres (DT= 3,47), diferencias que no eran estadísticamente significativas, $t(363) = 1{,}43$, p = .15.

4.2. Práctica de ejercicio físico y presencia de enfermedades, consumo de medicamentos y salud autoinformada

En la tabla 1 se muestran las correlaciones entre el número de enfermedades, anteriores y actuales, el consumo de medicamentos y la salud autoinformada con el número de horas semanales de ejercicio físico realizado por mujeres y hombres. Como puede observarse, en ambos géneros la práctica de ejercicio físico se asociaba con mejor salud autoinformada. Además, en las mujeres se asociaba con menor consumo de medicamentos.

	Mujeres	Hombres
Nº de enfermedades anteriores	-.10	-.09
Nº de enfermedades actuales	-.12	-.03
Nº de medicamentos consumidos	-.14*	-.10
Salud autoinformada	.14*	.16*

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 1. Correlaciones entre la práctica de ejercicio físico con el número de enfermedades, el consumo de medicamentos y la salud autoinformada.

Dado que existe evidencia de que el efecto beneficioso del ejercicio físico es mayor cuando tiene una cierta intensidad, se agruparon las personas en tres categorías: sin ejercicio físico, categoría en el que se encontró un total de 167 personas; entre una y tres horas semanales

de ejercicio físico, lo cual realizaban 62 personas; y más de tres horas semanales, categoría en la que se agruparon 129 personas. El MANOVA en que se consideró como factores el género y las tres categorías de ejercicio citado y como variable dependiente el número de enfermedades anteriores, actuales, y el número de medicamentos consumidos en la actualidad, mostró que la interacción género X ejercicio físico no era estadísticamente significativa, $F(6,680) = 0{,}66$, $p = .67$; ni tampoco lo era los efectos principales del ejercicio físico, $F(6,678) = 1{,}90$, $p = .08$; pero sí lo fueron los efectos principales del género, $F(3,349) = 3{,}49$, $p = .02$. En la tabla 2 se muestran las medias y desviaciones típicas de mujeres y hombres junto con los resultados de las comparaciones en función del género. Como puede observarse, las mujeres tienen mayor número de enfermedades, anteriores y actuales, y consumen más medicamentos que los hombres.

	Hombres		Mujeres		
	Media	Desv.típ.	Media	Desv. típ	$F_{(1,341)}$
Número de enfermedades anteriores					
1. No ejercicio	0,73	0,77	1,24	1,45	
2. Entre 1 y 3 horas	1,07	0,99	1,31	1,26	6,02*
3. Más de 3 horas	0,63	0,98	0,86	0,99	
Número de enfermedades actuales					
1. No ejercicio	1,04	0,99	1,33	1,14	
2. Entre 1 y 3 horas	0,90	0,82	1,38	1,09	4,70*
3. Más de 3 horas	1,04	1,08	1,07	1,13	
Número de medicamentos que consume					
1. No ejercicio	1,55	1,67	2,33	2,18	
2. Entre 1 y 3 horas	1,38	1,59	2,08	2,29	8,68**
3. Más de 3 horas	1,12	1,24	1,65	2,16	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 2. Medias del número de enfermedades y consumo de medicamentos en mujeres y hombres que no hacen ejercicio, hacen entre una y tres horas a la semana y quienes hacen más de tres horas semanales y valores *F* de las diferencias en función del género.

4.3. Práctica de ejercicio físico y sintomatología mental y satisfacción con la vida de mujeres y hombres

También se hicieron análisis correlacionales para conocer la asociación entre ejercicio físico y la sintomatología mental y la satisfacción con la vida de mujeres y hombres.

	Mujeres	Hombres
Síntomas somáticos	-.16*	-.13
Ansiedad e insomnio	-.12	-.22*
Depresión grave	-.13	-.25**
Disfunción social	-.13	-.12
Satisfacción con la vida	.15*	.17*

Nota: * $p < .05$

Tabla 3. Correlaciones entre la práctica de ejercicio físico y sintomatología mental y satisfacción con la vida en personas mayores.

Tal y como se muestra en la tabla 3, en los hombres el número de horas semanales de ejercicio físico se asociaba con menor sintomatología depresiva y de ansiedad e insomnio y en las mujeres con menor sintomatología somática. En ambos géneros la práctica de ejercicio físico se asociaba con mayor satisfacción con la vida.

El MANOVA en el que los factores fueron el género (hombre, mujer) y las tres categorías de ejercicio (sin ejercicio, entre una y tres horas, más de tres horas semanales) y las variables dependiente cada una de las escalas del GHQ-28 mostró que la interacción género X ejercicio físico no era estadísticamente significativa, $F(8,612) = 0,48$, $p = .87$; pero sí lo fueron los efectos principales del género, $F(4,306) = 5,23$, $p < .001$; y del ejercicio físico, $F(8,614) = 2,13$, $p = .03$. En la tabla 4 se muestran las medias y desviaciones típicas de mujeres y hombres junto con los resultados de las comparaciones en función del ejercicio físico realizado.

	Hombres		Mujeres			
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ	$F_{(2,309)}$	Comparaciones
Síntomas somáticos						
1. No ejercicio	5,80	3,72	8,21	4,18		*post hoc*
2. Entre 1 y 3 horas	5,23	3,06	7,74	4,44	4,62	1 > 3**
3. Más de 3 horas	4,52	3,31	6,32	4,82		
Ansiedad e insomnio						
1. No ejercicio	6,11	4,80	7,15	5,04		
2. Entre 1 y 3 horas	6,08	4,77	7,52	5,30	3,07	1 > 3*
3. Más de 3 horas	4,58	3,96	5,97	4,45		
Depresión grave						
1. No ejercicio	2,98	4,47	2,94	3,79		
2. Entre 1 y 3 horas	2,19	3,51	3,00	5,33	3,33	1 > 3*
3. Más de 3 horas	1,12	2,27	2,10	3,19		
Disfunción social						
1. No ejercicio	8,04	2,44	8,74	2,98		
2. Entre 1 y 3 horas	7,35	2,57	7,77	2,79	3,94	1 > 3*
3. Más de 3 horas	7,44	1,47	7,90	2,47		

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 4. Medias en sintomatología mental de mujeres y hombres y comparaciones entre quienes no hacen ejercicio, hacen entre una y tres horas a la semana y hacen más de tres horas semanales y valores *F* de las diferencias en función del tiempo de ejercicio semanal.

Las comparaciones en función del ejercicio físico mostraron diferencias estadísticamente significativas en los cuatro tipos de sintomatología mental, tal y como puede observarse en la tabla 4. Los análisis *post hoc* con ajuste de Bonferroni para ver entre qué grupos se daban las diferencias estadísticamente significativas mostraron que tales diferencias únicamente se daban entre las mujeres y hombres que no hacían ejercicio físico y quienes realizaban más de tres horas semanales, quienes mostraban menor sintomatología somática, depresiva, de ansiedad e insomnio y menor disfunción social.

Las comparaciones en función del género mostraron que había diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en sintomatología somática, $F(1,309) = 19,88$, $p < .001$, y de ansiedad e insomnio, $F(1,309) = 4.85$, $p = .03$, que era mayor en las mujeres (tabla 4). Pero no había diferencias

estadísticamente significativas en función del género en depresión grave, $F(1,309) = 1,54$, $p = .21$, ni en disfunción social, $F(1,309) = 2,87$, $p = .09$.

El ANOVA en el que los factores fueron el género y las tres categorías de ejercicio físico y la variable dependiente la satisfacción con la vida mostró que la interacción género X ejercicio físico no era estadísticamente significativa, $F(2,351) = 0,03$, $p = .97$; ni tampoco los efectos principales del género, $F(1,351) = 1,88$, $p = .17$; pero sí los del ejercicio físico, $F(2,351) = 4,62$, $p = .03$, tal y como se muestra en la tabla 5.

	Hombres		Mujeres			
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ	$F_{(2,351)}$	Comparaciones
1. No ejercicio	22,88	8,31	21,79	7,73		*post hoc*
2. Entre 1 y 3 horas	23,50	5,63	22,59	7,19	4,62*	1 < 3**
3. Más de 3 horas	25,29	6,50	23,88	5,82		

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 5. Medias en satisfacción con la vida de mujeres y hombres y comparaciones entre quienes no hacen ejercicio, hacen entre una y tres horas a la semana y hacen más de tres horas semanales y valores *F* de las diferencias en función del tiempo de ejercicio semanal.

Los análisis *post hoc* con ajuste de Bonferroni mostraron que únicamente se daban diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y hombres que no hacían ejercicio físico y quienes realizaban más de tres horas semanales. Tal y como puede observarse en la tabla 5, quienes realizan más de 3 horas semanales de ejercicio físico tienen mayor satisfacción con la vida que quienes no hacían ejercicio.

4.4. Roles de género, salud y satisfacción con la vida de mujeres y hombres

Dado que los análisis de varianza mostraron la existencia de diferencias en función del género en la salud de mujeres y hombres, se quiso conocer si el seguimiento de los roles de género era relevante en dicha salud. En la tabla 6 se muestran las correlaciones, para mujeres y hombres, entre masculinidad, feminidad y tipificación sexual con las distintas medidas de salud. Como puede observarse, en los hombres, masculinidad y feminidad se asocian con menor sintomatología depresiva, de ansiedad e insomnio y mayor satisfacción con la vida. Además, feminidad se asociaba con menor sintomatología somática. Aunque en las mujeres también masculinidad y feminidad se asociaba con menor sintomatología depresiva y mayor

satisfacción con la vida, solo feminidad se asociaba con menor sintomatología de ansiedad e insomnio. Además, masculinidad se asociaba con menor disfunción social, con mejor salud autoinformada, con menor número de enfermedades actuales y con menor consumo de medicamentos. Feminidad se asociaba en las mujeres con mayor número de enfermedades anteriores y mayor consumo de medicamentos; y las mujeres que informaban de mayor tipificación sexual femenina tenían mayor número de enfermedades, anteriores y actuales, consumían más medicamentos y tenían peor salud autoinformada y mayor disfunción social.

HOMBRES	Masculinidad	Feminidad	Tipificación
N.º de enfermedades anteriores	.01	.02	.00
N.º de enfermedades actuales	-.03	-.04	-.01
N.º de medicamentos consumidos	-.16	-.00	-.13
Salud autoinformada	.01	.16	-.16
Sintomatología somática	-.12	-.22*	.07
Ansiedad e insomnio	-.11	-.12	-.01
Depresión grave	-.24**	-.21*	-.06
Disfunción social	-.23*	-.27**	.01
Satisfacción con la vida	.20*	.19*	-.01
MUJERES	Masculinidad	Feminidad	Tipificación
N.º de enfermedades anteriores	-.13	.17*	.29***
N.º de enfermedades actuales	-.26**	.13	.38***
N.º de medicamentos consumidos	-.16*	.16*	.29**
Salud autoinformada	.27***	.03	-.28**
Sintomatología somática	-.02	-.03	.01
Ansiedad e insomnio	.01	-.15*	-.06
Depresión grave	-.15*	-.21**	.00
Disfunción social	-.20**	-.02	.21**
Satisfacción con la vida	.33***	.28***	-.05

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 6. Correlaciones entre las medidas de salud y la autoatribución de los roles de género en hombres y mujeres mayores.

5. Conclusiones y discusión

El presente trabajo se ha centrado en el análisis de la relevancia del género en la práctica de ejercicio físico en la salud y en la asociación entre el ejercicio físico con la salud y la satisfacción con la vida en personas adultas mayores. A diferencia de lo encontrado en otros trabajos con muestras españolas (García et al., 2007) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género en el tiempo medido semanal dedicado al ejercicio. Aunque se desconoce la razón de ello, quizá sea como consecuencia de que las personas que participaron en el presente trabajo tienen edades entre 60 y 94 años, por lo que la mayoría no tiene obligaciones laborales ni de cuidado de hijos/as.

Se ha encontrado que, en ambos géneros, la práctica de ejercicio físico se asociaba con mejor salud autoinformada y con mayor satisfacción con la vida. Además, en los hombres se asociaba con menor sintomatología depresiva y de ansiedad e insomnio y en las mujeres con menor sintomatología somática y menor consumo de medicamentos. Al igual que se ha citado en otros estudios (Goñi e Infante, 2010; Subirats et al., 2012), los beneficios del ejercicio físico en la salud física y mental son mayores cuanto mayor es el volumen de ejercicio, si bien en el presente trabajo se ha encontrado que sus efectos significativos en la salud mental y en la satisfacción con la vida se producen cuando se realiza de forma habitual durante al menos tres horas semanales.

Aunque no había diferencias en función del género en la práctica de ejercicio físico ni en la satisfacción con la vida, se encontró que las mujeres tenían mayor número de enfermedades, consumían más medicamentos y tenían mayor sintomatología somática y de ansiedad e insomnio que los hombres. Aunque se han formulado diversas teorías sobre las diferencias de género en salud, los resultados del presente estudio apuntan a la relevancia que tiene la autoatribución de las características típicamente femeninas en el mayor número de enfermedades y consumo de medicamentos de las mujeres. Así, aunque la tipificación masculina era independiente de la salud de los hombres, en las mujeres la tipificación femenina se asociaba con mayor número de enfermedades, con mayor consumo de medicamentos, con peor salud autoinformada y con mayor disfunción social.

6. Agradecimientos

Trabajo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Referencia: FEM2012-34632.

7. Bibliografía

Anokye, N. K., Pokhrel, S., Buxton, M. y Fosx-Rushby, J. (2013): «Physical activity in England: who is meeting the recommended level of participation through sports and exercise?». *European Journal of Public Health,* 23 (3), 458-464.

Atienza, F. L., Balaguer, I. y Garcia-Merita, M. L. (2003): «Satisfaction with Life Scale: Analysis of factorial invariance across sexes». *Personality and Individual Differences,* 35 (6), 1255-1260.

Bem, S. L. (1974): «The measurement of psychological androgyny». *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 42 (2), 155-162.

Casajus, J. A. y Vicente-Rodríguez, G. (2010): *Ejercicio físico en poblaciones especiales.* Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Chen, T., Lee, J. S., Kawakubo, K., Watanabe, E., Mori, K., Kitaike, T. y Akabayashi, A (2013): «Features of perceived neighborhood environment associated with daily walking time or habitual exercise: differences across gender, age, and employment status in a community-dwelling population of Japan». *Environment Health Preventive Medicine,* 18 (5), 368-376.

Cimarras-Otal, C., Calderón-Larrañaga, A., Poblador-Plou, B., González-Rubio, F., Gimeno-Felio, L. A., Arjol-Serrano, José L. y Prados-Torres, A. (2014): «Association between physical activity, multimorbidity, self-rated health and function limitation in the Spanish population». *BMC Public Health,* 14 (1170), 1-10.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985): « The satisfaction with Life Scale». *Journal of Personality Assessment,* 49 (1), 71-75.

Ekblom-Bak, E., Ekblom, B., Vikström, M., de Faire, U. y Hellénius, M. (2014): «The importance of non-exercise physical activity for cardiovascular health and longevity». *British Journal of Sports Medicine,* 48 (3), 233-238.

García, Y., Matute, S., Tifner, S. Gallizo, M. E. y Gil-Lacruz, M. (2007): «Sedentarismo y percepción de la salud: diferencias de género en una muestra aragonesa». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte,* 7 (28), 344-358.

Goldberg, D. P. y Hillier, V. F. (1979): «A scaled version of the General Health Questionnaire». *Psychological Medicine,* 9 (1), 139-145.

Goñi, E. e Infante, G. (2010): «Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida». *European Journal of Education and Psychology,* 3 (2), 199-208.

Goñi-Legaz, S., Ollo-López, A. y Bayo-Morione, A. (2010): «The division of household labor in Spanish dual earner couples: Testing three theories». *Sex Roles,* 63 (7-8), 515-529.

Gracia, M., Marcó, M. y Garre, J. (1999): «Valoración de los beneficios psicológicos del ejercicio en personas mayores». *Educación Física y Deportes,* 57 (1), 46-54.
Holt, C. L. y Ellis, J. B. (1998): «Assessing the current validity of the Bem Sex-Role Inventory». *Sex Roles,* 39 (11-12), 929-941.
Kilgour, L. y Parker, A. (2013): «Gender, physical activity and fear: women, exercise and the great outdoors». *Qualitative Research in Sport,* 5 (1), 43-57.
Lachance-Grzela, M. y Bouchard, G. (2010): «Why do women do the lion's share of housework? A decade of research». *Sex Roles,* 63 (11-12), 767-780.
Lee, Y. G. y Bhargava, V. (2004): «Leisure time: Do married and single individuals spend it differently?». *Family and Consumer Sciences Research Journal,* 32 (3), 54-274.
Matud, M. P. y Del Pino, M. J. (2011): «Relevancia de la profesión en los usos del tiempo de mujeres y hombres». *Salud de los trabajadores,* 19 (2), 135-146.
McClafferty, H. y Brown, O. (2014): «Physician health and Wellness». *Pediatrics,* 134 (4), 830-835.
Medina, J. L., DeBoer, L. B., Davis, M. L., Rosenfield, D., Powers, M. B., Otto, M. W. y Smits, J. A. (2014): «Gender moderates the effect of exercise on anxiety sensitivity». *Mental Health and Physical Activity,* 7 (1), 147-151.
Molanorouzi, K., Khoo, S. y Morris, T. (2015): «Motives for adult participation in physical activity: type of activity, age, and gender». *BMC Public Health,* 15 (66), 1-12.
Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.* Ginebra: OMS.
Remor, E. y Pérez-LLantada, M. C. (2007): «La relación entre niveles de la actividad física y la experiencia de estrés y de síntomas de malestar físico». *Revista Interamericana de Psicología,* 41 (3), 313-322.
Richards, J., Jiang, X., Kelly, P., Chau, J., Bauman, A. y Ding, D. (2015): «Don't worry, be happy: cross-sectional associations between physical activity and happiness in 15 European countries». *BMC Public Health,* 15 (53), 1-8.
Subirats, E., Subirats, G. y Soteras, I. (2012): «Prescripción del ejercicio físico: indicaciones, posología y efectos adversos». *Medicina Clínica,* 138 (1), 18-24.
Welmer, A., Kareholt, I., Rydwik, E., Angleman, S. y Wang, H. (2013): «Education-related differences in physical performance after age 60: a cross-sectional study assessing variation by age, gender and occupation». *BMC Public Health,* 13 (641), 1-13.

Predicción del clima familiar a partir de la inteligencia emocional. Análisis multinivel

María Martínez-Marín
Carmen Martínez Martínez
Universidad de Murcia

Resumen
El objetivo del estudio es examinar la relación entre inteligencia emocional autoinformada y el clima familiar. Para el estudio se contó con 72 participantes miembros de 20 familias. La inteligencia emocional ha sido medida con el TMMS-24, y el clima familiar con el FES. Los resultados muestran que existe relación entre la inteligencia emocional y el clima familiar, tanto en progenitores como en menores. Por otro lado, se ha encontrado un efecto de la familia en el clima familiar. Así mismo se ha hallado que la inteligencia emocional predice el clima familiar. Los resultados expuestos abren importantes interrogantes para la investigación sobre las variables estudiadas, así como el interés científico en los grupos familiares como entidades complejas.

Abstract
The objective of the study is to examine the relationship between self-reported Emotional Intelligence and Family Climate. 72 participants, members of 20 families, answer the quesstionnaire. Emotional Intelligence was measured with the TMMS-24 and Family Climate with FES. The results showed a relationship between Emotional Intelligence and Family Climate, both parents and children. Likewise it was found an effect of the family over the Family Climate. Otherwise, Emotional Intelligence family. Was a predictor of Climate family. The above findings raise important questions for researching on the variables studied, as well as scientific interest in family groups as complex entities.

1. Introducción

La familia posibilita el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en los menores mediante diversos mecanismos y estrategias, donde juega un papel esencial el ambiente presente en el núcleo familiar. Este es un determinante definitivo del bienestar, actúa como estructurador del comportamiento humano y está inmerso en una compleja combinación de variables organizacionales, sociales y físicas. El ambiente, estudiado como clima social familiar, considera las particularidades psicosociales e institucionales de un grupo familiar y retoma todo aquello que se suscita en la dinámica familiar, desde su estructura, constitución y funcionalidad (Kemper, 2000).

Moss (1974) y Bronfenbrener (1979) utilizaron el concepto de clima como el producto de la interacción de los miembros de la familia. En sus estudios han considerado algunos elementos del funcionamiento de las familias y han demostrado que existe relación entre el clima y la conducta de sus miembros. Bronfenbrenner (1979) señaló que las relaciones entre progenitores y estos y sus hijas e hijos se encuentran profundamente moduladas por el entorno social que rodea a la familia. De acuerdo con este planteamiento, cuando el ajuste entre la familia y su entorno fracasa, se incrementa el riesgo de que el ambiente familiar se deteriore y se generen patrones de interacción negativos.

La influencia de los padres y madres tiene relación con el clima familiar pudiendo favorecer un ambiente en el que se beneficie el aprendizaje emocional adecuado o todo lo contrario. Diversas investigaciones han encontrado cómo la inteligencia emocional de los progenitores está relaciona de manera positiva con las conductas prosociales, afecto parental y relaciones positivas con iguales y familia (Salovey et al., 2001).

La dinámica que asume un grupo familiar genera cambios que se ven reflejados en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales de sus hijas e hijos. Son los factores de cohesión, expresividad y organización familiar los que guardan relación positiva con todas las áreas, especialmente con el autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene la relación negativa. Una elevada cohesión, expresividad, organización, participación en actividades intelectuales e importancia atribuida a las prácticas y valores de tipo ético o religioso, así como niveles bajos en conflicto, demuestran una elevada adaptación social y emocional general en los niños, niñas y adolescentes (Vera, Morales y Vera, 2005).

Por su parte Sánchez (2008) afirma que no solo debemos destacar la importancia de las competencias emocionales de los padres para desarrollar las competencias de sus hijos, sino que también, de manera directa o indirecta, la inteligencia emocional de los progenitores puede influir en el clima

familiar, lo que podría desembocar en un clima favorecedor del desarrollo de este tipo de competencias o, al contrario, un clima estresante, donde los menores no puedan adquirir los modelos apropiados, ni regular sus estados emocionales de un modo efectivo. La investigadora afirma que una alta inteligencia emocional autoinformada por la familia correlaciona con determinadas dimensiones del clima familiar favorecedoras de un ambiente óptimo para el desarrollo de las competencias emocionales.

A pesar de los escasos estudios sobre la relación entre la inteligencia emocional en la familia y el clima familiar, Rippeth (2003) comprobó que el clima familiar predecía la inteligencia emocional autoinformada de estudiantes universitarios. Por otro lado, Palomera (2005), utilizando el TMMS-24, halló relaciones significativas entre la atención percibida de estudiantes universitarios y la dimensión de conflicto; entre la claridad y la dimensión de cohesión, expresividad e intelectual-cultural y entre la regulación y la suma de todas las anteriores. Sin embargo, mediante el control de los factores covariantes (inteligencia general y personalidad), únicamente permanece significativa la relación de la claridad emocional con la dimensión de autonomía.

En un estudio llevado a cabo por Mestre, Güil y Guillén (2003) basándose en el modelo de Goleman utilizando una medida de autoinforme, se midió la relación entre el clima familiar y la inteligencia emocional autoinformada en una muestra de adolescentes. Los resultados mostraron cómo las familias cohesionadas, las que potencian actividades culturales e intelectuales y la expresión de sentimientos se relacionaban con sujetos que declaraban tener más conductas emocionalmente inteligentes.

Debido a la poca investigación en la que se tienen en cuenta las variables clima familiar e inteligencia emocional en las familias, se estima importante y necesario el presente estudio con el fin de analizar las relaciones mencionadas.

2. Objetivos

El objetivo del estudio es examinar la relación entre inteligencia emocional autoinformada y el clima familiar en familias normalizadas.

3. Metodología

3.1. Participantes

Los miembros de cada una de las 20 unidades familiares vivían en el mismo domicilio y estaban capacitados para poder contestar a las preguntas de las escalas y cuestionarios. Los menores tienen edades comprendidas entre los 10 y 18 años.

El total de participantes es de 72 personas, de los cuales 40 son progenitores y 32 menores (13 chicos y 19 chicas). La edad media de los progenitores es de M = 44.2, DT= 3.33 y la de los hijos/as de M = 13.81, DT = 2.13.

En cuanto al nivel de estudios de los progenitores los mayores porcentajes se acumulan en el nivel de estudios primarios (35 %), tanto en padres como en madres, el 30 % tienen estudios secundarios y otro 30 % universitarios. Analizando los datos en función del sexo el nivel de estudios mayoritario en los varones es el primario y en las mujeres el universitario. En el caso de los menores el 75 % cursa estudios secundarios, el 16 % primarios y el 9 % Bachillerato.

Respecto de la situación económica el 70 % de la muestra se clasifica en el nivel medio, el 15 % en el medio-bajo y otro 15 % en el medio-alto.

3.2. Variables e instrumentos

3.2.1. Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y cols. (2004)

Esta medida es un autoinforme basada en la perspectiva del modelo de Mayer y Salovey que evalúa las creencias o actitudes de las personas sobre sus estados de ánimo y emociones, es decir, los procesos emocionales que caracterizan a las personas emocionalmente inteligentes. La escala es una versión reducida del TMMS-48 y está compuesta por las tres dimensiones de la escala original: atención, claridad y reparación. La atención es un factor que nos comunica hasta qué punto tendemos a observar y pensar sobre nuestros sentimientos y emociones o humor. La claridad evalúa la comprensión e identificación de nuestros estados emocionales. Y por último la reparación se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular nuestros sentimientos. A los participantes se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1=Nada de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). La escala cuenta con una alta fiabilidad: percepción .90, comprensión .90 y regulación .86.

3.2.2. Escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Tricket (1995)

El FES forma parte del grupo de escalas de clima social diseñadas por Moos et al. (1995), en concreto esta escala aprecia las características socioambientales de todo tipo de familias. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. La escala

está formada por 90 elementos, agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales: relaciones, desarrollo y estabilidad, descritas brevemente a continuación.

1. Relación: mide el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Se mide a través de las subescalas de cohesión, expresividad y conflicto.
2. Desarrollo: evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados o no por la vida en común. Se mide a través de las subescalas de independencia, orientación hacia el logro, orientación cultural-intelectual, orientación hacia actividades recreativas y énfasis en aspectos morales y religiosos.
3. Estabilidad: mide el grado de importancia que se le concede a la responsabilidad, a la organización y a la estructura, para planificar las diversas actividades que ocurren en la vida familiar, así como el grado en que se establecen las normas y los procedimientos para su funcionamiento. Se mide a través de las subescalas de organización y control.

3.3. Procedimiento

Se prepararon 20 sobres numerados, uno por familia. Cada miembro debía responder a los instrumentos que conforman el estudio. Las familias fueron seleccionadas de manera incidental y teniendo en cuenta los criterios de inclusión descritos. Una vez localizadas las familias, se les entregaron los sobres, los candidatos contestaron los cuestionarios de forma anónima e individualmente y posteriormente los entregaron a las investigadoras para la tabulación de los datos.

4. Resultados

El análisis de de los datos indica que, en el caso de los progenitores, el factor atención correlaciona con la dimensión de relaciones en las subescalas de cohesión y conflicto, y con la dimensión de desarrollo en la subescala de intelectual-cultural. A su vez claridad correlaciona con: relaciones en la subescala de conflicto, con desarrollo en la subescala de actuación, con la intelectual-cultural, y con el factor reparación. Este correlaciona con la dimensión de relaciones en la subescala de cohesión y con la de desarrollo en la subescala intelectual-cultural.

	CO	EX	CT	AU	AC	IC	SR	MR	OR	CN
Atención	.563**	.004	-.354*	-.079	.037	.392*	.256	.194	.154	-.060
Claridad	.248	-.256	.432**	.115	.501**	.494**	-.057	.249	-.193	-.199
Reparación	.420**	-.021	.290	-.201	.191	.430**	-.182	.159	-.017	-.100

Tabla 1. Correlación entre inteligencia emocional y clima familiar en los progenitores.

En el caso de los menores, atención correlaciona con desarrollo en las subescalas intelectual-cultural y moralidad-religiosidad. El factor claridad correlaciona negativamente con la dimensión de estabilidad en la subescala de control. El factor reparación correlaciona con relaciones en la subescala de cohesión, y con la de conflicto y con la de estabilidad en la subescala de organización.

	CO	EX	CT	AU	AC	IC	SR	MR	OR	CN
Atención	-.025	.179	.270	-.119	-.085	.364*	-.260	.462**	.253	-.088
Claridad	.139	-.042	-.082	-.151	.021	.146	.286	-.056	.022	-.452*
Reparación	.395*	-.029	-.484**	-.219	-.317	-.159	-.050	.201	.417*	-.227

Tabla 2. Correlación entre inteligencia emocional y clima familiar en los menores.

Los análisis realizados con el fin de examinar el efecto de la pareja en el clima familiar mostraron que el modelo nulo o de un factor aleatorio (AEA) para las parejas muestra que el valor poblacional de la constante o intersección del modelo (156,08) es distinto de cero con una alta significación (p <.0001). Sin embargo, la varianza del factor (55,20) indica que la variable dependiente (clima familiar) entre las parejas de toda la población no es estadísticamente significativa. Por lo tanto no existe variabilidad entre las medias de las distintas parejas en las puntuaciones de clima familiar.

Posteriormente se analizó el efecto de la familia sobre el clima familiar. Utilizando el modelo jerárquico o multinivel (ANOVA de un factor de efectos aleatorios, AEA) hallamos que el número de componentes por familia oscila entre 3 y 5, y la media observada en clima familiar no es la misma en todas las familias, por lo que la puntuación en la variable dependiente parece estar relacionada con la familia. La varianza del factor (47,17) indica cuánto varía la variable dependiente entre las familias de toda la población, y la varianza de los residuos (78,86) indica cuánto varía

la variable dependiente dentro de cada familia. Según estas estimaciones, la variabilidad entre las familias representa el 37 % de la variabilidad total. Es decir, de la variabilidad total del clima familiar, aproximadamente un tercio corresponde a la diferencia entre las medias de las familias. Para contrastar la hipótesis de que la varianza poblacional del factor familia vale cero se ofrece el estadístico Z de Wald, el cual tiene asociado un nivel crítico menor de 0,001. Por tanto, se puede concluir que el nivel de clima familiar no es el mismo en todas las familias.

Por último se realizaron los análisis con el fin de pronosticar el clima familiar a partir de la inteligencia emocional de la familia. En este caso se ha utilizado el modelo RMR. El valor de la intersección (152.93) es una estimación del clima familiar medio en la población de familias. El valor del coeficiente asociado a la covariable indica que por cada aumento en inteligencia emocional media en una familia, el clima familiar aumenta 0,31 puntos. Este coeficiente tiene asociado un estadísitico t cuyo nivel crítico es igual a .002, se puede afirmar que la inteligencia emocional está relacionada con el clima familiar.

Se observa que la varianza de los residuos ($\tilde{O}^2$=64,13) es algo inferior a la obtenida con el modelo AEA ($\tilde{O}^2$=78,86) por tanto parece que la variabilidad de nivel 1 (variabilidad dentro de cada familia) se ve afectada por la presencia de una covariable del nivel 2 (variabilidad entre las medias de las distintas familias). La estimación de la variabilidad entre familias ha aumentado sensiblemente: ha pasado de 47,17 en el modelo AEA a 61,16 en el modelo RMR. Por tanto la variabilidad del nivel 2 sí se ha visto afectada por la presencia de covariable del nivel 2. El nivel crítico asociado al estadístico de Wald (.022) indica que después de controlar la inteligencia emocional, las familias difieren en el clima familiar.

El coeficiente de correlación intraclase tiene un valor de 0.49, este valor indica que, después de controlar el efecto atribuible a la inteligencia emocional media, el 49 % de la varianza total es atribuible a diferencias entre las medias de las familias. Este coeficiente informa de lo que ocurre con las familias y el clima familiar tras controlar el efecto de la inteligencia emocional.

5. Conclusiones y discusión

La relación encontrada entre inteligencia emocional y clima familiar tanto en progenitores como en menores, corrobora los datos de otros estudios como el de Tiwari y Srivastava (2004), con población infantil de 3.º,4.º y 5.º grado tanto en casa como en la escuela, y el de Mestre et al. (2003) con población adolescente.

La relación entre las variables abre una importante línea de investigación en la que sería de interés segmentar en función de las diferentes generaciones con el fin de ser más específicos a la hora de concluir resultados. De tal modo que analizando los datos por generaciones, se encuentra que en el caso de los progenitores siguen cierta lógica; cuanta más atención prestan los miembros de la familia a sus emociones mayor necesidad de involucrarse en actividades intelectuales-culturales y de una manera cohesionada. La correlación negativa con conflicto apoya los datos encontrados en Palomera (2005). Al respecto, diversas investigaciones han comprobado cómo las relaciones de unión tanto en la niñez y adolescencia, como en la edad adulta, juegan un importante papel en la regulación de los estados emocionales (Adam, Gunnar y Tanaka, 2004). En este caso el factor atención jugaría a favor del bienestar emocional en la familia al correlacionar de modo positivo con una mayor unión entre los miembros familiares. En Ruvalcaba et al. (2013) los resultados señalan que la inteligencia emocional percibida de los padres, tienen un efecto indirecto en el clima familiar a través de la comunicación de tipo afectivo y el estilo parental inductivo.

En cuanto a los y las menores se aprecia que una mayor atención percibida se traduce en mayor interés intelectual-cultural e importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. A mayor claridad menor control, y a mayor reparación mayor cohesión y organización y menor conflicto. Estos resultados se asemejan bastante a los de Mestre et al. (2003), donde se mostraba cómo una mayor inteligencia emocional autoinformada se relacionaba con una percepción, por parte de los adolescentes, de familias cohesionadas, interesadas por los eventos culturales, que expresaban adecuadamente los sentimientos y un clima en el hogar poco conflictivo.

A través del análisis diádico se ha hallado que no existe un efecto de la pareja sobre el clima familiar, lo que ha indicado que es conveniente realizar el nivel de análisis multinivel analizando la familia como grupo, con la consecuencia de encontrar un efecto del grupo familia en el clima familiar. Posteriormente se ha pronosticado el clima familiar a partir de la inteligencia emocional de la familia. Lo que desemboca en la necesidad de realizar análisis multinivel teniendo en cuenta la familia al completo como estructura fundamental e influyente en la relación de las variables. Es preciso destacar la novedad del análisis multinivel en el presente estudio; ya que no se han hallado estudios

generacionales intrafamiliares que lleven a cabo este tipo de análisis a pesar de que como se ha demostrado ejerce un efecto en los resultados de las variables.

Los resultados indican que los análisis diádicos son de vital importancia en el estudio de la inteligencia emocional. Asimismo el clima familiar debe ser estudiado a nivel grupal para poder identificar las diferencias entre familias atendiendo a configuraciones específicas de estas. Los resultados expuestos abren importantes interrogantes para la investigación sobre las variables estudiadas, así como el interés científico en los grupos familiares como entidades complejas.

6. Bibliografía

Adam, E. K., Gunnar, M. R. y Tanaka, A. (2004): «Adult Attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: Mediator and moderator models». *Child Development, 75*, 110-122.

Bronfenbrenner, U. (1979): «Interpersonal structures as Contexts of Human Development». *The ecology of Human Development. Experiments by nature en desing.* Cambridge: Harvard University Press.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): «Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psichological Reports, 94*, 751-755.

Kemper, S. (2000): *«Influencia de la práctica religiosa (Activa - No Activa) y del género de la familia sobre el Clima Social Familiar».* Tesis de Maestría. Universidad de Lima.

Mestre, J. M., Güil, R. y Guillén, C. (2003): «Clima familiar e inteligencia emocional percibida». *Encuentros en Psicología Social, 5*, 291-292.

Moos, R. H. y Moos, B. S. (1974): *Family Enviroment Scale Manual. Consulting Psychologist.* Press Inc.

_____ (1995): *Manual de Escalas de Clima Social.* (4.ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.

Palomera, R. (2005): «Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional». Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Rippeth, R. A. M. (2003): «An investigation of the relationship between emotional intelligence and family environment, ego development and alexithymia». *Humanities and Social Sciences,* 64(2).

Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Villegas, D. y Lorenzo, M. (2013): «Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar». *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia,* 3, (2), 2-7.

Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. y Lopes, P. N. (2001): «Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with the MSCEIT», López, S. J. y Snyder, C. R. (eds.): *Handbook of Positive Psychology Assessment*. Washington DC: American Psychological Association.
Sánchez, T. (2008): «Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental». Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha.
Tiwari, P. S. N. y Srivastava, N. (2004): «Schooling and Development of Emotional Intelligence». *Psychological Studies,* 49, 151-154.
Vera, J. A, Morales, D. K. y Vera, C. (2005): «Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza». *Psico-USF,* 10 (2),161-168.

Relación entre la inteligencia emocional y género

María Martínez-Marín
Universidad de Murcia
Carmen Martínez Martínez
Universidad de Murcia

Resumen
El objetivo del estudio es examinar la relación entre inteligencia emocional autoinformada e identidad de género. Para el estudio se contó con 72 participantes miembros de 20 familias. La inteligencia emocional ha sido medida con el TMMS-24, y la identidad de género con el PN-SRI. Los resultados muestran que existe relación entre la inteligencia emocional y la identidad de género, tanto en progenitores como en menores. La identidad de género aparece como predictor de la inteligencia emocional. Asimismo, análisis diádicos muestran la relación entre la inteligencia emocional en la pareja y entre la de los progenitores con la de sus menores. A partir de tales resultados, se pone de manifiesto la necesidad de considerar la variable género en el estudio de la inteligencia emocional, así como la relevancia de llevar a cabo estudios multinivel. Los resultados evidencian la necesidad de orientar la intervención psicosocial hacia referentes de identidad de género más adecuados en el desarrollo de competencias emocionales más apropiadas.

Abstract
The objective of the study is to examine the relationship between self-reported Emotional Intelligence and Gender Identity. In the study participated 72 people, members of 20 families participating. Emotional Intelligence was measured with the TMMS-24 and Gender Identity with PN-SRI. The results showed the relationship between Emotional Intelligence and Gender Identity, both parents and children. Gender identity was a predictor of Emotional Intelligence. Also, it has been found relationship between Emotional Intelligence in the couple and between the parents with their children. These results evidenced the need to consider the gender variable in the study of Emotional Intelligence and the use of multilevel analysis. The findings show the need to take into account the gender identity in psychosocial intervention in order to develop emotional skills more appropriated.

1. Introducción

Los aspectos emocionales han tenido en los últimos tiempos una especial relevancia en la psicología, prueba de ello es el incremento de literatura en el estudio de la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal et al., 2001). La literatura científica ha desarrollado el cuerpo teórico y práctico en relativamente poco tiempo, paralelamente a publicaciones tal vez pseudocientíficas.

A pesar de la complejidad del término inteligencia emocional, las diferentes formas de definirla y los tipos de evaluación se ha desarrollo un gran número de publicaciones sobre todo en el ámbito educativo, organizacional, comportamiento social, salud física y psicológica (Férnandez-Berrocal et al., 2004). Sin embargo, ha sido bastante más escasa en el ámbito familiar, a pesar de ser este un contexto sumamente importante en el desarrollo de competencias emocionales debido a la socialización primaria. La familia como estructura social, fuente de interacciones e influencias mutuas entre los miembros, debe ser parte fundamental en el ámbito de la psicología social y en el estudio de los aspectos emocionales.

Partiendo de la teoría del rol social y teniendo en cuenta la diferenciación en la socialización en función de género, podrían existir implicaciones directas en la inteligencia emocional de los actores sociales implicados en la familia. Los estilos de crianza parental y el ambiente familiar pueden ser considerados como promotores clave de esquemas cognitivos positivos de interpretación del mundo y de uno mismo, así como de inteligencia emocional (Mikulincer y Shaver, 2003).

La identidad de género, salvo pocas excepciones se ha conceptualizado y se mide exclusivamente en términos de características positivas que difieren en su deseabilidad para hombres y mujeres (Berger y Krahé, 2013). Según la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986), la teoría de la identidad de género (Spence, 1993) y la de autoestereotipos selectiva (Biernat, Vescio y Green, 1996), tanto los hombres como las mujeres tienden a esforzarse para la autoimagen positiva y por tanto prefieren atributos positivos relacionados con el género para su autoconcepto. Sin embargo, la reducción de la identidad de género a características positivas puede ser problemática por razones conceptuales y empíricas. Anja Berger y Barbara Krahé (2013) construyeron un nuevo instrumento para la medición de la identidad de género en adultos en la cual se consideran los atributos positivos y negativos: *Positive-Negative Sex-Role Inventory* (PN-SRI).

A pesar de que la inteligencia emocional incluye en su definición competencias emocionales directamente relacionadas con los roles de género (Sánchez et al., 2008), no está clara la relación existente entre este y la inteligencia emocional, siendo necesario profundizar en dicha línea de investigación. La mayoría de los estudios han utilizado el sexo en sus análisis con respecto a las competencias emocionales, y en algunos incluso se ha confundido sexo con género, desembocando en una importante confusión en las conclusiones. Por ello el análisis de la inteligencia emocional sobre hombres y mujeres debe realizarse de forma conjunta con un análisis desde la perspectiva de género.

La mayoría de los estudios sobre género e inteligencia emocional han mostrado resultados contradictorios (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Barberá, 2012). Los estudios centrados en las diferencias de género en función de la inteligencia emocional autoinformada o medida a través de pruebas de ejecución revelan importantes resultados sobre cómo los hombres autoinforman una inteligencia emocional superior a la que posteriormente ejecutan, mientras que las mujeres informan una inteligencia emocional inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución (Brackett et al., 2006). Ello hace suponer que las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran en relación con sus habilidades emocionales.

2. Objetivos

Para abordar las discrepancias mencionadas este estudio tiene como objetivo general examinar la relación entre inteligencia emocional autoinformada y la identidad de género. Siendo los objetivos específicos los siguientes:

1. Examinar la relación entre inteligencia emocional e identidad de género por generaciones.
2. Analizar la relación entre variables sociodemográficas e inteligencia emocional.
3. Examinar el modelo predictor de la inteligencia emocional.
4. Conocer la relación entre los progenitores y entre estos y sus menores en cuanto a la identidad de género e inteligencia emocional.

3. Metodología

3.1. Participantes

Los criterios de inclusión de los participantes fueron que todos los miembros de la familia vivieran en el mismo domicilio, estuvieran

capacitados para poder contestar a las preguntas de las escalas y cuestionarios, carecer de una situación espacial traumática que pudiera influir en los resultados.

Para el estudio contamos con un total de 20 unidades familiares del municipio de Cieza (Murcia), compuestas cada una de ellas por padre, madre, hijo(s) y/o hija(s), cuyas edades están comprendidas entre los 10 y 18 años.

El total de participantes es de 72 personas, de los cuales 40 son progenitores y 32 menores (13 chicos y 19 chicas). La edad media de los progenitores es de M = 44.2, DT = 3.33 y la de los hijos/as de M = 13.81, DT = 2.13.

En cuanto al nivel de estudios de los progenitores, los mayores porcentajes se acumulan en el nivel de estudios primarios (35 %), tanto en padres como en madres, el 30% tienen estudios secundarios y otro 30 % universitarios. Analizando los datos en función del sexo, el nivel de estudios mayoritario en los varones es el primario y en las mujeres el universitario. En el caso de los menores el 75 % cursa estudios secundarios, el 16 % primarios y el 9 % Bachillerato.

Respecto de la situación económica, el 70 % de la muestra se clasifica en el nivel medio, el 15 % en el medio-bajo y otro 15 % en el medio-alto.

3.2. Variables e instrumentos

3.2.1. Cuestionario variables sociodemográficas

- Cuestionario para progenitores: informa del rol familiar (padre o madre), edad, número de hijos/as, edad de los menores, nivel de estudios y situación económica familiar.
- Cuestionario para menores: informa del rol familiar (hijo o hija), edad, y nivel escolar.

3.2.2. Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada (TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004)

Esta medida es un autoinforme basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997) que evalúa las creencias o actitudes de las personas sobre sus estados de ánimo y emociones, es decir, los procesos emocionales que caracterizan a las personas emocionalmente inteligentes. La escala es una versión reducida del TMMS-48 y está compuesta por las tres dimensiones de la escala original: atención, claridad y reparación. La atención es un factor que nos comunica hasta qué punto tendemos a observar y pensar sobre

nuestros sentimientos y emociones o humor. La claridad evalúa la comprensión e identificación de nuestros estados emocionales. Y por último la reparación se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular nuestros sentimientos. A los participantes se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1 =Nada de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). La escala cuenta con una alta fiabilidad: percepción .90; comprensión .90 y regulación .86.

3.2.3. *Positive-Negative Sex-Role Inventory* (PN-SRI) de Berger y Krahé (2013)

El cuestionario de identidad de género que considera tanto aspectos positivos y negativos (PN-SRI) de Berger y Krahé (2013) está formado por 24 atributos: analítico/a, arrogante, emocional, ansioso/a, lógico/a, presuntuoso/a, empático/a, desorientado/a, objetivo/a, seco/a, cariñoso/a, ingenuo/a, práctico/a, desconsiderado/a, pasional, cauteloso/a, racional, ostentoso/a, sensible, hipersensible, resolutivo/a, ambicioso/a, tierno/a y dubitativo/a. Los atributos conforman cuatro escalas: masculino positivo (MAS+), masculino negativo (MAS-), femenino positivo (FEM+) y femenino negativo (FEM-). En la administración de la prueba se les pidió a los participantes que se calificaran en cada uno de los atributos indicando hasta qué punto les describe a ellos mismos. La escala tipo Likert va desde 1 (nada característico) hasta 5 (totalmente característico). La fiabilidad hallada en el estudio de las autoras del cuestionario oscila entre .73 y .88.

3.3. Procedimiento

3.3.1. Fase de adecuación de los materiales

En esta primera fase se procedió a la traducción al español del cuestionario PN-SRI. Posteriormente a modo de prueba piloto, comprobamos en cinco familias el grado de comprensión y adecuación de la escala. El resultado fue la correcta comprensión de los ítems, por parte de todos los miembros de la familia; se hizo especial hincapié en los menores ya que se les dio una breve explicación de los ítems que conforman la escala.

3.3.2. Fase de aplicación

En esta fase se prepararon 20 sobres numerados, uno por familia. Cada miembro debía responder a los instrumentos que conforman el estudio.

Las familias fueron seleccionadas de manera incidental y teniendo en cuenta los criterios de inclusión descritos. Una vez localizadas las familias se les entregó los sobres, los candidatos contestaron los cuestionarios de forma anónima e individualmente y posteriormente los entregaron a las investigadoras. Solo en el caso de los menores la investigadora estuvo presente mientras contestaban los cuestionarios, con el fin de solventar dudas que pudieran surgir.

4. Resultados

Los análisis realizados indican que existe correlación entre inteligencia emocional e identidad de género tanto en progenitores como en menores.

Los resultados en los progenitores señalan correlaciones entre atención y masculino+, atención y femenino+, y atención y femenino- (tabla1). En el caso de los menores existe correlación significativa entre atención y femenino+ y entre atención y femenino-. En el factor claridad se ha encontrado correlación estadísticamente significativa con masculino-, femenino+ y femenino-. En el factor Reparación se ha hallado correlación estadísticamente significativa con masculino+ (tabla2).

	Mas+	Mas-	Fem+	Fem-
Atención	,502**	,059	,542**	,364*
Claridad	,183	,027	,036	,203
Reparación	,063	-,077	,126	,214

Tabla 1. Correlaciones entre identidad de género e inteligencia emocional en progenitores.

	Mas+	Mas-	Fem+	Fem-
Atención	,284	-,062	,561**	,391*
Claridad	,344	,354*	,364*	,372*
Reparación	,575**	,330	,322	,266

Tabla 2. Correlaciones entre identidad de género e inteligencia emocional en menores.

En cuanto a las variables demográficas (edad, nivel de estudios y nivel económico) en relación con la inteligencia emocional, se ha encontrado que existe una correlación significativa y de signo positivo entre la edad y los factores de inteligencia emocional claridad (r=.25) y reparación

(*r*=.44). Tras recodificar la variable nivel de estudios (nivel básico: sin estudios, primarios y secundarios; nivel superior: Bachillerato, universitarios y posgrado), el ANOVA arroja un resultado estadísticamente significativo en el factor atención [$F(1,38)= 5,33$; $p=.026$], y en el de claridad [$F(1,38)= 8,11$; $p=.007$] pero no en el de reparación [$F(1,38)=.36$; $p=.547$]. Por tanto podemos concluir que los progenitores con estudios superiores tienen una media de puntuaciones más altas en atención y claridad en comparación con los que tienen estudios básicos. En cuanto a la variable nivel económico y su relación con los factores de inteligencia emocional, se aprecia un resultado estadísticamente significativo en el factor atención [$F(2,10.5)= 3,55$; $p=.039$], en el factor de claridad [$F(2,9.31)=4,31$; $p=.021$] y en el de reparación [$F(2,25)=4,00$; $p=.027$].

Con el fin de pronosticar la inteligencia emocional a partir de la identidad de género, se procedió a un análisis de regresión múltiple de pasos sucesivos. Los dos predictores (masculino+ y femenino+) explican el 28 % de la varianza de la inteligencia emocional (R^2corregida=.279). Ambos predictores tienen coeficientes de regresión positivos (masculino+: $\beta =1,073$; femenino+: $\beta =.763$), lo que indica que la relación entre cada uno de ellos y la inteligencia emocional es positiva, una vez parcializado el influjo del otro predictor. La prueba *T* para la significación de cada coeficiente indica que existe una relación estadísticamente significativa entre cada predictor y la inteligencia emocional.

Los análisis diádicos señalan que existe correlación entre la claridad del padre y la atención de la madre (*r*=.55) y entre la reparación del padre y la reparación de la madre (*r*=.49). Esto señala la no independencia de la reparación entre los miembros de la pareja, ni entre la atención de la madre y la claridad del padre.

	Atención madre	Claridad madre	Reparación madre
Atención padre	-,022	,167	,072
Claridad padre	,551*	,109	,339
Reparación padre	,309	-,142	,493*

Tabla 3. Correlaciones entre los factores de inteligencia emocional de la pareja.

Existe correlación entre reparación, de padres y madres, y el factor atención de las hijas. La diferencia entre estas correlaciones no es significativa (z=.148, $p=.44$) (tabla 4). En relación con los hijos existe

correlación significativa entre el factor atención de los padres y la de reparación de los hijos, entre la reparación del padre y de la madre y la atención del hijo (la diferencia entre estas correlaciones no es significativa: z=0.1117, p=0.4555) y entre la reparación del padre y la claridad del hijo (tabla 5).

		Hijas (n=16)		
	Subescalas	Atención	Claridad	Reparación
Padres (n=16)	Atención	.07	.39	.41
	Claridad	.03	.001	-.08
	Reparación	.68**	-.14	.37
Madres (n=16)	Atención	-.27	.12	.17
	Claridad	-.34	.38	-.17
	Reparación	.71**	.26	.30

Tabla 4. Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 del padre y la madre con su hija.

		Hijos (n=12)		
	Subescalas	Atención	Claridad	Reparación
Padres (n=12)	Atención	.22	.19	.66**
	Claridad	.19	.05	-.01
	Reparación	.51*	.49*	.29
Madres (n=12)	Atención	-.15	.30	-.37
	Claridad	-.31	-.16	.39
	Reparación	.47*	.03	.35

Tabla 5. Correlaciones entre las puntuaciones del TMMS-24 del padre y la madre con su hijo.

En relación a la identidad de género existe correlación entre femenino+ y femenino- de los padres con masculino- de las hijas; también entre masculino+ y masculino- de las madres y masculino- de las hijas (tabla 6). Finalmente, se halla relación entre masculino+ del padre y femenino+ y femenino- del hijo; entre masculino- del padre y masculino- del hijo, entre femenino+ del padre y femenino+ y femenino- del hijo. En el caso de las madres existe correlación entre femenino+ de ellas y masculino- de los hijos (tabla 7).

		Hijas (n=16)			
	Subescalas	Mas+	Mas-	Fem+	Fem-
Padres (n=16)	Mas+	.29	.23	-.18	-.03
	Mas-	-.07	.36	-.05	-.05
	Fem+	.32	.83**	.09	.28
	Fem-	.49	.67**	-.04	.15
Madres (n=16)	Mas+	.20	.58*	-.38	-.17
	Mas-	.04	.87**	-.14	.04
	Fem+	.42	.16	.56*	.49
	Fem-	-.12	.48	-.07	.30

Tabla 6. Correlaciones entre las puntuaciones del PN-SRI del padre y la madre con su hija.

		Hijos (n=12)			
	Subescalas	Mas+	Mas-	Fem+	Fem-
Padres (n=16)	Mas+	.09	.16	.61*	.59*
	Mas-	-.36	.59*	-.05	-.04
	Fem+	-.11	-.24	.70*	.61*
	Fem-	-.29	.13	.34	.37
Madres (n=16)	Mas+	.43	-.28	.01	.11
	Mas-	-.39	.05	.26	.23
	Fem+	-.53	.60*	-.29	-.24
	Fem-	-.16	.50	.23	.29

Tabla 7. Correlaciones entre las puntuaciones del PN-SRI del padre y la madre con su hijo.

5. Conclusiones y discusión

Dada la excasa investigación desarrollada sobre inteligencia emocional y género (Candela et al., 2002), este estudio contribuye a esclarecer la relación entre ambas variables. Los datos del presente estudio apoyan las investigaciones que indican la existencia de correlación entre ambas variables. Por ejemplo, Gartzia et al. (2012) verificaron que las mujeres muestran mayores puntaciones que los hombres en los rasgos de identidad asociados a la inteligencia emocional. Las mujeres se identifican con rasgos de identidad expresivos en mayor medida que los hombres. Para

establecer esta predicción, se parte de la base de que la socialización en lo femenino implica el desarrollo de rasgos de identidad expresivos estrechamente asociados a un gran número de competencias de inteligencia emocional, tales como la sensibilidad, la sociabilidad o la atención a las necesidades de los demás (Stewart y McDermont, 2004). Estos resultados sugieren que, independientemente del sexo, la identificación con rasgos de identidad estereotípicamente femeninos se asocia con el desarrollo de competencias emocionales de orientación interpersonal (Fischer, 1993). Los estudios que recogen ciertas diferencias en factores concretos de la inteligencia emocional afirman que las mujeres parecen tener mayores habilidades interpersonales, y son más hábiles a la hora de percibir y comprender las emociones. Gartzia (2010) ha sugerido que las personas andróginas muestran mayores niveles de inteligencia emocional que las personas con un tipo de identidad más estereotipada. Las mujeres tienden a mostrar puntuaciones superiores en las ramas de atención y expresión emocional y los hombres en las ramas de regulación. De hecho, en otro estudio con una muestra de estudiantes adolescentes se halló que las estudiantes informaban mayores niveles de atención a sus emociones y claridad emocional que sus compañeros varones; en cambio estos informaban tener una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales negativos en situaciones de malestar (Pena, Extremera y Rey, 2011). Es importante señalar que en ninguno de los estudios mencionados se utiliza como medida de identidad de género el PN-SRI, por lo que algunas variaciones, con respecto a nuestros resultados, son normales que ocurran.

La correlación hallada entre la identidad de género masculina positiva y la reparación, podría explicar por qué a las mujeres les cuesta reparar el daño emocional en mayor medida que a los hombres. Según la teoría de los estilos de respuesta, la rumiación es un modo de responder al estrés que implica centrarse de forma repetida y pasiva en los síntomas de estrés y en las posibles causas y consecuencias de esos síntomas, de forma que no conduce a una solución activa de problemas para cambiar las circunstancias que rodean a esos síntomas (Nolen- Hoeksema, Wisco y Lyubomirsky, 2008). Un alto grado de atención a las emociones, sin una adecuada claridad y reparación, puede provocar un proceso rumiativo, que prolongue la sensación de malestar sin identificar las causas y su posible resolución, con consecuencias en la salud mental (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Se ha encontrado una relación entre la edad y la claridad y reparación emocional, por lo que los datos obtenidos están en el mismo sentido que estudios anteriores que afirman que a mayor edad mayor inteligencia

emocional (Ugarriza, 2001). Del mismo modo, en Ruvalcaba et al. (2012) con una muestra de 468 progenitores, encontraron que la edad de los encuestados presentó correlaciones con claridad y con la reparación emocional.

En cuanto al nivel de estudios se ha encontrado relación con la atención y la claridad. Estos datos son similares a los encontrados por Ruvalcaba et al. (2012), donde se comparan las habilidades emocionales y el estilo parental con el nivel educativo de los padres y las madres. Sus resultados indican que aquellos cuyo nivel de escolaridad es de Bachillerato o superior obtienen puntuaciones más altas en las subescalas de atención y claridad. Este mismo grupo (Ruvalcaba et al., 2013) afirma que la variable nivel de escolaridad de los padres presenta un valor predictivo específicamente para la dimensión relativa al crecimiento personal de los miembros de la familia.

En cuanto al nivel económico se ha hallado relación con los tres factores de inteligencia emocional. Ahora bien, nuestros resultados no apoyan los encontrados en otros estudios donde se concluyó que no existen diferencias significativas por sexo, ni por niveles socioeconómicos en inteligencia emocional general (Muratta, 2004). Del mismo modo, en Contreras (2010), se halló que no existen diferencias significativas en el nivel socioeconómico en relación con la inteligencia emocional en ninguna de las dimensiones. En este sentido cabría preguntarse si los ingresos económicos podrían ser indicadores de otros aspectos, es decir, en un contexto en el que la manutención no es un problema básico, tal vez se destinen más recursos a cultura, formación, tiempo de ocio en el que la familia pueda estar unida y por tanto estar más relajados y atender a otros aspectos psicológicos. Este podría ser un claro ejemplo de la influencia de las variables económicas sobre las psicológicas.

Se ha probado que es posible pronosticar la inteligencia emocional a partir de la identidad de género positiva, tanto masculina como femenina. Estos datos indicarían que la intervención en identidad de género podría tener un efecto positivo en el aumento de la inteligencia emocional. Algunos estudios han extendido el valor de la androginia (divergencia en la persona de los rasgos y características que se consideran apropiados para cada sexo), al funcionamiento emocional y han planteado que el desarrollo de la inteligencia emocional podría ser consecuencia de la capacidad de las personas de incorporar tanto rasgos estereotípicamente femeninos como rasgos estereotípicamente masculinos (Guastello y Guastello, 2003). Concretamente, se ha sugerido que las personas que se identifican tanto con rasgos de identidad expresivos como con rasgos de identidad

instrumentales muestran mayores niveles de inteligencia emocional que las personas con un tipo de identidad más estereotipada (Gartzia, 2010).

Es importante destacar la no independencia de la reparación de los miembros de la pareja, ni entre la atención de la madre y la claridad del padre. Este novedoso hallazgo permite orientar la investigación futura hacia el estudio de las relaciones interpersonales de forma más precisa y en la que podamos constatar efectos cruzados de tal forma que se valore si los niveles de inteligencia emocional de uno de los miembros de la pareja determinan, no solo los niveles del otro, sino también otros aspectos psicológicos derivados de ella.

Se ha encontrado que existe relación en el factor reparación tanto en padres como en madres con el factor atención de las hijas, no siendo significativa la diferencia entre estas correlaciones. Con relación a los hijos, existe relación entre el factor atención de los padres la de reparación de los hijos, entre la reparación del padre y de la madre y la atención del hijo (diferencia entre las correlaciones no significativa) y entre la reparación del padre y la claridad del hijo.

Con estos resultados, por un lado se corroboran las afirmaciones de otros autores sobre el impacto que la inteligencia emocional de los progenitores tiene sobre el aprendizaje emocional de sus hijos (Field y Kolbert, 2006) y sobre cómo los emocionalmente inteligentes pueden efectivamente transmitir sus habilidades emocionales a sus hijas e hijos (intencional o accidentalmente). Por otro lado, hemos de destacar la importancia que la inteligencia emocional autoinformada de la figura paterna tiene en las habilidades emocionales autoinformadas tanto en hijos como en hijas, resultado que contradice, en parte, los encontrados por Guastello y Guastello (2003), donde únicamente la inteligencia emocional de la madre correlacionaba con la de los menores.

Parece existir en el caso de los progenitores y las hijas una relación inversa; es decir, la identidad de género femenina tanto positiva como negativa de los padres se relaciona con la masculinidad- de las hijas, por el contrario en el caso de las madres se relaciona con la masculinidad- de las hijas la identidad de género masculina tanto positiva como negativa de las madres.

La identidad de género femenina+ de las madres se relaciona con la misma identidad de género en las hijas. Esta misma relación ocurre pero en el caso de padres e hijos; es decir, padres femeninos+ tienen hijos con la misma identidad de género. Del mismo modo se ha encontrado que padres masculino- tienen hijos con idéntica identidad de género.

En el caso de los progenitores y los hijos, podría destacarse que los padres tienen mayor relación con los hijos que las madres. Sin embargo, no existe esta diferencia en cuanto a la relación entre padres y madres con sus hijas.

En definitiva los resultados obtenidos sugieren que la identidad de género puede ser un mejor predictor de las diferencias entre hombres y mujeres en inteligencia emocional que el sexo. Los resultados contradictorios obtenidos en función del sexo, a pesar de la prolífica investigación, pueden tal vez indicar que se deban tener en cuenta otras variables al margen del sexo como la identidad de género en el estudio de la inteligencia emocional.

Es importante destacar la conveniencia y relevancia de los análisis diádicos en la investigación psicosocial. Son escasos los estudios que utilizan este nivel de análisis, tomando como unidad la pareja de progenitores o menores en relación al estudio de las variables. El estudio de la relación de variables entre los miembros de la misma pareja, así como de esta en relación con sus hijos e hijas aporta datos interesantes sobre la dinámica de relación intrafamiliar. En este sentido, se ha encontrado que existe relación entre los factores de inteligencia emocional en la pareja, lo que podría indicar la influencia existente entre los miembros de la díada. El análisis realizado entre los padres y madres con sus hijos e hijas indica que existe un impacto de la inteligencia emocional de los progenitores en el desarrollo emocional de sus descendientes. La no independencia para la subescala de reparación entre los dos miembros de la pareja en relación a sus hijos e hijas implica la importancia que ambas figuras parentales tienen en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos/as. Efectivamente estos datos contradicen los hallados en Guastello y Guastello (2003), aunque es importante destacar que en el mencionado estudio no se aporta información sobre la significación entre las diferencias encontradas entre las puntuaciones de los padres y las madres.

6. Bibliografía

Berger, A. y Krahé, B. (2013): «Negative atributes are gendered too: Conceptualizing and measuring positive and negative facets of sex-role identity». *European Journal of Social Psychology,* 43, 516-531.

Biernat, M., Vescio, T. K. y Green, M. L. (1996): «Selective self-stereotyping». *Journal of Personality and Social Psychology,* 71, 1194-1209.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006): «Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence». *Journal of Personality and Social Psychology,* 91 (4), 780-795.

Candelá, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2002): «Inteligencia Emocional y la variable género». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción,* 5, 10.
Contreras, F., Barbosa, D. y Espinosa, J. C. (2010): «Personalidad, Inteligencia Emocional y efectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes». *Perspectivas en Psicología,* 6 (1), 65-79.
Eagly, A. H. (1987): *«Sex differences in social behavior: A social-role interpretation».* Hillsdale, NJ: Earlbaum.
Fernández-Berrocal, P. (2001): «Cultura, inteligencia emocional percibida, ajuste emocional: Un estudio preliminar». *Revista electrónica de motivación y emoción,* 8-9 (4), 1-13.
Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): «Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psichological Reports,* 94, 751-755.
Field, J. y Kolbert, J. (2006): «Enhancing Emotional Intelligence in Parents: The Professional School Counselor's Role», Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C. y Muller-Ackerman, B. (eds.): *Emotionally intelligent school counselling.* Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
Fischer, A. H. (1993): «Sex differences in emotionality: Fact or stereotype?». *Feminism and Psychology,* 3, 303-318.
Gartzia, L. (2010): *From «Thik Male» to «Think Androgynous».* European Dissertation, University of the Basque Country. UPV / EHU Editorial Service.
Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012): «Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales». *Anales de Psicología,* 28 (2), 567-575.
Guastello, D. D. y Guastello, S. J. (2003): «Androgyny, Gender Role Behavior and Emotional Intelligence among college students and their parents». *Sex Roles,* 49 (11/12), 663-673.
Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence? », Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators.* Nueva York: Basic Books.
Mikulincer, M. y Shaver, P. (2003): «The attachment behavioral system in adulthood: activation, psichodinamics and interpersonal process». *Advances in Experimental Social Psychology,* 35, 53-152.
Murata, R. (2004): *Rasgos de personalidad y su relación con la inteligencia emocional en alumnus de quinto de secundaria.* (tesis de maestría). UNMSM.
Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. W. y Lyubomirsky, S. (2008): «Rethinking rumination». *Perspectives on Psychological Science,* 3, 88- 426.

Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011): «El papel de la Inteligencia Emocional percibida en la resolución de probremas sociales en estudiantes adolescentes». *Reop,* 22 (1), 69-79.
Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Robles, F. A., Morales, A. y González, N. (2012): «Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos de edad escolar». *Salud y Sociedad,* 3 (3), 283-291.
Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, R. y Latorre, J. M. (2008): «¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones». *Revista Electrónica de Investigación Psicœducativa,* 15 (2), 455-474.
Spence, J. T. (1993): «Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory». *Journal of Personality and Social Psychology,* 64, 624-635.
Stewart, J. y McDermoot, C. (2004): «Gender in psychology». *Annual Review of Psychology, 55,* 519-544.
Taijfel, H. y Turner, J. (1986): «The social identity of intergroup behavior», Austin, W. G. y Worchel, S. (eds.): *The social psychology of intergroup relations.* Monterey: Brooks/Cole.
Ugarriza, N. (2001): «La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana». *Person,* 4, 129-160.

Autopercepción socioemocional de maestros de Educación Primaria: estudio comparativo entre maestros en formación y maestros en activo de la ciudad de Badajoz

Isabel María Merchán Romero
Juan de Dios González Hermosell
Universidad de Extremadura

Resumen

Este estudio forma parte de un proyecto transfronterizo en el que participa la ESE del IPCE de Castelo Branco-Portugal y la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, cuya finalidad es analizar la influencia de la competencia emocional en el clima social de un aula y en el rendimiento académico de los alumnos.

Está demostrada la importancia de que los docentes posean competencias emocionales para mejorar su práctica educativa y favorecer el desarrollo personal y social de los alumnos, sin embargo los maestros no reciben formación en este sentido ni en su formación académica inicial ni durante el desarrollo de su profesión.

Los estudios realizados con la finalidad de conocer el desarrollo y evolución profesional de los docentes a lo largo de su periodo laboral defienden la existencia de distintas fases en los años de experiencia laboral. La mayoría de estos estudios coinciden en la existencia de seis grandes periodos: formación inicial, iniciación, estabilización, nuevas preocupaciones, alejamiento o responsabilidad, y declive profesional cuando se aproxima la edad de la jubilación. En estos periodos se producen cambios en la acción educadora, ya que esta no es una actividad técnica, que pueda repetirse de igual modo para todos los alumnos, todos los días y todos los años, sino que es un proceso de comunicación que implica una relación personal entre profesor y alumnos y requiere reflexión. De igual modo, explicitan la necesidad de que los docentes tomen conciencia de los objetivos para alcanzarlos de forma satisfactoria.

No conocemos si los educadores tienen adquiridas estas competencias desde el inicio de su labor docente y si existen diferencias significativas entre las competencias emocionales de los docentes en formación y los docentes en activo, es decir, si los años de experiencia profesional contribuyen al desarrollo de las competencias emocionales.

Para dar respuesta a esta cuestión, el estudio que se presenta pretende conocer si el grado de autopercepción emocional en profesores de enseñanza básica de centros educativos de la ciudad de Badajoz es diferente en el periodo de formación universitaria y el de actividad docente, con la finalidad de saber si los años de experiencia laboral influyen en el desarrollo de las competencias emocionales.

Para ello se ha tomado de manera aleatoria una muestra de 87 sujetos, de los cuales 45 son maestros en activo de centros públicos de Educación Infantil y Primaria y 42 son estudiantes del primer curso de Grado de Maestro de la Facultad de Educación. Se diseñó una investigación cuantitativa, en la que se implementó un Test de Autopercepción de Inteligencia Emocional a ambos grupos de sujetos y se compararon los resultados obtenidos.

Al analizar los resultados con el programa estadístico SPSS v.21 se observa, como conclusión general, que la autopercepción emocional y social de los docentes en periodo de formación académica es menor que la de los profesores en activo, no existiendo diferencias significativas. La inexistencia de diferencias significativas demuestra que los años de profesión no constituyen una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional sino que para el desarrollo de las competencias emocionales es necesario el entrenamiento directo en habilidades emocionales.

Abstract

This study is part of a cross-border project that involved the ESE EICP of Castelo Branco Portugal and the Faculty of Education at the University of Extremadura, whose purpose is to analyze the influence of emotional competence in the social climate of a classroom and in the academic performance of students.

It is demonstrated the importance of emotional skills teachers have to improve their educational practice and promote the personal and social development of the students, but the teachers are not trained in this regard either in its initial academic training or during the course of their profession .

Studies in order to understand the development and professional development of teachers throughout his tenure defend the existence of different phases in the years of work experience. Most of these studies agree on the existence of six major periods: initial training, initiation, stabilization, new concerns, withdrawal or liability, and professional decline when retirement age approaches. In these periods changes in the educational activity, since this is not a technical activity that can be repeated in the same way for all students, every day and every year, it is a communication process that involves a relationship staff between teacher and students and requires reflection. Similarly, explicit the need for teachers to be aware of the objectives to achieve them successfully.

We do not know if educators have acquired these skills from the beginning of his teaching and whether there are significant differences between emotional competencies of teachers in training and teachers in service, that is, if the years of professional experience contribute to the development of emotional competencies.

To answer this question, the study presented aims to determine whether the degree of emotional self-perception of Basic Education Teachers of schools in the city of Badajoz is different in the period of university education and teaching, in order whether the years of work experience influence the development of emotional competencies.

For this we have taken at random a sample of 87 subjects, of which 45 are active teachers of public schools and primary teachers and 42 are freshmen master degree from the Faculty of Education. Quantitative research, which is implemented a Test Emotional Intelligence Self-perception of both groups of subjects and the results were compared was designed.

In analyzing the results with the Statistical Program SPSS v.21 seen as a general conclusion, that emotional and social perception of teachers in academic training period it is less than that of teachers in service, with no significant differences. The lack of significant differences show that the years of profession does not constitute an influential variable in the level of emotional perception but for the development of emotional competencies emotional direct training in skills required.

1. Introducción

«Las emociones están en el corazón de la enseñanza» afirma Andy Hargreaves (1998). Actualmente casi todos los ciudadanos aceptarían esta afirmación, ya que el trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son continuas, permanentes y determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) destacan la importancia de la habilidad de percepción emocional en el proceso de planificación curricular y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que en clase los alumnos ponen en práctica esta habilidad tras una mirada seria del profesor, al igual que el profesor la practica cuando observa los rostros de sus alumnos y percibe si se están aburriendo, o si están entendiendo la explicación y, tras decodificar la información, actúa cambiando el rito de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema.

Dado que las emociones están muy presentes en el aula, Gallego (1999) expone que los educadores deben facilitar la adquisición y desarrollo de las habilidades emocionales en los niños, por ello considera que un buen profesional de la educación debe:

- Tener autoconciencia de las propias emociones y de los procesos emocionales que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de actuar conforme a ellas y favorecer la regulación emocional de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.

- Tener autocontrol emocional para afrontar situaciones, resolver conflictos, comunicarse adecuadamente en situaciones difíciles.
- Tener capacidad de automotivación y de superación, precisas para alcanzar los objetivos y superar los retos que plantea la docencia.
- Tener las habilidades sociales que faciliten generar y mantener relaciones con alumnos, padres, profesores.

Sin embargo, no conocemos si los educadores tienen adquiridas estas competencias y si existen diferencias significativas entre las competencias emocionales de los docentes en formación y los docentes en activo, es decir, si los años de experiencia profesional contribuyen al desarrollo de las competencias emocionales.

Con objeto de dar respuesta a algunas de estas preguntas, se ha diseñado el estudio que a continuación se expone. Tras revisar la literatura existente en cuanto a competencias emocionales del docente, nos centraremos en la investigación, posteriormente expondremos la metodología del estudio (cuantitativa), así como el análisis y discusión de los resultados. Finalmente, las conclusiones del mismo.

1.1. Marco conceptual

Estudios científicos realizados demuestran que los docentes no solo carecen de conocimientos y recursos para fomentar el desarrollo emocional de los alumnos por la falta de formación, sino que en muchos casos, de manera inconsciente mantienen actitudes negativas. Así por ejemplo Carpena (2003) expone que en algunos ambientes escolares se exige a los alumnos que oculten sus necesidades afectivas o estas manifestaciones se ignoran o minimizan, por considerar que las emociones negativas son peligrosas. Y, en este sentido, esta autora recoge que según Gottman (1996), la represión emocional genera déficit en relación a la competencia social y a la afrontación constructiva de los problemas.

Pero para contribuir al desarrollo emocional de los alumnos, es preciso poseer competencias emocionales que faciliten la autorregulación y no todos los profesionales las tienen adquiridas. Carpena (2003) explica que determinados niños y comportamientos provocan en el maestro una serie de emociones y sentimientos que pueden desestabilizar su equilibrio emocional si no sabe regularlos. A estos sentimientos de inseguridad, frustración o incluso culpabilidad solo se les puede hacer frente con inteligencia emocional, convirtiéndolos en respuestas educativas integradoras.

De Andrés (2005) destaca la necesidad de hacer una reflexión sobre el rol que debe adoptar el profesor a la hora de aplicar programas o procedimientos a través de los cuales desarrollar la inteligencia emocional de sus alumnos. Actualmente está más que demostrada la relevancia y necesidad de que el alumno adopte un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el rol del profesor sea el de facilitador o mediador de este proceso. Esta afirmación general sobre la nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo es válida sino imprescindible en la educación emocional.

Sin embargo, según Verónica (2004) (citado por De Andrés 2005) el profesor actual no ha recibido formación para transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que los alumnos tienen entre sí (siendo fruto de modelos de imitación, por aprendizaje vicario, para los niños), debe ser capaz de transmitir una serie de valores a sus alumnos. Es por tanto, necesaria la figura de un nuevo profesor con capacidades de:

- Percepción de necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumnos.
- Ayudar a establecer objetivos personales.
- Facilitar procesos de toma de decisiones y responsabilidad personal.
- Establecer un clima emocional positivo para aumentar el rendimiento escolar.

Por ello, se han presentado en las últimas décadas diferentes estudios sobre la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo. Algunos de ellos tenían como objetivo demostrar los beneficios de la competencia emocional en el desarrollo de los alumnos y en la mejora del clima social del grupo-clase (Zavala, Valadez y Vargas, 2008). La adquisición de la competencia emocional debe ser guiada por el docente, y en ello se han centrado otros estudios, que han analizado la escasa formación emocional de los docentes y el uso de sus competencias emocionales en el aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Derivadas de estos datos han aparecido otras investigaciones que pretendían medir la mejora de la competencia emocional a través de programas de formación (González, Merchán y Candeias, 2012).

Sin embargo son escasas las investigaciones que exponen si las competencias emocionales de los docentes varían a lo largo del desarrollo profesional, incrementándose o reduciéndose en función de los factores que influyen en su ejercicio docente.

Actualmente el sistema educativo se encuentra en crisis por las transformaciones sociales y las nuevas exigencias de formación que se derivan de ellas, por el acceso a la información, los cambios en los valores familiares y en los valores sociales emergentes, las modificaciones del mercado laboral, las multiculturalidad, etc.

Debido a todo ello, Marchesi y Díaz (2007) recogen en palabras de Troman (2000) que los docentes se enfrentan a una crisis de confianza e identidad profesional, que repercute en la autoestima y la autopercepción. Según Zembylas (2005), gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida, y en el momento actual en el que se destacan una y otra vez los conflictos y las carencias de la educación escolar, se envía un mensaje de desconfianza a los docentes que repercute en una progresiva pérdida de la identidad. Por todo ello, los profesores se encuentran insatisfechos con ellos mismos y con el trabajo que realizan, teniendo malestar emocional (Marchesi y Díaz, 2007).

Estos mismos autores explican que la acción educadora no es una actividad técnica, que pueda repetirse de igual modo para todos los alumnos, todos los días y todos los años, sino que es un proceso de comunicación que implica una relación personal entre profesor y alumnos y requiere reflexión. De igual modo, explicitan la necesidad de que los docentes tomen conciencia de los objetivos para alcanzarlos de forma satisfactoria. Además, el mérito de la actividad docente se encuentra en que esa relación impuesta, se convierta en una relación constructiva, en la que la competencia, la confianza, el afecto y el respeto mutuo constituyan sus elementos constitutivos.

Una cuestión importante, que también reflejan estos autores, es que esa relación ha de mantenerse durante un tiempo y después comenzará otra con alumnos de la misma edad y desarrollo personal a pesar de que el docente continúa avanzando en su vida, de forma que se enfrentará a alumnos diferentes pero de la misma edad continuamente a lo largo de su profesión. En esta situación, mantener semejante actitud a lo largo de los años es difícil y supone un gran desgaste personal por la implicación vital que exige, por las características de las relaciones que establece y por las funciones que desarrolla.

Los estudios realizados con la finalidad de conocer el desarrollo y evolución profesional de los docentes a lo largo de su periodo laboral defienden la existencia de distintas fases en los años de experiencia laboral (Huberman, 1992). La mayoría de estos estudios coinciden en la existencia de seis grandes períodos: formación inicial, iniciación, estabilización,

nuevas preocupaciones, alejamiento o responsabilidad, y declive profesional cuando se aproxima la edad de la jubilación.

Percibidas las carencias en formación emocional que existen en los centros educativos y la falta de recursos que posee el profesorado, vamos a profundizar en el siguiente apartado en los aspectos claves a tener en cuenta en la programación de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro estudio trata de analizar en mayor profundidad el autoconcepto emocional de los profesores, haciendo hincapié en la comparación del autoconcepto que tienen los alumnos de Grado de Maestro que serán futuros docentes y el que poseen los profesionales en activo consolidados. De esta forma, conoceremos si la influencia de los años de actividad docente aumenta o disminuye el autoconcepto emocional.

2. Objetivos

En nuestro estudio partimos de la premisa de que el nivel de competencia emocional de los profesores y la autopercepción de la misma no varían en función de la experiencia docente. Para corroborar esta hipótesis, establecemos los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de autopercepción emocional de profesores en activo y profesores en formación.
- Comparar si la autopercepción emocional es significativamente superior o inferior en los profesores con años de experiencia, en relación a los futuros docentes.
- Conocer si los años de experiencia son una variable generadora de competencia emocional.

3. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha diseñado una investigación sistemática, precisa y objetiva, basada en una metodología cuantitativa de dos grupos, en la que se implementó un Test de Autopercepción de Inteligencia Emocional a ambos grupos de sujetos y se compararon los resultados obtenidos.

Se consideró que esta metodología era pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad, lo cual dificulta la obtención de datos cualitativos, y además, se deseaban comparar niveles de aspectos concretos de la competencia emocional, dado que se trata de una competencia muy amplia.

3.1. Participantes

Nuestro estudio, desarrollado en el mes de marzo de 2014, cuenta con una muestra de 87 sujetos, de los cuales 45 son estudiantes del último curso de Grado de Maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura de Badajoz y 42 trabajan en centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria de la ciudad citada y de poblaciones colindantes, especializados en las mismas áreas de estudio.

La selección de los centros educativos cuyos maestros formarán parte de la muestra fue aleatoria, sin embargo, la selección de la muestra del grupo de estudiantes y el grupo de docentes en activo dentro de las instituciones educativas citadas no se realiza de manera aleatoria, sino que se tienen en cuenta algunos criterios. Tomamos como muestra los estudiantes del último curso de Grado de Maestro por considerar que este grupo tiene una autopercepción emocional más influida por la institución superior en la que se forman que aquellos sujetos que acaban de comenzar sus estudios.

Del mismo modo, el grupo de profesores en activo seleccionado, se caracteriza por poseer una experiencia profesional de doce años, teniendo una edad comprendida entre los 37 y los 49 años. El motivo de seleccionar este grupo de docentes, es que los recién egresados no han estado suficientemente expuestos a las influencias del contexto escolar y los que están en el periodo próximo a la jubilación pueden tener una autopercepción influida por esta desaceleración laboral.

3.2. Variables e instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un Test de Habilidades de Inteligencia Emocional (prueba de autoinforme de EOS), que nos facilitó información precisa sobre el grado de conocimiento y habilidades sociales y emocionales que cada uno de los participantes percibe que posee.

3.3. Procedimiento

Una vez realizado el muestreo, se contacta con los centros y docentes seleccionados y se les solicita participar en el estudio. Tras tener su aceptación, se concuerda una fecha y hora adecuada para la realización del cuestionario. Una vez recogida la información, se hace un análisis inferencial empleando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de diferencia de medias para muestras independientes. Todos los análisis estadísticos fueron realizados con el programa SPSS versión 21.0

4. Resultados

Los resultados obtenidos, contribuyen a demostrar que no existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo de profesores en activo y las obtenidas por el grupo de alumnos en formación (p= 0,7), por lo que los años de profesión no constituyen una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional.

En la figura 1 observamos las puntuaciones medias obtenidas por el grupo de estudiantes y el grupo de docentes en activo:

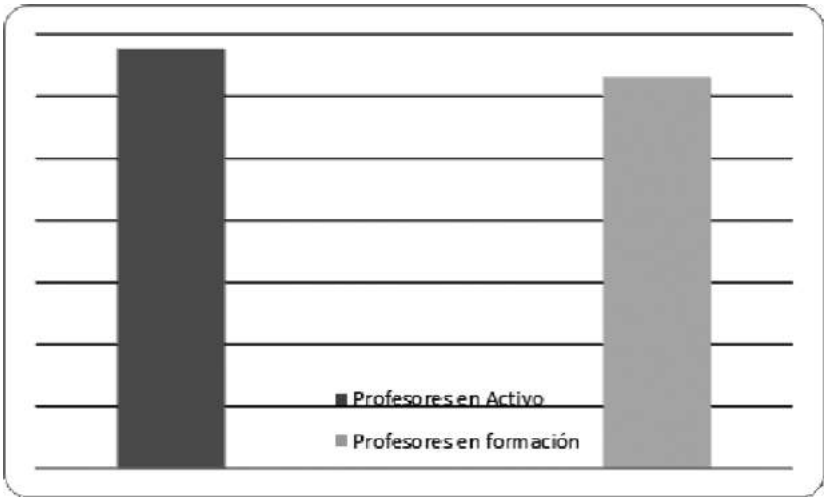


Figura 1

Al realizar el análisis inferencial de estos datos confirmamos que las diferencias que observamos en esta gráfica no son significativas (U=; p>0,05), es decir, el nivel de autopercepción emocional del profesorado en activo es superior no significativamente al nivel de autopercepción emocional del grupo de estudiantes de maestrado.

5. Conclusiones y discusión

En este artículo hemos revisado la necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional de maestros, percibiendo que en España hay muy pocos programas socioemocionales para profesores, así como intervenciones medidas que muestren datos actualizados.

Por ello hemos expuesto los datos obtenidos al medir una intervención de inteligencia emocional con profesorado de Educación Primaria en

activo y estudiantes de Grado de Maestro de Educación Primaria. En esta intervención, se observa, como conclusión general, que la autopercepción emocional de los docentes en periodo de formación académica es menor que la de los profesores en activo, no existiendo diferencias significativas. De este modo se confirma la hipótesis de trabajo, de tal manera que podemos decir que el nivel de competencia emocional de los profesores y la autopercepción de la misma no varía en función de la experiencia docente. La inexistencia de diferencias significativas demuestra que los años de profesión no constituyen una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional sino que para el desarrollo de las competencias emocionales es necesario el entrenamiento directo en habilidades emocionales.

En esta afirmación es preciso aclarar que no es posible extrapolar nuestros resultados a la población general, por tratarse de una muestra pequeña, de modo que la validez de los resultados se apoya en la comparación de los obtenidos por los dos grupos de sujetos participantes.

Todo ello supone la necesidad de seguir investigando en este campo, mediante intervenciones más duraderas, así como medir la generalización del aprendizaje y la estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo.

6. Bibliografía

Carpena, A. (2003): *Educación sociœmocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión.* Barcelona: Eumo-Octaedro.

De Andrés Viloria, C. (2005): «La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores». *Tendencias Pedagógicas,* 10, 107-124.

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004): «La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación,* 33, 1-10.

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005): «La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19 (3), 63-93.

Gallego Gil, D. (1999): *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional.* Madrid: UNED

González, J. D., Merchán, I. M. y Candeias, E. (2012): «Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores». *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD),* 1 (3), 29-39.

Hargreaves, A. (1998): «The Emotional Politics of Teaching and Teacher Development: With Implications for Educational Development». *International Journal of Leadership in Education,* 1(4), 315-336.
Huberman, M. (1992): «Teacher development and instructional mastery», Hargreaves, A. y Fullan, M. G. (eds.): *Understand Teacher Development.* Nueva York: Teachers College Press, 122-142.
Marchesi, A. y Díaz, T. (2007): *Las Emociones y los valores del profesorado.* Madrid: SM.
Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. D. y Vargas Vivero, M. C. (2008): «Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 6 (15), 319-338.
Zembylas, M. (2005): *Teaching whit emotion.* Greenwich, Connecticut: Information Age Publising.

¡Qué aburrido es jugar en solitario!

Verónica Muñoz Arroyave
Pere Lavega
Grupo de Investigación en Juegos Deportivos (GREJE)
Universidad de Lleida
Jorge Serna Bardavío
Grupo de Investigación en Juegos Deportivos (GREJE)
Universidad San Jorge

Resumen
Este estudio analizó los efectos de la fase de la sesión (inicio-final), el género, la competición y las prácticas psicomotrices en los estados de ánimo (EA) de alumnos universitarios. Participaron 201 estudiantes de Educación Física de la Universidad de Lleida durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, 75 hombres (79,8 %) y 19 mujeres (20,2 %), con un rango de edades de 18 a 33 años (M = 20,24, DT = 2,55). Para las valoraciones de los EA los estudiantes realizaron una sesión de formación en EA y participaron en ocho juegos durante dos sesiones psicomotrices en las que los alumnos rellenaron la escala POMS al iniciar y al finalizar. Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas. Los resultados confirmaron los siguientes hallazgos: a) jugar en solitario provocó un incremento en el estado de ánimo negativo de los participantes; b) al introducir la variable competición se obtuvieron valores positivos en la dimensión afectiva; c) al jugar separados por géneros no se encontraron diferencias en los estados de ánimo de los participantes.

Abstract
This research analyzed the effect of the beginning and end of the session, gender, results and psychomotor practices on the university students' mood (EA). The sample studied consisted of 201 Physical Education students from the University of Lleida during the years 2011-2012 and 2013-2013, 75 men (79.8%) and 19 women (20.2%), with an age range of 18 to 33 years (M = 20.24, SD = 2.55). In order to study EA values, the students underwent a training session concerning EA, as well as participating in 8 games for two psychomotor sessions in which the students filled in the POMS scale before starting and after finishing. The data was analyzed following a Generalized Linear model, based on generalized estimating equations. The results confirm the following finds a) play alone caused an increase in the negative mood of the participants; b) by introducing competition positive values were obtained in the affective dimension; c) When playing genders separated by no difference in the moods of the participants were found.

1. Introducción

Los profesionales de la educación física disponen de las prácticas motrices para ayudar a las personas a mejorar su calidad de vida y bienestar (Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill, 2014). En el contexto educativo, los juegos motores son instrumentos de primera magnitud para favorecer experiencias motrices enriquecedoras gracias a sus componentes lúdicos, sociales y emocionales (Alonso, García y Lucas, 2013; Lavega, March y Filella, 2013; Parlebas, 2009).

Gracias a la teoría de la acción motriz (Parlebas, 2001) tanto los juegos motores como el resto de situaciones motrices disponen de un reglamento o lógica interna que marca el funcionamiento del juego el cual debe ser conocido y respetado por los participantes. Se considera la lógica interna como las tablas de la ley que contextualizan a los jugadores en sus derechos y obligaciones al introducirse en la actividad (Parlebas, 2001).

El estudio de la interacción entre los participantes (presencia o ausencia de compañeros y/o adversarios de las situaciones motrices) permite organizarlas en cuatro dominios de acción motriz. De tal manera que de la combinación de ambas variables nacen las siguientes familias: a) psicomotrices, en estas situaciones motrices el jugador no tiene ni compañeros ni adversarios; b) cooperación, en estas situaciones motrices el jugador tiene compañeros pero no adversarios; c) oposición, en estas situaciones motrices el jugador solo tiene adversarios; y d) finalmente, cooperación-oposición, en el cual el jugador tiene compañeros y adversarios (Parlebas, 2001).

La participación en situaciones motrices de una u otra familia de acción motriz (dominio de acción motriz) desencadena en los participantes una serie de procesos específicos trasladando a los protagonistas a universos de relación distintos, en los cuales los participantes van a protagonizar experiencias motrices distintas, que van a originar consecuencias desiguales en sus conductas motrices (Serna, 2014).

De estas familias de juegos, en el dominio psicomotor debido a que su lógica interna lleva a los participantes a superar el desafío de la ausencia de interacción motor (por ejemplo la natación, la gimnasia artística, salto de longitud, carrera de cien metros o lanzamiento de una peonza), los participantes viven experiencias motrices de diferente naturaleza a las vividas en los juegos sociomotrices (como el fútbol o el baloncesto) (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013). La experiencia emocional de las acciones motoras se dirige hacia el material, representado por el espacio y los objetos. El desafío puede consistir en la realización de acciones difíciles —por ejemplo, correr muy rápido de un lugar a otro, como en una carrera de sacos o

manipular varios objetos mientras se está de pie en un lugar, como en los malabares— (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, March, 2014).

Además de la relación entre los participantes, la lógica interna aborda los aspectos temporales que delimitan la práctica motriz, es decir la relación con el tiempo. Las prácticas motrices pueden finalizar con un ganador o un perdedor, o por el contrario que no se busque este fin competitivo de la práctica (Etxebeste, 2012). El efecto de esta variable competitiva guía las acciones de los participantes provocando variabilidad en los estados afectivos que experimenta (Lavega, et al., 2014). Tal y como se ha demostrado en otras investigaciones (Lagardera, 1999; Serna, 2014), la competición provoca un estallido emocional tanto para los ganadores como para los perdedores provocando aumentos de intensidades de las emociones positivas en los vencedores y de negativas en los perdedores.

En el dominio psicomotor, debido a la ausencia de interacción entre los participantes, el aspecto competitivo incrementa significativamente la posibilidad de experimentar fuertes emociones, es decir, el factor competitivo ayuda a los participantes a sobreponerse a la falta de interés que puede resultar las tareas repetitivas características de los juegos psicomotores no competitivos (Chen y Darst, 2001).

Por tanto, el profesor de EF deberá ser un experto en modificar las variables de la lógica interna para buscar los efectos emocionales deseados en sus alumnos teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre elementos de la lógica interna: a) la relación entre los participantes, situando la práctica en uno de los cuatro dominios; b) la relación con el espacio, si el espacio es estable o inestable, las limitaciones del espacio, entre otros; c) con el tiempo, si hay marcador o no, la forma de finalizar la partida, las restricciones temporales, entre otros; y d) la relación con el material, si hay o no material y cómo debe ser utilizado (Parlebas, 2001).

Para comprender los posibles efectos de la educación física sobre el desarrollo integral de los alumnos es necesario abordar el concepto de conducta motriz (Parlebas, 2001). Este concepto atiende a que los alumnos en cualquier juego motor o práctica motriz actúan a través de sus conductas motrices activando de manera unitaria diferentes dimensiones como son la biológica, la decisional, la relacional y la afectiva (Parlebas, 2001). Este fenómeno significa que cuando un alumno está jugando está activando sus demandas de velocidad, fuerza y resistencia; su inteligencia motriz o capacidad para tomar decisiones; su necesidad de relacionarse con compañeros y/o adversarios; y finalmente, su afectividad en función de las emociones, sentimientos y estados de ánimo que le suscitan este tipo de prácticas.

La educación física (EF) es una pedagogía de las conductas motrices, educa a través de la práctica física por su intervención directa en las conductas motrices del educando. En estas circunstancias centra la atención del proceso educativo en el alumno, que al intervenir motrizmente, da testimonio en cada una de sus dimensiones que lo caracterizan como sistema inteligente (Lagardera y Lavega, 2004).

La dimensión afectiva hace referencia a las emociones, sentimientos y estados de ánimo que se originan en la vivencia de un juego o situación motriz. El estado de ánimo se define como un estado psicológico, transitorio, de distinta duración e intensidad (Parkinson, Toterdall, Briner y Reynolds, 1996). Para su valoración la herramienta más utilizada es el *profile of mood of states* (POMS); autoinforme construido en base a una concepción multidimensional del estado de ánimo (McNair, Lorr y Droppleman, 1971, 1992). Este instrumento se ha aplicado en diferentes ámbitos, particularmente en el entorno deportivo, inicialmente como herramienta predictiva del rendimiento en competiciones de atletismo (Morgan, 1980). También se ha aplicado en investigaciones en diferentes deportes (por ejemplo, la lucha, atletismo, fútbol, remo, natación), ya que además de su efectividad para predecir el éxito, el fracaso deportivo, la fatiga y el sobreentrenamiento se ha utilizado también para determinar los beneficios psicológicos de programas de ejercicios en el ánimo de los participantes (Andrade, Arce y Seoane, 2000).

Esta dimensión afectiva ha provocado el interés de la comunidad científica (Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990), así mismo en los entornos educativos (Lavega et al., 2011; Alonso, Lavega, y Reche, 2012; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013; Duran, et al., 2014) como en entornos de *fitness* y de rendimiento (Hanin, 2000; Lazarus, 2000; Serna, 2014).

De este interés ha surgido un nuevo paradigma en la Educación Física, la denominada Educación Física Emocional (Lavega et al., 2011) que tiene como fundamento el estudio del impacto emocional que suscitan las diferentes prácticas motrices en los participantes. Los hallazgos de las investigaciones han encontrado diferencias significativas en la intensidad de las emociones y estados de ánimo experimentados por los alumnos en función de la participación en los diferentes dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición). En consecuencia, se puede interpretar que participar en juegos motores de diferente naturaleza relacional desencadenará procesos diferentes desde el punto de vista de la dimensión afectiva de la conducta motriz (Parlebas, 2001).

En conclusión, las prácticas motrices generan un escenario perfecto para promover relaciones de igualdad entre personas de diferente género, raza o condición social (Sáez de Ocaríz, 2011), ya que estas ofrecen una gran variedad de experiencias motrices que contribuyen al bienestar socioafectivo del alumnado, a su crecimiento personal (Gillison, Simon y Standage, 2012; Klomsten, Marsh y Skaalvik, 2005) y al mismo tiempo favorecen la adquisición de competencias básicas para la vida como son la resolución de conflictos (Sáez de Ocaríz, 2011), la autonomía emocional (Bisquerra, 2000) y la correcta relación entre las personas, favoreciendo entornos de convivencia y respeto.

Por todo ello esta investigación trató de estudiar los efectos del género y las prácticas psicomotrices en los estados de ánimo de alumnos universitarios.

2. Metodología

Se trata de un estudio cuasiexperimental (la muestra no es probabilística sino intencional ya que los y las participantes son estudiantes de INEFC de Lleida). Se utiliza una estrategia tanto inter como intrasujetos para el estudio del efecto de las variables independientes (que se detallan a continuación), sobre las variables dependientes: intensidad emocional y explicación emocional, estados de ánimo y valoración de la experiencia pedagógica.

2.1. Variables independientes

- Dominio de acción motriz (psicomotor).
- Competición lúdica: con competición, sin competición.
- Género de los participantes.
- Fase de la sesión (inicio o pretest y final o postest).

2.3. Variables dependientes

- Estado de ánimo de los participantes.

2.4. Participantes

Este estudio se llevó a cabo con la participación de 201 estudiantes de la asignatura de Teoría y Práctica del Juego Motor del INEFC de la Universidad de Lleida durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, 75 hombres (79,8 %) y 19 mujeres (20,2 %), con un rango de edades de 18 a 33 años (M

= 20,24, DT = 2,55). Todos los participantes entregaron antes del comienzo de las sesiones su consentimiento para participar voluntariamente en esta. Además esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Lleida.

2.5. Instrumento

Para las valoraciones de los estados de ánimo de los estudiantes se eligió el *Profile of Mood States* (POMS) (McNair, Lorr y Droppleman, 1971, 1992). En nuestro estudio, como esta experiencia se incluyó en el programa académico de una asignatura decidimos emplear una versión reducida, adaptada y validada al español (Fuentes, Balaguer, Meliá y García, 1995). Los ítems eran valorados de 0 (nada) a 4 (muchísimo) y se agrupaban en seis factores: puntuación global (PG); tensión-ansiedad (TA), depresión-abatimiento (DA), rabia-hostilidad (RH), fatiga-inmovilidad (FI), y vigor-actividad (VA).

2.6. Procedimiento

Inicialmente se llevó a cabo una sesión de formación integrada en el programa de la asignatura Teoría y Práctica del Juego Motor, consistía en comentar sus datos personales sobre la vivencia (obtenidos mediante el cuestionario POMS) que podían obtener mediante el uso de una plataforma virtual. En la fase de recogida de datos los estudiantes participaron en diferentes juegos. Durante las sesiones el profesor/investigador solo se limitó a explicar los juegos y resolver posibles dudas sobre sus reglas.

En total fueron 8 juegos distribuidos en dos sesiones psicomotrices, las cuales tenían una sesión con competición (se ganaba o se perdía) y otra sin competición (nadie perdía, no había un marcador final). Las sesiones duraron 1,5 horas (15 minutos por juego).

En cada sesión los alumnos rellenaron el cuestionario POMS al iniciar y al finalizar. A los participantes se les pidió que apuntaran el valor que mejor se ajustaba a su estado de ánimo en cada momento. Después de cada sesión el profesor recogió los formularios.

Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gausiana de correlación intercambiable.

Se estudiaron los efectos de 4 variables: a) tipo de interacción motriz (dominio psicomotor); b) resultado (con competición, sin competición); c) fase de la sesión (inicio o pretest y final o postest); c) el género (femenino y masculino) sobre la intensidad de las variables dependientes

correspondientes a los seis factores de estados de ánimo: puntuación global (PG); tensión-ansiedad (TA), depresión-abatimiento (DA), rabia-hostilidad (RH), fatiga-inmovilidad (FI), y vigor-actividad (VA). Se empleó el *software* estadístico SPSS v.19.0.

3. Resultados

Los resultados que se obtuvieron fueron que al finalizar las sesiones psicomotrices los protagonistas experimentaron un aumento significativo en los estados de ánimo con orientación negativa: PG (M =107.68,p < .001), T-A (M=6.98, p = .012), D-A (1.25, p = .003), R-H (M=3.72, p < .001) y F-I (M=4.38, p = .002), en comparación con el inicio: PG (M =105.61), T-A (M=6.47), D-A (M=0.92), R-H (M=2.91), F-I (M=3.85) (figura 1).

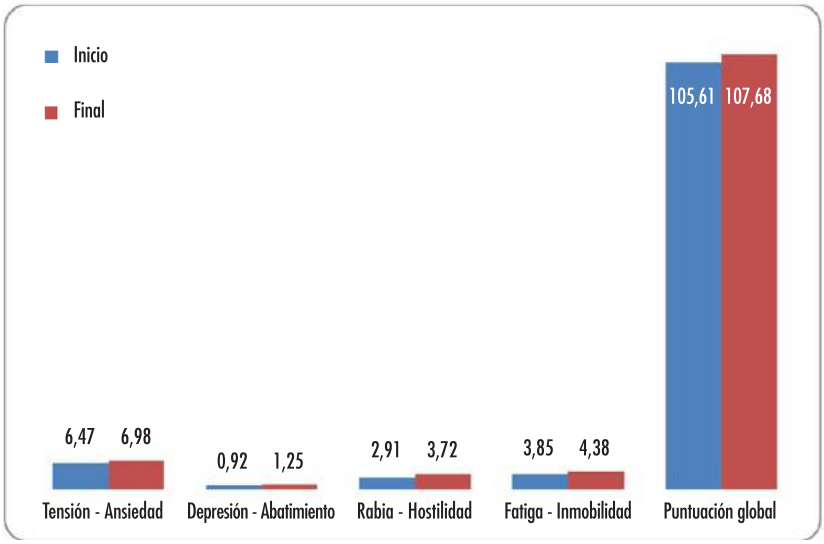


Figura 1. Estados de ánimo negativos con relación al inicio y el final de las sesiones psicomotrices.

En el estudio de la variable resultado, se encontraron diferencias significativas en las sesiones sin competición en PG (M = 107.74, p = .035), F-I (M = 4.36, p<.001) y V.A (M = 7.91, p<.001) con relación a las sesiones con competición PG (M = 105.56), F-I (M = 3.87) y V-A (M = 9.30) (figura 2).

En cuanto a la variable género, al comparar lo que sucedió entre mujeres y hombres cuando jugaban solos, no se encontraron diferencias significativas entre ambos (p = .991).

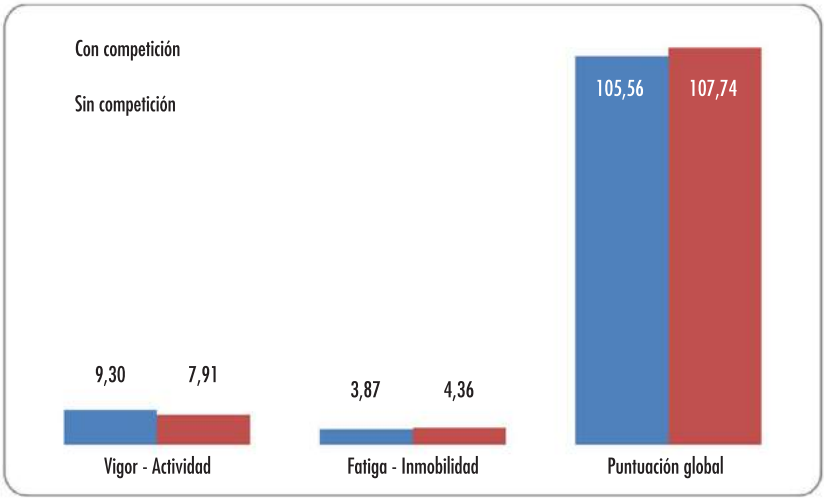


Figura 2. Efecto de la competición en algunas dimensiones del estado de ánimo.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación pretendió estudiar los efectos del género y las prácticas psicomotrices en los estados de ánimo de alumnos universitarios.

Los juegos psicomotrices aumentaron los estados de ánimo negativos en todas sus dimensiones (T-A, D-A, R-H, F-I y PG). Estos hallazgos difieren totalmente de otros estudios que analizaron la dimensión afectiva de los participantes (Lavega, March et al., 2013; Miralles, 2013; Duran et al., 2014), estos argumentaron que el hecho de estar solo o al lado de otras personas sin poder interactuar motrizmente con ellas es una situación que no provoca muchos cambios en su estado afectivo, debido a que se trata de un escenario donde la relación principal es con el material y no con compañeros o adversarios, por tanto, los juegos psicomotrices ponen a prueba al alumnado para superar desafíos como desplazarse por un espacio, vencer una altura o distancia; así como manipular algún objeto (lanzarlo, golpearlo, controlarlo), en medio de esa relación con el material los alumnos confirman cuáles son sus limitaciones y también sus fortalezas para resolver los problemas del juego por sí mismos, aunque en estos casos esto no haya sido suficiente para provocar grandes cambios en la dimensión afectiva.

Al tener presente la variable competición durante los juegos psicomotrices, se encontró que la ausencia de competición causó valores más intensos en F-I y PG. Esto puede obedecer a que la ausencia de competición en este tipo de actividades exija a los participantes la realización

de tareas poco habituales en la educación física como dirigir la atención hacia el interior de uno mismo; la concentración en la postura corporal, en la respiración y en la lentitud de las acciones, pero al mismo tiempo beneficiosas (Lavega et al., 2013).

Cuando hubo competición se observaron valores más altos en V-A. Según varios autores (Duran et al., 2014), la competición marca la intensidad afectiva que se experimenta en este tipo de juegos donde hay secuencias repetitivas de acciones motrices. Una vez superada la fase de adaptación o aprendizaje de la tarea motriz, la mecanización y perfeccionamiento de la tarea exige el máximo por parte del participante para mejorar su ejecución y rendimiento (Parlebas, 2001), es por esto que en este tipo de situaciones psicomotrices la incorporación de la competición hace aumentar la intensidad de la afectividad positiva; aspecto que debería considerar el profesorado de Educación Física (Alonso et al., 2010).

Finalmente al tener en cuenta la variable generó se observó que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en la práctica de juegos psicomotrices. Por tanto, se podría decir que los juegos psicomotrices son una excelente herramienta para trabajar las desigualdades y estereotipos de género que se presentan durante las clases de Educación Física (Pelegrín, León, Ortega y Garcés, 2012) y contribuir al bienestar socioafectivo del alumnado y su crecimiento personal (Gillison et al., 2012; Klomsten et al., 2005), sin limitar las conductas motrices de los participantes, siendo conscientes de que la coeducación va más allá de compartir un espacio común entre géneros (Torres, 2005).

Esta investigación muestra que jugar en solitario provocó un incremento en el estado de ánimo negativo de los participantes, lo que invita a promover actividades sociomotrices para elevar los estados de ánimo de los alumnos.

También se observa que al introducir la variable competición se obtuvieron valores positivos en la dimensión afectiva, dejando en entredicho diferentes argumentos que indican los efectos negativos de esta sobre la afectividad de los participantes

Al jugar separados por géneros no se encuentran diferencias en los estados de ánimo con lo que podemos interpretar que los efectos de las prácticas en solitario provocan los mismos efectos en ambos géneros, lo que demuestra que esta familia de juegos son una herramienta excepcional para promover la coeducación en pro de una educación física moderna, donde sus contenidos trasciendan más allá de la aceptación y reproducción de estereotipos deportivistas.

5. Bibliografía

Alonso, J. I., Etxebeste, J. y Lavega, P. (2010): «Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición», *VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte.* Elche: Universidad Miguel Hernández.

Alonso, J. I., Lavega, P. y Reche, F. (2012): «Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato», Martínez, I., Cayero, R. y Calleja, J. (eds.): *Investigación e innovación en el deporte.* Barcelona: Paidotribo,161-169.

Alonso, J., García, G. y Lucas, J. (2013): «Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 16 (1), 97-108.

Andrade, E., Arce, C. y Seoane, G. (2000): «Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: estado de la cuestión». *Revista de Psicología del Deporte,* vol. 9, 1-2, 7-20.

Chen, A. y Darst, P. W. (2001): «Situational interest in physical education: A function of learning task design». *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 72, 150-164.

Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill. G. (2014): «Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad». *Revista Apunts,* 117 (3), 23-32.

Etxebeste, J. (2012): *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques.* Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.

Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J. L. y García, M. (1995): «Forma abreviada del perfil de estados de ánimo (POMS)», *Libro de Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.* Valencia: Universidad de Valencia.

Gillison, F., Sebire, S. y Standage, M. (2012): «What motivates girls to take up exercise during adolescence? Learning from those who succeed». *British Journal of Health Psychology,* 17 (3), 536-550.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Kairós: Barcelona.

Hanin, Y. L. (2000): *Emotions in sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Klomsten, A. T., Marsh, H. W. y Skaalvik, E. M. (2005): «Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences». *Sex Roles,* 52, 625-636.

Lagardera, F. (1999): «La lógica deportiva y las emociones: sus implicaciones en la enseñanza». *Apunts,* 56, 99-106.

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y March, J. (2011): «Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 9 (2), 617-640.
Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013): «Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte». *Revista de Investigación Educativa,* RIE, 31 (1),151-166.
Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013): «Juegos motores y emociones». *Cultura y Educación (C&E),* 25 (3), 347-360.
Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F. y March, J. (2014): «Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants». *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 85 (4), 457-467.
Lagardera, F. (1999): «La lógica deportiva y las emociones: sus implicaciones en la enseñanza». *Apunts,* 56, 99-106.
Lagardera, F. y Lavega, P. (2003): *Introducción a la praxiología motriz.* Barcelona: Paidotribo.
_____ (2004): *La ciencia de la acción motriz.* Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
Lazarus, R. S. (2000): «How emotions influence performance in competitive sports». *The Sport Psychologist,* 14, 229-252.
McNair, D. M., Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1971): *Manual for the profile of mood states.* San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
_____ (1992): *Revised manual for the profile of mood states.* San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
Miralles, R. (2013): «La relació entre elsjocsmotors i les emocions en el cicle superior d'educacióprimària: ajudantelsmestres a prendredecisions» (tesis doctoral inédita). Universitat de Lleida, Lleida.
Morgan, W. P. (1980): «Test of champions». *Psychology Today,* vol. 14, 92-108.
Parkinson, B., Totterdall, P., Briner, R. B., Reynolds, S. (1996): *Changing moods: The psychology of mood and mood regulation.* Londres: Logman.
Parlebas, P. (2001): *Juegos, deportes y sociedades: Léxico de praxiología motriz.* Barcelona: Paidotribo.
_____ (2009): «Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales».
De la Villa, C. (ed.): *Juegos tradicionales y salud social.* Aranda de Duero: Asociación Cultural La Tanguilla.
Pelegrín, A., León, J., Ortega, E. y Garcés, E. (2012): «Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares». *Revista Educación XX1,* 15 (2), 271-292.

Sáez de Ocáriz, U. (2011): «Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria» (tesis doctoral no publicada). INEFC-Universidad de Lleida, Lleida.
Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality,* 9, 185-211.
Serna, J. (2014): «Inteligencia motriz e inteligencia emocional en el baloncesto» (tesis doctoral no publicada). INEFC-Universidad de Lleida, Lleida.
Torres, D. (2005): «Propuesta de una programación didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: Un caso en la sierra de Madrid». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* 8, 43-49.

Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado

M.ª Lourdes Muñoz Fernández
Universidad Jaume I de Castellón

Resumen

El ámbito de la enseñanza ha sido considerado uno de los contextos laborales donde los profesionales realizan mayor trabajo emocional. Es por ello, que este proyecto tiene como principales objetivos: por un lado, analizar la percepción que tienen los docentes respecto a sus habilidades emocionales (inteligencia emocional percibida), y por otro lado comprobar si existe alguna relación entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción laboral y el bienestar subjetivo (o satisfacción vital). Con un diseño transversal inspirado en la psicología ocupacional positiva y el modelo RED de salud psicosocial, se ha analizado una muestra representativa de profesores de las etapas de enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria de centros concertados del área metropolitana de Barcelona. Las variables objeto de estudio han sido evaluadas a través de cuestionarios de autoinforme. Los análisis realizados han sido: descriptivos y de correlación y análisis de regresión jerárquica. Los resultados ponen de manifiesto que la inteligencia emocional es un recurso personal que favorece y predice un mayor bienestar laboral y personal del profesorado.

Abstract

The field of education has been considered one of the occupational settings where professionals perform more emotional labor. It is for this reason that this project has as main objectives: first, to analyze the perception of teachers regarding their emotional skills (Perceived Emotional Intelligence), and secondly check if there is any relationship between Perceived Emotional Intelligence and Job Satisfaction and Subjective Well-being (life satisfaction). With a design inspired cross Positive Psychology and Occupational RED model of psychosocial health, we analyzed a representative sample of teachers of aided schools in the metropolitan area of Barcelona childhood education, primary and secondary. The variables under study were assessed through self-report questionnaires. The analyzes performed were: descriptive and correlational and hierarchical regression analyzes. The results show that emotional

intelligence is a personal resource that promotes and predicts increased job and personal welfare of teachers. It is expected that the results manifest that Emotional Intelligence is a personal resource that promotes and predicts increased job and personal welfare of teachers.

1. Introducción

Dentro del área de la psicología de la salud ocupacional, término que aparece hacia 1990 en Estados Unidos y que se ocupa de la aplicación de la psicología a la mejora de la calidad de vida laboral y de proteger y promover la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores (National Institute of Occupational Safety and Health, NIOSH), se busca dar respuesta a una necesidad por parte de la sociedad y de las personas que la integran, de fomentar la salud y encauzar el siglo XXI hacia un entramado de organizaciones saludables. Ello conlleva implícitamente una concepción amplia del término de salud, donde se conceptualizan tanto los aspectos negativos (como el estrés) como los positivos (por ejemplo, la satisfacción).

Uno de los modelos teóricos de salud ocupacional es el que hace referencia al modelo RED o modelo de recursos, experiencias y demandas (Salanova, Cifre, Martínez y Llorens, 2007), y supone una extensión de los modelos de demandas-control (Karasek, 1979) y los modelos de demandas-recursos laborales (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Shaufeli, 2001). La principal proposición del modelo es que «la salud psicosocial viene determinada no solo por las demandas y recursos laborales sino también por los recursos personales, entendidos como aquellas características de la persona que, solos o en interacción con los recursos laborales y extraorganizacionales, son funcionales a la hora de afrontar demandas laborales o extraorganizacionales y que además tienen valor en sí mismos» (Salanova et al., 2007).

Los recursos personales se pueden clasificar en recursos cognitivos, emocionales y sociales. Si nos centramos en los recursos de índole emocional, tenemos que acudir al concepto de inteligencia emocional. Desde la aparición del artículo científico de Peter Salovey y John Mayer (1990), con el título «Emotional Intelligence», y, en especial, con la posterior difusión del concepto por parte de Daniel Goleman (1995), muchos ríos de tinta han corrido alrededor de este nuevo concepto, que suponía una ruptura con la concepción clásica de la inteligencia basada en la razón pura y en la medición del cociente

intelectual como predictor de un mayor rendimiento académico o éxito personal o profesional.

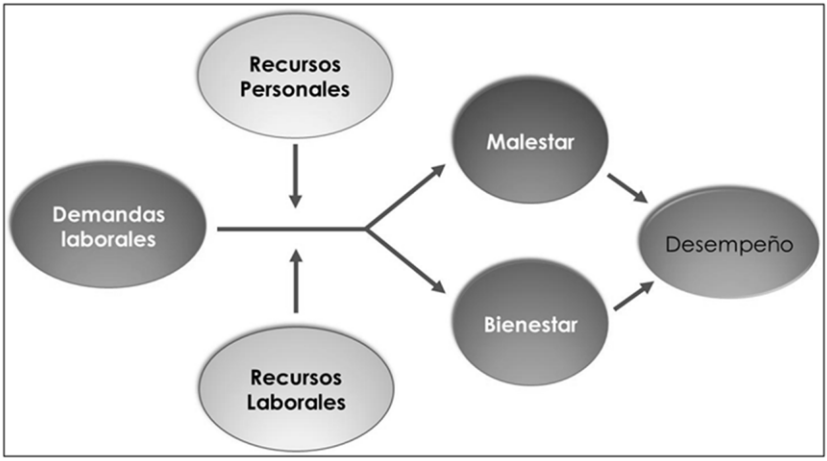


Figura 1. Modelo RED (recursos-experiencias-demandas) de salud ocupacional (Salanova, Cifre, Martínez y Llorens, 2007).

1.1. Inteligencia emocional

Según Salovey y Mayer (1997), la inteligencia emocional es «la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) con precisión, valorar y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás».

La inteligencia emocional se refiere a un «pensador con corazón», en boca de los propios autores, que percibe, comprende y maneja relaciones sociales. Estos autores han ido reformulando el concepto original en sucesivas aportaciones (Mayer y Salovey, 1993, 1997, 2007; Mayer, Salovey y Caruso, 2000), pero en todas ellas conceptualizando la inteligencia emocional como una habilidad mental que se relaciona con el procesamiento de información emocional y estructurando un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

1. Percepción Emocional. Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a uno mismo, en otros, a través del lenguaje, el comportamiento, en el arte, la

música... Incluye también la capacidad para expresar las emociones adecuadamente.

2. Facilitación emocional del pensamiento. Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influencian la cognición (integración entre emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento.
3. Comprensión emocional. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Habilidad para comprender sentimientos complejos y reconocer las transiciones entre emociones.
4. Regulación emocional. Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en los demás. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir.

1.2. Satisfacción laboral

La satisfacción laboral se ha definido como «el estado emocional positivo o placentero que resulta de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona, más específicamente de si el puesto cumple o permite cumplir los valores laborales del individuo» (Locke, 1976, 1984), las que en el sector educativo puede entenderse como el resultado de diversos factores que involucran la evaluación que el profesor hace de su ambiente laboral (Howard y Frink, 1996; Robbins, 2003).

Son muchos los autores que definen la satisfacción laboral como un constructo multidimensional. Bravo, Peiró y Rodríguez (1996) señalan que las dimensiones más mencionadas son: la satisfacción con la supervisión, la empresa, los compañeros de trabajo, las condiciones de trabajo, el progreso en la carrera, las perspectivas de promoción, la paga, los subordinados, la estabilidad en el trabajo, el tipo de trabajo, la cantidad de trabajo, el desarrollo personal, la satisfacción extrínseca general y la satisfacción intrínseca general.

1.3. Bienestar subjetivo

Por otro lado, el interés generado en realizar investigaciones relacionadas con el funcionamiento psicológico óptimo y la experiencia positiva, ha ido ganando el reconocimiento para obtener una comprensión de los componentes y factores determinantes del bienestar. De acuerdo con ello, nace el concepto de «bienestar subjetivo», del inglés *subjective well-being,* también llamado felicidad o satisfacción vital, existiendo múltiples investigadores que han tratado de definir este constructo que emerge en la década de los cincuenta como una manera útil de indicar calidad de vida y salud mental. En este sentido se ha demostrado que a más inteligencia emocional mayor bienestar subjetivo (entendido como satisfacción personal, laboral, material y de pareja) (Bermúdez et al., 2003).

Es por ello que, retomando el modelo de espiral de salud (Llorens, Del Líbano y Salanova, 2009), el presente estudio se centra en la importancia de estudiar la inteligencia emocional como aquel recurso personal que puede iniciar el engranaje no solo de la prevención de los daños psicosociales (desde una visión centrada en las emociones negativas), sino también del aumento del bienestar psicosocial de los trabajadores (más orientado a las emociones positivas), y en concreto, en el ámbito docente, por ser un colectivo profesional donde se pone de manifiesto un mayor trabajo emocional.

2. Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la inteligencia emocional percibida en el profesorado de las diversas etapas del marco educativo: infantil, primaria y secundaria; y su relación con la satisfacción laboral y el bienestar subjetivo del profesorado. Para ello se formulan las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: se espera una relación positiva entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción laboral.
- Hipótesis 2: se espera una relación positiva entre la inteligencia emocional percibida y el bienestar subjetivo.

3. Metodología

3.1. Participantes

El estudio está compuesto por una muestra de 104 profesores en Educación Infantil, Primaria y Secundaria de siete centros educativos

concertados de Barcelona y su área metropolitana, con un porcentaje de participación del 33 % (aunque los valores oscilan entre el 10 % y el 70 %).

Se ha administrado una batería de cuestionarios a profesionales de la docencia, con un rango de edad que va de los 22 a los 59 años, siendo la media de 41 años y la desviación típica de 9.96. El muestreo a utilizar es no probabilístico, por conveniencia.

En cuanto a la antigüedad, respecto a la profesión la media es de 17 años de experiencia y en el centro es de 15 años. En ambos casos el rango se sitúa entre 1 y 37 años. Por géneros, las mujeres representan el 75 % de la muestra y por categoría al grupo de educación en el que imparten clases, nos encontramos con que un 20,2 % son de Educación Infantil, un 36,5 % de Educación Primaria y un 43,3 % de Educación Secundaria. Esta distribución es lógica teniendo en cuenta la distribución del profesorado en las diferentes etapas educativas del contexto estudiado.

3.2. Variables e instrumentos

La selección de las variables se ha realizado en función de una revisión previa de la literatura. A continuación se muestran las variables utilizadas:

- Variable independiente: inteligencia emocional percibida. Para su evaluación se ha utilizado el TMMS-24. Esta escala está basada en el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-48) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (Salovey et al., 1995). La escala original es una escala que evalúa el «metaconocimiento de los estados emocionales» mediante 48 ítems. Contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional (ej. de ítem «Presto mucha atención a los sentimientos»), claridad emocional (ej. de ítem «Casi siempre sé cómo me siento») y reparación emocional (ej. de ítem «Tengo mucha energía cuando me siento feliz»). El TMMS fue una de las primeras escalas de autoinforme desarrolladas para evaluar la percepción que tienen las personas sobre sus propias habilidades emocionales, más que sus niveles reales de habilidad. Es decir, para evaluar de forma específica actitudes personales sobre las emociones, el metaconocimiento que tienen las personas de sus estados de ánimo o lo que actualmente se conoce como inteligencia emocional percibida. El inventario se contesta mediante una escala de respuesta tipo Likert con 5 puntos de anclaje (1=Nada de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo).

- Variable dependiente I: satisfacción laboral. Se evalúa el grado de satisfacción laboral del personal docente a través del Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23 elaborado por Meliá y Peiró (1998). Está constituido por 23 ítems que consideran la información objetiva del trabajo y aquellos elementos subjetivos asociados a diferentes aspectos del trabajo, obteniéndose de esta forma, una medida global de satisfacción laboral. Su forma de respuesta es mediante una escala tipo Likert de 7 puntos de anclaje (1=Muy Insatisfecho, hasta 7=Muy Satisfecho). Dicho cuestionario tiene una estructura de 5 factores:
  1. Satisfacción con la supervisión (ejemplo de ítem: «La proximidad y frecuencia con que es supervisado»).
  2. Satisfacción con el ambiente físico (ej. de ítem: «La limpieza, higiene y salubridad en su lugar de trabajo»).
  3. Satisfacción con las prestaciones recibidas (ej. de ítem: «El salario que usted recibe»).
  4. Satisfacción intrínseca del trabajo (ej. de ítem: «Los objetivos, metas y tasas de producción que debe alcanzar»).
  5. Satisfacción con la participación (ej. de ítem: «Su participación en las decisiones de su departamento o sección»).

  La satisfacción laboral se ha analizado, sin embargo, a través de dos dimensiones fundamentales: satisfacción laboral intrínseca (considerada como una actitud generalizada con relación al trabajo, atendiendo a los procesos psicológicos que constituyen la experiencia subjetiva de la satisfacción laboral) y la que se ha denominado satisfacción laboral específica, que hace referencia a las particularidades, especificidades, características y situaciones del trabajo y que englobaría el resto de las dimensiones que abarca el cuestionario S20/23 (satisfacción con la supervisión, satisfacción con el ambiente físico, satisfacción con las prestaciones recibidas y satisfacción con la participación).
- Variable dependiente II: bienestar subjetivo. El grado de bienestar subjetivo fue evaluado con una medida global del grado de satisfacción percibida con la vida: la Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; versión española desarrollada por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000), la cual incluye 5 ítems (ej. de ítem: «Las condiciones de vida son excelentes») evaluados mediante una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos de anclaje (1=Completamente en desacuerdo, hasta 7=Completamente de acuerdo).

3.3. Procedimiento

Se trata de un diseño de investigación cuasiexperimental de tipo transversal, aunque en un futuro podría convertirse en un estudio de corte longitudinal. El estudio ha implicado la administración de una batería de cuestionarios a los profesores y se ha llevado a cabo en centros educativos concertados.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivos

Los resultados de los análisis descriptivos (medias, desviaciones típicas, consistencia interna y correlaciones) se muestran en la tabla 1. Los coeficientes alpha de todas las escalas son buenos y superan el criterio de 0,70 propuesto por la investigación científica (Nunnaly y Bernstein, 1994).

Variables	M	DS	α	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Atención emocional	3.41	.76	.88								
2. Claridad emocional	3.56	.70	.88	.48**							
3. Reparación emocional	3.70	.68	.86	n s.	.36**						
4. Satisfacción intrínseca	5.87	.62	.73	n s.	.23*	.34**					
5. Satisfacción ambiente	5.45	.82	.74	n s.	n s.	.36**	.46**				
6. Satisf. prestaciones	4.88	1.01	.79	n s.	.28**	.29**	.46**	.57**			
7. Satisf. supervisor	5.33	1.06	.91	n s.	n s.	n s.	.38**	.43**	.67**		
8. Satisf. participación	5.43	.83	.72	n s.	n s.	n s.	.37**	.35**	.41**	.61**	
9. Bienestar subjetivo	5.33	0.97	.82	n s.	.38**	.39**	.45**	.32**	.27**	n s.	n s.

Nota: *$p \leq 0.05$ (bilateral), **$p \leq 0.01$ (bilateral), n s. = correlación no significativa

Tabla 1. Medias (M), Desviación típica (DS), consistencia interna (Alfa de Cronbach) y correlaciones entre variables (N= 104).

Con respecto a las subescalas del TMMS-24, la claridad emocional correlacionó de forma positiva y significativa con las dimensiones Satisfacción en las prestaciones y satisfacción intrínseca del cuestionario S20/23; y la reparación emocional correlacionó también de forma positiva y significativa con los factores: satisfacción con el ambiente físico, satisfacción en las prestaciones y satisfacción intrínseca. Sin embargo, la dimensión atención emocional no correlacionó de forma significativa con ninguno de los factores de la escala de satisfacción laboral.

Por otro lado, las dimensiones de inteligencia emocional percibida de claridad y reparación emocional correlacionaron de forma positiva y significativa con el bienestar subjetivo; asimismo, este factor también correlacionó de forma positiva y significativa con las dimensiones satisfacción con el ambiente físico, satisfacción con las prestaciones y satisfacción intrínseca del cuestionario S20/23.

4.2. Análisis de regresión

Para confirmar-rechazar las hipótesis se realizó un primer análisis de regresión jerárquica por pasos, para estimar el grado en que cada dimensión de la inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación emocional) contribuye, de manera independiente, a explicar la satisfacción laboral y el bienestar subjetivo.

Los resultados de los análisis de regresión, en cuanto a las variables satisfacción laboral intrínseca y satisfacción laboral específica se exponen en la tabla 2. Respecto a la satisfacción laboral intrínseca, la proporción de varianza explicada por las variables sociodemográficas es mínima, siendo esta relación no significativa. Sin embargo cuando a continuación se introducen las variables de inteligencia emocional percibida, el resultado muestra un incremento significativo de la varianza explicada, con un porcentaje del 14 %. Por otra parte, únicamente la dimensión de inteligencia emocional percibida de reparación emocional muestra una relación significativa positiva con la satisfacción laboral intrínseca. También se observa que la variable género pasa a tener una relación positiva y significativa, por lo que las mujeres tendrían mayores puntuaciones de satisfacción laboral intrínseca que los hombres.

Asimismo, respecto a la satisfacción laboral específica, la proporción explicada por las variables sociodemográficas continua siendo mínima y además no significativa. Sin embargo, cuando se introducen las variables de inteligencia emocional percibida, el resultado muestra un incremento significativo de la varianza explicada, explicando el modelo un 9 % del total. En este caso también se observa que solo la dimensión de inteligencia emocional percibida de reparación emocional muestra una relación significativa positiva con la satisfacción laboral específica.

En conclusión, los resultados evidencian que de la hipótesis 1, que proponía relaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción laboral, se cumple parcialmente, ya que únicamente se ha hallado dicha relación con la dimensión de reparación emocional.

	Satisfacción intrínseca			Satisfacción específica		
Variables	**β**	**R^2**	**ΔR^2**	**β**	**R^2**	**ΔR^2**
Paso 1						
Edad	-.02			-.02		
Género	.21			-.04		
Etapense	.10			.16		
Antiggral	.02			.02		
Antigcentro	.00	.04	.04	-.01	.03	.03
Paso 2						
Edad	-.02			-.02		
Género	.30*			.04		
Etapense	.10			.16		
Antiggral	.01			.01		
Antigcentro	.01			.00		
Atención	-.06			-.06		
Claridad	.10			.10		
Reparación	.30**	.18	.14**	.29*	.12	.09*

Nota: $^{*}p \leq 0.05$, $^{**}p \leq 0.01$

Tabla 2. Análisis de la regresión de la inteligencia emocional percibida como antecedente de la satisfacción laboral intrínseca y de la satisfacción laboral específica (N=104).

En el segundo análisis de regresión jerárquica, se introdujo el bienestar subjetivo como variable dependiente. Los resultados se exponen en la tabla 3.

Respecto al bienestar subjetivo, la proporción de varianza explicada por las variables sociodemográficas es mínima, siendo esta relación no significativa. Sin embargo, cuando a continuación se introducen las dimensiones de inteligencia emocional percibida, el resultado muestra un incremento significativo de la varianza explicada por el modelo. Así, las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida explican un 25 % de la varianza del bienestar subjetivo y se puede decir que son antecedentes del mismo.

De las dimensiones de la inteligencia emocional percibida, la claridad y la reparación emocional predicen de forma significativa la varianza

del bienestar subjetivo; sin embargo, la atención emocional muestra una relación negativa y significativa con el bienestar subjetivo, por lo que los sujetos con puntuaciones más bajas en atención emocional tendrían mayores puntuaciones en bienestar subjetivo.

	Bienestar subjetivo		
Variables	**β**	**R^2**	**ΔR^2**
Paso 1			
Edad	-.01		
Género	.12		
Etapense	.19		
Antiggral	-.01		
Antigcentro	.02	.02	.02
Paso 2			
Edad	-.01		
Género	.25		
Etapense	.20		
Antiggral	-.03		
Antigcentro	.02		
Atención	-.29*		
Claridad	.48**		
Reparación	.44**	.27	.25**

Nota: *p ≤ 0.05, ** p ≤ 0.01

Tabla 3. Análisis de la regresión de la inteligencia emocional percibida como antecedente del bienestar subjetivo.

5. Conclusiones y discusión

Tomando como base el modelo de habilidad de Salovey y Mayer para la concepción de la inteligencia emocional, nuestro objetivo era evaluar la percepción que tienen los docentes respecto a sus habilidades emocionales; y el modelo RED de salud psicosocial (donde la inteligencia emocional es un recurso personal que aumenta el bienestar) para comprobar si existe relación entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción laboral y el bienestar subjetivo.

Con los resultados obtenidos se puedo confirmar que sí se corrobora la hipótesis de que existe relación entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción laboral, y tal y como señalaron estudios anteriores (Berrios et al., 2006), la reparación emocional es la que más peso tiene como antecedente de la satisfacción laboral (tanto intrínseca como específica, aunque es más significativo en el primer caso). No es de extrañar este resultado, teniendo en cuenta que el profesorado cada vez tiene que poner más en práctica este tipo de habilidades. Así, en línea con otras investigaciones previas (Extremera, Durán y Rey, 2005), los profesionales con niveles elevados de regulación emocional parecen mostrar mayor vigor y energía en su trabajo; tienen unos altos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto, y además parecen mostrar un mayor nivel de concentración y felicidad durante el desempeño de la actividad laboral.

Concretamente, en el ámbito educativo, los docentes ponen en práctica sus habilidades de regulación emocional porque consideran que estas los ayudan a manejar la clase, les permiten mostrar disciplina, alcanzar metas académicas y lograr unas relaciones más positivas en el aula (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009). Un profesor con buenas habilidades de regulación emocional sabe cuándo motivar a sus alumnos para la consecución de una meta (por ejemplo, incitarlos a dar lo mejor de sí mismos) o cuándo hacer que se sientan cautelosos y precavidos ante un examen al que van demasiado confiados. También sabe ser un mediador reflexivo y ecuánime cuando dos estudiantes se pelean en el aula, apaciguando la disputa acalorada entre ellos, intentando que nadie se sienta afectado y creando un clima de desenfado. Igualmente, con los padres de los alumnos, un profesor con buenas habilidades de manejo emocional, sabe utilizar la crítica constructiva acerca del escaso rendimiento de sus hijos para que los padres adopten un papel más activo en su educación o bien para sofocar una discusión acalorada. Igualmente, los profesores informan que, ante posibles situaciones de tensión o estrés, suelen poner en práctica una serie de estrategias de regulación emocional de tipo preventivo o responsivo para controlar sus emociones negativas (Sutton, 2004).

Y por último, cabe señalar que también se corrobora la hipótesis de que los profesores con mayor inteligencia emocional se sentirán más satisfechos a nivel vital, es decir, con un bienestar subjetivo mayor. Esto se da especialmente en las dimensiones de claridad y reparación emocional de forma positiva y muy significativa, como ya habían señalado otros estudios (Bermúdez et al., 2003; Fernández-Berrocal y Ruíz Aranda, 2008);

y en cuanto a la atención, se puede ver que se una relación negativa y significativa, por lo que a menor atención emocional mayor bienestar subjetivo, discrepando de la investigación de Chico et al. (2011) donde señala que la atención emocional no es buena predictora del bienestar subjetivo. Este dato constata otros hallazgos que muestran que una elevada atención podría ser un indicador de desajuste emocional y, por tanto, predictor de consecuencias emocionales negativas más que de aspectos de bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Salovey et al., 2002).

6. Bibliografía

Anderson, M. B. G. E. y Iwanicki, E. F. (1984): «Teacher motivation and its relationship to burnout». *Education Administration Quarterly,* 20, 109-132.

Bermúdez, P.; Teva, I . & Sánchez, A. (2003). «Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico». *Universitas Psychologica,* 2 (1), 27-32.

Berrios M. P., Augusto, J. M. y Aguilar, M. C. (2006): «Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios: Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería». *Index de Enfermería,* 15 (54), 30-34, http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962006000200006&script=sci_arttex

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

Bracket, M. y Mayer, J. (2003): «Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence». *Personality and Social Psychology Bulletin,* 29: 1147-1158.

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

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. y Salovey, P. (2010): «Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers». *Psychology in the Schools,* 47, 406-417.

Bradberry, T. R. y Su, L. D. (2006): «Habilidad frente a destreza en la medición de la inteligencia emocional». *Psicothema,* 18, 59-66.

Bresó, E. y Salanova, M. (2010): «Organizaciones emocionalmente inteligentes como antídoto a los riesgos psicosociales». *Gestión Práctica de Riesgos Laborales: Integración y Desarrollo de la Gestión de la Prevención,* 67, 12-16.

Cabello, R.; Ruíz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010): «Docentes emocionalmente inteligentes». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 13 (1), 41-49, http://www.aufop.com.

Chamarro, A. y Oberst, U. (2004): «Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida». *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport,* 14, 209-217.
Chico, E.; Moya, M.; Lorenzo, U. y Ferrando, P. J. (2011): «Incremental validity of emotional intelligence perceived in predicting Well-Being [Validez incremental de la inteligencia emocional percibida al predecir bienestar subjetivo]». *Anuario de Psicología,* 41 (1-3), 123-134.
Cornejo, F., Moyano, E., Avendaño, M., Acevedo, M. y Jiménez, A. (2010): «Propiedades psicométricas del cuestionario de satisfacción laboral S20-23», Moyano (ed.): *Calidad de vida en el Chile del bicentenario.* Santiago: Talca.
Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Moya, Y., Reyes, L. y Vilca, J. (2010): «Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital». *Revista Salud & Sociedad,* 1 (2), 101-112.
Durán, A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005): «Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 21, 145-158, http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfREd.jsp?iCve=231317039009.
Evans, L. (2001): «Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. Re-examining the leadership dimension». *Educational Management Administration y Leadership,* 29 (3), 291-306.
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005): «Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences,* 39, 937-948.
_____ (2007): «Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional», Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (eds.): *Manual de Inteligencia emocional.* Madrid: Pirámide, 99-122.
_____ (2005): «La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19, 63-93.
Fernández–Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2008): «La inteligencia emocional en la educación». *Revista de Investigación Psicœducativa,* 6, 193-204.
Fraser, J. y Hodge, M. (2000): «Job satisfaction in higher education: Examining gender in professional work settings». *Sociological Inquiry,* 70 (2), 172-178.
Guerrero Barona, E. y Vicente Castro, F. (2001): *Síndrome de «burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado.* Cáceres: Universidad de Extremadura.

Jiménez Figueroa, A. E., Jara Gutiérrez, M. J. y Miranda Celis, E. (2012): «Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes». *Psicología Escolar e Educacional,* 16 (1), 125-134, http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfREd.jsp?iCve=282323570013
Llorens, S., Del Líbano, M. y Salanova, M. (2009): «Modelos teóricos de salud ocupacional», Salanova, M. (dir.): *Psicología de la Salud Ocupacional.* Madrid: Síntesis.
Meliá, J. L. y Peiró, J. M. (1989): «La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23» [The measurement of job satisfaction in organizational settings: The S20/23 Job Satisfaction Questionnaire]. *Psicologemas, 5, 59-74.*
Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006): «¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa». *Revista de Educación,* 341, 687-703.
Pearson, L. C. y Moomaw, W. (2005): «The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism». *Educational Research Quarterly,* 29 (1), 38-54.
Prelip, M. L. (2001): «Job satisfaction in health education and the value added of credentialing». *Journal of Health Education,* 32 (1), 26-30.
Rey, L., Durán, A. y Extremera, N. (2005): «La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual». *Ansiedad y Estrés,* 11 (1), 63-73.
Ribes, R., Lumbierres, C., Boix, J., Cano, S., De Andres, C., Jové, G. y Suau, J. (2008): «Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de Secundaria». *Cultura y Educación,* 20 (3), 347-356.
Salanova, M., Cifre, E., Martínez, I. y Llorens, S. (2007): *Caso a caso en la prevención de los riesgos psicosociales. Metodología WONT para una organización saludable.* Bilbao: Lettera.
Salovey, P.; Stroud, L.R. y Woolery, A. (2002): «Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait metamood scale». *Psychology & Health,* 17 (5), 611-627.
Sánchez Aneas, A. (2009): *El valor de la inteligencia emocional: Ser emocionalmente inteligente para hallar la felicidad y mejorar la calidad de vida.* Alcalá la Real, Jaén: Formación Alcalá.
Schwab, R. L., Jackson, S. E. y Schuler, R. S.(1986): «Educator Burnout: Sources and Consequences». *Educational Research Quarterly,* 10 (3), 14-30.

Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2011): «Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion». *Teaching and Teacher Education,* 27 (6), 1029-1038.
Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R. y Knight, C. (2009): «Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management». *Theory Into Practice,* 48, 130-137.
Vandenberghe, R. y Huberman, A. M. (1999): *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española

Darío Páez
Alicia Puente
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Universitea
Francisco Martínez
Universidad de Murcia
Silvia Ubillos
Universidad de Burgos
Gema Filella
Universidad de Lleida
Flor Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen
En este texto presentamos la versión en español de la escala Perfil de Competencias Emocionales (PEC), su fiabilidad, validez estructural y de criterio. Se describen los ítems de esta, cómo corregirla y baremos.

Abstract
This text exposes the Spanish version of the scale Profile of Emotional Competences (PEC), his reliability, structural validity as well as criterion validity. Items, construction of scores and standardized scores are described.

1. Introducción

La escala PEC se sitúa en el marco de construcción de instrumentos diseñados para evaluar facetas de inteligencia o capacidades y competencias emocionales. Esta tradición de estudio se basa en estudios sobre la empatía y alexitimia, aunque luego se han desarrollado conceptualizaciones más específicas. La baja empatía y alta alexitimia se pueden concebir como baja inteligencia emocional y se han asociado a un perfil no adaptativo de regulación afectiva (Páez, Martínez Sánchez, Mendiburo, Bobowik y Sevillano, 2013). La inteligencia emocional (IE) se define como la capacidad para entender las emociones propias y de otras personas, en particular de identificar emociones y diferenciarlas de reacciones somáticas, de entenderlas y etiquetarlas, de usarlas para orientar el pensamiento y conducta, finalmente de expresarlas adecuadamente y de regularlas. La empatía implica entender las emociones de otros, mientras que la alexitimia se caracteriza por dificultades para identificar emociones y diferenciarlas de reacciones somática, déficit en la expresión de emociones y pensamiento concreto o de baja introspección y atención a las emociones propias y de otros. La baja IE o alexitimia y baja empatía se asocian a conductas antisociales y trastornos de conducta alimenticia, así como a vivencia y regulación afectiva no adaptativa (Garaigordobil, 2013). La inteligencia emocional se ha asociado en dos metaanálisis a mejor ajuste al estrés, a la salud y al bienestar, mostrando validez predictiva e incremental tanto las medidas de rendimiento estilo MSCEIT, como las medidas de autoinforme (Martins, Ramalho y Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007). Además un metaanálisis reciente ha confirmado que la IE se asocia a una regulación emocional más adaptativa (Peña-Sarrionaindia, Mikolajzack y Gross, 2015): a mayor IE, mayor afrontamiento directo, en menor medida más búsqueda de apoyo, menor abandono y evitación. A mayor IE, más reevaluación, en menor medida menor rumiación y débilmente más distracción y menor negación. Finalmente, a mayor IE, más regulación fisiológica activa, más uso del humor, más aceptación, menor supresión, confrontación y descarga (Páez y Da Costa, 2014, Páez et al., 2013, véase da Costa, Páez, Oriol, Sánchez y Gondim en este libro para las familias de regulación).

2. Objetivos

Contrastar la validez del modelo de cinco dimensiones del PEC intra e interpersonales, examinar la fiabilidad de estas, confirmar que correlaciona con formas de regulación adaptativas y con bienestar.

3. Metodología

Se realizó la traducción y retrotraducción de la escala PEC de Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak (2013) del francés al castellano a través del método de traducción inversa (Hambleton y Patsula, 1999). Se aplicó en conjunción con escalas de regulación y bienestar en un estudio correlacional o transversal.

3.1. Participantes

La escala se aplicó a una muestra española de estudiantes y sus familiares (N = 818), de las Universidades de Burgos (n = 165), Madrid (n = 156), Murcia (n = 310), y Lleida (n = 187). La media de edad fue 24 años (DT = 8.41), siendo el mínimo 16 y el máximo 56 años.

3.2. Variables e instrumentos

El cuestionario o escala PEC *(Profile of Emotional Competence)* de Brasseur et al. (2013) busca evaluar la autopercepción de las competencias emocionales intra e interpersonales. El término competencia emocional (CE) se refiere a las diferencias individuales en la identificación (ser capaz de percibir una emoción cuando aparece e identificarla), comprensión (ser capaz de comprender las causas y consecuencias de las emociones), expresión (ser capaz de expresar las emociones de una forma socialmente aceptada), regulación (ser capaz de regular el estrés o emociones cuando no son apropiados al contexto) y el uso de las propias emociones (ser capaz de utilizar las emociones para mejorar la reflexión, decisiones y acciones) y en relación con los demás. Estudia comportamientos típicos o la propensión a comportarse de una manera determinada en situaciones emocionales (nivel de rasgo frente al de conocimiento —lo que la gente sabe de sus emociones— o habilidad —su rendimiento—) (Mikolajczak, Tran, Brotheridge y Gross, 2009). Esta escala es un instrumento de autoevaluación de las capacidades o competencias de regulación emocional (CE). Creada en base a escalas previas de IE como el TMMS y de déficit en IE o alexitimia como el TAS, la escala PEC diferencia cinco facetas (ver anexos para ítems y facetas) aplicadas a la vida afectiva propia o CE intrapersonal de la aplicación de las mismas a otras personas o CE interpersonal. Consta de 50 ítems distribuidos en una escala con rango 1-5 en la versión original (total desacuerdo-total acuerdo). Ha mostrado buena fiabilidad, validez estructural evaluada por análisis factorial confirmatorio y validez de criterio, así como incremental (Brasseur et al., 2013; Nozaki y Koyasu, 2015).

Además del PEC, se aplicaron las escalas de reconocida validez de bienestar como el GHQ-12 de Goldberg de síntomas de malestar, la escala PHI Vázquez et al. de bienestar, la escala SF-36 de Ware et al. de calidad de vida vinculada a la salud física, la escala de reacciones al estrés laboral de Setterlind de la escala ISTAS 21, y de regulación afectiva como la escala de autorregulación MARS, la escala ERQ de Gross et al. reevaluación y supresión y la escala de heterorregulación EROS de Totterdell et al. (para los ítems y formas de corrección de estos instrumentos véase Páez, Martínez-Sanchez, Sevillano Mendiburo y Campos, 2012; Da Costa et al., 2014 y en este libro). Están además accesibles libremente en sitio web: www.ehu.es/es/web/psicologiasocialcce.

3.3. Procedimiento

Las escalas se aplicaron colectivamente en una sola sesión por los investigadores a jóvenes voluntarios realizando estudios de ciencias humanas y educación en diferentes instituciones españolas, quienes contestaron individualmente mediante autoaplicación del cuestionario.

4. Resultados

4.1. Fiabilidad y validez estructural mediante Análisis Factorial Confirmatorio

Se contrastó mediante factorial confirmatorio la estructura de 5 factores de la escala en relación a las propias emociones y las de los otros. La consistencia interna o fiabilidad resulto ser buena para ambas dimensiones (tabla 1). Se replicó la estructura con una bondad de ajuste media. Un RMSEA de 0.08 o menos y un CFI de .90 o más indican un buen ajuste del modelo. El modelo original en este estudio no mostró un ajuste satisfactorio y se debió eliminar y reubicar ítems (tabla 2).

Intra	Fiabilidad	Inter	Fiabilidad
Identificación de emociones	.66	Identificación de emociones de otros	.70
Comprensión de sus emociones	.78	Comprensión de emociones de otros	.64
Expresión de sus emociones	.67	Escucha expresión emociones de otros	.55
Regulación de sus emociones	.70	Regulación de emociones de otros	.70
Uso de mis emociones	.70	Uso de emociones de otros	.76
Global PEC intra	.85	Global PEC inter	.87

Tabla 1. Fiabilidad de la escala: dimensiones intra e inter personal.

		Nº ítems	S-B X^2	df	CFI	TLI	RMSA	90% CI of RMSA	ACI
A. Modelo original (Brasseur y Micolajczak, 2012)	D1.	25	6549.711	300	.74	.71	.088	.084,.091	70176.872
	D2.	25	74411.731	253	.71	.67	.099	.095,.102	60517.446
B. Modelo 2 España	D1.	23	6146.95	253	.90	.89	.058	.054,.063	63622.544
	D2.	23	6991.447	253	.90	.89	.062	.058,.066	58052.635

N=752. ***$p < .0001$.
D1. Intrapersonal, D2. Interpersonal.
Modelo 2. Modelo Final. Los índices de modificación muestran que algunos ítems cambian de factor.

Tabla 2. Indices de ajuste: análisis confirmatorio de la estructura del PEC en España.

La dimensión de identificación de la emoción muestra un ajuste limitado con los datos: los ítems 16, 48 y 6 cargan como propone el modelo. Sin embargo, dos elementos cargan en el factor de comprensión de las emociones: 20 «Después de una discusión, no consigo saber si estoy triste o enfadado», y 49 «Cuando me siento mal, me es difícil saber qué emoción exactamente estoy sintiendo». El contenido es similar a una buena comprensión de las emociones. El ítem 10 «Cuando me siento mal, consigo fácilmente identificar la situación que hizo sentirme mal», que pertenece en teoría a la comprensión de la emoción y el 8 «Consigo encontrar con facilidad las palabras para describir lo que siento», perteneciente a la expresión de la emoción, cargan en la identificación de las emociones —ambos comparten la expresión «consigo con facilidad»—. Esta superposición semántica podría explicar en parte los resultados: la dimensión de comprensión de las emociones en sí misma muestra un buen ajuste y todos los ítems cargan en ese factor cómo el modelo propone, con la excepción del ítem 10 que se incluye en la dimensión de identificación como se describió antes.

La expresión de las emociones personales se ajusta en forma más limitada con los datos. Los ítems 25 y 38 se ajustan, y el ítem 8 (véase arriba) y el 17. «Si algo me disgusta, consigo decirlo o expresarlo con calma» muestran una carga cruzada con la regulación emocional —el contenido es similar a la expresión regulada—:

La regulación de la emoción propia muestra un ajuste satisfactorio con los datos, ya que cuatro ítems cargan en el factor que el modelo propone y el ítem 37 «Encuentro difícil manejar mis emociones», también lo hace pero con una carga cruzada con la comprensión de las emociones.

La dimensión de uso de las emociones personales muestra un buen ajuste y todos los ítems cargan en ese factor como el modelo propone —con la excepción del ítem 9—.

Como conclusión del AFC con respecto al PEC intrapersonal podemos decir que las puntuaciones deben construirse de la siguiente forma: la identificación de las emociones con los ítems 16, 48 y 6 —agregando el 10—; la comprensión de las emociones con los ítems 43, 26, 1 y 2; la expresión con 25, 38, 8 y 17; la regulación con ítems 12, 39, 15 y 50 – 37 y el uso de las emociones con los ítems 24, 21, 41 y 22 (figura 1).

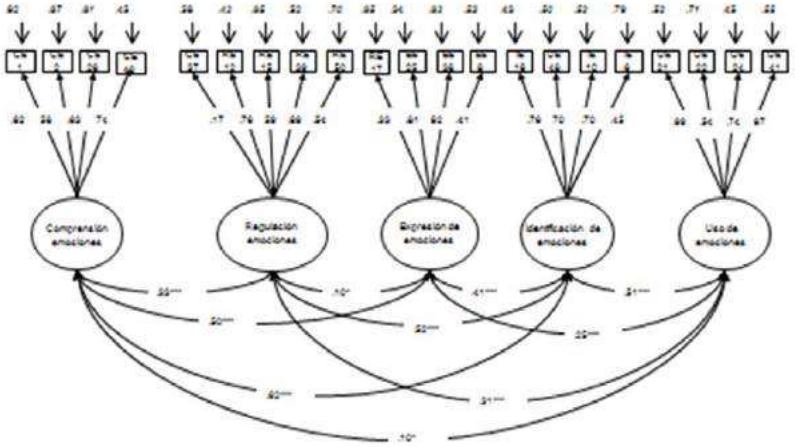


Figura 1. Análisis Factorial Confirmatorio. Dimensión intrapersonal.

La dimensión de identificación de las emociones en los demás: muestra un buen ajuste con los datos y los ítems cargan como se esperaba, menos no el 30 «Consigo fácilmente saber lo que las otras personas sienten», que carga en la comprensión de las emociones en los demás. El contenido es semánticamente similar a la comprensión. El ítem 4 «Sé lo que hay que hacer para que las otras personas me apoyen», que pertenece al uso de las emociones de los demás también carga en este factor. El ítem 27 «Si alguien viniera a mí llorando, no sabría qué hacer», que pertenece a la regulación de las emociones de los demás, carga también en esta dimensión.

La comprensión de las emociones en los demás: muestra un buen ajuste con los datos y los ítems cargan como se esperaba —pero no el 34 que no está incluido en ningún factor—. Como hemos dicho anteriormente, este factor incluyó el ítem 30 de la identificación de la emoción.

La escucha de la expresión de las emociones de los demás mostró un ajuste limitado, con los ítems 23 y 45 cargando como se esperaba en este factor, así como el ítem 31 («Evito que las personas me hablen de sus problemas») invertido que muestra carga cruzada con identificación de las emociones de los demás.

La regulación de las emociones en los demás mostró un ajuste aceptable con los datos y tres ítems cargaron como se esperaba, así como el ítem 35 aunque con una carga cruzada con el uso de las emociones. El ítem 27 no cargó como se esperaba sino en identificación de las emociones de los demás como ya se ha indicado. También se incluyó el ítem 32 que pertenece al uso de las emociones de los otros.

El uso de las emociones de los demás mostró un buen ajuste con los datos y 4 ítems cargaron como se esperaba —pero no el 32 que se incluyó en la regulación de las emociones: «Sé qué hacer para motivar a las personas»—.

Como conclusión del AFC con respecto al PEC interpersonal, podemos decir que las puntuaciones deben construirse de la siguiente forma: la identificación de las emociones de los demás con los ítems 29, 44, 40 y 7; la comprensión de las emociones con los ítems 14, 13, 5 y 18; la expresión con 23, 45 y 31; la regulación de otros con ítems 33, 47, 19 y 35, y el uso de las emociones de otros con ítems 3, 4, 11 y 36. Los ítems excluidos lo fueron por no pesar de forma importante en ningún factor o por pesar de forma similar en dos factores distintos (figura 2).

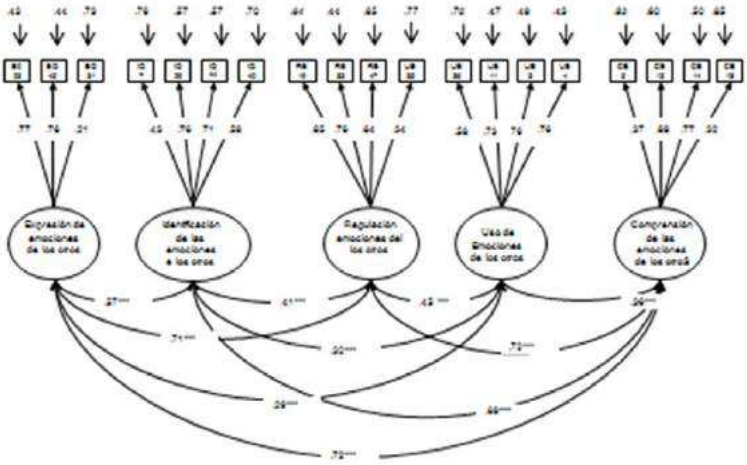


Figura 2. Análisis Factorial Confirmatorio. Dimensión interpersonal.

4.2. Validez de criterio con indicadores de bienestar y convergente con formas de regulación adaptativas e inadaptativas

Se elaboraron puntuaciones en base a los 21 ítems retenidos del PEC intra y los 19 del PEC interpersonal y se examinó su correlación con las variables de bienestar y regulación. Con respecto a la validez de criterio, se encontró una asociación positiva con el bienestar eudaimónico evaluada por el PHI, PEC total $r = .47$, con una buena calidad de vida vinculada a la salud física, medida por la escala SF-36, PEC total $r = .32$ (todas las correlaciones presentadas son significativas, $p < .05$). También se confirmó una correlación negativa con síntomas de ansiedad y depresión medidos por el GHQ12, PEC total $r = -.20$ – todas las correlaciones $p < .05$. Finalmente, se asoció a menores reacciones de estrés laboral somáticos, cognitivo y conductuales, evaluados por la escala Setterlind (a mayor puntuación, menor sintomatología), PEC total $r = .27$.

Con respecto a la validez con indicadores de regulación, se asoció como se esperaba a la reevaluación disposicional, PEC total $r = .22$, así como a la baja supresión, PEC total

$r = -.26$, ambas evaluadas por el ERQ. En el mismo sentido se asoció a la heterorregulación de mejora de emociones de otros evaluada por la escala EROS, PEC total $r = .33$, PEC intra $r = .23$ e inter $r = .34$. Es de destacar que el PEC interpersonal se asocia más fuertemente con la escala de regulación de otros que el intra, reafirmando la validez convergente de la escala. Sin embargo, en contra de lo esperado, el PEC no mostró correlaciones negativas con la regulación inadaptativa del EROS, orientada a aumentar las emociones negativas, sino que mostró una asociación positiva, $r = .17$.

Además a mayor PEC, un perfil más favorable de autorregulación afectiva por modificación de la situación y de los vínculos sociales, es decir, a mayor puntuación total PEC, mayor afrontamiento directo, $r = .35$, en menor medida más búsqueda de apoyo, $r = .23$, menor abandono, $r = -.32$, y evitación o aislamiento social, $r = -.26$. En el mismo sentido, el PEC se asoció a un perfil adaptativo de regulación de la afectividad por reorientación de la atención y cambio cognitivo, es decir, a mayor PEC, más reevaluación, $r = .29$, débilmente más distracción, $r = .08$, aunque se asocia ligeramente a mayor rumiación, $r = .05$. Finalmente, a mayor puntuación PEC, mejor regulación de la respuesta emocional, es decir, más regulación fisiológica activa, $r = .11$, débilmente más aceptación, $r = .06$, más gratitud y autorrecompensa, r = .08, más expresión regulada de las emociones, $r = .17$, menor regulación fisiológica pasiva, $r = -.07$, menor supresión, $r = -.28$, aunque no tenía relación con la confrontación y se asociaba a más, no a menor descarga, $r = .09$.

Señalemos finalmente que las relaciones fueron más fuertes con la salud mental y síntomas emocionales que con la salud física y síntomas de estrés. La dimensión de regulación mostró las relaciones más fuertes con los criterios y la de uso de emociones las más débiles. Igualmente, las competencias interpersonales se asociaron más débilmente que las intrapersonales con el bienestar y regulación (resultados no presentados en este texto).

5. Conclusiones y discusión

Queremos concluir indicando qué puede aportar esta escala a partir de los resultados obtenidos al ámbito de la investigación y cómo mejorar su validez de contenido. Hay que decir que esta escala más que medir el conocimiento y rendimiento en competencias emocionales, mide la percepción del grado personal de estas competencias y es más cercana a la inteligencia emocional autopercibida que a indicadores de rendimiento de IE. Ahora bien, recordemos que los indicadores de IE autopercibida muestran una validez predictiva igual o superior a los de rendimiento (Martins et al., 2010). En este sentido, tienen una utilidad importante para la investigación, evaluación e intervención.

Por otro lado, la fiabilidad global de la escala fue buena, así como las fiabilidades de la faceta intra e interpersonal. A nivel de dimensiones, 6 de las 10 mostraban una fiabilidad satisfactoria. La fiabilidad de la dimensión de identificación de emociones personales, de expresión de emociones propias, comprensión de las emociones de los demás y de escucha de emociones de otros fue inferior al nivel convencional de .70.

Con respecto a la validez estructural los resultados mostraron un ajuste medio e inferior al de Brasseur et al. (2013) y al de Nozaki y Koyasu (2015). El AFC mostró que varios ítems no pesaban o cargaban en los factores esperados y en general hubo que eliminar un ítem de los 5 que componían cada dimensión. La versión castellana se basa entonces en 21 ítems intra y 19 interpersonales —10 ítems desaparecen por cargas cruzadas o por no cargar en ninguna dimensión—. Como siempre al llevar a cabo una traducción de instrumentos queda la duda de si estos ítems se eliminan porque sustantivamente no juegan un papel, o porque la traducción «traicionó» un matiz semántico. Como se describió, los ítems que se «cruzaban» o se situaban en otros factores en general tenían un contenido que permitía entender porque iba con otros ítems. Una alternativa sería reescribirlos cuidando más una traducción del contenido que de la forma. Además, dada su carga cruzada los ítems invertidos como el 10, 20, 49 y otros deberían ser reescritos. Si bien combaten el sesgo de aquiescencia, los ítems invertidos disminuyen la fiabilidad.

En cambio, la validez de criterio y convergente fueron muy satisfactorias. Congruentemente con lo esperado, el PEC se asoció a menores síntomas, mayor calidad de vida física, menor estrés laboral informado y mayor bienestar. Como es habitual, las asociaciones fueron más fuerte con la salud mental que con indicadores de salud física y estrés. En el metaanálisis de Martins et al. (2010) también se encontró una correlación mayor entre la inteligencia emocional y la salud mental (r = .36) que con la salud física salud (r = .27). Igualmente, la buena capacidad emocional intrapersonal se asoció más fuertemente con estos indicadores individuales, que las capacidades interpersonales, más vinculadas a efectos en las relaciones sociales y variables microsociales que individuales. También mostró asociaciones, de tamaño del efecto similar a las encontradas por el metaanálisis de Peña-Sarrionandia, Mikolajczak y Gross (2015); por ejemplo, el PEC se asoció a mayor afrontamiento directo, r = .35 frente a r = .42 en el metaanálisis, a más búsqueda de apoyo, r = .23 frente a r = .19 en el metaanálisis, menor evitación, r = -.26 frente a r = -.24. Al igual que en este metaanálisis la relación fue menor con la distracción que con la reevaluación. Ahora bien, el PEC no mostró correlaciones negativas con la heterorregulación inadaptativa, ni con la rumiación y descarga o ventilación. Debemos mencionar que la rumiación se asocia a la reevaluación y la descarga o ventilación en contexto laboral junto con la expresión regulada y confrontación pueden jugar un rol adaptativo. Igualmente, las personas que realizan más heterorregulacion de mejora, también tienden a hacer más críticas a otros e intentar modificar sus conductas negativas.

6. Agradecimientos

Quisiéramos agradecer la ayuda e información aportada por Moira Mikolajczak, así como a las becas/proyectos PSI2011-26315 y a la UFI 11/04 de la UPV/EHU.

7. Bibliografía

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), e62635. doi:10.1371/journal.pone.0062635.

Da Costa, S., Páez, D., Oriol, X. y Unzueta, C. (2014): «Regulación de la afectividad en el ámbito laboral: validez de las escalas de heterorregulación EROS y EIM». *Psicología del Trabajo y las Organizaciones,* 30, 13-22. doi: 10.5093/tr2014a2.

Garaigordobil, M. (2013): «Sexism and alexithymia: Correlations and differences as a function of gender, age, and educational level». *Anales de Psicología,* 29 (2), 368-377. doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.132261.
Hambleton, R. K. y Patsula, L. (1999): «Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices». *Journal of Applied Test ng Technology,* 1, 1-30.
Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010): «A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health». *Personality and Individual Differences,* 49, 554-564. doi:10.1016/j.paid.2010.05.029.
Mikolajczak, M., Tran, V., Brotheridge, C. y Gross, J. (2009): «Using an emotion regulation framework to predict the outcomes of emotional labor», Härtel, C. E. J., Ashkanasy, N. M. y Zerbe, W. J. (eds.): *Research on emotion in organizations.* Bingley, UK: Emerald Group Publishing, vol.5, 245-273.
Nozaki, Y. y Koyasu, M. (2015): «Can We Apply an Emotional Competence Measure to an Eastern Population? Psychometric Properties of the Profile of Emotional Competence in a Japanese Population». *Assessment,* 10731911155711124.
Páez, D., Martínez Sánchez, F., Sevillano, V., Mendiburo y Campos, M. (2012): «Medidas de estilos de regulación afectiva (MARS) ampliado en ira y tristeza». *Psicothema,* 24, 249-254
Páez, D., Martínez Sánchez, F., Mendiburo, A., Bobowik, M. y Sevillano, V. (2013): «Affect regulation strategies for negative and positive affect: A study on anger, sadness and joy». *The Journal of Positive Psychology,* 8 (3), 246-262. doi: 10.1080/17439760.2013.786751
Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M. y Gross J. J. (2015): «Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis». *Frontiers of Psychology,* 6, 160. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00160
Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. y Rooke, S. (2007): «A metaanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health». *Personality and Individual Differences,* 42, 921-933. doi:10.1016/j.paid.2006.09.003

Anexo I. Instrucciones y codificación de los ítems de la escala PEC

Los ítems con asterisco * se deben invertir → 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1. Sume todos los ítems de cada subescala después de invertirlo. Se exponen primero los ítems que componen la escala original y luego los ítems válidos en castellano.

Para competencia emocional intrapersonal sume los totales de:

- Identificación de mis emociones (6, 16, 20*, 48, 49*) para la versión en castellano (16, 48, 6 y10).
- Comprensión de mis emociones (1*, 2*, 10, 26*, 43*) para la versión en castellano (43*,26*, 1* y 2*).
- Expresión de mis emociones (8, 17, 25*, 38*, 42*) para la versión en castellano (25*, 38*, 8 y 17).
- Regulación de mis emociones (12, 15, 37*, 39, 50), para la versión en castellano (12 , 39, 15, 50 y 37*).
- Utilización de mis emociones (9*, 21, 22, 24, 41) para la versión en castellano (24, 21, 41 y 22).

Para competencia emocional interpersonal sume los totales de:

- Identificación de las emociones de los otros (7, 29*, 30, 40*, 44*) para la versión en castellano (29*, 44*, 40* y 7).
- Comprensión de emociones de los otros (5*, 13, 14, 18*, 34*) para la versión en castellano (14, 13, 5*y 18*).
- Entender y empatizar con las emociones de los otros (23, 28*, 31*, 45, 46*) para la versión en castellano (23, 45 y 31*).
- Regulación de las emociones de los otros (19, 27*, 33, 35, 36, 47) para la versión en castellano (33, 47, 19 y 35).
- Utilización de emociones de los otros (3, 4, 11, 32, 36) para la versión en castellano (3, 4, 11 y 36).

Para CE total sume las subescalas intrapersonal e interpersonal. En base a nuestro estudio los siguientes baremos indican los terciles o el grado bajo, medio y alto de CE en cada faceta intrapersonal e interpersonal. La escala original es de 1 a 5 por lo que sus baremos diferentes.

		Baja	Media	Alta
PEC	Intrapersonal	84 o menos	85-99	100 o más
	Interpersonal	83 o menos	84-95	96 o más
	Total	169 o menos	170-192	193 más

Anexo II. PEC (Brasseur y Mikolajczak, versión realizada por Páez, Gondim y Ubillos).

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

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 En total desacuerdo En total acuerdo	
1. Mis emociones aparecen sin que yo comprenda o entienda de dónde provienen o por qué ocurren.	[ ]
2. No entiendo siempre por qué reacciono de la manera que reacciono.	[ ]
3. Si quisiera, podría fácilmente manipular las emociones de los otros para obtener lo que quiero.	[ ]
4. Sé lo que hay que hacer para que las otras personas me apoyen.	[ ]
5. No consigo entender las reacciones emocionales de las otras personas.	[ ]
6. Cuando me siento bien, consigo diferenciar con facilidad si el motivo es porque estoy contento, orgulloso de mí mismo o relajado.	[ ]
7. Sé cuándo una persona está enfadada, triste o alegre, aun cuando ella no diga nada.	[ ]
8. Consigo encontrar con facilidad las palabras para describir lo que siento.	[ ]
9. Nunca me baso en mis emociones para decidir qué hago con mi vida.	[ ]
10. Cuando me siento mal, consigo fácilmente identificar la situación que hizo sentirme mal.	[ ]
11. Consigo obtener con facilidad lo que deseo de las otras personas.	[ ]
12. Recupero fácilmente la calma o mi equilibrio después de haber vivido una situación difícil.	[ ]
13. Puedo fácilmente explicar las emociones de las personas que me son próximas.	[ ]
14. La mayor parte del tiempo, consigo fácilmente entender por qué las personas sienten lo que sienten.	[ ]
15. Cuando estoy triste, me resulta fácil recuperar mi buen humor.	[ ]
16. Cuando algo me afecta, sé inmediatamente qué es lo que siento.	[ ]
17. Si algo me disgusta, consigo decirlo o expresarlo con calma.	[ ]
18. No entiendo por qué las personas próximas a mí reaccionan como lo hacen.	[ ]
19. Cuando veo a alguien que está estresado o ansioso, consigo calmarlo fácilmente.	[ ]
20. Después de una discusión, no consigo saber si estoy triste o enfadado.	[ ]

21. Uso mis emociones para mejorar las decisiones que tomo en mi vida.	[ ]
22. Intento aprender de las situaciones o emociones difíciles.	[ ]
23. Los demás me buscan con frecuencia para hablarme de sus problemas personales.	[ ]
24. Mis emociones me dicen qué cambios tengo que hacer en mi vida.	[ ]
25. Es difícil para mí explicar a los otros lo que siento, aunque quiera hacerlo.	[ ]
26. No siempre entiendo por qué estoy estresado.	[ ]
27. Si alguien viniera a mí llorando, no sabría qué hacer.	[ ]
28. Tengo dificultades para escuchar a la gente que se queja.	[ ]
29. No tengo la actitud adecuada con las personas, porque no consigo percibir su estado emocional.	[ ]
30. Consigo fácilmente saber lo que las otras personas sienten.	[ ]
31. Evito que las personas me hablen de sus problemas.	[ ]
32. Sé qué hacer para motivar a las personas.	[ ]
33. Tengo habilidades para subir la moral a las personas.	[ ]
34. Tengo dificultades para relacionar lo que una persona siente y las experiencias que ha vivido.	[ ]
35. Habitualmente soy capaz de influir en la manera cómo las otras personas se sienten.	[ ]
36. Si quisiera, me sería fácil hacer que alguien se sienta mal.	[ ]
37. Encuentro difícil manejar mis emociones.	[ ]
38. Las personas próximas a mí me dicen que no expreso suficientemente lo que siento.	[ ]
39. Cuando estoy enfadado, consigo fácilmente calmarme.	[ ]
40. A veces me sorprendo con las reacciones de ciertas personas porque no había percibido que ellas se encontraban de mal humor.	[ ]
41. Mis emociones me indican lo que es importante para mí.	[ ]
42. Los demás no aceptan la manera en que expreso mis emociones.	[ ]
43. Con frecuencia cuando estoy triste, no sé el por qué.	[ ]
44. Con frecuencia me ocurre que no sé en qué estado emocional están las personas que me rodean.	[ ]
45. Los demás me dicen que soy un buen confidente.	[ ]
46. Me siento mal cuando me cuentan alguna dificultad personal.	[ ]
47. Cuando estoy delante de una persona enfadada, puedo calmarla fácil.	[ ]
48. Tengo consciencia de mis emociones desde el momento en que las siento.	[ ]
49. Cuando me siento mal, me es difícil saber qué emoción exactamente estoy sintiendo.	[ ]
50. Cuando estoy ante una situación estresante, me esfuerzo por pensar de una manera que me ayude a permanecer tranquilo.	[ ]

Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE)

Núria Pérez-Escoda
Universidad de Barcelona

Resumen
La revisión de las publicaciones científicas de los últimos años, relacionadas con los constructos de educación emocional, inteligencia emocional y competencia emocional, permite concluir que cada vez hay más expertos que se manifiestan favorables a la necesidad de intervenir educativamente para potenciar el desarrollo emocional (Bar-On y Parker, 2000; Saarni, 2000; Carpena, 2001; Agullo, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Extremera, Fernández-Berrocal y Duran, 2003; Sala, Albarca y Marzo, 2002; Pena y Repetto, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007, entre otros muchos).

Sin embargo, cualquier intervención en educación emocional, como cualquier acción orientadora, precisa de una evaluación rigurosa que permita conocer de las necesidades de los destinatarios y orientar las decisiones acerca de los contenidos y las estrategias más apropiadas de las intervenciones. Asimismo, para optimizar y constatar los progresos o resultados atribuibles a la formación también es necesario disponer de estrategias y recursos evaluativos útiles, apropiados a cada contexto, adaptados para diferentes edades, válidos, fiables y sensibles a los cambios (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015).

Sin embargo somos conscientes de la dificultad que entraña la medición de la inteligencia emocional. Entre las formas habituales de medirla, se suele recurrir a los instrumentos clásicos, es decir, a medidas basadas en cuestionarios y autoinformes cumplimentados por el propio encuestado; a medidas de observación basadas en cuestionarios a rellenar por agentes externos (estos a veces se triangulan en lo que se denomina feedback 360º), y finalmente, también pueden medirse mediante las llamadas pruebas de habilidad o de ejecución que consisten en cuestionarios que incluyen diversas tareas emocionales que el propio encuestado debe resolver.

Coincidimos con Álvarez (2001) en que la medición de los fenómenos psicopedagógicos siempre ha sido compleja, controvertida, criticable y criticada. Existe un consenso generalizado entre los expertos al señalar que la evaluación de la inteligencia emocional entraña una considerable dificultad (Álvarez, 2000; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Mestre y Guil, 2006; Pena

y Repetto, 2008; Pérez-González, 2008 y 2012). A pesar de ello, han sido numerosos los investigadores que se han esforzado en elaborar diversos instrumentos de medida y para demostrar sus características técnicas, especialmente asegurar su validez y un elevado coeficiente de fiabilidad. Algunos trabajos se han centrado, precisamente, en la revisión de las estrategias e instrumentos de medida más conocidos y utilizados para la evaluación de la inteligencia emocional (Álvarez, 2001; Extremera y Fernández Berrocal, 2007; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Deighton y Wolpert; 2011; Mestre y Guil, 2006; Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

En este mismo sentido, desde el GROP *(Grup de Receca en Orientació Psicopedagògica)*, cuya principal línea de investigación es desde 1997 la educación emocional, también se ha realizado una importante contribución al diseño de instrumentos para la evaluación de la competencia emocional destinados a personas de diferentes edades. En total se dispone de cuatro cuestionarios, en vías de publicación, elaborados a partir del modelo de competencia emocional desarrollado por el GROP (Bisquerra y Pérez, 2007).

De acuerdo con dicho modelo, en todos los casos se evalúa la competencia emocional total y sus cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Abstract

The review of the scientific publications from the last few years, related with the emotional education, emotional intelligence and emotional competence constructs, allows us to conclude that there are an increasing number of experts that agree with the need for an educational intervention to promote emotional development (Bar-On y Parker, 2000; Saarni, 2000; Carpena, 2001; Agullo, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Extremera, Fernández-Berrocal y Duran, 2003; Sala, Albarca yMarzo, 2002; Pena y Repetto, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007, and several other ones).

However, any intervention in emotional education, as any oriented action, needs a rigorous evaluation that permits us to know about the addressee's needs and guide the decisions about the contents and the most appropriate intervention strategies. Also, to optimize and verify the progress or results attributable to the training, it is necessary to have useful evaluation strategies and sources that are adjusted to every context and different ages, valid, reliable and sensitive to changes (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015). Nevertheless, we are aware of the difficulty that the measurement of emotional intelligence involves. The most common way to measure it is using the classical instruments, including measurements based on questionnaires and self-reports, and observational methods based on questionnaires to be completed by external agents (these ones sometimes can be coordinated in what is called 'Feedback 360°'). Finally, it can also be measured by skills and execution tests, which consist in questionnaires that include several emotional tasks that the respondent has to answer.

We agree with Álvarez (2001) in accepting that measurement of psychopedagogical phenomenons has always been difficult, controversial, questionable and criticized. A general consensus exists between experts when saying that the evaluation of emotional intelligence poses considerable difficulties (Álvarez, 2000; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Mestre y Guil, 2006; Pena y Repetto, 2008; Pérez-González, 2008 y 2012). Despite this, many researchers have made efforts to develop different measurement instruments and prove their technical characteristics, especially their validity and their high reliability coefficient. Some projects have been focused precisely on reviewing the most well-known measurement instruments for emotional intelligence (Álvarez, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Deighton y Wolpert; 2011; Mestre y Guil, 2006; Pérez-González, Petrides y Fumham, 2007).

For this reason, GROP (Research Group on Psychopedagogical Orientation), whose main research path since 1997 has been emotional education, has made an important contribution regarding the design of instruments for the evaluation of the emotional competence of people across different ages. In total there are four questionnaires (currently in the process of being published) that have been developed according to the emotional competence model from GROP (Bisquerra y Pérez, 2007).

According to this model, in each case emotional competence is evaluated both as a total and separately across its five dimensions: emotional conscience, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and competences for life and wellbeing.

1. Introducción

1.1. La educación emocional y su evaluación

En trabajos anteriores se ha hecho mención a la necesaria distinción entre los conceptos de inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional entre los que existe cierta confusión (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). El artículo de Salovey y Mayer (1990) actuó como detonante para la aparición de numerosas definiciones y redefiniciones del constructo de inteligencia emocional. Se trata de un debate abierto que pone en evidencia la dificultad de conceptualizar de forma clara y unánime este constructo y que sigue siendo el foco de interés de numerosos investigadores (Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Murphy, 2014; MacCann, Joseph, Newman, y Roberts, 2014). Independientemente de los progresos que estos trabajos supongan en relación a la conceptualización teórica de la inteligencia emocional, si en algo existe un acuerdo generalizado es en la existencia de competencias emocionales que pueden ser aprendidas y enseñadas (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias,

Tobias y Friedlander, 1999, 2000; Elias et al., 1997; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997). A este proceso de desarrollo de las competencias emocionales se le denomina «educación emocional» (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2009).

Nuevamente, se carece de un acuerdo unánime acerca de la delimitación de las competencias emocionales y cada programa de educación emocional necesita determinar el marco conceptual de referencia desde el que se definen las competencias a desarrollar.

Desde el GROP *(Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)* se ha desarrollado un modelo de competencias emocionales entendidas como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2009: 146). El modelo al que se ha denominado «modelo pentagonal de competencias emocionales» se estructura en cinco grandes dimensiones o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Cada una de las dimensiones citadas comprende una serie de aspectos más específicos o microcompetencias.

A partir de este modelo de competencias emocionales se ha elaborado un conjunto de instrumentos destinados a evaluar las necesidades de desarrollo emocional en diferentes edades y que también pueden utilizarse para evaluar los efectos de los programas de educación emocional basados en el modelo del GROP.

Para poder comprender mejor la potencialidad de dichos instrumentos es imprescindible detallar los componentes de cada una de las dimensiones del modelo:

a. Conciencia emocional: 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:
    1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.
    2. Dar nombre a las emociones: eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
    3. 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.

4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: capacidad para reconocer la continua interacción entre el pensamiento, los comportamientos y los estados emocionales.

b. Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone, a partir de la conciencia emocional, tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

   1. Expresión emocional apropiada: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional y el comportamiento en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en las relaciones con los demás.
   2. Regulación emocional: parte de la aceptación de que es necesaria la gestión adecuada de los propios sentimientos y emociones. Incluye, la regulación de la impulsividad, ira, violencia, comportamientos de riesgo; tolerancia a la frustración como prevención de estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión) y 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, etc.
   3. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar los retos y conflictos que generan emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
   4. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

c. 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, así como la autoeficacia emocional.

1. Autoestima: implica tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
3. Autoeficacia emocional: percepción de que se es capaz y eficaz en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. Capacidad para sentirse y modular el estado emocional como uno desea. Significa que uno acepta su propia experiencia emocional de acuerdo con las propias creencias y en consonancia con los propios valores morales.
4. Responsabilidad: capacidad para responder de los propios actos. Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
5. Actitud positiva: capacidad para decidir la adopción de una actitud positiva ante la vida. Implica un sentimiento optimista y potente *(empowered)* al afrontar los retos diarios y repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
6. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media,* relativos a normas sociales y comportamientos personales.
7. Resiliencia: es la capacidad para afrontar con éxito las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

d. Competencia social: la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.
   1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
   2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
   3. Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4. Practicar la comunicación expresiva: 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.
5. Compartir emociones: 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.
6. Comportamiento prosocial y cooperación: capacidad para realizar acciones a favor de los demás sin que lo hayan solicitado.
7. Asertividad: capacidad para mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. que permita defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir «no» claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
8. Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Afrontar los conflictos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. Implica capacidad de negociación considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Implica inducir o regular las emociones en los demás.

e. Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales que sobrevienen. Permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.
   1. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
   2. Toma de decisiones: capacidad para implicarse en la toma de decisiones y asumir la responsabilidad de ello, tanto en situaciones

personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

3. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida: implica reconocer los propios derechos y deberes; desarrollar un sentimiento de pertenencia, solidaridad y compromiso; participar en un sistema democrático; ejercer valores cívicos; respeto a la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla desde lo local hacia contextos más amplios.
5. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar emocional y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
6. Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

1.2. Los instrumentos del GROP para la evaluación de las competencias emocionales

La mayoría de los los escasos instrumentos disponibles para la evaluación de las competencias emocionales han sido sometidos a criticas centradas fundamentalmente en la falta de un marco teórico claro y de fundamentos empíricos firmes (Pérez, Petrides y Furnham, 2005). Para hacer frente a este problema y disponer de instrumentos adaptados al contexto hispano, desde el GROP se ha trabajado intensamente en la última década en la elaboración de diversos cuestionarios adaptados a diferentes franjas de edad, que se enmarcan en el modelo que se acaba de presentar y que ofrecen una evaluación para cada una de las dimensiones de las competencias emocionales y una valoración global.

El proceso de construcción de los instrumentos ha seguido en todos los casos el proceso siguiente:

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 de competencia pentagonal antes expuesto.

c. Selección de los ítems que conformarían 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 estudiado 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.

Concretamente se han elaborado 4 instrumentos que detallamos a continuación:

1.2.1. El Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión extensa) CDE-A

Este cuestionario tiene como destinatarios a adultos (personas mayores de 18 años) de un nivel socioeducativo medio-alto. Se aplica online aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel. El CDE-A es un cuestionario de autoinforme que consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional; 13 la regulación emocional, 7 la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar. Este cuestionario ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas, y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. En Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) se presentó el proceso de construcción de este instrumento y, basándose en una muestra de 1537 adultos, obtuvieron 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 $p < 0{,}01$. El análisis factorial exploratorio permitió revelar la presencia de cinco factores coincidentes con el modelo teórico que explican el 50 % de la varianza.

El cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDE-A) ha sido aplicado en diversas investigaciones a profesorado de diferentes niveles educativos y en otros colectivos: profesionales específicos, así como a muestras de estudiantes universitarios. También esta siendo utilizado como instrumento para la evaluación de programas de desarrollo de las competencias emocionales en el marco de algunas tesis doctorales. Algunos trabajos en los que se ha utilizado el CDE-A son Pérez-Escoda, Filella y Soldevila (2010); López-Cassá y Pérez-Escoda (2011); Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012); Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló Morera y Oriol Granado (2014); Torrijos y Pérez-Escoda (2014); y Pérez-Escoda y Alegre (2014).

1.2.2. El Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (versión reducida) CDE-R

Los estudios con el CDE-A permitieron observar que el nivel de estudios es un elemento importante a tener en cuenta que dificulta la comprensión y el cansancio durante la aplicación de este tipo de autoinformes. Por ello se decidió elaborar una versión reducida, que consta de 27 ítems, a la que se denomina CDE-R, destinada a personas adultas (mayores de 18 años) con un nivel medio o inferior de estudios. La elección de los ítems que componen la versión reducida se estableció a partir de la capacidad discriminativa de los ítems de la escala extensa. Los estudios acerca de las características técnicas de la escala indican que su índice de consistencia interna (alfa de Cronbach=0,85) puede considerarse óptimo.

El cuestionario de desarrollo emocional de adultos en su versión reducida (CDE-R) ha sido aplicado en diversas investigaciones con personas desempleadas, usuarios de centros cívicos, padres y madres de centros escolares diversos. Algunos de estos trabajos son: Sánchez-Gallardo y Pérez-Escoda (2008); Pérez-Escoda y Ribera (2009); y Pérez-Escoda, Velar Ceballos y Ruiz Bueno (2014).

1.2.3. El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria CDE-SEC

El cuestionario de desarrollo emocional en la versión para adolescentes (CDE_SEC) fue diseñado de acuerdo con el modelo de competencia emocional del GROP (Grupo de Investigación en Orientación

Psicopedagógica) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. La versión definitiva fecha de 2008 como evolución y mejora del CEE, (Cuestionario de Educación Emocional) publicado en Álvarez (coord., 2001). Consiste en una escala de autoinforme que consta de 35 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta en una escala de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo). Se dispone en versión online, además de la versión lápiz y papel. Los resultados que se obtienen permiten detectar las necesidades que cada alumno puede tener a nivel global y en cada una de las dimensiones. Los estudios realizados con muestras de diversos niveles educativos indican que su índice de consistencia interna medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, oscila según los casos entre 0,79 y 0, 82. Su aplicación se estima adecuada entre los 12 y los 18 años.

El cuestionario de desarrollo emocional de adultos para Secundaria ha permitido estudiar las necesidades de desarrollo emocional de los adolescentes tanto en Secundaria como en Bachillerato y sido aplicado en algunas investigaciones como: Pérez-Escoda y Pellicer (2009); García Navarro (2011) Pellicer y Pérez-Escoda (2012); y Pérez-Escoda y García-Aguilar (en prensa). Actualmente también esta siendo utilizado en diversas tesis doctorales.

1.2.4. El Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13

La elaboración del cuestionario de desarrollo emocional para niños y niñas de 9 a 13 años de edad (CDE-9-13) se inició durante el curso escolar 2007-2008. El proceso de construcción del instrumento fue presentado extensamente en un trabajo previo (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2009). En su versión definitiva el instrumento consta de 38 ítems. A lo largo del proceso de construcción se utilizaron diferentes procedimientos de respuesta (cualitativa, gráfica, numérica) y se valoró la dificultad para los niños y niñas en cada uno de ellos. Se observó que los niños pueden responder fácilmente de acuerdo a una escala de tipo Likert de once puntos y así quedo constituida la escala definitiva. El índice de consistencia interna, de acuerdo con el coeficiente alfa de Cronbach es de 0,85.

El cuestionario de desarrollo emocional de adultos para Secundaria ha permitido estudiar las necesidades de desarrollo emocional de niños y niñas de 4.º a 6.º de Educación Primaria (Pérez-Escoda y López-Cassá; 2013) y también se ha utilizado en diversas investigaciones paralelamente al uso de otras pruebas con las que se han observado correlaciones interesantes (Pérez-Escoda, López-Cassà y Torrado, 2012). Paralelamente también se

está utilizando para la evaluación del desarrollo de las competencias emocionales en diversas intervenciones educativas (Pérez-Escoda y Castillo, 2012; Pérez, Giner y Pérez Escoda, 2013) y en algunas tesis doctorales.

2. Consideraciones finales

Se han presentado los cuatro instrumentos elaborados al amparo del marco teórico de las competencias emocionales del GROP, los cuales se han mostrado muy útiles para la evaluación de las competencias emocionales y para la evaluación de programas de educación emocional basados en dicho modelo. Estos instrumentos abarcan la evaluación desde los nueve años en adelante. Se aplican preferiblemente en su versión online. Es estos momentos se está trabajando para la publicación de los mismos y facilitar de esta manera su accesibilidad a aquellos investigadores interesados en los mismos. Queda pendiente la elaboración de instrumentos para evaluar las competencias emocionales en menores de 9 años y la traducción de estos instrumentos al inglés.

3. Bibliografía

Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011): «Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria». *Revista de Educación,* 354, 347-349.

Álvarez, M. (coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Barcelona: Praxis.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez-Escoda, N. (2000): «Evaluación de programas de educación emocional». *Revista de Investigación Educativa (RIE),* 18, 2, 587-599.

Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000): *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace.* San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Carpena, A. (2001): *Educació sociœmocional a primària: materials pràctics i de reflexió.* Eumo editorial.

Cohen, J. (ed.) (1999): *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence.* Nueva York: Teachers College, Columbia University.

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

_____ (2009): *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Ed. Síntesis.

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación,* 10, 61-82.

_____ (2015): «¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?». *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 8 (2). DOI: 10.1344/reire2015.8.2.82.
Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999): *Educar con inteligencia emocional.* Barcelona: Plaza Janés.
_____ (2000): *Raising emotionally intelligent teenagers.* Nueva York: Harmony Books.
Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997): *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators.* Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007): «Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional», Mestre, M. y Fernández Berrocal, P. (eds.): *Manual de Inteligencia emocional.* Madrid: Pirámide, 99-1222.
Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003): «Inteligencia emocional y *burnout* en profesores». *Encuentros en Psicología Social,* 1, 260-265.
Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004): «Medidas de evaluación de la inteligencia emocional». *Revista Latinoamericana de Psicología,* 36 (2), 209-228
Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M.-J. y Oriol, X. (2014): «Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria». *Estudios sobre Educación,* 26, 125-147.
García Navarro, E. (2011): «Competencias emocionales, autoestima y rendimiento académico en adolescentes» (trabajo de fin de máster). Universidad de Barcelona.
_____ (1995): *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
_____ (1999): *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
Humphrey, N., Kalambouka, A, Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. y Wolpert, M. (2011): «Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review». *Educational and Psychological Measurement,* 71, 617-637, doi:10.1177/0013164410382896.
López Cassá, E. y Pérez-Escoda, N. (2009): «Cuestionario de desarrollo emocional CDE(9-13): Estudio Preliminar». Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander.
MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., y Roberts, R. D. (2014): «Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models». *Emotion,* 14(2), 358.

Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008): «Human abilities: Emotional intelligence». *Annu. Rev. Psychol.,* 59, 507-536.
Mestre J. M. y Guil, R. (2006): «Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional». *Ansiedad y Estrés,* 12 (2-3), 413-425.
Murphy, K. R. (ed.) (2014): *A critique of emotional intelligence: what are the problems and how can they be fixed?* Psychology Press.
Pellicer, I. y Pérez-Escoda, N. (2012): «Educació Física emocional». Comunicación presentada en las VIII Jornades d'Educació Emocional: «Emocions i salut».
Pena, M., y Repetto, E. (2008): «The state of research on Emotional Intelligence in Spain». *Electronic Journal of Research in Education Psychology,* 15(6), 2.
Pérez, G., Giner, A. y Pérez-Escoda, N. (2013): «Projecte escolta'm i millora de les competencies emocionals». Comunicación presentada a las IX Jornades d'Educació Emocional. Educació emocional i valors. Barcelona.
Pérez-González, J. C. (2008): «Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 6(2), 523-546.
_____ (2012): «Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo», Bisquerra, R. (coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012): *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007): «La medida de la inteligencia emocional rasgo», Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P.: *Manual de Inteligencia Emocional.* Madrid: Pirámide, 81-97.
Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2014): «Satisfacción con la vida: predictores y moderadores». Comunicación presentada al I Congrés Internacional d'Educació Emocional (X Jornades d'Educació Emocional): «Psicologia positiva i benestar».
Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R. Filella, G. y Soldevila, A (2010): «Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A)». *Revista Española de Orientación Psicopedagógica.* REOP, 21 (2), 367-379.
Pérez-Escoda, N. y Castillo, M. A. (2012): «Programa de Educación Emocional en primaria: Herramienta preventiva de conductas de riesgo infantil y juvenil». Comunicación presentada al I Congreso Nacional de Inteligencia Emocional organizado por el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Barcelona.

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,* (10)3, 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. y García-Aguilar, N. (en prensa): *Competències emocionals i eleccions ocupacionals: Implicacions per a l'orientació professional dels adolescents.* Barcelona: Temps d'Educció.
Pérez-Escoda, N. y López-Cassà, E. (2013): «Relación entre la autoestima, la competencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos de la educación Primaria». Comunicación presentada al Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa: Investigación de calidad para mejorar la educación. Tarragona.
Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. y Torrado, M. (2012): «Competencias emocionales y autoestima en Educación Primaria». Comunicación presentada al Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. CIDUI-2012: «La Universidad una institución de la sociedad». Barcelona
Pérez-Escoda, N. y Pellicer, I. (2009): «Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia». Comunicación presentada a las I Jornades «La tutoria a l'ESO al segle XXI», http://ice-ub-eprat.blogspot.com/search/label/4.%20PON%C3%88NCIES
Pérez-Escoda, N. y Ribera, A. (2009): «Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 30, 3, 251-256.
Pérez-Escoda, N., Velar, K. y Ruiz, A. (2014): «Competencias emocionales y depresión en cuidadores familiares de personas mayores dependientes». *Ansiedad y Estrés,* 20 (2-3), 181-191.
Saarni, C. (2000): «Emotional Competence. A Developmental Perspective», Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.): *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac.* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
Sala, J., Abarca, M. y Marzo, L. (2002): «La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 5 (3), 1.
Salovey, P. y Mayer J. D. (1990): «Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality». *Imagination, Cognition and Personality,* 9 (3), 185-211.
Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997): *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications.* Nueva York: Basic Books.

Sánchez, R. y Pérez-Escoda, N. (2009): «Las competencias emocionales en padres y madres». Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Organitzado por la Fundación Marcelino Botín. Santander.
Torrijos Fincias, P. y Pérez-Escoda, N. (2014): «Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes Universitarios». Comunicación presentada al I Congrés Internacional d'Educació Emocional (X Jornades d'Educació Emocional): «Psicologia positiva i benestar».

Influencia de los dominios emocionales en las estrategias de afrontamiento

Daniel Puertas Miramón
Máster en Aprendizaje a lo largo de la Vida
Fundación Federico Ozanam
Santos Orejudo Hernández
Universidad de Zaragoza

Resumen

Las investigaciones sobre inteligencia emocional han puesto de manifiesto la relevancia de esta dimensión personal en la adaptación, el ajuste o el bienestar; sin embargo, menos conocidos son los mecanismos que subyacen a estas relaciones. Una de las hipótesis más plausibles es que la inteligencia emocional correlaciona con el uso de estrategias de afrontamiento. El presente estudio pretende ahondar en los mecanismos que rigen dichas relaciones, profundizando en los distintos dominios de la inteligencia emocional según el modelo de Salovey y Mayer (1990): atención, claridad y reparación. Además se estudiarán las relaciones de ambas variables como otro constructo de la psicología, como el sentido de coherencia (Antonowsky, 1991), dimensión central en la dimensión salutógena de la personalidad y que se relaciona igualmente con el uso de estrategias de afrontamiento.

Para ello, una muestra de 160 estudiantes universitarios de primer año (edad media 18,96 años, S.D.=3,02, 35 % chicos y 65 % chicas), tanto de ramas de ciencias sociales como científicas, han rellenado tres cuestionarios distintos que evalúan los mencionados constructos: inteligencia emocional percibida (TMMS-24), estrategias de afrontamiento (COPE-28) y sentido de coherencia (SOC-13).

Abstract

Studies say high level in perceived Emotional intelligence is related to a good use of coping Strategies. The present study pretends to delve deeper on the mechanisms that regulate the aforementioned connection. It means, how every of the emotional competences help to adapt to the environment. Besides, the mediation links that other constructs associated to Emotional Intelligence could apply will be studied.

That's why (for this,) a series of questionnaires that measures the perceived Emotional intelligence constructs (TMMS-24), coping Strategies (COPE-28) and sense of coherence (SOC-13) has been given to a sample of university students. We find connections between Confrontation Strategies and the started up emotional skills. Also, the sense of coherence and the emotional competences have a mediator role over Confrontation skills.

1. Introducción

Desde niños se nos enseña cómo vemos, cómo oímos o cómo funcionan procesos tan complejos como la respiración, incluso se nos enseña qué pautas seguir en las relaciones con los demás. Pero nadie nos ha enseñado nunca qué significa estar feliz, aburrirse o tener miedo.

La alfabetización emocional (Golleman, 2006) se da de un modo remedial o, en el mejor de los casos, preventivo pero no de forma sistemática. Es necesario aprender cómo y por qué la evolución nos ha dotado de un sistema tan complejo como el emocional.

Se pretende averiguar las relaciones que existen entre la inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento ante el estrés. Es decir, cómo cada una de las competencias emocionales ayuda a adaptarse al medio.

Además se estudiarán las relaciones de mediación que otros constructos asociados a la inteligencia emocional pueden estar ejerciendo.

1.1. Las competencias emocionales

Si bien, como queda dicho, las emociones tienen la función de adaptarnos al medio, el factor determinante que propicie dicha adaptación no será otro que cómo las utilicemos; en otras palabras, las estrategias que pongamos en marcha una vez sean detectadas las emociones.

Es necesario que el sujeto que pretende poner en marcha dichas estrategias cuente con una serie de competencias, entendidas como define Bisquerra:

> La habilidad 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 2009:143)

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) definieron tres dominios en su teoría de la inteligencia emocional,

1. El primer dominio, «atención», supone percibir las emociones, incluye las capacidades involucradas en la identificación de las emociones.
2. El segundo domino, «claridad», se subdivide en dos:
   a. El uso de las emociones, refiere a la capacidad de aprovechar la información emocional para facilitar otros procesos cognitivos.
   b. La comprensión de las emociones designa la capacidad para afinar el conocimiento de cada una de las emociones por separado.
3. El tercer dominio, «reparación», concierne a la capacidad de controlar las propias emociones y las de los demás.

1.2. Estrategias de afrontamiento

Dentro de las corrientes cognitivas de las emociones, hemos visto el modelo transaccional de Folkman y Lazarus (1985) en el que se daba un doble proceso de valoración. Por un lado la valoración primaria que evaluaba la situación que produce la emoción como placentera o amenazante. Y una valoración secundaria que compara la situación con las estrategias disponibles para hacerle frente, en dicha comparación entra en juego lo que llamamos «estrategias de afrontamiento».

Frydenberg y Lewis (1997) definen al afrontamiento como «las estrategias conductuales y cognitivas para lograr una transición y una adaptación efectivas», De acuerdo a estos autores, no serían las situaciones en sí las que propiciarían la puesta en marcha de las estrategias de afrontamiento, sino la percepción que el sujeto tiene de las mismas. El afrontamiento es definido por Everly (1989: 44) «como un esfuerzo para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, esfuerzos que pueden ser psicológicos o conductuales».

La utilización de un tipo determinado de estrategia de afrontamiento variará dependiendo del sujeto y de la situación. Las estrategias de afrontamiento según Giordano y Everly (1986) pueden resultar adaptativas o inadatativas según promuevan el estrés y la salud a largo plazo o únicamente a corto plazo (con el consiguiente efecto a largo plazo).

Podemos diferenciar los estilos de afrontamiento de las estrategias de afrontamiento:

> Los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. Por otro lado, las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes. (Fernández-Abascal, 1997: 190)

Fernández-Abascal (1997) realizó un exhaustivo listado de las estrategias de afrontamiento que fueron definidas en la literatura científica. Se identificaron dieciocho que pueden agruparse en tres estilos básicos de afrontamiento (Frydenberg y Rowley, 1998):

1. Dirigido a la resolución de problemas: aquellas estrategias que modifican la situación problemática para hacerla menos estresante.

2. Afrontamiento en relación con los demás: aquellas que apuntan a reducir la tensión, la activación fisiológica y a la reacción emocional.
3. Afrontamiento improductivo: apuntan a los jóvenes que no enfrentan la situación problema. Los sujetos que utilizan estrategias de este estilo suelen tener sentimientos y pensamientos de autorreproche, e inutilidad; pueden negar el problema o minimizarlo; no se preocupan por las demandas del medio ni de sus reacciones, es decir que en general, no se esfuerzan en buscar las posibles soluciones a la problemática planteada.

Posteriormente se interpretan las estrategias en relación al estilo al que pertenece:

1. Dirigido a la resolución de problemas:
   - Buscar diversiones relajantes (Dr), describe actividades relajantes: oir música, leer un libro, tocar un instrumento musical, etc.
   - Esforzarse y tener éxito (Es), supone compromiso, ambición y dedicación para estar mejor.
   - Distracción física (Fi), elementos que se refieren a hacer deporte, mantenerse en forma, etc.
   - Fijarse en lo positivo (Po), busca el aspecto positivo de la situación y considerarse afortunado.
   - Concentrarse en resolver el problema (Rp), acciones dirigidas a analizar los diferentes puntos de vista de la situación.
2. Afrontamiento en relación con los demás:
   - Buscar apoyo espiritual (Ae), supone recurrir a la ayuda de un ser superior para solucionar los conflictos. Emplean la oración y la creencia en la ayuda de un líder espiritual.
   - Buscar ayuda profesional (Ap), consiste en buscar la opinión de profesionales, como maestros, terapeutas o a una persona competente.
   - Invertir en amigos íntimos (Ai), se refiere búsqueda de relaciones personales íntimas.
   - Buscar apoyo social (As), consiste en una estrategia de compartir. los problemas con otros y buscar apoyo en su resolución.
   - Buscar pertenencia (Pe), implica preocupación e interés por sus relaciones con los demás y por lo que los otros piensan.

- Acción social (So), supone dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda a través de grupos.

3.Afrontamiento improductivo:

- Autoinculparse (Cu), ciertos sujetos se ven como responsables de los problemas o preocupaciones que tienen.
- Hacerse ilusiones (Hi), estrategia expresada por elementos basados en la esperanza y en la anticipación de una salida positiva.
- Ignorar el problema (Ip), rechazar conscientemente la existencia del problema.
- Falta de afrontamiento (Na), incapacidad personal para tratar el problema y desarrollo de síntomas psicosomáticos.
- Preocuparse (Pr), indica preocupación por el futuro y la felicidad futura.
- Reservarlo para sí (Re), expresa que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas
- Reducción de la tensión (Rt), utilización de elementos que reflejan un intento de sentirse mejor y relajar la tensión (fumar, beber, drogarse).

Por su parte, dado que el afrontamiento de una situación no equivale a tener éxito, a veces pueden funcionar bien y otras mal, según las personas, sus circunstancias y contextos, este será eficaz cuando permita al individuo tolerar, minimizar y aceptar o incluso ignorar aquello que no pueda dominar o controlar.

1.3. Sentido de coherencia

Se define sentido de coherencia (SOC) como una disposición personal hacia la valoración de las experiencias vitales como comprensibles, manejables y llenas de significado.

Según Antonovsky (1991), «el individuo con un sentido de coherencia elevado selecciona el tipo de estrategia de afrontamiento que resulta más apropiada en función del estresor ante el que se encuentra». El constructo se escinde en tres dominios cognitivos estrechamente relacionados: comprensibilidad, manejabilidad y significación.

- La comprensibilidad: se caracteriza por percibir de forma estructurada, predecible y explicable la estimulación procedente del ambiente tanto interno como externo del individuo.

- La manejabilidad indica que los recursos para alcanzar las demandas planteadas por tal estimulación están disponibles.
- La significación hace referencia a que el individuo percibe esas demandas como desafíos merecedores de esfuerzo e implicación.

De acuerdo con el modelo original de Antonovsky (1991), hay tres mecanismos mediante los cuales el sentido de coherencia C favorece el estado objetivo y percibido de salud física, mental y social:

1. Los individuos con sentido de coherencia elevado tienen menor riesgo de percibir situaciones desfavorables como estresantes, lo que les protege de los efectos negativos del estrés sobre el estado de salud.
2. La percepción de «controlabilidad», que subyace a los componentes del SOC, tiene efectos fisiológicos protectores.
3. Las personas con sentido de coherencia alto tienen una mayor probabilidad de adoptar conductas saludables (p. ej., practicar ejercicio físico o abstenerse del consumo de drogas).

La literatura médica indica que los individuos con sentido de coherencia elevado presentan un nivel de salud autorreferido más estable ante recientes acontecimientos vitales de carácter estresante y un mejor funcionamiento inmunológico ante acontecimientos estresantes en edades avanzadas (Richardson y Ratner, 2005).

2. Objetivos

El objetivo general no es otro que analizar los mecanismos de adaptación ante siuaciones estresoras (caracterizados como estrategias de afrontamiento) y su relación con constructos como la inteligencia emocional y el sentido de coherencia en una muestra de estudiantes universitarios. De este, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las características de inteligencia emocional, estilos de afrontamiento, sentido de coherencia y su relación con variables sociodemográficas de un grupo de estudiantes universitarios.
2. Analizar las relaciones entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento en la misma.
3. Comparar el poder predictivo de la inteligencia emocional sobre los estilos de afrontamiento, controlando el efecto de otras variables de personalidad centradas en el afrontamiento como el sentido de coherencia.

3. Metodología

3.1. Participantes

Para el estudio se realizó un muestreo estratégico entre alumnos de primero de cuatro grados de la Universidad de Zaragoza. Se escogió la etapa de primer curso por adecuarse a los requisitos establecidos en las diferentes escalas y por tener, *a priori* unas características similares en cuanto a la edad. La muestra final está compuesta por un total de 160 estudiantes universitarios que cursan asignaturas de 1.º curso de las titulaciones de Magisterio, Bioquímica y Física, esto es, titulaciones de dos ramas de conocimiento distintas. Sus edades están comprendidas entre los 18 y los 45 años, con una media de 18.96 años (D.T.=3.027). El 90 % de los mismos tienen menos de 19 años, acorde con el curso seleccionado. No se observan diferencias por edad en función del sexo (chi-cuadrado=2,284, p=.516). Por sexo, un 65 % son chicas y un 35 % de chicos.

En cuanto a las especialidades, se utilizaron dos especialidades de la rama de ciencias, Biotecnología (39,4 %) y Física (19,4 %) y dos de educación, Grado de Magisterio de Educación Infantil (15,6 %) y de Educación Primaria (25,6 %). Se observa que hay una relación entre el sexo y la titulación (chi-cuadrado=68,662, p<.001), de tal manera que el porcentaje de chicas es mucho mayor en Biotecnología (73,0 %) y en las dos especialidades de Magisterio (96,0 % en Infantil y 80,5 % en Primaria).

3.2. Variables e instrumentos

Los datos se recogieron mediante un cuadernillo que constaba de unas instrucciones y recogía datos referentes a la edad, el sexo, la titulación y los siguientes cuestionarios:

3.2.1. Inteligencia emocional (TMMS-24)

Bisquerra (2003) entiende las habilidades emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Para evaluarla se utiliza el trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) una versión reducida y adaptada a la población española de una escala americana que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. El TMMS-24 contiene tres dimensiones clave de la inteligencia emocional con 8 ítems en cada una de ellas, evaluando la inteligencia emocional percibida, a través de los tres procesos:

- Atención: si soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad: si identifico y comprendo bien mis estados emocionales.
- Reparación: si soy capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos.

En cuanto a las propiedades psicométricas de este instrumento se puede decir que han presentado en consistencia interna el siguiente alfa de Cronbach: atención (.900) claridad (.874) reparación (.831).

3.2.2. Afrontamiento (COPE-28)

El afrontamiento es considerado como una serie de esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan para manejar aquellos acontecimientos valorados por el sujeto como estresantes o desbordantes de los recursos que este tiene. Para evaluarlo se ha utilizado el Cuestionario COPE-28 (Carver, 1997), del cual se extraen 14 modos de afrontamiento: afrontamiento activo, planificación, apoyo social emocional, apoyo social instrumental, religión, reinterpretación positiva, aceptación, negación, humor, autodistracción, autoinculpación, desconexión conductual, desahogo emocional y uso de sustancias.

Estos se agrupan a su vez en cuatro factores descritos por Morán, Landero y González (2010) en la validación de la versión española: afrontamiento cognitivo, afrontamiento social, bloqueo del afrontamiento y afrontamiento espiritual.

Dicho cuestionario ha sido utilizado con frecuencia en investigaciones españolas y consta que es un cuestionario validado y adaptado a esta población.

En cuanto a las propiedades psicométricas de este instrumento se puede decir que han presentado en consistencia interna el siguiente alfa de Cronbach:

- Afrontamiento cognitivo: .341.
- Afrontamiento social: .647.
- Bloqueo del afrontamiento: .308.
- Afrontamiento espiritual: .793.

3.2.3. Sentido de Coherencia (SOC-13)

El sentido de coherencia es una orientación general que se manifiesta como un sentimiento dinámico de confianza, de manera que los estímulos internos o externos son estructurados, predecibles y explicables (Ureña,

2008). Para recoger los datos se ha utilizado el Cuestionario de Sentido de Coherencia (SOC-13) de Antonowsky en su versión castellana, el cual se puede encontrar en Fernández Martínez (2009). De él se derivan tres puntuaciones que hacen referencia a las tres dimensiones del constructo: comprensibilidad, manejabilidad y significatividad.

Ha sido utilizado con frecuencia en investigaciones españolas, está validado y se puede adaptar perfectamente a la población a la que va dirigida esta investigación.

En cuanto a las propiedades psicométricas de este instrumento se puede decir que han presentado en consistencia interna el siguiente alfa de Cronbach:

- Comprensibilidad: .343.
- Manejabilidad: .476.
- Significatividad: .632.

3.3. Procedimiento

La recogida de información se realizó por el investigador principal quien acudió directamente a un aula en periodo de clase, previa cita con el profesor responsable de la misma y pidió a los alumnos que rellenaran los cuestionarios (caracterizados más adelante). Las encuestas fueron voluntarias y se garantizó en todo momento la confidencialidad de los datos recogidos.

3.3.1. Procedimiento estadístico

Tras el análisis de las diferencias por grupos de las variables consideradas, se analizan las correlaciones entre las variables. Por último, y para poner a prueba las relaciones entre el sentido de coherencia, la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento, se ha llevado a cabo un modelo de mediación mediante ecuaciones estructurales (SEM). Se ha trabajado con el programa AMOS 17.0, y con el método de estimación de máxima verosimilitud. Para ello, se han comprobado los supuestos de normalidad. Por último, como índices de ajuste se siguen las recomendaciones de McDonald y Ho (2002).

4. Resultados

La tabla 1 muestra los valores descriptivos encontrados en el estudio. Un primer análisis a los valores descriptivos pone de manifiesto que no hay diferencias entre ellos en función de la edad de los participantes.

	N	Media	Desv. típ.
TMMS_atención	160	25,91	6,770
TMMS_claridad	160	25,40	6,015
TMMS_reparación	160	26,73	6,206
SOC_comprensibilidad	146	20,22	4,12
SOC_manejabilidad	143	17,51	3,79
SOC_significatividad	153	20,15	4,14
COPE_cognitivo	156	14,53	2,65
COPE_apoyo social	159	10,68	3,09
COPE_bloqueo	160	11,10	3,56
COPE_religiosidad	160	,82	1,302

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

No ocurre lo mismo con respecto al sexo, ya que encontramos relaciones estadísticamente significativas con respecto a las estrategias de afrontamiento de apoyo social ($F=18.632$, $p<.001$, $\eta 2p=.106$) y el dominio emocional de atención ($F=14.590$, $p<.001$, $\eta 2p=.085$). También encontramos relaciones, en la escala de comprensibilidad del sentido de coherencia ($F=7.821$, $p<.001$, $\eta 2p=.052$). Los resultados ponen de manifiesto que las mujeres puntúan mas alto en las escalas de apoyo social (11,42 vs. 9,32) y en el dominio emocional de atención (27,35 vs. 23,23) y que los hombres lo hacen en comprensibilidad (21,44 vs. 19,51).

Por lo que respecta a las correlaciones entre las variables, en la tabla 2 se exponen los resultados de las correlaciones de Pearson entre las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional y el sentido de coherencia. En primer lugar, señalar la ausencia de relaciones entre las estrategias de afrontamiento, salvo una mínima relación entre apoyo social y afrontamiento cognitivo. Con respecto a los dominios del TMMS, la claridad únicamente correlaciona y de manera baja con las estrategias de apoyo social y la reparación con afrontamiento cognitivo, de manera moderada, y búsqueda de apoyo social. La atención presenta relación con las cuatro estrategias, siendo de cuantía media con apoyo social y baja con el resto. Es decir, que las estrategias de afrontamiento que se consideran más activas requieren implicación activa se relacionan con los dominios emocionales de claridad y reparación emocional.

Por último, señalar que el bloqueo del afrontamiento correlaciona de manera negativa con la comprensibilidad y la significatividad y esta última con la religiosidad de manera positiva.

	Cognitivo	Apoyo social	Bloqueo	Religiosidad	Atención	Claridad	Reparación
COPE_cognitivo	1						
COPE_apoyo social	,178(*)	1					
COPE_bloqueo	,033	,150	1				
COPE_religiosidad	,153	,114	,015	1			
TMMS_atención	,220(**)	,515(**)	,240(**)	,169(*)	1		
TMMS_claridad	,150	,177(*)	-,024	,070	,189(*)	1	
TMMS_reparación	,413(**)	,195(*)	,061	,033	,186(*)	,243(**)	1
SOC_comprensibilidad	,112	-,032	-,242(**)	-,026	-,201(*)	,344(**)	,269(**)
SOC_manejabilidad	,073	,074	-,092	-,008	-,168(*)	,175(*)	,342(**)
SOC_significatividad	,102	,067	-,323(**)	,161(*)	-,003	,290(**)	,182(*)

Tabla 2. Correlaciones entre las estrategias de afrontamiento, inteligencia emocional y sentido de coherencia.

Por último, las relaciones entre sentido de coherencia e inteligencia emocional ponen de manifiesto relaciones medio-bajas entre todas las dimensiones consideradas (tabla 2).

Por último, el gráfico 1 y la tabla 3 exponen los resultados del modelo mediacional. Se han tomado como variables predictoras las tres dimensiones del sentido de coherencia, como mediadoras, las tres subescalas de la inteligencia emocional y como criterios las cuatro estrategias de afrontamiento consideradas. Los resultados de este primer modelo presentan problemas de ajuste, por lo que se ha procedido a suprimir del mismo todas aquellas relaciones no significativas. Este segundo modelo presenta mejores indicadores globales de ajuste, aun cuando presenta un porcentaje de varianza error en el límite de lo asumible.

	Chi-square	D.F.	P	CMIN/DF	RMSEA	GFI	Akaike
Modelo 1	25,142	6	.000	4.190	.142	.963	103.142
Modelos 2	54.370	30	.004	1,812	,076	.925	104,370

Tabla 3. Ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales.

El modelo resultante final queda recogido en la figura 1. Del mismo, se puede observar que la dimensión de atención pasa a ser un predictor más, al no resultar significativo ninguno de los predictores. De la claridad y de la reparación se explica un pequeño porcentaje de varianza, entre el 11 % y 12 % a partir del sentido de coherencia. Por lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, la atención predice todas las estrategias de afrontamiento, con signos positivos en todos los casos, es decir, una mayor atención activa un mayor número de recursos de afrontamiento, con independencia del posible valor adaptativo de los mismos. Del resto de estrategias, únicamente la reparación predice una mayor frecuencia de afrontamientos cognitivos.

Por lo que respecta al sentido de coherencia y el afrontamiento, encontramos un efecto directo de la significatividad y la no aparición de estrategias de bloque (β=-.31) y de la manejabilidad y una mayor búsqueda de apoyo social (β=.16). Añadir a estos efectos directos un efecto indirecto de la manejabilidad a través de la reparación, con un efecto adicional de .160.

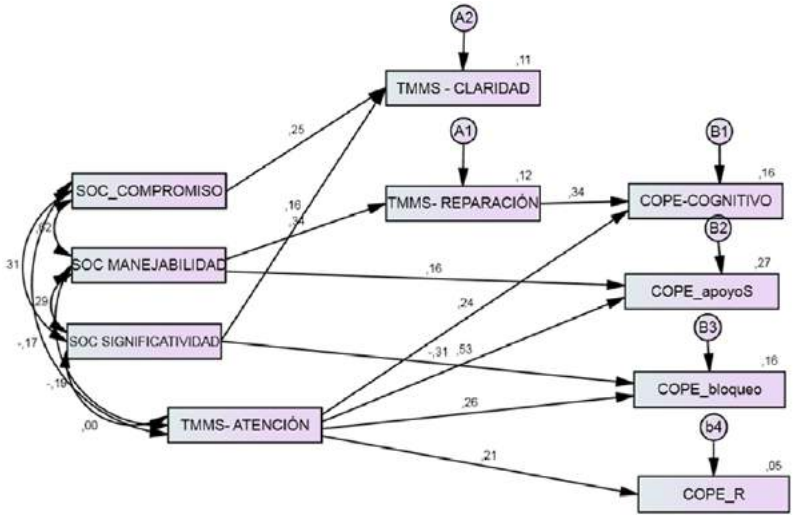


Figura 1. Modelo de mediación (SEM).

5. Conclusiones y discusión

En cuanto a las diferencias con respecto a las variables sociodemográficas, pretendíamos establecer si la edad se relacionaba con los diferentes niveles de los constructos fruto de nuestro estudio. No se encontraron coincidencias estadísticamente significativas en inteligencia emocional ni en los constructos de estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia.

En cuanto a la relación de la inteligencia emocional y el sexo, únicamente encontramos diferencias significativas en el dominio de atención dónde las mujeres puntuan más que los hombres.

Con respecto a las otras variables implicadas encontramos diferencias en cuanto al uso de estrategias centradas en el apoyo social con una puntuación para hombres de 21.49 y para mujeres de 19.51. Y también en el constructo de sentido de coherencia se encuentran diferencias significativas en cuanto a comprensibilidad con una media para hombres de 23.23 y para mujeres de 27.35.

Otro de los objetivos planteados consistía en analizar las relaciones entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento en la misma.

Encontramos, que como ya habíamos visto en la literatura revisada (MacCann, Fogarty, Zeidner y Roberts, 2011; Mayer y Salovey, 1997; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero y Ardilla-Herrero, 2012) la inteligencia emocional está efectivamente relacionada con los procesos de adaptación.

Concretamente encontramos que el dominio de atención correlaciona con todas las estrategias de afrontamiento, si bien, correlaciona con afrontamiento cognitivo, búsqueda de apoyo social y bloqueo a un nivel mayor que con religiosidad, que lo hace a un nivel menor. Entendemos pues que el ser conscientes de las propias emociones es un factor importante de cara a poner en juego cualquiera de las estrategias de afrontamiento.

Hemos encontrado también que el dominio de claridad únicamente correlaciona con las estrategias de apoyo social y el dominio de reparación correlaciona con afrontamiento cognitivo y búsqueda de apoyo social. Es decir, que las estrategias de afrontamiento que se consideran mas activas, ya que tanto la búsqueda de apoyo como el afrontamiento cognitivo requieren implicación activa, se relacionan con los dominios emocionales de claridad y reparación emocional.

Una vez estudiadas las relaciones de correlación establecíamos una segunda fase a fin de compparar el poder predictivo de la inteligencia emocional sobre los estilos de afrontamiento, controlando el efecto de otras variables de personalidad centradas en el afrontamiento como el sentido de coherencia.

Establecíamos que el constructo de inteligencia emocional es un elemento predictor de qué estrategias de afrontamiento se ponen en juego. De tal manera aventurábamos dos relaciones específicas: que el dominio de claridad funciona como predictor de las estrategias de afrontamiento cognitivo y que el dominio de reparación funciona como predictor de las estrategias centradas en la búsqueda de apoyo social.

Encontramos sin embargo que no son los dominios de atención y reparación quienes predicen el uso de estrategias de afrontamiento cognitivo y es la atención quien se muestra como predictor de las estrategias de afrontamiento centradas en el apoyo social. Por su parte las estrategias de bloqueo del afrontamiento y afrontamiento espiritual se relacionan también con la atención emocional.

Si bien las relaciones de predicción específicas por dominios emocionales que establecíamos en un principio no se cumplen, se cumple la hipótesis general de que los dominios de inteligencia emocional predicen las estrategias de afontamiento, pese a que el elemento principal, en contra de lo esperado en un principio es la atención emocional.

En cuanto al valor del sentido de coherencia como elemento predictor de qué estrategias de afrontamiento se ponen en juego vemos la dimensión de significatividad (junto con la atención) como predictores del uso de estrategias de bloqueo. Como ya adelantaban Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), la inteligencia emocional nos ayuda a prestar atención a todo lo que nos permite adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas y, en suma, ser capaces de diseñar mejores estrategias de afrontamiento.

Encontramos que el dominio de atención se revela como predictor a todas las estrategias de afrontaiento. Entendemos pues, que para poner mecanismos de adaptación en juego es necesario hacerse consciente del propio estado emocional.

En la presente investigación, no obstante, se trabaja con una serie de constructos que la literatura ha demostrado que sí que establecen la relación causa/efecto deseada, además el medir con instrumentos estandarizados y lo suficientemente validados nos aporta la seguridad de que se pretende medir lo que queremos medir y no otra cosa.

El que esté ampliamente asegurada por la comunidad científica la validez de constructo es un plus añadido a la validez interna del estudio.

Bien es cierto que, al dirigirnos a una población relativamente pequeña no suponía una amenaza a nuestro diseño el establecer la validez externa, hubiera variado mucho si el estudio hubiera sido realizado a nivel nacional o europeo dado que las medidas implementadas hubieran resultado inviables.

De cara a continuar indagando en el asunto que nos ocupa, se proponen algunas potencialidades de mejora:

- En primer lugar, pese a que el muestreo estratégico ha intentado subsanarlo, lo feminizado de la muestra ha hecho difícil

establecer inferencias con respecto al sexo entre los alumnos estudiados. Nuestra muestra está muy feminizada debido a las características sociodemográficas de la universidad.

- Con respecto a la edad, sería interesante una perspectiva evolutiva de la relación entre los constructos, llegando a muestras de diferentes edades lo que requeriría pruebas adaptadas a población mas adulta y a población infantil además de la que se ha utilizado y una muestra con características diferentes.
- Por último, cabría un tercer nivel de análisis que estableciera el valor predictor de los constructos de inteligencia emocional para cada una de las estrategias de afrontamiento estudiadas, así como introducir otro tipo de constructos relacionados con el ámbito de estudio de las emociones.

6. Bibliografía

Antonovsky, A. (1991): «The structural sources of salutogenic strengths», Cooper, C. L. y Payne, R.: *Personality and Stress: individual differences in the stress process.* Chichester: John Wiley & Sons, 67-104.

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

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010): «Docentes emocionalmente inteligentes». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 13 (1), 41-49.

Carver, C. S. (1997): «You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE». *International Journal of Behavioral Medicine,* 4 (1), 92-100.

Everly, G. S. (1989): *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response.* Nueva York: Plenum Press.

Fernández Martínez, M.ª E. (2009): *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional* (tesis doctoral). León: Universidad de León.

Fernández-Abascal, E. G. (1997): «Estilos y Estrategias de Afrontamiento», . Fernández-Abascal, E. G, Palmero, F., Chóliz, M. y Martínez, F. (eds.): *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción.* Madrid: Pirámide.

Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1985): «If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination». *Journal of Personality and Social Psychology,* 48, 150-170.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997): *ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes. Manual Madrid: TEA, adaptación Española.*

Frydenberg, E. y Rowley, G. (1998): «Coping with social issues: What Australian university students do». *Issues in Educational Research,* 8 (1), 33-48.
Girdano, D. y Everly, G. S. (1986): *Controlling Stress and Tension.* (2.ª ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J. y Ardilla-Herrero, A. (2012): «Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida». *Behavioral Psychology/Psicología Conductual,* 20, 183-196.
MacCann, C., Joseph, D., Newman, D. y Roberts, R. (2014): «Emotional Intelligence Is a Second-Stratum Factor of Intelligence: Evidence From Hierarchical and Bifactor Models». *Emotion,* 14 (2), 358-374.
McDonald, R. P. y Ho, M-H. R. (2002): «Principles and practice in reporting structural equation analyses». *Psychological Methods,* 7, 64-82.
Morán, C., Landero, R. y González, M. T. (2010): «COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE». *Universitas Psychologica,* 9 (2), 543-552.
Richardson, C. G. y Ratner, P. A. (2005): «Sense of coherence as a moderator of the effects of stressful life events on health». *J Epidemiol Community Health,* 59, 979-984.
Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): «Emotional intelligence. Imagination», *Cognition and Personality,* 9, 185-211.
Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995): *Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.*
Ureña, P. (2008): «Calidad de vida, sentido de coherencia y niveles de sedentarismo en académicos (AS) y administrativos (AS) del campus presbítero Benjamín Núñez, UNA». *Revista MHSalud,* 5 (2).

Depresión y adolescencia: un análisis de los factores implicados

Davinia M.ª Resurrección
Universidad de Málaga, Universidad Loyola Andalucía
Desireé Ruiz-Aranda
Universidad de Málaga
José Martín Salguero-Noguera
Universidad de Málaga

Resumen

La adolescencia es una etapa de cambios físicos, sociales, hormonales y emocionales. Durante este periodo aumenta la prevalencia de diversos problemas internalizados, entre ellos la depresión (Costello, Mustillo, Erkanli, Keerler y Angold, 2003; Hankin y Abramson, 2001). Varios estudios han hallado que entre los 12 y los 16 años emergen las diferencias de género en depresión, duplicándose la tasa de prevalencia en el caso de las chicas (Costello et al., 2003; Hankin et al., 1998; Twenge y Nolen-Hoeksema, 2002). Diversos autores han planteado marcos teóricos con los que tratan de explicar cómo diversos factores interaccionan para dar lugar a las diferencias de género en depresión. Los autores coinciden en plantear la presencia de factores de vulnerabilidad que, en interacción con estresores propios de la adolescencia, van a dar lugar a la aparición de la sintomatología depresiva. Entre estos factores se encuentran los eventos negativos, la pubertad, la afectividad negativa o la vulnerabilidad emocional y cognitiva (Cyranowski, Frank, Young y Shear, 2000; Hankin y Abramson, 2001; Hyde, Mezulis, y Abramson, 2008; Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994).

El objetivo del presente estudio fue realizar una revisión teórica de las variables que se encuentran implicadas en las diferencias de género en depresión en población adolescente. Para ello, se ha realizado una revisión de los modelos citados anteriormente y de los trabajados derivados de ellos. Para favorecer la exposición de los resultados, los factores hallados se han agrupado en diversas categorías. Por un lado, los eventos estresantes, entre los que se destacan el inicio de la pubertad y los estresores diarios y crónicos. Por otro lado, las variables disposicionales, entre las que se encuentran la reactividad al estrés, la intensidad emocional y el estilo cognitivo. Por último, están las estrategias de afrontamiento, entre las que aparecen la regulación emocional, la rumiación, la corrumiación y la regulación el afecto positivo. Otra de las variables que se ha encontrado en la revisión teórica es la inteligencia emocional (IE). La IE está formada, entre otros componentes, por la claridad emocional. Los déficits en claridad emocional se han relacionado con la presencia de síntomas depresivos en la adolescencia (para una revisión ver Resurrección, Salguero y Ruiz-Aranda, 2014).

Se analizan las diferencias de género en las variables citadas anteriormente y su relación con la aparición de los síntomas depresivos en la adolescencia. En general, el inicio de la pubertad aparece como un factor que contribuye al desarrollo de los síntomas de depresión, tanto en chicos como en chicas. Los estudios señalan que durante la adolescencia, las chicas experimentan un mayor número de estresores de carácter dependiente. Asimismo, las chicas se muestran más vulnerables a los efectos negativos del estrés. Con respecto a las estrategias de regulación, las chicas hacen un mayor uso de la rumiación y la corrumiación. Los trabajos que han analizado el papel de la claridad emocional y su relación con la depresión, han encontrado que las chicas con baja claridad emocional presentan más riesgo de sufrir depresión. Los resultados hallados y sus implicaciones en futuras líneas de investigación son discutidos.

Abstract

Adolescence is a time of physical, social, hormonal, and emotional changes. During this period increases the prevalence of various internalized problems, including depression (Costello, Mustillo, Erkanli, Keerler, & Angold, 2003; Hankin & Abramson, 2001). Several studies have found that between 12 and 16 years gender differences in depression emerge, approximately twice as many girls are depressed as boys (Costello et al, 2003;.. Hankin et al, 1998; Twenge & Nolen- Hoeksema, 2002). Several authors have proposed theoretical frameworks that attempt to explain how various factors interact to give rise to gender differences in depression. The authors agree on the presence of vulnerabilities that, in interaction with stressors, will lead to the emergence of depressive symptoms. Among these factors are negative events, puberty, negative affectivity or emotional and cognitive vulnerability (Cyranowski, Frank, Young, & Shear, 2000; Hankin & Abramson, 2001; Hyde, Mezulis, & Abramson, 2008; Nolen- Hoeksema & Girgus, 1994).

The aim of this study was to perform a theoretical review of the variables that are involved in gender differences in depression in adolescence. For this purpose, we reviewed the models cited above. To facilitate the presentation of the results, we grouped the factors into different categories. On the one hand, stressful events, including highlights the onset of puberty and chronic daily stressors. Furthermore, the dispositional variables, including reactivity are stress, emotional and cognitive style intensity. Finally, there are coping strategies, including emotional regulation, rumination, co-rumination, and positive affect regulation appear. Another variable that was found in the theoretical review is emotional intelligence (EI). EI comprises, amongst other components, emotional clarity. Deficits in emotional clarity have been linked to the presence of depressive symptoms in adolescence (for a review see Resurreccion, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2014).

Gender differences in the abovementioned variables and their relationship to the onset of depressive symptoms in adolescence are analyzed. In general, the onset of puberty appears as a factor contributing to the development of symptoms of depression,

both boys and girls. Studies show that during adolescence, girls experience more dependent stressors. Also, girls are more vulnerable to the negative effects of stress. Regarding regulation strategies, girls make greater use of rumination and co-rumination. Studies that have analyzed the role of emotional clarity and its relationship to depression, found that girls with low emotional clarity were at higher risk for depression. We discuss the results and their potentially implications for future research.

1. Introducción

La adolescencia es un periodo en el que aparecen cambios físicos, hormonales y socioemocionales. Durante este periodo, se produce un aumento del estrés social y del rechazo de los compañeros (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk, 2006). Aparecen nuevas situaciones emocionales que implican la puesta en marcha de diversas estrategias para un afrontamiento apropiado. Además, hay que señalar que durante la adolescencia la prevalencia de los problemas de salud mental es de un 5-20 % y, en muchos de los casos, esta sintomatología continúa estable a lo largo de la edad adulta (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler y Angold, 2003; Kessler et al., 2007; Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Paíno y Aritio-Solana, 2014).

Dentro de los diversos problemas de salud mental, se ha prestado especial atención a la depresión. Durante la infancia, la tasa de prevalencia en depresión es similar en chicos y chicas (para una revisión ver Hankin y Abramson, 2001). Varios estudios han hallado que en la etapa de la adolescencia, entre los 12 y los 16 años, emergen las diferencias de género en depresión, duplicándose la tasa de prevalencia en el caso de las chicas (Costello et al., 2003; Hankin y Abramson, 2001; Hankin et al., 1998; Kessler et al., 2007; Twenge y Nolen-Hoeksema, 2002). Algunos autores han planteado marcos teóricos en los que tratan de explicar cómo diversos factores interaccionan para dar lugar a las diferencias de género en depresión. Los autores coinciden en plantear la presencia de factores de vulnerabilidad que, en interacción con estresores propios de la adolescencia, van a dar lugar a la aparición de la sintomatología depresiva. Entre estos factores se encuentran los eventos negativos, la pubertad, la afectividad negativa o la vulnerabilidad emocional y cognitiva (Cyranowski, Frank, Young y Shear, 2000; Hankin y Abramson, 2001; Hyde, Mezulis y Abramson, 2008; Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994).

A continuación se describen los principales factores relacionados con el estrés, la vulnerabilidad cognitiva y la regulación emocional que se han hallado en la literatura, atendiendo a las posibles diferencias de género y sus relaciones tanto con depresión como con otras variables implicadas.

2. Eventos estresantes

Como se ha señalado en párrafos anteriores, los eventos estresantes propios de la adolescencia pueden servir de disparadores en la aparición de la sintomatología depresiva. Diversos modelos señalan la importancia de los eventos vitales negativos durante la adolescencia en el desarrollo de depresión en esta etapa y en la edad adulta (Cyranowski et al., 2000; Hankin y Abramson, 2001; Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994; Rudolph, 2002). Por otro lado, los problemas internalizados contribuyen a experimentar estrés interpersonal en la infancia, adolescencia y adultez (para una revisión ver Liu y Alloy, 2010).

En la literatura se ha señalado que las diferencias de género en la aparición de estresores dependientes es más fuerte durante la infancia y la adolescencia (Liu y Alloy, 2010). Se ha planteado que las diferencias de género en depresión pueden aparecer debido a que las chicas experimentan mayores eventos estresantes que los chicos (Hankin y Abramson, 2001; Hyde et al., 2008), aunque se han encontrado resultados mixtos. Por un lado, en varios estudios se ha hallado que las chicas informan un mayor número de estresores de carácter dependiente e interpersonal mientras que los chicos presentaban más estresores académicos (Calvete, Orue y Hankin 2014; Charbonneau, Mezulis y Hyde, 2009; Hankin y Abramson, 2001; Hankin, Mermelstein, y Roesch, 2007; Moksnes, Espnes y Haugan, 2014; Shih, Eberhart, Hammen y Brennan, 2006, Stange, Hamilton, Abramson y Alloy, 2014). En concreto, Hankin et al. (2007) evaluaron a 552 adolescentes en un estudio longitudinal de 12 meses. Los autores encontraron que las chicas informaron un mayor número de estresores tanto dependientes como independientes, mientras que los chicos experimentaron más estresores de tipo académico. Además, los eventos estresantes predijeron aumentos en los problemas internalizados en el tiempo (Hankin et al., 2007). En la misma línea, Shih et al. (2006) encontraron que las chicas informaron de mayores niveles de exposición a estresores episódicos, en concreto interpersonales, y los chicos un mayor número de estresores académicos y de carácter crónico. Los autores proponen que estos resultados se pueden deber a que las chicas presentan más comportamientos sociales que los chicos (Shih et al., 2006). Por el contrario, otros autores no han hallado diferencias de género en la presencia de diversos tipos de estresores (Abela y Hankin, 2011; Abela, Hankin, Shesko, Fishman y Stolow, 2012; Hankin et al., 2007). Charbonneau et al. (2009) plantean que la aparición de las diferencias de género en los resultados puede deberse a la evaluación del estrés a nivel global o por áreas (e.g., estresores dependientes e independientes).

Estudios prospectivos sugieren que las chicas comienzan a sufrir más eventos negativos a partir de los 13 años (Ge, Lorenz, Conger, Elder y Simons, 1994; Hankin et al., 2007; Rudolph y Hammen, 1999). Moksnes et al. (2014) encontraron que en el grupo de las chicas, la edad se asociaba de forma positiva con los estresores sociales, familiares y académicos. Por el contrario, en el grupo de chicos, la edad se relacionó de forma negativa con el estrés social y familiar, aunque aumentaban los estresores académicos con la edad.

En cuanto a la relación entre la presencia de eventos negativos y los síntomas depresivos, mayores niveles de estrés se han asociado con síntomas depresivos. En concreto, los estresores interpersonales predicen mayores aumentos en los síntomas depresivos en un periodo de un año, mientras que esta relación no se halló con los estresores no interpersonales (Bastin, Mezulis, Ahles, Raes y Bijttebier, 2014). En varios estudios se ha encontrado que los estresores median la relación de las diferencias de género en depresión (Charbonneaut et al., 2009; Hankin et al., 2007; Stange et al., 2014). Charbonneau et al. (2009) hallaron que las chicas informaban un mayor número de estresores interpersonales, y esta diferencia medió parcialmente las diferencias de género encontradas en depresión. Sus resultados sugieren que las diferencias de género en depresión adolescente pueden explicarse parcialmente porque las chicas generan un mayor número de estresores dependientes interpersonales.

3. Reactividad al estrés

Siguiendo el modelo propuesto por Hyde y colaboradores (2008), la reactividad emocional puede actuar como un componente de vulnerabilidad estable que va a influir en los síntomas depresivos durante la adolescencia. Algunos estudios señalan que las chicas se muestran más vulnerables a los efectos negativos del estrés, mostrando más reactividad emocional (Charbonneau et al., 2009; Ge et al., 1994; Shih et al., 2006). Hankin et al. (2007) encontraron que las chicas reaccionaron con una mayor presencia de síntomas depresivos ante la aparición de diversos tipos de estresores, entre ellos los sociales. En un estudio similar, los autores hallaron que las chicas mostraban más reactividad a los estresores episódicos, especialmente los de carácter interpersonal, que los chicos. Con respecto a los estresores de carácter crónico, los chicos presentaron mayores niveles de depresión ante los estresores crónicos sociales (Shih et al., 2006). Charbonneau et al. (2009) evaluaron a 315 adolescentes con una edad de 15 años. Los autores encontraron que la reactividad emocional al estrés fue un moderador de la relación entre estrés y depresión. Es decir, en aquellos adolescentes con alta reactividad emocional al estrés, la relación entre los estresores y los síntomas depresivos era más fuerte.

4. Pubertad

En los últimos años, se ha prestado atención a la pubertad como una variable a incluir en los modelos y teorías explicativas de las diferencias de género en depresión adolescente. Tanto la pubertad precoz como la tardía aparecen como factores de riesgo para los problemas internalizados, pudiendo contribuir a la aparición de los primeros episodios de depresión en la adolescencia (Mendle, Turkheimer y Emery, 2007; Natsuaki, Biehl y Ge, 2009; Rood, Roelofs, Bögels y Meesters, 2012). En concreto, la pubertad temprana puede aumentar el riesgo de la aparición de depresión en aquellos adolescentes con vulnerabilidad emocional y cognitiva (Hamilton, Hamlat, Stange, Abramson y Alloy, 2014).

Con respecto a la pubertad en relación a la edad, Conley y Rudolph (2009) hallaron que la pubertad, y no la edad cronológica, predijo las diferencias de género en depresión de un grupo de adolescentes. Se han encontrado diversos resultados con respecto a las diferencias de género en la aparición de la pubertad precoz o tardía. Por un lado, en las chicas la pubertad temprana se ha relacionado con un aumento del estrés, malestar físico y psicológico, y mayores niveles de depresión (Conley y Rudolph, 2009; Ge et al., 2003; Mendle et al., 2007; Rudolph, Troop-Gordon, Lambert y Natsuaki, 2014). Por el contrario, en los chicos se ha encontrado que la pubertad tardía se relaciona con la sintomatología depresiva (Conley y Rudolph, 2009; Rudolph et al., 2014). En concreto, un estudio encontró que en un grupo de chicos, la pubertad tardía se asoció con síntomas depresivos actuales, mientras que la pubertad temprana predijo síntomas depresivos en un año (Conley y Rudolph, 2009).

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, los estresores son relevantes en el posible desarrollo de síntomas depresivos, por lo que diversos autores han analizado la relación entre la pubertad y el estrés social en la adolescencia (Conley y Rudolph, 2009; Conley, Rudolph y Bryant, 2012). Los resultados de estos estudios indican que las chicas con pubertad precoz y los chicos con pubertad tardía, presentaron más síntomas depresivos ante la presencia de estresores sociales. Estas relaciones se encontraron a nivel transversal y longitudinal. Los autores sugieren que la pubertad a destiempo, tanto actual como percibida, puede desencadenar un aumento de los estresores sociales que, a su vez, aumentarían el riesgo de sufrir depresión (Conley y Rudolph, 2009; Conley et al., 2012).

5. Vulnerabilidad cognitiva

Una de las variables que se ha estudiado como factor de vulnerabilidad en la aparición de la depresión es el estilo cognitivo negativo, o la tendencia a realizar atribuciones internas, estables y globales de las causas de los eventos negativos.

En cuanto a las diferencias de género, diversos estudios han evaluado el estilo cognitivo en población adolescente sin hallar diferencias entre chicos y chicas (Hamilton et al., 2014; Hamilton et al., 2013; Rood et al., 2012; Stange, Alloy, Flynn y Abramson, 2013).

Con respecto a la relación entre el estilo cognitivo y la depresión, varios estudios han hallado que el estilo cognitivo negativo predijo aumentos en los síntomas depresivos (para una revisión ver Abela y Hankin, 2008). Rood et al. (2012) analizaron si la relación entre estilos cognitivos y depresión era similar en chicos y chicas, encontrando diferencias de género en este sentido. Los autores encontraron que en los chicos de mayor edad, el estilo cognitivo negativo se relacionó con los síntomas depresivos ante la aparición de varios estresores. Por el contrario, en el grupo de las chicas, el estilo cognitivo se asoció con síntomas depresivos, independientemente del número de estresores. Los autores sugieren que el estilo cognitivo está relacionado con la edad y con el género de los adolescentes (Rood et al., 2012).

El estilo cognitivo también se ha relacionado con variables citadas anteriormente (e.g. estrés, pubertad). De manera más concreta, un estudio halló que el estilo cognitivo negativo predijo mayores niveles de estresores dependientes, pero no independientes (Hamilton et al., 2013). En un estudio longitudinal de seis meses, los autores encontraron que las atribuciones globales y estables de las causas de los eventos predijeron un aumento en los síntomas depresivos y, a su vez, moderó el impacto de los eventos negativos en estos síntomas (Calvete, Villardón y Estévez, 2008). Con respecto a la pubertad, la vulnerabilidad cognitiva aumentó el riesgo asociado a la pubertad precoz de sufrir síntomas depresivos en el tiempo, tanto en chicos como en chicas (Hamilton et al., 2014). Estos resultados sugieren que la interacción entre la pubertad temprana y los estilos cognitivos sobre los síntomas depresivos no son específicos del género.

Dentro del estudio de las variables de vulnerabilidad cognitiva, otros autores han analizado el papel que tienen los esquemas desadaptativos tempranos (EDT) en la aparición de las diferencias de género en depresión en población adolescente (Calvete et al., 2014). Los autores encontraron que en los chicos con EDT la relación entre estrés social y depresión fue mayor que en aquellos adolescentes con puntuaciones bajas en EDT. Además, los EDT predijeron una mayor estabilidad en los síntomas depresivos.

6. Regulación emocional

Existen varias definiciones de regulación emocional, aunque puede entenderse como la capacidad para modificar nuestro estado de ánimo y el de los demás (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Como se ha señalado en párrafos anteriores, la regulación emocional se encuentra asociada a la percepción y la claridad emocional, ya que una peor percepción emocional se ha asociado con problemas en el uso de estrategias de afrontamiento efectivas (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

La disregulación emocional se ha asociado con los síntomas depresivos tanto a nivel transversal (Silk, Steinberg y Morris, 2003) como a nivel longitudinal (McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin y Nolen-Hoeksema, 2011; Neumann, Van Lier, Frijns, Meeus, y Koot, 2011), aunque otros autores no han encontrado esta relación (Larsen et al., 2013). En concreto, en un estudio se halló que una menor regulación emocional predijo cambios en psicopatología tras un periodo de siete meses (McLaughlin et al., 2011). En línea con estos resultados, algunos autores sugieren que los déficits en regulación emocional son un factor de riesgo para la psicopatología adolescente, planteando que puede ser un factor transdiagnóstico (McLaughlin et al., 2011).

Existen dos estrategias de regulación a las que se ha prestado especial atención: reevaluación y la supresión emocional. La reevaluación cognitiva se puede definir como la reinterpretación de los estímulos emocionales para modificar su impacto emocional. Por otro lado, la supresión implicaría la inhibición de una respuesta emocional (Gross, 1998). En un estudio llevado a cabo con chicas con edades comprendidas entre 13 y 16 años, se encontró que la reevaluación emocional tuvo un efecto indirecto en la relación entre percepción emocional y depresión, es decir, un menor empleo de la reevaluación se asoció con mayores síntomas depresivos (Eastabrook, Flynn y Hollenstein, 2014).

Dentro de la regulación emocional, se han analizado variables que influyen en el proceso de regulación (e.g., claridad emocional), y estrategias concretas tales como la rumiación y la corrumiación.

6.1. Claridad emocional

La claridad emocional puede definirse como la capacidad de definir, comprender y distinguir las experiencias emocionales de cada persona (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Este componente se encontraría relacionado con otros factores emocionales, como la percepción o la regulación de emociones (Mayer et al., 2001).

Desde la infancia, la claridad emocional parece ser una variable que se encuentra implicada en la relación entre las respuestas al estrés y los síntomas depresivos (Flynn y Rudolph, 2010). Los déficits en claridad emocional se han asociado a la presencia de síntomas depresivos en la adolescencia (para una revisión ver Resurrección, Salguero, y Ruiz-Aranda, 2014). En un estudio longitudinal llevado a cabo durante tres años, los autores hallaron que los adolescentes con déficits en claridad emocional presentaban un menor afrontamiento activo y mayor rumiación. Además, estas estrategias de afrontamiento predijeron mayores síntomas depresivos (Flynn y Rudolph, 2014).

En cuanto a la relación entre claridad emocional y pubertad, un estudio realizado por Hamilton y colaboradores (2014) halló que las chicas con pubertad precoz y baja claridad emocional presentaban mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos. Los autores plantearon que poseer una baja claridad emocional podía ser una variable de vulnerabilidad específica para las chicas.

También se ha analizado la relación entre las variables claridad emocional, estilos cognitivos y estrés (Stange et al., 2013). Los autores hallaron que aquellos adolescentes con estilos cognitivos negativos y baja claridad emocional eran más vulnerables a experimentar síntomas depresivos ante niveles elevados de estrés.

6.2. Rumiación

La rumiación se define como la tendencia a centrar de manera repetitiva la atención en las causas de los estados de ánimo (Nolen-Hoeksema, 1991) y se ha considerado como un factor de vulnerabilidad para los problemas internalizados, como la depresión (Hankin y Abramson, 2001; Jose y Brown, 2008; Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994). La rumiación se ha asociado con aumentos en los síntomas depresivos a lo largo del tiempo (Abela y Hankin, 2008), con el inicio de depresión clínica y con una mayor duración de los síntomas depresivos (Abela y Hankin, 2011; Nolen-Hoeksema, Stice, Wade y Bohon, 2007; Wilkinson, Croudace y Goodyer, 2013). Concretamente, Wilkinson et al. (2013) hallaron que la rumiación aumentó el riesgo de aparición de depresión un año después, incluso tras controlar los niveles iniciales de síntomas depresivos. Los autores sugieren que responder a los síntomas con un estilo rumiativo puede aumentar la probabilidad de que aparezca un episodio depresivo (Wilkinson et al., 2013).

En cuanto a las diferencias de género en rumiación, los resultados en la literatura han sido mixtos, encontrándose evidencias a favor (Abela, Parkinson, Stolow y Starrs, 2009; Hankin, 2008, 2009; Jose y Brown, 2008;

Michl, McLaughlin, Shephred y Nolen-Hoekesema, 2012; Nolen-Hoeksema et al., 2007), aunque algunos estudios no han hallado diferencias (Abela, Aydin y Auerbach, 2007; Abela, Brozina y Haigh, 2002; Abela y Hankin, 2011; Abela et al., 2012; Abela, Vanderbilt y Rochon, 2004). Los estudios que no han hallaron diferencias de género se realizaron con adolescentes que no superaban los 13 años de edad. En la misma línea, Jose y Brown (2008) evaluaron a 1218 adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 17 años. Los autores encontraron que las diferencias de género en rumiación aparecían a partir de los 12 años. Además, en las chicas, los aumentos en rumiación seguían un patrón lineal hasta los 15 años, manteniéndose a partir de esta edad las puntuaciones. En el grupo de los chicos, las puntuaciones en rumiación eran más estables hasta los 15, aumentando a partir de esta edad.

Por otro lado se ha estudiado el papel de la rumiación como variable mediadora. Hankin (2008) halló que la rumiación medió la relación entre el género y los síntomas depresivos. De forma similar, Jose y Brown (2008) encontraron que la rumiación ejerció un papel mediador en la relación entre género y depresión, así como entre estrés y depresión. Sin embargo, no hallaron que la rumiación ejerciera un papel moderador en la relación entre estrés y depresión. Por el contrario, otros autores no han hallado esta relación de mediación entre los estresores y los síntomas depresivos (Abela y Hankin, 2011).

La exposición a eventos estresantes se ha asociado con aumentos en rumiación (Michl et al., 2012). La rumiación de los estresores dependientes y sociales predijo síntomas depresivos (Nicolai, Laney y Mezulis, 2013). Los adolescentes que rumian más presentan más síntomas depresivos tras aumentar los niveles de estrés (Abela y Hankin, 2011; Abela et al., 2012). Como se mencionó en párrafos anteriores, el estrés dependiente medió las diferencias de género en los síntomas depresivos, siendo esta mediación más fuerte en aquellos adolescentes que rumiaban (Stange et al., 2014). En concreto, en el estudio realizado por Abela y colaboradores (2012) la rumiación predijo un aumento de los síntomas depresivos tras la presencia de eventos estresantes, siendo esta relación más fuerte en chicas que en chicos. Por otro lado, McLaughlin y Nolen-Hoeksema (2012) encontraron que los niveles de rumiación predijeron un aumento del estrés y los conflictos interpersonales. A su vez, una mayor exposición a este tipo de estresores medió la relación entre rumiación y problemas internalizados.

Nolen-Hoeksema et al. (2007) encontraron una relación recíproca entre rumiación y depresión en un estudio longitudinal de cuatro años con una muestra de chicas adolescentes. Los autores sugieren que la

rumiación puede intensificar los síntomas depresivos y que, a su vez, los síntomas depresivos intensifican la rumiación. En un estudio similar, se encontró que la relación recíproca entre rumiación y depresión aparecía tanto en chicos como en chicas (Jose y Weir, 2013). McLaughlin y Nolen-Hoeksema (2011) profundizaron en el papel que tiene la rumiación en los problemas internalizados en la adolescencia. Los autores plantearon que la rumiación podía ser un factor transdiagnóstico en la aparición de la depresión y la ansiedad. Los autores encontraron que la rumiación medió la relación entre depresión y ansiedad en un periodo de siete meses. Es decir, los niveles de depresión predijeron aumentos en rumiación tras cuatro meses, y estos aumentos, a su vez, predijeron una mayor sintomatología ansiosa tres meses después.

Se han diferenciado dos componentes en la rumiación (Treynor, Gonzalez, & Nolen-Hoeksema, 2003). Por un lado estaría el *brooding*, o el pensamiento pasivo y crítico de los estados de ánimo propios. Por otro lado, se encontraría el componente de reflexión, definida como el pensamiento intencional sobre nuestros estados de ánimo enfocado a la solución de problemas. El componente de *brooding* se ha asociado con el desajuste psicológico en la adolescencia y se ha propuesto como un factor de vulnerabilidad en el desarrollo de los síntomas depresivos (Bastin et al., 2014; Cox, Funasaki, Smith y Mezulis, 2012; Jose y Weir, 2013; Mezulis, Simonson, McCauley y Stoep, 2011; Willem, Bijttebier, Claes y Raes, 2011). El componente de *brooding* se ha relacionado de manera transversal (Lopez, Driscoll y Kistner, 2009) y longitudinal (Burwell y Shirk, 2007) con síntomas depresivos. En concreto, Bastin et al (2014) encontraron que *brooding* moderó el efecto del estrés interpersonal sobre la depresión. Es decir, aquellos adolescentes con niveles elevados de *brooding* presentaron aumentos en los síntomas depresivos ante la aparición de estresores interpersonales. En un estudio se halló que el *brooding* medió parcialmente los aumentos en depresión en el grupo de chicas (Burwell y Shirk, 2007). En otro estudio, los autores hallaron que el *brooding* era un mediador parcial de la relación entre afecto negativo y depresión en una muestra de preadolescentes con edades entre 9 y 13 años (Verstraeten, Bijttebier, Vasey y Raes, 2011). Por el contrario, en otro estudio los autores no encontraron que el *brooding* fuese un factor predictor de depresión, pero sí que el componente de reflexión ejercía un papel protector en los adolescentes a partir de los 11 años y en los chicos. La edad y el género moderaron la relación entre el componente de reflexión y los síntomas depresivos de esa muestra (Verstraeten, Vasey, Raes y Bijttebier, 2010).

Con respecto a las diferencias de género en los componentes de *brooding* y reflexión, algunos estudios no han hallado diferencias entre chicos y chicas hasta los 13 años de edad (Burwell y Shirk, 2007; Jose y Weir, 2013). Después de esta edad, las chicas informaban más *brooding*. Además, este aumento en los niveles de *brooding* precedió a las diferencias de género en depresión (Jose y Weir, 2013). Los autores analizaron la relación de ambos componentes de la rumiación y la edad, hallando un aumento lineal en *brooding* y reflexión con la edad.

6.3. Corrumiación

La corrumiación se considera una estrategia de afrontamiento desadaptativa que consiste en la discusión de los problemas personales con alguna persona cercana, centrándose en el carácter negativo de las emociones asociadas al hecho (Rose, 2002). La corrumiación se ha asociado a la presencia de síntomas depresivos y de estresores interpersonales tanto a nivel transversal como longitudinal (Hankin, Stone y Wright, 2010; Nicolai et al., 2013; Rose, Carlson y Waller, 2007).

La corrumiación se ha estudiado en relación a la presencia de diversos estresores. Varios estudios han encontrado que la corrumiación de los estresores sociales y dependientes predijo síntomas depresivos, sin hallarse esta relación con los eventos independientes y no sociales (Hankin et al., 2010; Nicolai et al., 2013). Profundizando en la relación entre la corrumiación, el estrés y la depresión, algunos autores sugieren que es una relación transaccional (Hankin et al., 2010; Rose et al., 2007). Rose et al. (2007) encontraron una relación recíproca entre corrumiación y los problemas internalizados, ya que los niveles de corrumiación iniciales predijeron aumentos en los problemas internalizados y los niveles iniciales de problemas internalizados predijeron aumentos en corrumiación. Esta relación se dio en el grupo de chicas y no en los chicos (Rose et al., 2007).

Con respecto a las diferencias de género, algunos estudios señalan que las chicas utilizan más la corrumiación y que su uso aumenta con la edad (Hankin et al., 2010; Rose, 2002). En un estudio llevado a cabo por Bastin y colaboradores (2014) hallaron que la corrumiación ejercía un papel distinto en chicos y chicas. Los autores encontraron que el efecto del estrés interpersonal sobre los síntomas depresivos fue mayor en las chicas que corrumiaban, siendo este efecto contrario en los chicos. Es decir, el estrés interpersonal afectaba en mayor medida a los chicos que puntuaban bajo en corrumiación (Bastin et al., 2014).

7. Conclusiones y discusión

La depresión en la adolescencia ha sido un ámbito de estudio al que se le ha prestado especial atención debido a su elevada prevalencia (Hankin y Abramson, 2001). Apoyándonos en varios modelos teóricos (Cyranowski et al., 2000; Hankin y Abramson, 2001; Hyde et al., 2008; Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994), el presente trabajo ha tenido por objetivo revisar las principales variables que pueden estar explicando las diferencias de género que aparecen en la depresión en población adolescente.

De forma concreta, atendiendo al género se han encontrado diferencias en algunas de las variables citadas anteriormente. Con respecto al estrés, los estudios señalan que las chicas informan un mayor número de estresores dependientes y académicos, mientras que los chicos informarían mayores estresores académicos (Hankin, 2007). En la misma línea, las chicas presentarían una mayor reactividad al estrés que los chicos. En cuanto a la rumiación, y su componente *brooding*, los estudios señalan que a partir de los 12-13 años de edad comienzan las diferencias de género, mostrando las chicas una mayor tendencia a rumiar en respuesta a los estados de ánimo en comparación con los chicos (Jose y Brown, 2008; Jose y Weir, 2013; Hankin, 2008). Por último, la corrumiación parece ejercer un papel distinto en función del género. En las chicas se ha asociado con síntomas depresivos, mientras que en los chicos, la corrumiación ha ejercido como protector ante la presencia de estresores (Bastin et al., 2014).

Profundizando en la relación entre depresión y el género, se han identificado varios factores mediadores. Por un lado, el estrés aparece como una variable mediadora de la relación entre las diferencias de género y la depresión (Charbonneau et al., 2009; Hankin, 2007; Stange et al., 2004). Por otro lado, la rumiación, y el factor de *brooding*, han aparecido como variables mediadoras en la asociación entre el género y la depresión (Burwell y Shirk, 2007; Hankin, 2008).

Debido a que la adolescencia es un periodo de desarrollo, es importante tener en cuenta tanto la edad como la pubertad como variables a incluir en los estudios. Concretamente, en las chicas a partir de los 13 años se produce un aumento en el número de estresores y se emplea en mayor medida la rumiación que en edades previas (Hankin et al., 2007; Jose y Brown, 2008). Asimismo, tanto la pubertad temprana como la tardía son factores de vulnerabilidad para el desarrollo de síntomas depresivos en la adolescencia (Natsuaki et al., 2009). En concreto, aquellos adolescentes

con pubertad precoz y que, a su vez, presentaron estilos cognitivos negativos o baja claridad emocional informaron más síntomas depresivos que aquellos con pubertad a tiempo (Hamilton et al., 2014).

En conjunto, los resultados de los trabajos revisados sugieren que la aparición de las diferencias de género en la depresión adolescente es un fenómeno complejo que implica la interacción de diversos factores. Los estudios más recientes señalan la necesidad de analizar en profundidad variables que hasta la fecha no se han incluido, como la pubertad. Sería interesante realizar estudios longitudinales que abarcaran edades más tempranas (e.g. 10 años) para conocer en qué momento del desarrollo comienzan las diferencias de género y poder trabajar desde los programas de prevención.

8. Bibliografía

Abela, J. R. Z., Aydin, C. M. y Auerbach, R. P. (2007): «Responses to depression in children: Reconceptualizing the relation among response styles». *Journal of Abnormal Child Psychology,* 35, 913-927. doi: 10.1007/s10802-007-9143-2.

Abela, J. R. Z., Brozina, K. y Haigh, E. P. (2002): «An examination of the response styles theory of depression in third –and seventh– grade children: A short-term longitudinal study». *Journal of Abnormal Child Psychology,* 30 (5), 515-527. doi: 0091-0627/02/1000-0515/0.

Abela, J. R. Z., y Hankin, B. L. (2008): «Cognitive vulnerability to depression in children and adolescents: A developmental psychopathology approach», Abela, J. R. Z. y Hankin, B. L. (eds.): *Handbook of child and adolescent depression.* Nueva York: Guilford, 35-78.

_____ (2011): «Rumination as a vulnerability factor to depression during the transition from early to middle adolescence: A multiwave longitudinal study». *Journal of Abnormal Psychology,* 120 (2), 259-271. doi: 10.1037/a0022796.

Abela, J. R. Z., Hankin, B. L., Shesko, D. M., Fishman, M. B. y Stolow, D. (2012): «Multi-wave prospective examination of the stress-reactivity extension of response styles theory of depression at high-risk children and early adolescents». *Journal of Abnormal Child Psychology,* 40, 277-287. doi: 10.1007/s10802-011-9563-x.

Abela, J. R. Z., Parkinson, C., Stolow, D. y Starrs, C. (2009): «A test of the integration of the hopelessness and response styles theories of depression in middle adolescence». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 38 (3), 354-364. doi: 10.1080/15374410902851630.

Abela, J. R, Z., Vanderbilt, E. y Rochon, A. (2004): «A test of the integration of the response styles and social support theories of depression in third and seventh grade children». *Journal of Social and Clinical Psychology,* 23 (5), 653-674. http://dx.doi.org/10.1521/jscp.23.5.653.50752.
Bastin, M., Mezulis, A. H., Ahles, J., Raes, F. y Bijttebier, P. (2014): «Moderating effects of brooding and co-rumination on the relationship between stress and depressive symptoms in early adolescence: A multiwave study». *Journal of Abnormal Child Psychology.* doi: 10.1007/s10802-014-9912-7.
Burwell, R. A. y Shirk, S. R. (2007): «Subtypes of rumination in adolescence: Associations between brooding, reflection, depressive symptoms, and coping». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 36 (1), 56-65. http://dx.doi.org/10.1080/15374410709336568.
Calvete, E., Orue, I. y Hankin, B. L. (2014): «A longitudinal test of the vulnerability-stress model with early maladaptive schemas for depressive and social anxiety symptoms in adolescents». *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment,* 37 (1), 85-99. doi: 10.1007/s10862-014-9438-x.
Calvete, E., Villardón, L. y Estévez, A. (2008): «Attributional style and depressive symptoms in adolescence: An examination of the role of various indicators of cognitive vulnerability». *Behavior Research and Therapy,* 46, 944-953. doi: 10.1016/j.brat.2008.04.010.
Charbonneau, A. M., Mezulis, A. M. y Hyde, J. S. (2009): «Stress and emotional reactivity as explanations for gender differences in adolescents' depressive symptoms». *Journal of Youth Adolescence,* 38, 1050-1058. doi: 10.1007/s10964-009-9398-8.
Conley, C. S. y Rudolph, K. D. (2009): «The emerging sex difference in adolescent depression: Interacting contributions of puberty and peer stress». *Development and Psychopathology,* 21, 593-620. doi:10.1017/S0954579409000327.
Conley, C. S., Rudolph, K. D. y Bryant, F. B. (2012): «Explaining the longitudinal association between puberty and depression: Sex differences in the mediating effects of peer stress». *Development and Psychopathology,* 24, 691-701. doi: 10.1017/S0954579412000259.
Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. y Angold, A. (2003): «Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence». *Archives of General Psychiatry,* 60 (8), 837-844, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12912767
Cox, S., Funasaki, K., Smith, L. y Mezulis, A. (2012): «A prospective study of brooding and reflection as moderators of the relationship between stress and depressive symptoms in adolescence». *Cognitive Therapy and Research,* 36, 290-299. doi: 10.1007/s10608-011-9373-z.

Cyranowski, J. M., Frank, E., Young, E. y Shear, K. (2000): «Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: A theoretical model». *Archives of General Psychiatry,* 57, 21-27, http://archpsyc.jamanetwork.com.
Eastabrook, J. M., Flynn, J. J. y Hollenstein, T. (2014): «Internalizing symptoms in female adolescents: associations with emotional awareness and emotion regulation». *Journal of Child and Family Studies,* 23, 487-496. doi: 10.1007/s10826-012-9705-y.
Flynn, M. y Rudolph, K. D. (2010): «The contribution of deficits in emotional clarity to stress responses and depression». *Journal of Applied Developmental Psychology,* 31, 291-297. doi: 10.1016/j.appdev.2010.04.004.
_____ (2014): «A prospective examination of emotional clarity, stress responses, and depressive symptoms during early adolescence». *Journal of Early Adolescence,* 34 (7), 923-939. doi: 10.1177/0272431613513959.
Ge, X., Kim, I. J., Brody, G. H., Conger, R. D., Simons, R. L., Gibbons, F. X. y Cutrona, C. E. (2003): «Its' about timing and change: Pubertal transition effects on symptoms of major depression among African American youths». *Developmental Psycchology,* 39 (3), 430-439. doi: 10.1037/0012-1649.39.3.430.
Ge, X., Lorenz, F. O., Conger, R. D., Elder, G. H., Jr. y Simons, R. L. (1994): «Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence». *Developmental Psychology,* 30, 467-483. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.467.
Gross, J. J. (1998): «Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology». *Journal of Personality and Social Psychology,* 74, 224-237.
Hamilton, J. L., Hamlat, E. J., Stange, J. P., Abramson, L. Y. y Alloy, L. B. (2014): «Pubertal timing and vulnerabilities to depression in early adolescence: Differential pathways to depressive symptoms by sex». *Journal of Adolescence,* 37, 165-174. http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.010.
Hamilton, J. L., Stange, J. P., Shapero, B. G., Connolly, S. L., Abramson, L. Y. y Alloy, L. B. (2013): «Cognitive vulnerabilities as predictors of stress generation in early adolescence: Pathway to depressive symptoms». *Journal of Abnormal Child Psychology,* 41, 1027-1039. doi: 10.1007/s10802-013-9742-z.
Hankin, B. L. (2008): «Rumination and depression in adolescence: Investigating symptom specificity in a multiwave prospective study». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 37 (4), 701-713. doi: 10.1080/15374410802359627.

_____ (2009): «Development of sex differences in depressive and co-occurring anxious symptoms during adolescence: Descriptive trajectories and potential explanations in a multiwave prospective study». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 38 (4), 460-472. doi: 10.1080/15374410902976288.
Hankin, B. L. y Abramson, L. Y. (2001): «Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory». *Psychological Bulletin,* 127, 773-796. doi: 10.1037//0033-2909.127.6.773.
Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., McGee, R., Silva, P. A. y Angell, K. E. (1998): «Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study». *Journal of Abnormal Psychology,* 107 (1), 128-140. doi: 0021-843X/98/S3.0C.
Hankin, B. L., Mermelstein, R. y Roesch, L. (2007): «Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models». *Child Development,* 78 (1), 279-295. doi: 0009-3920/2007/7801-0016.
Hankin, B. L., Stone, L. y Wright, P. A. (2010): «Corumination, interpersonal stress generation, and internalizing symptoms: Accumulating effects and transactional influences in a multiwave study of adolescents». *Development and Psychopathology,* 22, 217-235. doi: 10.1017/S0954579409990368.
Hyde, J. S., Mezulis, A. H. y Abramson, L. Y. (2008): «The ABCs of Depression: Integrating affective, biological, and cognitive models to explain the emergence of the gender difference in depression». *Psychological Review,* 115 (2), 291-313. doi: 10.1037/0033-295X.115.2.291.
Jose, P. E. y Brown, I. (2008): «When does the gender difference in rumination begin? Gender and age differences in the use of rumination by adolescents». *Journal of Youth and Adolescence,* 37, 180-192. doi: 10.1007/s10964-006-9166-y.
Jose, P. E. y Weir, K. F. (2013): «How is anxiety involved in the longitudinal relationship between brooding rumination and depressive symptoms in adolescents?». *Journal of Youth and Adolescence,* 42, 1210-1222. doi: 10.1007/s10964-012-9891-3.
Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S. y Üstün, T. B. (2007): «Age of onset of mental disorders: A review of recent literature». *Current Opinion in Psychiatry,* 20 (4), 359-364. doi: http://dx.doi.org/10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c.
Larsen, J. K., Vermulst, A. A., Geenen, R., Van Middendorp, H., English, T., Gross, J. J. y Engels, R. C. M. E. (2013): «Emotion regulation in adolescence: A prospective study of expressive suppression and depressive symptoms». *The Journal of Early Adolescence,* 33 (2), 184-200. doi: 10.1177/0272431611432712.

Liu, R. T. y Alloy, L. B. (2010): «Stress generation in depression: A systematic review of the empirical literature and recommendations for future study». *Clinical Psychology Review,* 30, 582-593. doi: 10.1016/j.cpr.2010.04.010.
Lopez, C. M., Driscoll, K. A. y Kistner, J. A. (2009): «Sex difference and response styles: Subtypes of rumination and associations with depressive symptoms». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 38 (1), 27-35. doi: 10.1080/15374410802575412.
Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000): «Models of emotional intelligence», Sternberg, R. J. (ed.): *Handbook of intelligence.* Nueva York: Cambridge, 396-420.
Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2001): «Emotional intelligence as a standard intelligence». *Emotion,* 1, 232-242. doi: 10.1037/1528-3542.1.3.232.
McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S. y Nolen-Hoeksema, S. (2011): «Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study». *Behaviour Research and Therapy,* 49, 544-554. doi:10.1016/j.brat.2011.06.003.
McLaughlin, K. A. y Nolen-Hoeksema, S. (2011): «Rumination as a transdiagnostic factor in depression and anxiety». *Behavior Research and Therapy,* 49, 186-193. doi: 10.1016/j.brat.2010.12.006.
_____ (2012): «Interpersonal stress generation as a mechanism linking rumination to internalizing symptoms in early adolescents». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 41 (5), 584-597. doi: 10.1080/15374416.2012.704840.
Mendle, J., Turkheimer, E. y Emery, R. E. (2007): «Detrimental psychological outcomes associated with early pubertal timing in adolescent girls». *Developmental Review,* 27, 151-171. doi: 10.1016/j.dr.2006.11.001.
Mezulis, A., Simonson, J., McCauley, E. y Stoep, A. V. (2011): «The association between temperament and depressive symptoms in adolescence: Brooding and reflection as potential mediators». *Cognition and Emotion,* 25 (8), 1460-1470. doi: 10.1080/02699931.2010.543642.
Michl, L. C., McLaughlin, K. A., Shephred, K. y Nolen-Hoeksema, S. (2012): «Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: Longitudinal evidence in early adolescents and adults». *Journal of Abnormal Psychology,* 122 (2), 339-352. doi: 10.1037/a0031994.
Moksnes, U. K., Espnes, G. A. y Haugan, G. (2014): «Stress, sense of coherence and emotional symptoms in adolescents». *Psychology & Health,* 29 (1), 32-49. doi: 10.1080/08870446.2013.822868.

Natsuaki, M. N., Biehl, M. C. y Ge, X. (2009): «Trajectories of depressed mood from early adolescence to young adulthood: The effects of pubertal timing and adolescent dating». *Journal of Research on Adolescence,* 19 (1), 47-74. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00581.x.
Neumann, A., Van Lier, P. A. C., Frijns, T., Meeus, W. y Koot, H. M. (2011): «Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one-year longitudinal study». *Journal of Abnormal Child Psychology,* 39, 657-669. doi: 10.1007/s10802-011-9509-3.
Nicolai, K. A., Laney, T. y Mezulis, A. H. (2013): «Different stressors, different strategies, different outcomes: How domain-specific stress response differentially predict depressive symptoms among adolescents». *Journal of Youth and Adolescence,* 42, 1183-1193. doi: 10.1007/s10964-012-9866-4.
Nolen-Hoeksema, S. (1991): «Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes». *Journal of Abnormal Psychology,* 100, 569-582. doi: 10.1037//0021-843X.100.4.569.
Nolen-Hoeksema, S. y Girgus, J. (1994): «The emergence of gender differences in depression during adolescence». *Psychological Bulletin,* 115 (3), 424-443. dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.3.424.
Nolen-Hoeksema, S., Stice, E., Wade, E. y Bohon, C. (2007): «Reciprocal relations between rumination and bulimic, substance abuse, and depressive symptoms in female adolescents». *Journal of Abnormal Psychology,* 116 (1), 198-207. doi: 10.1037/0021-843X.116.1.198.
Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paíno, M. y Aritio-Solana, R. (2014): «Prevalencia de síntomas emocionales y comportamentales en adolescentes españoles». *Revista de Psiquiatría y Salud Mental,* 7 (4), 121-130. http://dx.doi.org/10.1016/j.rpsm.2013.12.003.
Parker, J., Rubin, K., Erath, S., Wojslawowicz, J. y Buskirk, A. (2006): «Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective». Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (eds.): *Developmental psychopathology, vol 1: Theory and method.* Nueva Jersey: John Wiley & Sons, 419-493.
Resurrección, D. M., Salguero, J. M. y Ruiz-Aranda, D. (2014): «Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review». *Journal of Adolescence,* 37 (4), 461-472, http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012.
Rood, L., Roelofs, J., Bögels, S. M. y Meesters, C. (2012): «Stress-reactive rumination, negative cognitive style, and stressors in relationship to depressive symptoms in non-clinical youth». *Journal of Youth and Adolescence,* 41, 414-425. doi: 10.1007/s10964-011-9657-3.

Rose, A. J. (2002): «Co-rumination in the friendship of girls and boys». *Child Development,* 73 (6), 1830-1843. doi: 0009-3920/2002/7306-0015.
Rose, A. J., Carlson, W. y Waller, E. M. (2007): «Prospective associations of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socioemotional trade-offs of co-rumination». *Developmental Psychology,* 43 (4), 1019-1031. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.1019.
Rudolph, K. D. (2002): «Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence». *Journal of Adolescent Health,* 30 (4), 3-13.
Rudolph, K. D. y Hammen, C. (1999): «Age and gender as determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: A transactional perspective». *Child Development,* 70 (3), 660-77. doi: 10.1111/1467-8624.00048.
Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., Lambert, S. F. y Natsuaki, M. N. (2014): «Long-term consequences of pubertal timing for youth depression: Identifying personal and contextual pathways of risk». *Development and Psychopathology,* 26, 1423-1444. doi: 10.1017/S0954579414001126.
Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995): «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale», Pennebaker, J. W. (ed.): *Emotion, disclosure, & health.* Washington: American Psychological Association, 125-154.
Shih, J. H., Eberhart, N. K., Hammen, C. L. y Brennan, P. A. (2006): «Differential exposure and reactivity to interpersonal stress predict sex differences in adolescent depression». *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 35 (1), 103-115. doi: 10.1207/s15374424jccp3501_9.
Silk, J. S., Steinberg, L. y Morris, A. S. (2003): «Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior». *Child Development,* 74 (6), 1869-1880. doi: 0009-3920/2003/7406-0019.
Stange, J. P., Alloy, L. B., Flynn, M. y Abramson, L. Y. (2013): «Negative inferential style, emotional clarity, and life stress: Integrating vulnerabilities to depression in adolescence». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 42 (4), 508-518. doi: 10.1080/15374416.2012.743104.
Stange, J. P., Hamilton, J. L., Abramson, L. Y. y Alloy, L. B. (2014): «A Vulnerability-Stress examination of response styles theory in adolescence: Stressors, sex differences, and symptoms specificity». *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 43 (5), 813-827. doi: 10.1080/15374416.2013.812037.
Treynor, W., Gonzalez, R. y Nolen-Hoeksema, S. (2003): «Rumination reconsidered: A psychometric analysis». *Cognitive Therapy and Research,* 27 (3), 247-259. doi: 0147-5916/03/0600-0247/0.

Twenge, J. M. y Nolen-Hoeksema, S. (2002): «Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the children's depression inventory: A meta-analysis». *Journal of Abnormal Psychology,* 111 (4), 578-588. doi: 10.1037//0021-843X.111.4.578.
Verstraeten, K., Bijttebier, P., Vasey, M. W. y Raes, F. (2011): «Specifity of worry and rumination in the development of anxiety and depressive symptoms in children». *British Journal of Clinical Psychology,* 50, 364-378. doi: 10.1348/014466510X532715.
Verstraeten, K., Vasey, M. W., Raes, F. y Bijttebier, P. (2010): «Brooding and reflection as components of rumination in late childhood». *Personality and Individual Differences,* 48, 367-372. doi: 10.1016/j.paid.2009.11.001.
Wilkinson, P. O., Croudace, T. J. y Goodyer, I. M. (2013): «Rumination, anxiety, depressive symptoms and subsequent depression in adolescents at risk for psychopathology: A longitudinal cohort study». *BMC Psychiatry,* 13, 250-259. doi: 10.1186/1471-244X-13-250.
Willem, L., Bijttebier, P., Claes, L. y Raes, F. (2011): «Rumination subtypes in relation to problematic substance use in adolescence». *Personality and Individual Differences,* 50, 695-699. doi: 10.1016/j.paid.2010.12.020.

Las necesidades psicológicas básicas y la actividad física moderada vigorosa en los estudiantes universitarios del campus de Teruel

Sheila Rodríguez Muñoz
Cristina Corella Escriche
Alberto Abarca-Sos
Berta Murillo
José Martin-Albo
Universidad de Zaragoza

Resumen

El principal objetivo del estudio fue relacionar los niveles de Actividad Física Moderada Vigorosa (AFMV) con las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y ver cuál de ellas puede tener una mayor influencia sobre dicha actividad.

Se tomó una muestra de 536 universitarios del campus de Teruel (170 hombres y 366 mujeres) con una media de edad para los chicos de 20,32 ± 3,65 y para las chicas de 19,21 ±3,53. Las necesidades psicológicas básicas fueron medidas a través del cuestionario *The Psychological Needs Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) y los niveles de AF a través del cuestionario IPAQ-SF.

Los resultados muestran correlaciones significativas entre la AFMV y las tres NPB (competencia, autonomía y relación con los demás). El análisis de regresión muestra que solo la percepción de competencia ofrece datos significativos.

Es importante tener en cuenta estas correlaciones significativas, ya que la satisfacción de las NPB está asociada con actitudes de comportamiento positivas, lo que puede predecir la continuidad en el deporte en población joven. La competencia es la única que ofrece datos significativos, lo que puede estar en sintonía con los resultados de otros estudios en los que los estudiantes más activos, con un mayor dominio, son más propensos a satisfacer sus necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. Es importante conocer cómo y en qué proporción la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede favorecer la adherencia a largo plazo a la práctica deportiva en población adulta. Por ello, los profesionales de la actividad física y el deporte deberán elaborar estrategias destinadas al trabajo de estas las necesidades para, a través de ellas, favorecer un estilo de vida activo en la población.

Abstract

The main purpose of the study was to relate the levels of Moderate to Vigorous Physical Activity (MVPA) to the three Basic Psychological Needs and analyse which need has a greater influence on it.

536 undergraduates who study in Teruel (170 men and 366 women) were part in this study. The men's average age was 20.32 ± 3.65 and the women's 19.21 ± 3.53. Their Basic Psychological Needs were measured by the Psychological Needs Satisfaction in Exercise (PNSE) scale and PA levels were assessed by a short version of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ).

The results showed significant correlations between MVPA and the three BPNs – competence, autonomy and relatedness. The regression analysis shows that competence is the only need which provides significant data.

It is important to take these significant correlations into account, as BPN satisfaction is linked to a positive behaviour. This may mean that young people might continue practising sports. Competence is the only BPN that displays significant data. This can be closely related to the results of other studies in which the most active students, that is to say, the ones with a better command, are more likely to meet their Basic Psychological Needs when they do sports. It is important to know how and to what extent BPN satisfaction can make adults do more sport in the long term. That is why physical activity experts and sportspeople should develop a number of strategies whose purpose would be to work on these needs in order to encourage an active lifestyle.

1. Introducción

En la actualidad, una de las principales preocupaciones de la población es su inactividad, un hecho que puede suponer el desarrollo de enfermedades cardiovasculares, cáncer de mama, colon y pulmón, así como otras enfermedades crónicas como pueden ser la obesidad, diabetes, hipertensión y depresión (Cenarruzabeitia, Hernández y González-Martínez, 2003). En relación, se ha constatado más concretamente un descenso en los niveles de actividad física (AF) en la población adulta joven, siendo una etapa clave en el desarrollo de una buena calidad de vida (Timperio, Salmon y Ball, 2004). Igualmente, se aprecia un descenso significativo de los niveles de actividad física conforme avanza la edad, y más concretamente en el paso de la adolescencia a la universidad (Bray y Born, 2004; Gordon-Larsen, Nelson y Popkin, 2004). Por lo tanto, se ha constatado un bajo cumplimiento de las recomendaciones establecidas por la American College of Sports Medicine y la American Heart Association (Haskell et al., 2007) para la población adulta: un mínimo de 30 minutos diarios de AF de una intensidad moderada durante por lo menos cinco días a la semana para generar beneficios en la salud o 20 minutos de AF de una intensidad vigorosa al menos tres días a la semana.

Existen numerosas teorías intentando abordar la comprensión del comportamiento de práctica de AF. Una de las más utilizadas, la teoría

de la autodeterminación (TAD), define a los seres humanos como seres activos que están constantemente en busca de un desarrollo personal (Deci y Ryan, 2000). Además, para esta teoría, la motivación intrínseca supone un factor de vital importancia para alcanzar este desarrollo, lo cual está explicado dentro de la miniteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), que incluye el grado de satisfacción de competencia, autonomía y relación con los demás. Deci y Ryan (1991) describieron cada una de estas necesidades psicológicas primarias y universales. La competencia hace referencia a la necesidad de las personas para experimentar lo que es el sentido de la competencia y describe el esfuerzo individual de cada uno, lo que supone una acción llevada a cabo con confianza y eficacia. La autonomía es la necesidad de decidir el propio comportamiento pudiendo elegir las acciones a realizar. Y por último, la relación con los demás es la necesidad de tener una participación con los demás que sea satisfactoria y hace referencia al sentimiento de pertenencia a un grupo social (Deci y Ryan, 2000).

Esta satisfacción de las necesidades primarias es vital para el bienestar psicológico de las personas, así como para su desarrollo psicosocial. Existen estudios que muestran cómo la insatisfacción de estas necesidades psicológicas, así como su frustración, tiene consecuencias negativas como pueden ser unos mayores niveles de *burnout* o un malestar psicológico (Castillo, González, Fabra, Mercé y Balaguer, 2012). Por todo ello, su satisfacción va a influir directamente sobre el tipo de motivación para la práctica de actividad física (AF) (Decy y Ryan, 2000) creando un estado de motivación intrínseca. De igual modo Deci y Ryan (2000) exponen cómo su frustración está ligada en gran medida a una motivación más extrínseca e incluso a la amotivación.

En relación a la práctica de AF, Gucciardi y Jackson (2015) señalan que la satisfacción de las NPB en jóvenes adultos predice su continuidad en el futuro, por lo que, es importante conocer en profundidad el grado en el que cada uno de estos factores pueden influir en esta práctica. Estos datos permitirán promover estrategias futuras de intervención para promocionar la práctica de AF en población universitaria.

2. Objetivos

El principal objetivo del estudio fue relacionar los niveles de Actividad Física Moderada Vigorosa (AFMV) con las Necesidades Psicológicas Básicas (autonomía, competencia y relación) con el fin de comprobar cuál de estas necesidades tiene una mayor influencia sobre la AFMV.

3. Metodología

3.1. Participantes

Para el presente estudio se contó con la participación de 536 estudiantes universitarios (170 hombres y 366 mujeres), matriculados en 1.º y 2.º curso de todas las titulaciones impartidas en el campus de Teruel, entre las que se encuentran: Ingeniería Informática, Ingeniería Electrónica y Automática, Bellas Artes, Psicología, Administración y Dirección de Empresas (ADE), Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria y Enfermería. La muestra tenía una media de edad de 20,32 ± 3,65 para los chicos y de 19,21 ±3,53 para las chicas.

3.2. Variables e instrumentos

Las necesidades psicológicas básicas fueron medidas a través del cuestionario *The Psychological Needs Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) elaborado por Wilson, Rogers, Rodgers y Wild (2006) y está formado por 18 ítems, seis para evaluar cada una de las necesidades: competencia (α=.80) (e. g., «Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes»), autonomía (α=.70)(e. g., «Creo que puedo tomar decisiones en mis entrenamientos»), y relación con los demás (α=.90) (e. g., «Me siento unido a mis compañeros de entrenamiento porque ellos me aceptan como soy»). Las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert, cuyo rango de puntuación oscilaba entre 1 (falso) y 6 (verdadero).

Esta escala fue validada en adolescentes españoles por Moreno-Murcia, Marzo y Martínez-Galindo (2011) y obteniendo los siguientes coeficientes para cada una de las dimensiones: competencia (α=.80), autonomía (α=.69) y relación con los demás (α=.73).

La AFMV se midió a través de IPAQ-SF *(International Physical Activity Questionnaire-Short Form).* Este cuestionario fue creado por Craig, Sjostrom, Bauman, Booth, Ainsworth et al. (2003) y probada su validez y fiabilidad en adultos entre 18 y 65 años en diferentes escenarios y países (Craig et al., 2003). Este cuestionario fue validado en población adulta española por Román, Majem, Hagströmer, Ramón, Ribas y Sjöström (2006).

3.3. Procedimiento

Se envió una carta (vía correo electrónico) a los directores o decanos de cada centro: decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, directora de Escuela Universitaria Politécnica y directora de la Escuela de Enfermería. Una vez recibido su consentimiento, se contactó con los profesores de las diferentes titulaciones del campus y cursos.

Se pasó por las clases para explicar a todos los alumnos el proyecto y en qué consistía su participación y compromiso con el mismo. Para reconocer su compromiso de participación, en este estudio, debían cumplimentar una autorización de participación voluntaria a sabiendas de que no recibirían ninguna remuneración por ello.

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS Statistics versión 21. Para este estudio se aplicó la correlación de Pearson y un análisis de regresión para las variables: AFMV y las tres necesidades psicológicas básicas.

4. Resultados

Tras analizar los resultados obtenidos, encontramos correlaciones significativas entre la AFMV con las tres NPB para competencia (r=.325; p< .001), para autonomía (r=.259; p< .001) y para relación con los demás (r=.247; p< .001). En la tabla 1 se muestran las medias obtenidas en los cuestionarios para cada una de las competencias, obteniendo la media más alta en la necesidad de autonomía y la más baja en la necesidad de relación con los demás.

	AFMV	Competencia	Autonomía	Relación
AFMV	1	0.325**	0.259**	0.247**
Competencia		1	0,704**	0.540**
Autonomía			1	0.470**
Relación				1

** La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 1. Correlaciones entre la AFMV y las tres necesidades psicológicas básicas.

Por otro lado, en la tabla 2 se muestra el análisis de regresión que explica el 11,3 % de la varianza y que solo la percepción de competencia ofrece datos significativos (β=.253; p< .001).

Variables	B	SEB	β	Sig.	ΔR^2
AFMV					,113
Competencia	77,967	20,703	,253	,000	
Autonomía	9,649	23,869	,026	,686	
Relación	28,535	15,903	,095	,073	

Tabla 2. Análisis de regresión lineal entre AFMV y las tres necesidades psicológicas básicas.

5. Conclusiones y discusión

En función de los resultados obtenidos se observa que la AFMV correlaciona de forma significativa con las tres necesidades psicológicas, lo que es importante tener en cuenta, ya que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas está asociada con actitudes positivas y de comportamiento, lo que predice la continuidad en el deporte en población joven (Gucciardi y Jackson, 2015). La percepción de competencia es la única que ofrece datos significativos, lo que puede estar en sintonía con los resultados de otros estudios en los que los estudiantes más activos, con un mayor dominio, son más propensos a satisfacer sus necesidades psicológicas básicas en el ejercicio (Fernández-Ozcorta, Almagro y Sáenz-López, 2014). Por otro lado, los resultados muestran que ni la percepción de autonomía ni la relación predicen la práctica de AF, ya que como se muestra en la tabla 2, no muestran significatividad con la AFMV. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios como el de Vlachopoulos y Michailidou (2006).

Por lo tanto, es importante conocer cómo y en qué proporción, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede favorecer la adherencia a largo plazo a la práctica deportiva en población adulta (Springer, Lamborn y Pollard, 2013), lo que ayudará a profesionales de la actividad física y el deporte a incidir en las mismas para favorecer un estilo de vida activo en la población.

6. Bibliografía

Bray, S. R. y Born, H. A. (2004): «Transition to university and vigorous physical activity: implications for health and psychological well-being». *Journal of American College Health,* 52 (4), 181-188.

Castillo, I., González L., Fabra, P., Mercé, J. y Balaguer, I. (2012): «Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles». *Cuadernos de Psicología del Deporte,* 12 (1), 143-146.

Cenarruzabeitia, J. J. V., Hernández, J. A. M. y Martínez-González, M. Á. (2003): «Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo». *Medicina Clínica,* 121 (17), 665-672.

Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Ekelund, U., Yngve, A., Bauman, A. E. y Oja, P. (2003): «International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity». *Medicine and Science in Sports and Exercise,* 35 (8), 1381.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991): «A Motivational Approach to Self: Integration in Personality Edward L., Deci and. ». *Perspectives on Motivation,* 38, 237.

_____ (2000): «The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior». *Psychological Inquiry,* 11, 227-268.
Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J. y Sáenz-López, P. (2014): «Explanatory Model of Psychological Well-being in the University Athletic Context». *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 132, 255-261.
Gordon-Larsen, P., Nelson, M. C. y Popkin, B. M. (2004): «Longitudinal physical activity and sedentary behavior trends: adolescence to adulthood». *American journal of Preventive medicine,* 27 (4), 277-283.
Gucciardi, D. F. y Jackson, B. (2015): «Understanding sport continuation: An integration of the theories of planned behaviour and basic psychological needs». *Journal of Science and Medicine in Sport,* 18 (1), 31-36.
Haskell, W. L., Lee, I., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A. y Bauman, A. (2007): «Physical activity and public health: Updated recommendation for adults from the american college of sports medicine and the american heart association». *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 39 (8), 1423.
Roman, B., Majem, L. S., Hagströmer, M., Ramon, J. M., Ribas, L. y Sjöström, M. (2006): «International Physical Activity Questionnaire: Reliability and validity in Spain: 2879: Board# 154 9: 00 AM–10: 00 AM». *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 38 (5), S563.
Springer, J. B., Lamborn, S. D. y Pollard, D. M. (2013): «Maintaining physical activity over time: The importance of basic psychological need satisfaction in developing the physically active self». *Health Promotion,* 27 (5), 284-293.
Timperio, A., Salmon, J. y Ball, K. (2004): «Evidence-based strategies to promote physical activity among children, adolescents and young adults: Review and update». *Journal of Science and Medicine in Sport/Sports Medicine Australia,* 7 (1 Suppl.), 20-29.
Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006): «Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale». *Measurement in Physical Education and Exercise Science,* 10 (3), 179-201.
Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M. y Wild, T. C. (2006): «The psychological need satisfaction in exercise scale». *Journal of Sport & Exercise Psychology,* 28 (3), 231.

Relación entre la capacidad de *mindfulness* y ansiedad, estrés y rendimiento académico de alumnos de Bachillerato

Irene Rubio Galtier
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
Yolanda López del Hoyo
Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo
Universidad de Zaragoza

Resumen

Estudios anteriores han mostrado que el *mindfulness* puede considerarse como una capacidad cuyo entrenamiento puede resultar beneficioso, entre otros aspectos, para reducir la ansiedad y el estrés. *Mindfulness* o la «atención plena» se define como «prestar atención intencionadamente en el momento presente y sin juzgar» (Kabat-Zinn, 1944). En el ámbito educativo se ha encontrado que la práctica de *mindfulness* ayuda a focalizar la atención y aumentar la concentración. En este contexto existen altos niveles de ansiedad y estrés que dificultan el rendimiento académico de los alumnos, sobre todo en etapas con mayor presión académica, como es el 2.° curso de Bachillerato. El presente estudio investiga este supuesto en alumnos de 2.° de Bachillerato de la ciudad de Zaragoza mediante un diseño descriptivo y correlacional en una muestra de 30 estudiantes. Se ha confirmado que existe relación entre elevados niveles de capacidad de atención plena y bajos niveles de estrés y ansiedad. Un entrenamiento en *mindfulness* podría resultar efectivo para mejorar el bienestar de los alumnos así como su situación vital, por lo tanto, el diseño de una intervención basada en *mindfulness* sería apropiado.

Abstract

According to previous studies, Mindfulness can be trained to become a beneficial capacity in order to reduce, among other factors, anxiety and stress. Mindfulness is the «intentional, accepting and non-judgemental focus of one's attention on the emotions, thoughts and sensations occurring in the present moment» (Kabat-Zinn, 1944). In practice, within in the educational field this method can help to improve one's attention and increase focus and concentration. In certain educational stages, i.e. Secondary School (2° Bachillerato) the academic pressure creates high levels of stress and anxiety on students that have a negative effect on their performance. The current study is investigating this circumstance by using a descriptive system on a 30-pupil sample among Secondary school (2° Bachillerato) students in Zaragoza. There is a clear connection between high levels of concentration and low levels of stress and anxiety. Training Mindfulness can be very effective to improve the emotional settlement and well-being of students and therefore, it seems appropriate to apply this method within the educational system.

1. Introducción

La ansiedad y el estrés generan malestar psicológico y llevan a conductas poco exitosas. A su vez, estas conductas conllevan mayores creencias de incompetencia y desconfianza en uno mismo, generando así una especie de círculo en espiral negativo. Estos procesos psicosociales se enmarcan en la teoría social cognitiva desarrollada por Albert Bandura (2001). Debido a que los estudiantes de Bachillerato pueden verse fácilmente inmersos en este círculo al estar sometidos habitualmente a situaciones estresantes tales como acumulación de exámenes o exigencia de conseguir cierta nota media, pueden sufrir malestar. El malestar psicológico influye en la capacidad de alcanzar sus metas, sobre todo en el rendimiento académico, que puede verse muy afectado por dichos estados.

Dado que la ansiedad y el estrés están presentes en los estudiantes y se ha comprobado que la práctica de *mindfulness* puede reducirlos, se pretende confirmar si existe relación entre estos aspectos y la capacidad de *mindfulness*, con el fin de aumentar el rendimiento y el bienestar de los alumnos.

El objetivo último de este trabajo sería diseñar una intervención basada en *mindfulness* dirigida específicamente al alumnado con el fin de fomentar su entrenamiento. Para ello, previamente es necesaria una primera fase que consiste en comprobar si existe una relación directa entre la capacidad de mantener la atención plena y el estrés, la ansiedad y el rendimiento académico en nuestro país. El presente estudio trata de investigar este supuesto en estudiantes de 2.º de Bachillerato de la ciudad de Zaragoza.

1.1. ¿Por qué es relevante *mindfulness* en educación?

Shapiro, Brown y Astin (2008) han delimitado tres grandes áreas en relación con los beneficios en el ámbito educativo: 1) el rendimiento cognitivo y académico; 2) la salud mental y el bienestar psicológico; y 3) el desarrollo integral u holístico de la persona.

1. Efectos de la meditación sobre determinadas habilidades cognitivas y el rendimiento académico: destacan las habilidades de concentrar la atención sobre tareas específicas y procesar la información rápida y eficientemente, lo que mejora habilidades en contextos académicos.
2. Efectos de la meditación sobre la salud mental y el bienestar psicológico: *mindfulness* puede ser utilizado con éxito para reducir multitud de síntomas negativos físicos y psicológicos (incluyendo el estrés, la ansiedad y la depresión), así como para mejorar el bienestar general de las personas.

3. Efectos de la meditación sobre el desarrollo integral y holístico de la persona: resulta beneficioso para el equilibrio emocional, otras formas de inteligencia o las habilidades interpersonales.

Tal y como expone Pfeifer-Schaupp (2011), en educación encontramos que «reflexionar» es un elemento muy importante en la base de la formación escolar. Reflexionar se relaciona con *mindfulness*, ya que se considera como la capacidad de los niños de ser conscientes de sí mismos y de recapacitar acerca de sus emociones, de su cuerpo, etc. Existen programas basados en la atención plena que van dirigidos a desarrollar la inteligencia emocional y social para evitar comportamientos violentos.

Además, en los últimos años, se ha puesto en evidencia que la práctica de *mindfulness* contribuye a desarrollar hábitos más saludables y genera un mejor clima de aula, lo cual deriva en un incremento del rendimiento académico. También se están implementando ya en algunas escuelas españolas programas de educación de la interioridad, lo cual incide directamente en la búsqueda del bienestar subjetivo y en la conducta social, explicitada a veces en hábitos (López González, 2013). Uno de los programas que más se ha trabajado en este ámbito es el de «Aulas Felices», coordinado por Ricardo Arguís. Este programa está basado en la psicología positiva, cuyos objetivos son potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias.

1.2. ¿Cómo se reflejan la ansiedad y el estrés en el ámbito educativo?

La ansiedad y el estrés pueden tener influencias negativas en la vida social de los alumnos, en su bienestar general y afectar al desarrollo de las habilidades sociales. Todos estos factores se relacionan directamente en muchas ocasiones con un bajo rendimiento académico. Según Rains (2004) existe evidencia para pensar que unos niveles de ansiedad elevados dificultarían el rendimiento de cualquier tarea ya que la atención, concentración y el esfuerzo sostenido no estarían en pleno funcionamiento. Por otro lado, unos niveles moderados de ansiedad producirían en la persona un estado de alerta o tensión que mejoraría su rendimiento; por tanto el hecho de que el alumno tenga mecanismos para hacer frente a la ansiedad, mejoraría su rendimiento académico (Fernández Castillo y Gutiérrez Rojas, 2009).

1.3. ¿Por qué es interesante que sepamos la relación que existe entre *mindfulness,* ansiedad, estrés y rendimiento académico en los alumnos de Secundaria?

La práctica regular de la meditación permite alcanzar un estado en el que el cuerpo está relajado, la mente se encuentra tranquila y concentrada, y en el que

podemos percibir las sensaciones del momento presente (Thera, 2003). Así, al focalizar nuestra atención conseguimos distanciarnos de nuestros pensamientos, obsesiones y preocupaciones (Harrison, 2004), los contemplamos como momentos transitorios; de esta manera nos distanciamos del estrés y de la ansiedad.

Existen diversos estudios que prueban que una intervención en *mindfulness* mejora la salud mental y el bienestar de estudiantes de Bachillerato, reduciendo sintomatología depresiva y ansiedad (Raes et al., 2014) e incrementado la autoestima (Biegel et al., 2009).

2. Objetivos

Objetivo principal de estudio: evaluar la capacidad de *mindfulness* de los alumnos de 2.º de Bachillerato en relación con la ansiedad, el estrés y el rendimiento académico.

- **Objetivos secundarios:**
  1. Analizar la relación de ansiedad estado y estrés del alumnado de 2.º de Bachillerato con su capacidad de *mindfulness*.
  2. Relacionar el rendimiento académico de los alumnos con la capacidad de *mindfulness* y analizar dicha relación.
  3. Describir la relación que existe entre estas variables y los datos sociodemográficos.

3. Metodología

El diseño de esta investigación es descriptivo y correlacional.

3.1. Participantes

La muestra se tomó entre 30 estudiantes de 2.º de Bachillerato del Instituto de Educación Secundaria «Virgen del Pilar» de Zaragoza, que se presentaron voluntarios y mostraron su interés por participar en el estudio. Se consideró más adecuado realizar el estudio en alumnos de este curso debido a que el momento en el que se encuentran respecto a la exigencia de realización de exámenes y exposición a estrés y ansiedad es mayor que en otros cursos. Además el rendimiento académico puede influir en la posibilidad de elección de los estudios a los que quieran optar después de terminar el presente curso, muchos de los cuales solo son accesibles a partir de cierta nota media.

3.2. Variables e instrumentos

Se analizan las variables *mindfulness*, ansiedad estado, estrés y rendimiento académico medidas a través de los instrumentos que se especifican a continuación:

Variables	Instrumento
Capacidad de *mindfulness*	MAAS
Estrés académico	I.A.E.S
Ansiedad estado	STAI-E
Rendimiento académico	Nota media
Datos sociodemográficos	Cuestionario

Tabla 1. Variables medidas e instrumentos utilizados.

3.3. Procedimiento

La entrega y realización de los test se realizó en una sesión del horario regular de las clases teniendo permiso del docente, en concreto en la clase de 2.º de Bachillerato. Se entregaron de forma presencial. En primer lugar se explicó la finalidad de la investigación de manera breve y se entregaron los cuestionarios a los alumnos que se presentaron voluntarios.

Seguidamente se leyeron las instrucciones y se firmó el consentimiento informado de su participación en el estudio en el que se asegura la confidencialidad de los datos obtenidos. Una vez completada la primera fase, se procedió a realizar los test. El tiempo empleado en contestar todos los cuestionarios osciló entre los 20 y 25 minutos. El personal de investigación estuvo presente en todo momento para resolver las posibles dudas y finalmente para recoger los cuestionarios cumplimentados.

4. Resultados

4.1. Estadísticos descriptivos de las variables principales

En la siguiente tabla (tabla 2) se describen los valores máximos y mínimos de cada una de las variables objeto de estudio, también se especifica la media y la desviación típica. En primer lugar aparece la edad, después encontramos los datos en relación al rendimiento académico (nota_media), a continuación aparecen los valores de *mindfulness* (MAAS). Más abajo encontramos los valores referentes al estrés académico (IAES) que se dividen en diversos valores ya que se han medido en función de diferentes aspectos: la frecuencia con la que les inquietaba una situación (FREC), las reacciones físicas ante una situación inquietante (RF), las reacciones psicológicas (RP), las reacciones comportamentales (RC) y las estrategias que utilizaban para afrontar estas situaciones (E). Por último encontramos el valor de la ansiedad, medido a través del STAI.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
edad	30	17	20	17,80	,997
nota_media	30	3	10	5,82	1,804
MAAS	30	34	90	63,50	14,256
IAES_FREC	30	13	35	23,50	4,841
IAES_RF	30	7	23	16,27	4,274
IAES_RP	30	8	23	15,70	3,697
IAES_RC	30	9	25	14,57	4,108
IAES_E	30	12	22	16,63	2,710
STAI	30	3	46	23,93	12,359
N válido (según lista)	30				

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de variables principales.

4.2. Comparación de las variables según sexo

En la siguiente tabla se han comparado las variables principales objeto de estudio en función del sexo con el objetivo de obtener información referente a las distinciones que puedan encontrarse respecto al sexo.

Estadísticos descriptivos

sexo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
M	edad	17	17	20	17,88	,993
	nota_media	17	3	9	5,74	1,816
	MAAS	17	34	79	59,76	13,641
	IAES_FREC	17	15	35	24,94	4,841
	IAES_RF	17	10	23	18,00	3,571
	IAES_RP	17	11	23	16,71	3,350
	IAES_RC	17	9	25	15,35	4,358
	IAES_E	17	12	21	16,00	2,398
	STAI	17	5	46	26,94	12,552
	N válido (según lista)	17				
H	edad	13	17	20	17,69	1,032
	nota_media	13	4	10	5,91	1,857
	MAAS	13	47	90	68,38	14,051
	IAES_FREC	13	13	28	21,62	4,312
	IAES_RF	13	7	20	14,00	4,163
	IAES_RP	13	8	19	14,38	3,841
	IAES_RC	13	9	21	13,54	3,666
	IAES_E	13	13	22	17,46	2,961
	STAI	13	3	46	20,00	11,380
	N válido (según lista)	13				

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables principales según sexo.

Al comparar las variables principales en función del sexo, se ha encontrado que los hombres poseen puntuaciones bastante más elevadas en la capacidad de *mindfulness* (MAAS: 68,3), mientras que en los niveles de ansiedad (STAI: 20) y estrés son más bajos. Las mujeres son menos capaces de focalizar la atención (MAAS: 59,6) y al mismo tiempo se sitúan como personas más ansiosas (STAI: 20) y más estresadas. Se destaca que los hombres poseen también más estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes (figura 1).

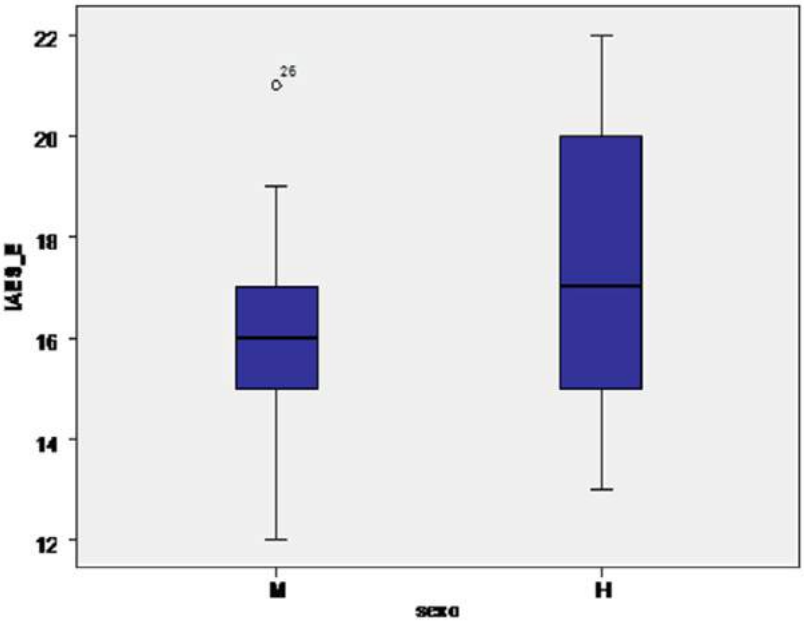


Figura 1. Distribución según sexo en función estrategias de afrontamiento.

4.3. Comparación de las variables según variables según ejercicio físico y fumadores

Otras de las variables que se medían a través del cuestionario sobre los datos sociodemográficos eran la regularidad de ejercicio físico y el consumo de tabaco. Entre los participantes de la muestra encontramos que prácticamente realizaban ejercicio el mismo número de personas que los que no lo realizaban. Sin embargo, en la del consumo de tabaco, se halló una gran diferencia, ya que la mayoría de los estudiantes no fumaban.

4.3.1. Comparación de *mindfulness,* ansiedad y estrés en función de ejercicio físico

Al comparar las variables de *mindfulness*, ansiedad y estrés en relación a la actividad física, se han encontrado diferencias notables. Las personas que dicen realizar habitualmente ejercicio físico, presentan claramente unos niveles de ansiedad mucho más bajos que los que no realizan. En el cuestionario STAI aparece una puntuación media de 33 (d.t.= 10,3) en ansiedad para los primeros, frente a una media de 16 puntos para los segundos (d.t.= 8,4). La ansiedad no es la única variable en la que existe diferencia, también encontramos puntuaciones más altas en estrés en los alumnos que no realizan ejercicio físico así como mejor nota media en los que sí realizan. Además, la puntuación del MAAS refleja que las personas que practican ejercicio poseen un nivel mayor de atención plena.

4.3.2. Comparación de *mindfulness,* ansiedad y estrés en función de consumo de tabaco

En relación a las puntuaciones obtenidas al calcular las medias de estas variables en función de la los fumadores y los no fumadores, se ha demostrado que los que no fuman son personas con menos estrés y menos ansiosas; además la nota media es mayor. Los estudiantes que aseguran no fumar, poseen una media de 6,8 mientras los que fuman de 0 a 5 cigarrillos a la semana tienen 4,7 y los que fuman de 0 a 10 diarios 3, 55. Si bien estas diferencias pueden no ser significativas dada la diferencia en la conducta tabáquica del alumnado.

Las puntuaciones del *mindfulness* también reflejan valores que nos demuestran que las personas no fumadoras tienen mayor capacidad de *mindfulness*. En el MAAS su media de puntuación es de 65, mientras que los que fuman de 0 a 10/diarios tienen 59 y los que fuman de 0 a 5/semana 51.

4.4. Correlación entre variables

4.4.1. Correlación entre el rendimiento académico y capacidad de *mindfulness*

La correlación entre la capacidad de *mindfulness* y el rendimiento académico no es significativa (r= 0,29; p>0,05), no parece que exista una relación lineal entre ambas variables. Por lo tanto, podemos decir que los que tienen más nota media no poseen una mejor capacidad de *mindfulness*.

4.4.2. Correlación entre nivel de estrés y capacidad de *mindfulness*

Existe una fuerte relación inversa entre puntuación en MAAS y frecuencia de inquietud surgida por situaciones estresantes en el ámbito

educativo (r= -0,65; p<0,000). En el diagrama vemos cómo los puntos que representan el valor de cada una de las variables se aproximan a una línea invertida, lo que significa que los alumnos que tienen menor capacidad de atención plena o menos conscientes del momento presente se ven afectados en mayor medida por situaciones estresantes.

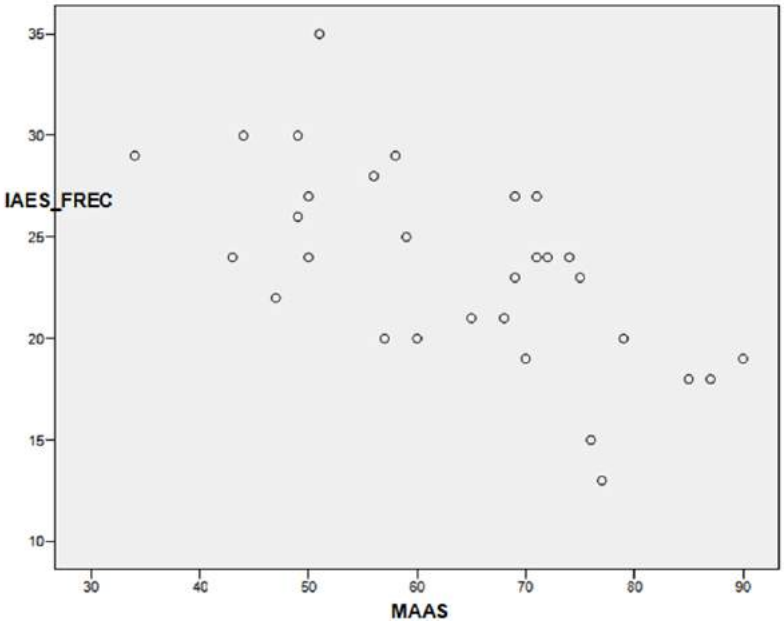


Gráfico 2. Correlación entre *mindfulness* y frecuencia de estrés.

- Reacciones físicas: en cuanto a las reacciones físicas encontramos al igual que en la frecuencia de inquietud, una relación inversa muy significativa (R=-0,623; p<0,000). Así pues, las personas que poseen una mayor capacidad de *mindfulness* se ven también menos afectadas ante situaciones como dolor de cabeza, problemas de digestión o trastornos del sueño ante situaciones estresantes o preocupantes.
- Reacciones psicológicas: la correlación que se ha demostrado en la muestra entre la puntuación del MAAS y las reacciones psicológicas que los alumnos experimentan ante situaciones estresantes cumple también las características de los dos aspectos anteriores; la relación es significativa, también de forma inversa (r=-0,525; p<0,003).

Es decir, los alumnos que poseen una menor capacidad de atención plena, presentan más problemas de concentración, sentimientos de depresión y tristeza o angustia y desesperación.

- Reacciones comportamentales: en cuanto a las reacciones comportamentales, se observado que existe también relación contraria significativa entre la puntuación de MAAS y IAES RC; sin embargo, en este caso no es tan fuerte (R=-3,98 y p<0,05).
- Estrategias de afrontamiento: por último, se ha podido constatar que no existe relación significativa entre el nivel de *mindfulness* y las estrategias de afrontamiento (p>0,05).

4.4.3. Correlación entre ansiedad y capacidad de mindfulness

El valor de correlación entre las variables de ansiedad y la capacidad de *mindfulness* ha resultado ser también muy significativa a la inversa (r= -0,52; p<0,05). Así pues, encontramos que las personas menos ansiosas poseen un nivel mayor de *mindfulness*.

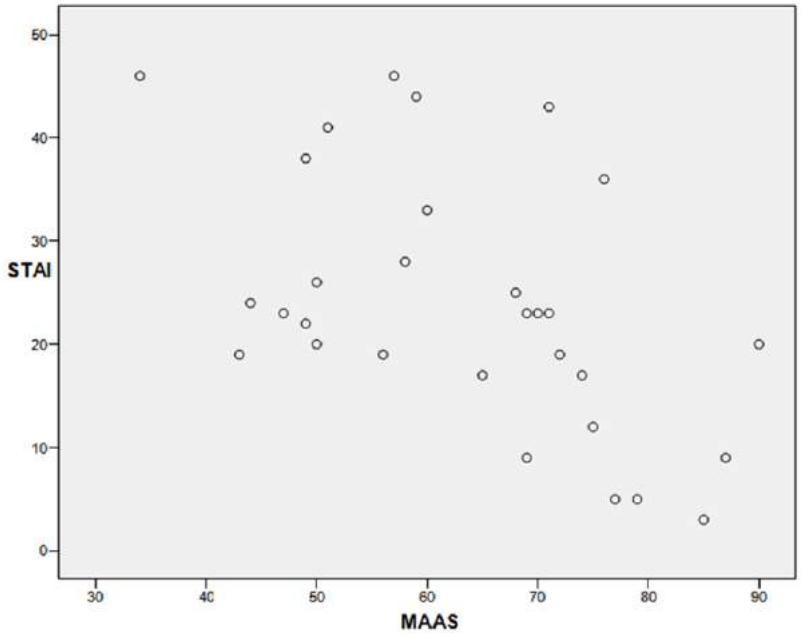


Gráfico 3. Correlación entre *mindfulness* y ansiedad.

5. Conclusiones y discusión

En la muestra hemos encontrado que la nota media de los alumnos no es muy elevada, esto se puede deber a la dificultad que puede entrañar el curso de 2.º de Bachillerato que están cursando los estudiantes que componen la muestra. También se ha de tener en cuenta que la nota media que hemos medido en el presente estudio es la correspondiente al primer trimestre, por lo tanto también se puede ver influida por el hecho de ser la primera evaluación, donde la puntuación suele tener tendencia a la baja, al contrario de lo que suele suceder en la última evaluación. Por parte de los alumnos, también se puede pensar que al situarse al principio de curso quizás pueden presentar menos presión que al final, donde al acercarse al momento más importante y decisivo, su esfuerzo y dedicación puede ser mayor.

Vemos que los niveles de estrés y ansiedad no son muy elevados, pues la media de estas variables nos muestra que las puntuaciones están por debajo de lo que podemos encontrar habitualmente en otras poblaciones tanto educativas como clínicas. Esto también se puede deber a la situación temporal del curso en el que se encuentran, cuanto más avanzado esté el curso más ansiedad y estrés pueden sufrir.

En cuanto a la capacidad de *mindfulness*, las puntuaciones obtenidas a través de la MAAS nos muestran que de forma global, la puntuación se sitúa por encima de la media en comparación con otros estudios, la razón podría ser que muchos de ellos, decían haber practicado meditación alguna vez y por ello pueden tener una mayor capacidad que otras poblaciones.

En relación a las diferencias encontradas al comparar ambos sexos, se destaca que los hombres poseen una capacidad mayor de *mindfulness* que las mujeres y de manera acorde al planteamiento del estudio, se ha comprobado que los hombres presentan menos ansiedad y menos estrés que las mujeres. Las puntuaciones de las mujeres en la frecuencia ante situaciones estresantes, en las reacciones físicas, las psicológicas y comportamentales son más bajas. Es decir, las mujeres sufren más la sobrecarga de tareas y trabajos escolares o la competencia de los compañeros, presentan en mayor medida trastornos del sueño y dolores de cabeza, tienen más problemas de concentración y tienen más tendencia polemizar o discutir entre otros aspectos. En este sentido, es muy importante destacar el resultado que han obtenido los hombres en el apartado del test «estrategias de afrontamiento». Se puede ver claramente que los hombres utilizan más estrategias de afrontamiento al verse en situaciones preocupantes o estresantes, por lo tanto al ser más capaces de enfrentar este tipo de situaciones a través de actuaciones como la verbalización

o la práctica deportiva, el estrés se ve significativamente reducido. La ansiedad también es menor, la utilización de estas estrategias también podrían estar implicadas en este resultado.

Al comparar las variables de estudio en función de la práctica regular de ejercicio físico, se ha demostrado con el presente estudio que la actividad física es beneficiosa. Los valores de *mindfulness*, ansiedad, estrés y rendimiento académico han resultado ser mejores en las personas que sí que realizan ejercicio. Se ha comprobado que las que no realizan ningún tipo de actividad física de manera regular son menos capaces de focalizar su atención de manera consciente y presentan mayor ansiedad y estrés, al igual que su rendimiento académico es peor que las que sí realizan. Así pues, la práctica regular de actividad física posibilita una mayor atención plena y es positiva para reducir los niveles de estrés y ansiedad.

En relación a los resultados obtenidos al comprar las variables en función de las personas que fuman, aunque hayan aparecido grandes diferencias, no se puede estimar dado que la muestra de las personas que fuman es muy reducida. Sin embargo, las personas que no fuman poseen mayor nivel de *mindfulness*.

Es importante decir que una de las limitaciones del estudio es el número de alumnos que componen la muestra, sería interesante realizar el estudio con más número de población y también en diferentes institutos de la provincia de Zaragoza para que los resultados de la investigación sean más representativos.

El análisis de correlación entre las variables principales nos ha permitido comprobar que existe una fuerte correlación entre las variables de capacidad de *mindfulness*, ansiedad y estrés. Las gráficas que representan dicha relación son pronunciadas y descendentes, por lo tanto nos encontramos con una correlación negativa. Se observa que a mayor capacidad de *mindfulness*, menor estrés y menor ansiedad. Así hemos comprobado que las personas que poseen menor capacidad de atención plena se ven mucho más afectadas por situaciones estresantes y también por altos niveles de ansiedad; entendemos que al practicar atención plena, la probabilidad de estresarse y de sufrir ansiedad es menor, al igual que ocurre con la aparición de preocupaciones. De esta forma, afirmamos que la práctica del *mindfulness* es beneficiosa para evitar los síntomas físicos y psicológicos que nos produce el estado de estrés y de ansiedad.

En cuanto a la correlación entre *mindfulness* y rendimiento académico, podemos decir que no ha resultado significativa en el presente estudio; sin embargo, sabemos que el estrés y la ansiedad dificultan la capacidad

para mantener la atención y que un nivel bajo de estrés y ansiedad puede ayudar a aumentar la concentración y el bienestar de los alumnos, lo cual es muy importante para aumentar el rendimiento académico. Además, si nos centramos en la comparación por sexos, hemos comprobado que los hombres, que tienen más capacidad de atención plena, tienen una nota media mayor.

El objetivo de esta investigación era comprobar si existía relación entre *mindfulness*, ansiedad, estrés y rendimiento académico. Al finalizar el estudio, podemos concluir que los resultados obtenidos en el análisis de datos han confirmado con éxito nuestras hipótesis, concuerdan con la literatura existente.

En referencia a la hipótesis principal que era: «Una alta capacidad de *mindfulness* se relaciona con un menor nivel de ansiedad y estrés y a su vez con un mayor rendimiento académico», se ha comprobado que realmente las personas que tienen mejor capacidad de atención plena, poseen estados de ansiedad y de estrés mucho menos elevados y, a su vez, también se ha visto reflejado que estos bajos niveles tienen relación con una mayor puntuación en la nota media.

Los valores de las correlaciones han resultado ser muy significativos, lo que nos aporta una información muy valiosa para tratar el *mindfulness* como una capacidad que es digna de tener en cuenta para contribuir al bienestar y rendimiento de los alumnos.

Así pues, tal y como dicen Shapiro, Brown y Astin (2008) que aseguran que el *mindfulness* es beneficioso entre otros aspectos para mejorar los síntomas físicos y psicológicos que disminuyen la salud mental, vemos que en nuestro estudio se corrobora claramente la relación a pesar de que el tamaño de la muestra no sea muy grande.

Algunas investigaciones han probado la accesibilidad y aceptabilidad de los programas de entrenamiento en *mindfulness* (Burke, 2010; Meiklejohn et al., 2012), así como los efectos beneficiosos de las mismas en el bienestar de los estudiantes (Raes et al., 2014).

Por lo que cabe imaginar que el entrenamiento de la capacidad de *mindfulness* tendría consecuencias muy positivas en el ámbito académico de nuestro entorno, al igual que lo que ha encontrado López González (2014) en sus investigaciones, que evidencian que la práctica del *mindfulness* mejora el clima del aula y como consecuencia el rendimiento académico. Si existe menos estrés y ansiedad en el aula, el ambiente será más calmado y cabrá la opción de focalizar la atención más fácilmente; así el rendimiento podrá ser mayor.

6. Bibliografía

Arguís Rey, R. (2014): «*Mindfulness* y educación: Aprendiendo a vivir con atención plena», Cebolla, A., García, J. y Demarzo, M.: *Mindfulness y ciencia.* Madrid: Alianza, 129-149.

Bandura, A. (2001): «Social cognitive theory: An agentic perspective». *Annual Review of Psychology,* 52, 1-26.

Biegel, G. M., Brown, K.W., Shapiro, S. L. y Schubert, C. M. (2009): «Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: a randomized clinical trial». *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 77, 855–866.

Brown, K. W. y Ryan, R. (2003): «The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being». *Journal of Personality and Social Psychology,* 84, 822-848.

Burke, C. A. (2010): «Mindfulness-based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field». *Journal of Child and Family Studies,* 19, 133-144.

Fernández-Castillo, A. y Gutiérrez, M. E. (2009): «Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 17 (7), 49-76.

Harrison, E. (2004): *Aprender a meditar.* Barcelona: Amat.

Hernández, J. M., Polo, A. y Pozo. C. (1996): *Inventario de Estrés Académico. Servicio de Psicología Aplicada.* U.A.M.

Kabat-Zinn, J. (1994): *Wherever you are, there you go.* New York: Hyperion.

López González, L., Amutio Kareaga, A. y Bisquerra Alzina, R. (2014): «Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena *(mindfulness)* en estudiantes de Secundaria». Comunicación presentada al I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 504-521. 978-84-697-1225-2.

Meiklejohn, J., Philips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A. et al. (2012): «Integrating mindfulness training into K-12 education: fostering the resilience of teachers and students». *Mindfulness,* 3, 291-307.

Pfeifer-Schaupp, U. (2011): «Atención plena en la pedagogía social. Bases, realización y resultados de un proyecto didáctico universitario». *Revista Fuentes,* 11, 195-208.

Raes, F., Griffith, J. W., Van der Gucht, K. y Williams, J. M. G. (2014): «School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program». *Mindfulness,* 5 (5), 477-486.

Rains, G. D. y Campos, V. (2004): *Principios de neuropsicología humana.* México: McGraw-Hill.
Shapiro, S. L., Brown, K. W. y Astin, J. A. (2008): «Toward the integration of meditation into higher education: A review of research», http://www.colorado.edu/ftep/events/eventdocs/documents/ShapiroResearchReport.pdf
Spielberger, C., Gorsuch R., Lushene R. y Stai (1982): *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire).* California: Consulting Psychologists Press. Adaptación española. Madrid: Sección de Estudio de Tests. TEA Ediciones S.A.
Thera, H. G. N. (2003): *El cultivo de la atención plena.* México: Pax. [Links].

Diseño, implementación y evaluación del videojuego *Happy 12-16* para la mejora de la regulación emocional y la resolución asertiva de los conflictos en la adolescencia

Pilar Mireya Rueda Carcelén
Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Lleida
Gemma Filella Guiu
Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Lleida
Alejandra Cortés Pascual
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza

Resumen

Con este proyecto pretendemos implementar y evaluar un programa/*software* que permite entrenar a los adolescentes de 12 a 16 años la gestión de las emociones y la resolución asertiva de los conflictos a través de la simulación de situaciones reales en las que se pueden encontrar.

Se ha elaborado un *software* (el videojuego *Happy 12-16*) a partir de la investigación llevada a cabo durante de diecisiete años sobre las competencias emocionales (GROP 1997) y teniendo en cuenta todos los avances empíricos internacionales en neurociencia para adolescentes 12-16 años.

El programa tiene como finalidad el desarrollo de las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social.

Abstract

With this project we intend to implement and evaluate a program/software that allow training to adolescents 12 to 16 years managing emotions and assertive conflict resolution through the simulation of real situations that can be found.

It has developed software (Happy 12-16 game) from research conducted over 17 years on emotional competencies (GROP 1997) and considering all international empirical advances in neuroscience for teens 12-16 years.

The program aims to develop emotional competencies: Emotional Awareness, Emotional Regulation, Self-Emotional and social competence.

1. Introducción

La finalidad del proyecto que presentamos es diseñar, implementar y evaluar un programa/*software* que permita entrenar la gestión de las emociones y la resolución asertiva de conflictos a los adolescentes de 12 a 16 años a través de la simulación de situaciones reales en que se puedan encontrar. El *software*/videojuego *Happy* es una herramienta que ayuda a profesores a educar las emociones de los adolescentes, para que sus alumnos aprendan a resolver los conflictos cotidianos con su grupo de iguales con asertividad, y de esta forma, mejorar la convivencia y la cohesión social en los centros.

Actualmente hay un consenso en señalar que muchas de las agresiones de los jóvenes a sus iguales no son debidas a un exceso de hostilidad, sino que tienen más relación con una falta de habilidades y estrategias para resolver los problemas sociales de forma eficaz. Actualmente no hay ningún *software* que entrene la regulación emocional y potencie la resolución de conflictos de forma asertiva.

Los dos grandes pilares del marco teórico de esta investigación son la educación emocional y la resolución de conflictos (Bisquerra y Pérez, 2007; GROP 2009). La conclusión general de las revisiones realizadas a nivel internacional sobre el impacto de programas de aprendizaje en habilidades emocionales y sociales es contundente. Estos programas promueven el desarrollo integral de los jóvenes y actúan como un factor de prevención de problemas en su desarrollo y mejora el rendimiento académico (por ejemplo, Riggs, Greenberg, Kushe y Pentz 2006; Murray, 2005, Weissberg, Durlak, Taylor, Dymniki y O'Brien, 2007).

2. Objetivos

Diseñar, implementar y evaluar el *software* de acuerdo con la hipótesis de investigación siguiente: «Si entrenamos las competencias emocionales a través del videojuego *Happy 12-16* mejorarán las siguientes variables dependientes (independientemente de la edad y del sexo)»

- Las competencias emocionales.
- El clima de patio.
- El rendimiento académico.
- La ansiedad.
- Se reducirá el número de conflictos.

3. Desarrollo

Para llevar a cabo la investigación, el diseño es cuasi experimental con pretest, postest y grupo de control. Para la recogida de información se utilizarán tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos. La muestra está formada por diez institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Un total de 1200 alumnos de 1.º y 2.º de ESO.

Los instrumentos para la recogida de información son los siguientes: registro de observación de conflictos de patio, cuestionario de autoevaluación de ansiedad estado y rasgo (STAIC-T), escala de autoestima de Rosenberg, cuestionario de desarrollo emocional (QDE-SEC). Cuestionario clima de patio alumnado, cuestionario clima de patio de profesorado, cuestionario de valoración alumnado de *Happy 12-16,* cuestionario de valoración de profesorado *Happy 12-16,* registro notas académicas.

El proceso de diseño, implementación y evaluación del videojuego se está llevando a cabo durante este curso escolar 2014-2015. Se ha elaborado un manual para el profesorado. Este contempla la metodología, las estrategias y proceso de regulación emocional, así como la puntuación de las estrategias elegidas durante el juego.

El videojuego presenta veinticinco conflictos agrupados en cinco días que se pueden escoger en el tablón de anuncios si se quiere abordar un tema específico. Por otro lado, si se quiere jugar al videojuego e ir buscando conflictos uno por uno, se deberá ir directamente al mapa situado al margen inferior derecho de la pantalla:

Figura 1.

La resolución de los conflictos sigue el siguiente esquema:

Figura 2.

Antes de comenzar, se selecciona el personaje, el videojuego presenta dos posibilidades de elección de sexo.

Figura 3.

En primer lugar, aparece el símbolo del conflicto en el minimapa. Se ha de ir caminando hasta encontrarlo o bien se puede ir directamente al tablón de anuncios y seleccionarlo.

Figura 4.

A continuación, aparece el primer momento del conflicto. El protagonista jugará diferentes roles, en algunos conflictos será una persona que agrede, en otras será una persona agredida y también en otros actuará con un rol de observador. Una vez leído el conflicto, se pregunta: «¿Qué emociones sientes?» Se pueden marcar siete posibles emociones (todas son válidas; se pueden escoger las que quieran y no dan puntos). Porque, de acuerdo con las bases teóricas de la neurociencia, todos sentimos lo que sentimos, es decir, todas las emociones son legítimas.

Figura 5.

Después, se da la posibilidad de practicar la comprensión emocional y se legitiman las emociones («Es normal lo que sientes»). A continuación aparece el semáforo (STOP, RESPIRA HONDO Y ADELANTE).

Figura 6.

Después se pregunta qué estrategias de regulación se pueden utilizar para resolver el conflicto. Aparecen seis posibilidades. Se ha de escoger como máximo cuatro, y todas tienen una puntuación determinada (en total suman 1000 puntos). Algunas las pueden utilizar inmediatamente y otras en un momento determinado. Después de cada respuesta inadecuada hay una justificación razonada de la misma. Para cada respuesta adecuada se obtiene 500 puntos, que se suman al marcador; además, la barra de la autoestima aumenta, en función de los puntos que se obtiene, máximo dos barras por conflicto.

Figura 7.

Después de seleccionar la respuesta adecuada, se vuelve a preguntar qué se siente y se ha de elegir entre siete posibles emociones positivas (todas son válidas, se pueden escoger las que quieran y no dan puntos). Esta fase del videojuego tiene como objetivo mejorar el bienestar personal.

Figuras 8 y 9.

4. Conclusiones y discusión

El análisis, resultados y prospectiva se prevé llevarlo a cabo al finalizar la implementación del videojuego en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. A partir de junio-julio del año 2015.

5. Bibliografía

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

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

Filella, G. (2014): *Aprendre a conviure.* Barcelona: Barcanova.

Gross, J. (ed.) (2007): *Handbook of emotion regulation.* Nueva York: Guilford Press.

Riggs, N. R. y Greenberg, M. T. (2009): «Neurocognition as a moderator and mediator in adolescent substance misuse prevention». *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse,* 35 (4), 209-213.

Murray, E. A. (2007): «The amygdala, reward and emotion». *Trends in Cognitive sciences,* 11 (11), 489-497.

Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., Dupre, E. P., Celio, C. I. y Weissberg, R. P. (2007): «Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems». *American Journal of Community Psychology,* 39 (3-4), 269-286.

Prevalencia de trastornos alimentarios en estudiantes adolescentes tempranos

Pedro Manuel Ruiz-Lázaro
Hospital Clínico Universitario
María González de la Iglesia
Hospital Clínico Universitario

Resumen

Los objetivos de nuestro estudio se centran en medir la prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) en adolescentes tempranos zaragozanos con métodos estandarizados.

Para ello, vamos a utilizar una metodología que consiste en un estudio de corte en dos estadios de prevalencia en una muestra representativa de estudiantes españoles de 12 a 13 años en 2007 en colegios de Zaragoza. Evaluación estándar: diseño de corte en dos estadios con cribado con cuestionarios autocumplimentados (EAT-26 con punto de corte de 20) y entrevista individual semiestructurada (SCAN) de sujetos con criba positiva y negativa. Se calculan las características sociodemográficas, prevalencia de TCA con sus intervalos de confianza 95 % (CI) con *Confidence Interval Analysis* (CIA) *disk* versión 2.0.0 (Altman et al., 2000). El estudio se financia con fondos FIS PI 05/2533.

En el 2007 se estudia 701 alumnos de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de 12 y 13 años, chicos y chicas, en nueve centros de secundaria públicos y privados concertados (30 aulas) en Zaragoza (España). En la segunda fase 164 adolescentes aceptan proceder a la evaluación clínica (163 con riesgo, altas puntuaciones en EAT-26; 101 seleccionados de la muestra sin riesgo). La prevalencia puntual de TCA es el 0,7 % de trastornos conducta alimentaria no especificados (TCANE) F 50.9 (CI 95 %: 0,3 %-1,7 %).

Como conclusión cabria destacar que las tasas de prevalencia puntual de TCA CIE-10 en la población zaragozana de estudiantes adolescentes tempranos es similar a la publicada en otros países desarrollados. La prevalencia de TCA subclínicos o atípicos que no cumplen todos los criterios diagnósticos es sustancialmente mayor que los síndromes completos.

Abstract

The objectives in our investigation are to measure prevalence of Eating Disorders (ED) in Spanish Preteen students using standardized methods.

The methodology used in this study consist in a two-stage survey of prevalence of ED in a representative sample of 12 to 13 year old students in 2007 in Zaragoza (Spain).

Standard evaluation: We used a two-phase cross sectional design, which involved the screening with questionnaires (EAT at a cutoff score of 20) and subsequent semi-structured interviews (SCAN) of screen-positive and screen-negative subjects. We calculated the sociodemographic characteristics, ED prevalence with their 95% confidence intervals (CI) with Confidence Interval Analysis (C.I.A.) disk version 2.0.0 (Altman et al, 2000). The study is financed by F.I.S. PI 05/2533 (Spain Health Department).

In 2007 we studied 701 students seventh-grade, ages 12 to 13, girls and boys, in 9 public and private schools in Zaragoza (30 classrooms). In the second phase 164 preteen agreed to proceed with the clinical evaluation (63 at risk, high scorers; 101 selected sample not at risk). ED prevalence was 0.7% EDNOS F 50.9 (CI 95%: 0.3%-1.7%).

In conclusion, we highlight the ICD-10 point prevalence rates of ED population in Spanish Preteen students is similar to those reported for other developed countries. The prevalence of subclinical ED is substantially higher than that of full-syndrome.

1. Introducción

Los trastornos de conducta alimentaria (TCA) representan una condición extremadamente difícil de tratar y los pacientes consumen una enorme cantidad de energía y recursos de la salud mental. Considerables avances se han logrado en comprender los mecanismos neuroendocrinos que regulan el apetito y la ingesta. Estos logros están en franco contraste con los progresos limitados en elucidar la patogénesis de los TCA y desarrollar un tratamiento e intervenciones preventivas efectivos (Vitiello y Lederhendler, 2000).

La epidemiología de los trastornos alimentarios en nuestro país es un área de investigación que ha avanzado en pocos años del cero al infinito. Se han llevado a cabo considerables avances. De no poseer apenas datos fiables hemos pasado en una década a ser probablemente la nación europea con más grupos de trabajo y estudios metodológicamente rigurosos en población general adolescente y juvenil. Más que repetir estudios similares en todas las comunidades autónomas, el camino futuro que se diría más adecuado será avanzar en las zonas más oscuras: infancia, adultos, varones y en el estudio de los factores de riesgo. No hay muchos estudios españoles en dos fases que incluyan adolescentes tempranos y de ahí el interés en investigar en este grupo de edad (Ruiz-Lázaro, Alonso, Comet, Lobo y Velilla, 2005; Ruiz-Lázaro, 2003).

Tras un estudio epidemiológico de TCA en 1997 en Zaragoza en una muestra amplia representativa estratificada comunitaria de 4047 adolescentes españoles de 12-18 años con métodos estandarizados (en dos estadios), que encontró una prevalencia del 4,51 % de TCA entre las mujeres estudiadas (Ruiz-Lázaro, Alonso, Comet, Lobo y Velilla, 2005; Ruiz-Lázaro,

2003), se puso en marcha un estudio prospectivo desde 1999 para examinar el efecto de un programa escolar controlado para la prevención de TCA. El grupo ZARIMA Prevención, equipo multidisciplinar que trabaja en TCA desde 1995, ha desarrollado un programa de acción comunitario que promueve la salud mental y realiza prevención primaria y secundaria (incluido en el Directorio de Proyectos en Europa, Promoción de Salud Mental de Adolescentes y Jóvenes, MHE financiado por la Comisión Europea) (Ruiz-Lázaro, 2001), en colaboración con la asociación de familiares de TCA (ARBADA) y el Consejo Nacional Juventud Aragón (CJA), declarado de interés sanitario y financiado por el Departamento de Salud del Gobierno de Aragón y el Fondo de Investigación Sanitaria (España).

Dentro de este proyecto continuado en el tiempo, en 2007 se realizó el estudio de detección temprana de TCA en adolescentes de 1.º de Secundaria cuyos datos presentamos.

Este estudio de epidemiología y prevención secundaria se hace en el medio escolar por varias razones: primero, nuestra meta prioritaria es detectar trastornos alimentarios en un medio comunitario (en el «mundo real»). También por el fácil acceso a jóvenes estudiantes con riesgo por su edad. Los adolescentes pasan un cuarto de su tiempo en el colegio. Las escuelas son a menudo las instituciones educativas y sociales más accesibles para la intervención (Seif-El Din, 2004). Así, la viabilidad es el principal argumento para el papel de la escuela en el trabajo preventivo (Vandereycken y Noordenbos, 1998).

Los estudios de prevalencia muestran invariablemente que hay más casos de TCA en las poblaciones escolares que los revelados por las investigaciones clínicas (Ruiz-Lázaro, 2003). Y cuanto antes se inicie su tratamiento mejor pronóstico. De ahí la importancia de la detección temprana en la comunidad educativa.

Este estudio valora los resultados epidemiológicos de nuestro programa de criba que busca la prevención secundaria de los TCA.

2. Objetivos

Objetivo general: epidemiología de TCA en adolescentes tempranos (1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO).

Objetivos específicos:

1. Evaluar la población con riesgo de TCA en 1.º de ESO.
2. Calcular la tasa de prevalencia puntual de TCA (CIE-10, DSM-IVTR).
3. Detectar tempranamente casos de TCA en población preadolescente, adolescente temprana.

3. Metodología

Se establece un diseño de estudio de corte o prevalencia en dos estadios o fases. Se emplean medidas psicológicas estandarizadas. Se usa un procedimiento en doble fase para identificar casos prevalentes de TCA con criterios diagnósticos CIE-10, DSM IVTR. Se hace una criba con cuestionarios validados (*Eating Attitudes Test,* EAT-26) (Castro, Toro, Salamero y Guimerá, 1991) y posteriormente entrevistas semiestructuradas (*Schedules for Clinical Assessment in Neuropsychiatry,* SCAN) (Vázquez-Barquero et al, 1994). Se emplea un diseño de corte en dos estadios, con cribado y entrevistas de sujetos positivos y negativos. En la primera fase: se emplea cuestionarios autoadministrados para detectar población con riesgo de TCA. Investigadores entrenados administran la versión española del *Eating Attitudes Test* (EAT-26). En la segunda fase: se efectúa una evaluación con entrevista semiestructurada de quienes se considera con riesgo en la primera fase y una muestra de los negativos. Un psiquiatra o psicólogo clínico investigador experto en TCA y formado en esta entrevista administra el SCAN ciego para la condición del alumno evaluado al inicio.

3.1. Participantes

La muestra original aleatoria por conglomerados (aulas) consiste en 750 alumnos de centros de Secundaria públicos y privados concertados de Zaragoza (España) con al menos dos aulas de 1.º de ESO en cada escuela. Para el cálculo del tamaño muestral queríamos estimar la medición con una precisión (e) de error máximo del 2 % y tener una confianza del 99 % (1-alfa). La prevalencia estimada de TCA en Zaragoza por nuestro estudio anterior es de 4,5 %. El tamaño muestral necesario sería de 713 sujetos. Al tener de media 25 alumnos cada aula son necesarias 30 aulas que suponen una muestra de 750 alumnos. Y que se seleccionan de forma aleatoria con los datos del Departameno de Educación de nuestra comunidad con un muestreo estratificado por conglomerados.

3.2. Variables e instrumentos

Se emplean medidas psicológicas estandarizadas. Se usa un procedimiento en doble fase para identificar casos prevalentes de TCA con criterios diagnósticos CIE-10, DSM IVTR. Se hace una criba con cuestionarios validados (*Eating Attitudes Test,* EAT-26) (Castro, Toro, Salamero y Guimerá, 1991) y posteriormente entrevistas semiestructuradas (*Schedules for Clinical Assessment in Neuropsychiatry,* SCAN) (Vázquez-Barquero et al, 1994). Se emplea un diseño de corte en dos estadios, con

cribado y entrevistas de sujetos positivos y negativos. En la primera fase: se emplea cuestionarios autoadministrados para detectar población con riesgo de TCA. Investigadores entrenados administran la versión española del *Eating Attitudes Test* (EAT-26). En la segunda fase: se efectúa una evaluación con entrevista semiestructurada de quienes se considera con riesgo en la primera fase y una muestra de los negativos. Un psiquiatra o psicólogo clínico investigador experto en TCA y formado en esta entrevista administra el SCAN ciego para la condición del alumno evaluado al inicio.

Calculamos las características sociodemográficas, prevalencia de TCA con sus intervalos de confianza al 95 % (IC) con *Confidence Interval Analysis* (C.I.A.) *disk* version 2.0.0 (Altman, Machin, Bryant y Gardner, 2000). Usamos el método recomendado (Wilson) con menos de 30 en cada grupo o si las proporciones observadas están fuera del rango 0,1 a 0,9 (Vázquez-Barquero et al, 1994).

3.3. Procedimiento

Se obtiene consentimiento informado escrito del joven y su padre-madre/tutor. Se obtienen las aprobaciones institucionales éticas relevantes del Comité Ético de Investigación Clínica en Aragón (CEICA). Se sigue los principios de la Declaración Helsinki e Informe Belmont. Todos los cuestionarios son anónimos, empleando un código numérico con una tarjeta con los datos personales si el adolescente resulta elegido para la segunda fase. Si se diagnostica un TCA en esta fase, se provee diagnóstico y tratamiento en nuestra unidad especializada de refrencia para toda la Comunidad de Aragón. Preparamos un detallado manual de instrucciones y estandarizamos el procedimiento de los equipos que acuden a los colegios (de septiembre a diciembre de 2006). Se trata de unificar la información dada en las aulas y la forma de administrar colectivamente los cuestionarios y la medida del peso y talla con básculas y tallímetros portátiles de alta precisión de forma individual para cada alumno, separado del resto de compañeros. Y entrenarse en la entrevista clínica individual semiestructurada. El trabajo de campo es de enero a abril de 2007 al ser el más apropiado por el calendario escolar.

4. Resultados

En 2007 se estudia 701 alumnos de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de 12 y 13 años, chicos y chicas, en centros de secundaria públicos y privados (30 aulas) en Zaragoza.

Participan voluntariamente 701 alumnos de 750 posibles de nueve centros en Zaragoza (30 aulas) en la primera fase: 340 mujeres y 361 varones. Supone un 93,5 % de participación.

En la primera fase 63/701, el 9 % de los adolescentes se clasifican con riesgo de TCA (altas puntuaciones, por encima del punto de corte, > o = 20 en el EAT-26) con un IC al 95 % con el método recomendado Wilson entre 0,071 y 0,113 y un error estándar (SE) de 0,011.

En la segunda fase 164 adolescentes de 167 seleccionados (el 98,2 % de los seleccionados, el 23 % de la muestra total) aceptan proceder a la evaluación clínica mediante entrevista por psiquiatra o psicólogo clínico experto en TCA. Son 63 adolescentes con riesgo, con altas puntuaciones en el EAT-26 y 101 seleccionados de la muestra sin riesgo, con puntuaciones en el EAT-26 de 0 o 1, lo que supone un 14,40 % de la muestra total. No participan por ausencia por absentismo (2 alumnos) o traslado a otro centro escolar (3 alumnos), muy pocos alumnos: un total de 5 estudiantes: 2 varones y 3 mujeres.

En Zaragoza encontramos 5 casos de trastornos de la conducta alimentaria no especificados (TCANE), atípicos o subclínicos, entre los 701 alumnos estudiados tras realizar las 164 entrevistas: 63 entrevistas con riesgo y 101 sin riesgo.

La diferencia entre la población con riesgo de TCA entre los varones y las mujeres es de 2,5 % con un IC 95 % para la diferencia entre las dos proporciones poblacionales entre -0,017 y 0,069 (con un SE de 0,022) que incluye el 0, el valor de la igualdad y que no es estadísticamente significativa.

La prevalencia puntual de TCA hallada entre esta muestra poblacional de adolescentes tempranos es de 5/701, el 0,7 % de TCANE, TCA atípicos o subclínicos, 5 casos que cumplen los criterios diagnósticos de un F 50.9 CIE-10, DSM-IVTR (intervalo de confianza CI 95 % calculado con el método recomendado Wilson con el CIA *disk* versión 2.00: 0,3%-1,7%). El error estándar es de 0,003.

Todos los casos detectados se encontraron entre la población con riesgo (EAT-26 con alta puntuación superior o igual al punto de corte de 20); ningún caso se detectó entre los alumnos con puntuaciones de 0 o 1 en el EAT-26.

Entre los casos diagnosticados ninguno estaba en tratamiento médico o psicológico por su TCA o había sido detectado por el entorno familiar o la comunidad educativa previamente a este estudio comunitario de prevención secundaria.

La diferencia entre la población con TCA entre los varones y las mujeres es de 1,5 % con un IC 95 % para la diferencia entre las dos proporciones poblacionales entre 0,001 y 0,034 (con un SE de 0,007) que no incluye el 0, el valor de la igualdad y que es estadísticamente significativa.

5. Conclusiones y discusión

Se han llevado a cabo considerables avances en la investigación de la epidemiología de los TCA en España. De la revisión de estudios recientes, pese a sus limitaciones metodológicas, se sugiere que la prevalencia de conductas y actitudes alimentarias anómalas en poblaciones no clínicas españolas no difiere marcadamente de lo descrito en otros países desarrollados. Nuestro estudio viene a sumarse a estos hallazgos.

El amplio rango de variación en las tasas de prevalencia de TCA publicadas en adultos y adolescentes puede relacionarse con los problemas metodológicos inherentes a este tipo de investigación. La anorexia nerviosa y los TCA relacionados son más frecuentemente investigados en chicas adolescentes y mujeres jóvenes y un buen número de investigadores se han ocupado de la prevalencia en este grupo de alto riesgo (Ruiz-Lázaro, 2003).

Los cuestionarios autoadministrados o de autoinforme sirven ante todo para detectar conductas alimentarias desviadas menores. Solo la entrevista clínica permite el diagnóstico de verdaderas anorexias o bulimias (Ruiz-Lázaro, 2003). En este estudio se llega al diagnóstico solo tras la entrevista por un clínico experimentado y adiestrado en el procedimiento.

No se han efectuado buenos estudios epidemiológicos con poblaciones infantiles, adolescentes tempranos o poblaciones masculinas. En población preadolescente destaca el último trabajo en Barcelona de Pilar Muro con un 13,16 % de su muestra de 1155 participantes varones y mujeres con una edad entre 10 y 11 años (Hoek, y Van Hoeken, 2003; Martínez-González y De Irala, 2003). En este estudio como en el nuestro solo se encuentran TCANE, trastornos subclínicos o atípicos que no cumplen todos los criterios diagnósticos, que es sustancialmente superior a los casos completos o típicos que cumplen todos los criterios en estas edades (Ruiz-Lázaro, 2010).

Nuestro estudio anterior en Zaragoza (Ruiz-Lázaro, Alonso, Comet, Lobo y Velilla, 2005) y el de Pérez-Gaspar en Navarra en 1997 (Pérez-Gaspar, 1997), los de Rojo en Valencia (Rojo et al., 2003) e Imaz en Valladolid en 1999, el de Peláez en Madrid en 2002 y el de Sancho en 2007 (Sancho, Arija, Asorey y Canals, 2007) en Tarragona son los únicos españoles en dos fases hasta la fecha que incluyen adolescentes tempranos dentro de la población estudiada. Las cifras de prevalencia encontradas de TCANE no difieren en exceso de nuestros resultados si se tienen en cuenta las diferencias metodológicas para la detección de casos.

Los trabajos de mayor calidad metodológica publicados son estudios transversales en dos fases, de la tercera generación de la investigación epidemiológica psiquiátrica de Dohrenwed y Dohrenwed, la metodología

más aceptada, el diseño más acertado para la detección de casos en la comunidad. Y un medio relativamente eficiente para estimar la prevalencia de psicopatología (Ruiz-Lázaro, Alonso, Comet, Lobo y Velilla, 2005). Es importante el empleo de una entrevista diagnóstica en la segunda fase como método fiable de detección de casos. Los estudios en doble fase resultan «económicos» al no entrevistar a todos los sujetos de la muestra pero también presentan algunos inconvenientes y sesgos precisamente por eso.

Nuestra investigación es en dos estadios de prevalencia puntual y se realiza en una muestra amplia y representativa tras un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados de 701 adolescentes tempranos varones y mujeres de 30 aulas de nueve colegios públicos y privados concertados de Zaragoza lo que da representatividad y validez a nuestros datos.

En esta edad temprana la población con riesgo de TCA no difiere de forma estadísticamente significativa entre varones y mujeres, lo que concuerda con nuestros datos de 1997 (Ruiz-Lázaro, Alonso, Comet, Lobo y Velilla, 2005).

Se entrevista individualmente en la segunda fase tanto a población con riesgo como a una amplia submuestra de la población sin riesgo para tratar de evitar falsos negativos frecuentes entre la población con TCA que tiende a minimizar o negar sus síntomas en los cuestionarios autocumplimentados, a falsear u ocultar su sintomatología. Se entrevista precisamente por ello a las puntuaciones más bajas (0 y 1). Se trata de minimizar con este procedimiento una infraestimación de los datos de la prevalencia de TCA entre la muestra poblacional estudiada. En casi todos los trabajos en doble fase españoles, como en la mayoría de los internacionales, se echa en falta el estudio de la existencia de falsos negativos, la entrevista diagnóstica a una muestra de probables controles y eso puede subestimar la prevalencia real del trastorno. No es de extrañar este problema metodológico, ya que este estudio de falsos negativos supone un importante esfuerzo personal, organizativo y económico. Esfuerzo que sí se ha hecho en este estudio.

El alto porcentaje de participación en la segunda fase del 98,2 % de los seleccionados es destacable. Se diagnostica con los criterios del DSM-IV-TR y de la CIE-10, con las dos clasificaciones internacionales en vigor. Y las entrevistas estructuradas, realizadas por el psiquiatra o psicólogo clínico, son siempre cara a cara, sin emplear en ningún caso el teléfono.

Como se observa en otros estudios entre los casos diagnosticados ninguno estaba en tratamiento o había sido detectado por su familia o profesorado previamente a este estudio comunitario de prevención secundaria. De ahí la importancia de las campañas de detección temprana en la comunidad.

5.1. Limitaciones

Hay importantes limitaciones en este trabajo como en cualquier investigación epidemiológica difíciles de subsanar.

Se puede cuestionar el empleo del EAT-26 como cuestionario de criba, aunque se emplee una versión validada al español, dada la tendencia a la negación, al secreto y la falta de motivación al tratamiento de las pacientes con TCA, que pueden ocultar sus actitudes y conductas alimentarias anómalas en un cuestionario autocumplimentado. La única forma de evitar por completo este sesgo sería la entrevista clínica aplicada a toda la muestra lo que incrementa los costes y supera nuestras posibilidades como equipo investigador.

Se ha preferido el empleo del EAT-26 frente a otros cuestionarios como el ChEAT o el CITCA recientemente validado al español por nuestra experiencia previa en su empleo en la investigación epidemiológica de los TCA en España.

Se nos puede asimismo criticar en el segundo estadio la selección de los individuos con puntuaciones mínimas extremas. Y no una selección aleatoria de sujetos con puntuaciones bajo el punto de corte del EAT-26, que sería la idónea para la detección de falsos negativos. Esta decisión de diseño puede sesgar los resultados e infraestimar la prevalencia al perder posibles casos próximos al punto de corte del EAT. Es una seria limitación de este estudio. Si se decidió entrevistar los 0 y 1 es por la ya mencionada tendencia a mentir de los pacientes con TCA en los estudios con cuestionarios autocumplimentados, demostrada en varias investigaciones y comprobada en la práctica clínica (Pérez-Gaspar, 2000).

Otro problema es la aplicación de los criterios diagnósticos categoriales de las clasificaciones internacionales en la comunidad donde predominan los casos subclínicos dentro de un espectro en donde en ocasiones puede ser difícil establecer los límites entre lo normal y lo patológico. Los casos diagnosticados en este estudio cumplen estrictamente los criterios diagnósticos de TCANE de las clasificaciones internacionales en vigor y han vuelto a ser valorados en nuestra unidad específica de TCA confirmando el diagnóstico comunitario.

Entre los que no acceden a participar en las investigaciones acerca de los TCA se encuentra una mayor proporción de casos de TCA que entre la muestra de los que responden (Ruiz-Lázaro, Alonso, Comet, Lobo y Velilla, 2005, 39). Nuestras tasas están probablemente algo infraestimadas por este motivo. Aunque participa un elevado 93,5 %, entre el 6,5 % restante podría encontrase algún caso no detectado. El sesgo de no respuesta

da lugar a una diferencia entre la muestra estimada inicialmente y la finalmente conseguida. La magnitud de esta diferencia puede tener gran influencia sobre la validez de los resultados (Pérez-Gaspar, 2000).

Dada la baja prevalencia de TCA entre los varones no es de extrañar que no hayamos encontrado ningún caso con este tamaño muestral, que debería incrementarse mucho para aumentar la probabilidad de hallar algún varón con patología alimentaria.

No haber incluido población no escolarizada en la muestra es otro sesgo. Nos dejamos a una parte de la población sin estudiar. Pero dada su difícil accesibilidad (al ser población marginal, inmigrante de determinadas etnias y clases sociales) y los costes humanos y materiales que supondría su estudio pensamos que es asumible la pérdida de información que supone su no inclusión (Pérez-Gaspar, 2000).

5.2. Conclusiones

Las tasas de prevalencia puntual de TCA CIE-10, DSM-IVTR en la población española zaragozana de estudiantes adolescentes tempranos es similar a la publicada en otros países desarrollados, en otros estudios españoles. La prevalencia de TCA subclínicos o atípicos que no cumplen todos los criterios diagnósticos es sustancialmente mayor que los síndromes completos.

La revisión de los estudios publicados hasta la fecha en nuestro país concuerda con nuestros datos e indica que la magnitud del impacto de los TCA está claramente establecida y constituye, en la población adolescente temprana femenina, un problema de salud relevante, incluso preocupante. Los casos no especificados o atípicos parecen ser los más frecuentes. Los estudios de prevalencia muestran invariablemente que hay más casos en las poblaciones escolares que los revelados por las investigaciones clínicas. Por ello, sería aconsejable desarrollar dispositivos de vigilancia de la población con riesgo y de los casos, de prevención secundaria en la comunidad como el que presentamos. Dada la prevalencia observada es necesario potenciar los servicios tanto de prevención primaria como secundaria.

6. Bibliografía

Altman, D. G., Machin, D., Bryant, T. N. y Gardner, M. J. (2000): *Statistics with confidence.* (2.ª ed.). Bristol: BMJ. (1) (2)

Beato-Fernández, L. y Rodríguez-Cano, T. (2005): «Gender differences regarding psychopatological, family and social characteristics in adolescent with anormal eating behavior». *Eat Behav,* 6 (4), 337-344.

Beato-Fernández, L., Rodríguez-Cano, T., Belmonte-Llario, A. y Martínez-Delgado, C. (2004): «Risk factors for eating disorders in adolescents. A Spanish community-based longitudinal study». *Eur Child Adolesc Psychiatry,* 13, 287-294.
Castro, J., Toro, J., Salamero, M. y Guimerá, E. (1991): «The "eating attitudes test": validation of the Spanish version». *Psychol Assess,* 7 (2), 175-190. (3)(4)
Conde, V. J. M., Ballesteros, M. C., Blanco, J. A., Medina, G. e Imaz, C. (2001): «Algunos aspectos epidemiológicos, preventivos y asistenciales de los trastornos del comportamiento alimentario». *Psiquiatría.com Psiquiatría noticias,* 3 (1).
Conesa, M. L. (2001): *Análisis de la influencia del estrés en el desarrollo de los trastornos de la conducta alimentaria en población adolescente de la provincia de Valencia* (tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
Gandarillas, A., Febrel, C., Galán, I., León, C., Zorrilla, B. y Bueno, R. (2004): «Population at risk for eating disorders in a Spanish región». *Eat Weight Disord,* 9 (3), 179-185.
Gandarillas, A., Zorrilla, B., Sepúlveda, A. R. y Muñoz, P. E. (2003): «Trastornos del comportamiento alimentario. Prevalencia de casos clínicos en mujeres adolescentes de la Comunidad de Madrid». *Documentos Técnicos de Salud Pública 85.* Madrid: Comunidad de Madrid.
Hoek, H. W. y Van Hoeken, D. (2003): «Review of the Prevalence and Incidence of Eating Disorders». *Int J Eat Disord,* 34, 383-396. (5)
Lahortiga, F., De Irala, J., Cano, A., Gual, P., Martínez, M. A. y Cervera, S. (2005): «Incidence of eating disorders in Navarra (Spain)». *Eur Psychiatry,* 20 (2), 179-185.
Martínez-González, M. y De Irala, J. (2003): «Los trastornos del comportamiento alimentario en España: ¿estamos preparados para hacerles frente desde la salud pública?». *Gac Sanit,* 17 (5), 347-350.(6)
Morandé, G. (1990): «Trastornos de la alimentación en niños y adolescentes», Romero, A. I. y Fernández, A. (eds.): *Salud Mental. Formación continuada en Atención Primaria.* Madrid: IDEPSA, 121-130.
Morandé, G. y Casas, J. (1997): «Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. Anorexia nerviosa, bulimia y cuadros afines». *Pediatr Integral,* 2 (3), 243-260.
Morandé, G., Celada, J. y Casas, J. J. (1999): «Prevalence of Eating Disorders in a Spanish School-Age Population». *J Adolesc Health,* 24 (3), 212-219.
Muro, P. (2008): *Estudio de los Hábitos Alimentarios y de las Alteraciones de la Conducta Alimentaria en Adolescentes* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Muro-Sans, P y Amador-Campos, J. A. (2007): «Prevalence of eating disorders in a Spanish community adolescent sample». *Eating and Weight Disorders,* 12, e1-e6.
Peláez, M. A. (2002): *Estudio epidemiológico de los trastornos de la conducta alimentaria en población escolarizada de la comunidad de Madrid* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Peláez, M. A., Labrador, F. J. y Raich, R. M. (2004): «Epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria en España: revisión y estado de la cuestión». *C. Med. Psicosom,* 71/72, 33-41.
_____ (2005): «Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria: consideraciones metodológicas». *Intern. Jour. Psych. Psychol. Ther,* 5 (2), 135-148.
_____ (2007): «Prevalence of eating disorders among adolescents and young adult scholastic population in the region of Madrid (Spain)». *J Psychosomatic Res,* 62 (6), 681-690.
Pérez-Gaspar, M., Gual, P., De Irala-Estévez, J. y Martínez-González, M. A., Lahortiga, F. y Cervera, S. (2000): «Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en las adolescentes navarras». *Med Clin (Bar),* 114 (14), 481-486. (7)(8)
Rojo, L., Livianos, L., Conesa, L., García, A., Domínguez, A., Rodrigo, G., Sanjuan, L. y Vila, M. (2003): «Epidemiology and Risk factors on Eating Disorders: A two-stage Epidemiological Study in a Spanish population aged 12-18 years». *Int J Eat Disord,* 34, 281-291.(9)
Ruiz-Lázaro, P. M. (1998): «Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en España». *An Esp Pediatr,* 49 (4), 435-436.
_____ (2000): *Trastornos de la conducta alimentaria en una muestra representativa de adolescentes de Zaragoza* (tesis doctoral). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
_____ (2001): «Prevention of Eating Disorders in Adolescence: Zarima-Prevention». *Mental Health Europe. Directory of Projects in Europe. Mental Health Promotion of Adolescents and Young People.* Bruselas: Mental Health Europe, 76.(10)
_____ (2003): «Epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria en España», *Actas Esp Psiquiatría,* 31 (2), 85-94.(11)
_____ (2010): *Guía Práctica, Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria, Bulimia y Anorexia.* (3.ª ed). Zaragoza: Grupo Zarima-Prevención de la Unidad Mixta de Investigación del Hospital Clínico Universitario de Zaragoza, Consejo de la Juventud de Aragón, Gobierno de Aragón, Arbada.(13)

Ruiz, P. M., Alonso, J. P., Velilla, J. M., Lobo, A., Martín, A., Paumard, C. y Calvo, A. I. (1998) «Estudio de prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de Zaragoza». *Rev Psiquiatr Infanto-Juv,* 3, 148-162.
Ruiz-Lázaro, P. M., Alonso, J. P., Comet, P., Lobo, A. y Velilla, M. (2005): «Epidemiology of Eating Disorders in Spain», Swain, P. I. (ed.): *Trends in Eating Disorders Research.* Nueva York: Nova Publishers, 85-108 (12).
Ruiz-Lázaro, P. M. y Comet, P. (2000): «Consideraciones metodológicas acerca de la prevalencia de los Trastornos de Conducta Alimentaria». *Med Clin (Barc),* 115 (7), 278.
Sancho, C., Arija, M. V., Asorey, O. y Canals, J. (2007): «Epidemiology of eating disorders: A two year follow up in an early adolescent school population». *Eur Child Adolesc Psychiatry,* 14 (14)
Seif-El Din, A. (2004): «Prevention and Intervention in School Settings», Remschmidt, H., Belfer, M. L. y Goodyer, I. (eds.): *Facilitating Pathways, Care, Treatment and Prevention in Child and Adolescent Mental Health.* Berlín: Springer-Verlag, 326-334 (15)
Toro, J. (2000): «La epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria». *Med Clin (Bar),* 114 (14), 543-544.
Vandereycken, W. y Noordenbos, G. (1998): *The Prevention of Eating Disorders.* Londres: The Athlone Press.(16)
Vázquez-Barquero, J. L., Gaite, J., Artal, J., Arenal, A., Herrera, S., Díez, J. F., Cuesta, M. J. e Higuera, A. (1994): «Desarrollo y verificación de la versión española de la entrevista psiquiátrica "Sistema SCAN" ("Cuestionarios para la Evaluación Clínica en Neuropsiquiatría")». *Actas Luso-Esp Neurol Psiquiatr,* 22 (3), 109-120.(17)
Vitiello, B. y Lederhendler, I. (2000): «Research on eating disorders: current status and future prospects». *Biol Psychiatry,* 47 (9), 777-786 (18)
Zúñiga, O. y Padrón, E. (2009): «Traducción y propiedades psicométricas de la versión en español del Cuestionario Infantil para trastornos de la conducta alimentaria (CITCA)». *Actas Esp Psiquiatr,* 37 (6), 326-329.

Influencia de la biografía deportiva en los estados de ánimo mientras se realizan prácticas introyectivas

Jorge Serna Bardavío
Grupo de Investigación en Juegos Deportivos (GREJE)
Universidad San Jorge
Pere Lavega
Grupo de Investigación en Juegos Deportivos (GREJE)
Universidad de Lleida
Verónica Muñoz Arroyave
Grupo de Investigación en Juegos Deportivos (GREJE)
Universidad de Lleida

Resumen
Este estudio analizó los efectos historial deportivo en los estados de ánimo (EA) de alumnos universitarios mientras desarrollaban prácticas introyectivas psicomotrices. Participaron 459 estudiantes (71.9 % hombres y 28.1 % mujeres) de Huesca, Girona, Barcelona y Zaragoza durante los cursos 2011-2012, con un rango de edades de 18 a 48 años (M = 22.6). Para las valoraciones de los EA los estudiantes realizaron una sesión de formación en EA y participaron en dos sesiones psicomotrices introyectivas, en las que los alumnos rellenaron la escala POMS al iniciar y al finalizar. Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas. Los resultados confirmaron los siguientes hallazgos: a) el historial deportivo de procedencia de los practicantes es una variable a tener en cuenta para adaptar las sesiones de acuerdo a las experiencias previas.; b) las prácticas introyectivas son recursos didácticos de primer orden para el desarrollo de las competencias socioemocionales; c) las prácticas introyectivas se fundamentan en la búsqueda del bienestar socioemocional de los participantes a través del conocimiento y desarrollo personal.

Abstract
This research analyzed the effect of the motor biography on the university students' mood (EA) while developing psychomotor introjective practices. The sample studied consisted of 459 students from Huesca, Girona, Barcelona and Zaragoza during the year 2011-2012, 330 men (71.9%) and 129 women (28.1%), with an age range of 18-48 years (M = 22.6). In order to study EA values, the students underwent a training session concerning EA, as well as participating in two psychomotor introjective sessions in which the students filled in the POMS scale before starting and after finishing. The data was analyzed following a Generalized Linear model, based on generalized estimating equations.

The results confirm the following finds a) the motor biography is a variable to consider to adapt the sessions according to previous experience; b) the introjective practices are learning material of first order for the development of socio-emotional competencies; c) the introjective practices are based on the pursuit of social and emotional well-being of participants through knowledge and personal development.

1. Introducción

La teoría de la acción motriz clasifica las diferentes prácticas motrices en dos grandes familias de experiencias motrices de acuerdo al tipo de relación que se genera entre los participantes: las psicomotrices y las sociomotrices (Parlebas, 2001). En la psicomotricidad el alumno se pone a prueba en situaciones donde no hay posibilidad de relación con ninguna otra persona más que consigo mismo. En cambio, en la sociomotricidad, existe relación con otras participantes pudiendo ser clasificadas en los siguientes dominios de acción motriz: cooperación, en el que hay compañeros pero no hay adversarios; oposición, en el que hay adversarios pero no hay compañeros; y finalmente, cooperación-oposición en el que hay tanto compañeros como adversarios (Parlebas, 2001).

Cada una de esas categorías trasladan a los protagonistas a universos de relación distintos, en los cuales los participantes van a protagonizar experiencias motrices distintas que van a originar consecuencias desiguales en sus conductas motrices. No es lo mismo participar en un partido de baloncesto, que en un combate de judo, en una competición de baile de salón o en una carrera de natación. Cada uno de estos deportes corresponde a un dominio de acción motriz distinto y exige adaptaciones y conductas motrices de diferente naturaleza (Lagardera y Lavega, 2004; Serna, 2014)

La lógica interna de las prácticas motrices orienta las conductas motrices de los participantes debido a la imposiciones reguladas por las tablas de la ley o reglamento de cada práctica motriz (Parlebas, 2001). Por tanto, las propiedades internas de cada práctica motriz define el tipo de procesos que debe superar cualquier sujeto que interviene en dicha práctica referidos a la relación con los participantes, el espacio, el material, y el tiempo(Lagardera yLavega 2003).

Por consiguiente, partiendo del estudio de la relación entre los participantes en las prácticas introyectivas se puede afirmar que estas pueden ser tanto de carácter psicomotriz como de cooperación. Este tipo de practicas parten de una visión holística considerando a la persona como una unidad

multidimensional (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003) y están basadas en la búsqueda del cuidado personal, el bienestar, la serenidad y la calma. Este tipo de prácticas motrices ayudan a sentir paz interior y encontrar el equilibrio mental y emocional que la vida actual nos impide su logro de una manera mantenida (Lagardera, 2009).

Para ello, fundamentan sus prácticas en el control de la respiración, el estiramiento muscular, el control postural, entre otros (Rovira, López-Ros, Lagardera y Lavega, 2014). Las prácticas introyectivas tienen como objetivo la estimulación del autoconocimiento en el individuo el cual consiste en ser consciente en cada uno de los ejercicios que se proponen (Rovira et al., 2014). A la vez hacen posible educar los sentidos, ampliar la conciencia de sí mismo, la conciencia sensitiva, los equilibrios y desequilibrios, aprendiendo a actuar en consecuencia en busca del bienestar y del equilibrio psicosomático (Lagardera, 2009).

En consecuencia, este tipo de prácticas favorece el bienestar personal gracias a la búsqueda del equilibrio de la dimensión afectiva-emocional mediante el aumento de las intensidades positivas y la regulación de las emociones negativas (Rovira, López-Ros, Lavega y Mateu, 2014).

En el caso de las prácticas introyectivas como en cualquier situación motriz, los participantes cuando intervienen en este tipo de prácticas de autoconocimiento actúan a través de sus conductas motrices activando de manera unitaria diferentes dimensiones como son la biológica (respiración, control de la frecuencia abdominal, contracción y relajación muscular, entre otros), la relacional (cooperando con el compañero con las técnicas que se requieren) y la afectiva (disfrutando del placer de la actividad, estando en paz y encontrando un estado de *flow*) (Lagardera, 2009).

Es esta última dimensión, la afectiva que está compuesta por las emociones, los estados de ánimo, los sentimientos, las motivaciones, entre otros, es la que ha estado más abandonada históricamente por la educación física y el deporte. Pero, es en las últimas décadas cuando está tomando una gran relevancia tanto en el rendimiento deportivo (Lazarus, 2000; Hanin, 2000) como en el ámbito educativo (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011). Sin embargo, no era nuevo el papel protagonista de la dimensión afectiva-emocional para la ciencia de la acción motriz, ya que Parlebas (1969) afirmó que esta era la clave de las conductas motrices estando siempre teñidas del color del afecto.

Por tanto, las situaciones motrices introyectivas se convierten en un instrumento válido para desarrollar competencias básicas tan

abandonadas y tan importantes como son el autoconocimiento personal y la relación interpersonal para el bienestar del prójimo. De este modo, se descubre un nuevo concepto de educación física, la denominada educación física emocional (Lavega et al., 2011) donde los profesionales de la actividad física del deporte deben de conocer el impacto afectivo de las diferentes situaciones motrices que plantean sobre sus participantes.

Además, cuando los participantes se sumergen en cualquier tipo de actividad motriz activan de forma automática toda su biografía personal y lógicamente su historial motriz. Hay evidencias científicas que confirman que la experiencia deportiva o historial deportivo deja una huella muy importante en la biografía de las personas (Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill, 2014). Por tanto, se debería tener en cuenta el tipo de actividad motriz de la que proceden los participantes en el momento de realizar prácticas motrices (Alonso, Gea y Yuste, 2013; Lavega, March y Filella, 2013). En el caso de las prácticas motrices introyectivas, ya que en función de esa biografía motriz, los participantes estarán más habituados a los procesos que desencadenan cada tipo de situación motriz basadas en elevados niveles de concentración y control.

En conclusión, esta investigación trató de estudiar los efectos de las experiencias motrices (historial deportivo) en los estados de ánimo de alumnos universitarios mientras desarrollaban prácticas introyectivas psicomotrices.

2. Metodología

Se trata de un estudio cuasiexperimental, se utiliza una estrategia tanto inter- como intrasujetos para el estudio del efecto de las variables independientes (que se detallan a continuación), sobre las variables dependientes: intensidad emocional y explicación emocional, estados de ánimo y valoración de la experiencia pedagógica.

2.1. Variables independientes

- Dominios de acción motriz (psicomotor).
- Historial deportivo de los participantes.

2.2. Variables dependientes

- Estado de ánimo de los participantes.

2.3. Participantes

Este estudio se llevó a cabo con la participación de 459 estudiantes de Huesca, Girona, Barcelona y Zaragoza durante los cursos 2011-2012, 330 hombres (71.9 %) y 129 mujeres (28,1 %), con un rango de edades de 18 a 48 años (M = 22.6). Todos los participantes entregaron antes del comienzo de las sesiones su consentimiento para participar voluntariamente en esta. Además esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Lleida.

2.4. Instrumento

Para las valoraciones de los estados de ánimo de los estudiantes se eligió el *Profile of Mood States* (POMS), autoinforme construido en base a una concepción multidimensional del estado de ánimo (McNair, Lorr y Droppleman, 1971, 1992). Este instrumento se ha aplicado en diferentes ámbitos, particularmente en el entorno deportivo, inicialmente como herramienta predictiva del rendimiento en competiciones de atletismo (Morgan, 1980). También se ha aplicado en investigaciones en diferentes deportes (por ejemplo, la lucha, atletismo, fútbol, remo, natación), ya que además de su efectividad para predecir el éxito, el fracaso deportivo, la fatiga y el sobreentrenamiento, se ha utilizado también para determinar los beneficios psicológicos de programas de ejercicios en el ánimo de los participantes (Andrade, Arce y Seoane, 2000).

Se eligió la versión reducida, adaptada y validada al español (Fuentes, Balaguer, Meliá y García, 1995). Los ítems eran valorados de 0 (nada) a 4 (muchísimo) y se agrupaban en seis factores: puntuación global (PG), tensión-ansiedad (TA), depresión-abatimiento (DA), rabia-hostilidad (RH), fatiga-inmovilidad (FI) y vigor-actividad (VA).

2.5. Procedimiento

Los estudiantes participaron en dos sesiones psicomotrices introyectivas, con una duración de 1,30 minutos.

En cada sesión los alumnos rellenaron el cuestionario POMS al iniciar y al finalizar. A los participantes se les pidió que apuntaran el valor que mejor se ajustaba a su estado de ánimo en cada momento. Después de cada sesión el profesor recogió los formularios.

Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gausiana de correlación intercambiable.

Se estudiaron los efectos de las experiencias motrices (historial deportivo) sobre la intensidad en los seis factores de estados de ánimo (PG, TA, DA, RH, FI, VA) en prácticas psicomotrices introyectivas. Se empleó el *software* estadístico SPSS v.19.0.

3. Resultados

Se observaron diferencias significativas en los estados de ánimo entre los dominios de acción motriz de procedencia de los participantes en la sesión de EF psicomotriz introyectiva. Se observa un menor aumento en el estado de ánimo negativo en los participantes provenientes de deportes psicomotrices en T-A (M = .10, p = .013), D-A (M =-1.06, p = .007), R-H (M = -1.65, p = .001), PG (M = 88.78, p = .001) en comparación con los participantes provenientes de deportes cooperativos T-A(M = 8.24), D-A(M = 4.85), R-H(M = 11.97), PG(M = 125.37) (figura 1).

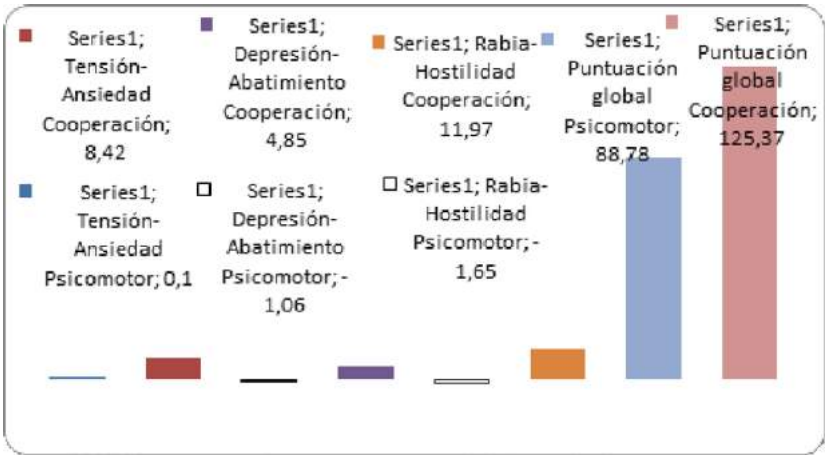


Figura 1. Efecto de la procedencia de dominios psicomotores y cooperativos sobre los estados de ánimo negativos en sesiones psicomotrices introyectivas.

Asimismo, los participantes provenientes de deportes psicomotrices presentaron menor incremento en T-A (M = .10, p = .003), F-I (M = .78, p = .007) y PG (M = 88.78, p = .002) en comparación con los participantes provenientes de deportes de oposición T-A (M = 3.82), F-I (M = 4.93) y PG (M = 102.58) (figura 2).

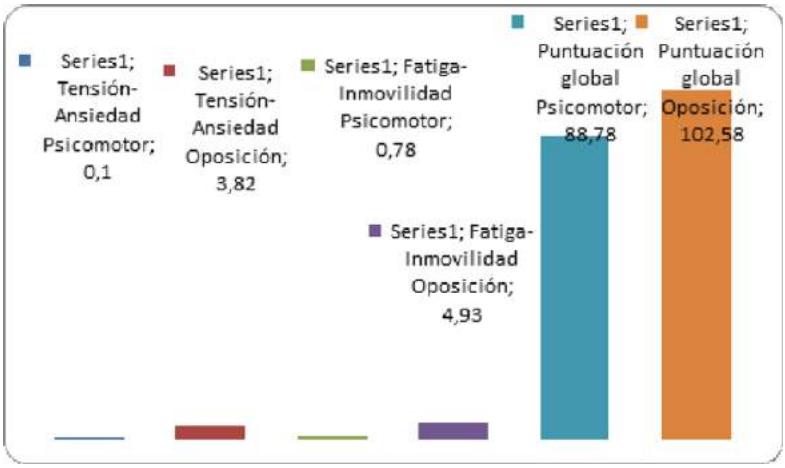


Figura 2. Efecto de la procedencia de dominios psicomotores y de oposición sobre los estados de ánimo negativos en sesiones psicomotrices introyectivas.

Igualmente, los participantes provenientes de deportes psicomotrices presentaron menor incremento en T-A (M = .10, p = .001), D-A (M = -1.06, p = .004), R-H (M =-1.65, p = .001), F-I (M = .78, p < .001) y PG (M = 88.78, p < .001) en comparación con los participantes provenientes de deportes de cooperación-oposición T-A (M = 5.13), D-A (M =2.27), R-H (M = 3.18), F-I (M = 8.09) y PG (M = 113.81) (figura 3).

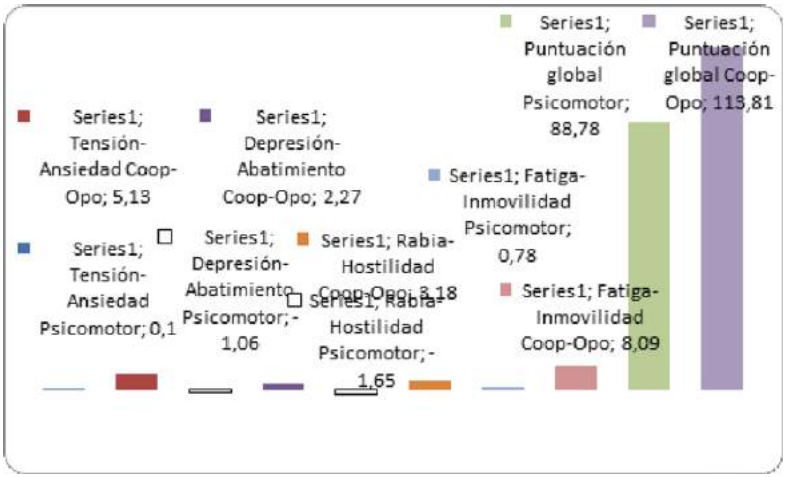


Figura 3. Efecto de la procedencia de dominios psicomotores y de cooperación-oposición sobre los estados de ánimo negativos en sesiones psicomotrices introyectivas.

Los deportistas provenientes de deportes psicomotrices presentaron un aumento significativo en los valores de V-A (M = 9.62, p = .002; M = 9.62, p = .012) en comparación con los participantes provenientes de deportes de oposición y cooperación-oposición respectivamente (M = 3.97; M = 4.63) (figura 4).

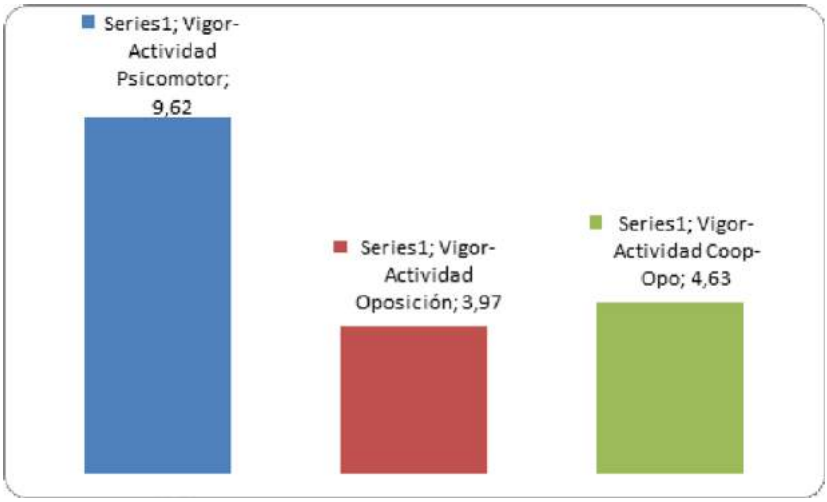


Figura 4. Efecto de la procedencia de dominios psicomotores, oposición y de cooperación-oposición sobre los estados de ánimo negativos en sesiones psicomotrices introyectivas.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación pretendió estudiar el efecto del historial deportivo de los participantes sobre los estados de ánimo de alumnos universitarios durante sesiones de prácticas psicomotrices introyectivas.

Los resultados obtenidos confirman que los participantes que proceden de deportes psicomotrices presentaron menor aumento en los estados de ánimo negativos en comparación con los participantes provenientes de deportes sociomotrices (cooperación, oposición, cooperación-oposición). En referencia a los estados de ánimo positivos (vigor-actividad) también manifestaron valores más elevado los deportistas que procedían de deportes psicomotores en comparación con los participantes provenientes de deportes de oposición y cooperación-oposición. Este fenómeno puede obedecer a la familiarización con el tipo de práctica que tienen los participantes provenientes de deportes psicomotrices, causando así menores intensidades en sus estados de ánimo negativos e incrementos en los estados de ánimo

positivos durante las prácticas motrices introyectivas, coincidiendo con los hallazgos de Duran et al. (2014), los cuales indican que la intensidad de las emociones depende principalmente del historial deportivo.

Por ello que confirmamos que la biografía motriz deja una huella tanto motriz como emocional en sus practicantes, ya que los predispone en los procesos que desencadenan este tipo de actividades (Duran et al., 2014). No todos los sujetos están preparados para actividades de atención plena, de autoconocimiento en los que exige un nivel de concentración muy importante. En este tipo de actividades el participante tiene que interactuar consigo mismo (psicomotor) o cooperar entre compañeros (cooperación) con el objetivo de favorecer el bienestar personal y la calidad de la vida (Rovira et al., 2014).

Las prácticas introyectivas pueden ser un instrumento positivo para los profesores de EF con el objetivo de que sus alumnos tengan conciencia de sí mismos y sean competentes primero en reconocer sus estados de ánimo (autoconocimiento) y posteriormente disponer de estrategias para controlarse y reequilibrarse (regulación) (Bisquerra, 2000). Las prácticas introyectivas pueden servir de vehículo en estas dos fases de aprendizaje tan importantes para la educación física emocional (Lavega et al., 2014).

Es fundamental conocer el historial o biografía deportiva de los participantes para la selección de las prácticas motrices a realizar y los posibles efectos que estas puedan generar en los participantes (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013).

El historial deportivo de procedencia se convierte en una variable muy importante a tener en cuenta para los profesionales de la EF y el deporte para adaptar las sesiones a esa experiencia previa. Los participantes que proceden de prácticas psicomotrices y, por tanto, conocen y dominan el tipo de procesos que desencadenan estas prácticas obtienen mejores valores, tanto en estados de ánimo positivos como negativos. En definitiva, se confirma que este tipo de actividades requiere de una exigencia previa de experiencias en esta tipología de prácticas motrices.

En segundo lugar, las prácticas introyectivas (psicomotrices y cooperativas) son recursos didácticos de primer orden para el desarrollo de las competencias socioemocionales, tanto en el ámbito educativo como en cualquier ámbito donde participan las prácticas motrices.

Finalmente, además de su papel educativo, las prácticas introyectivas se fundamentan en la búsqueda del bienestar sociomemocional de los participantes a través del conocimiento y desarrollo personal confirmando el efecto positivo de este tipo de prácticas en esta sociedad actual con elevado estrés emocional.

5. Bibliografía

Alonso, J. I., Gea, G. y Yuste, J. L. (2013): «Formacion emocional y juego en futuros docentes de educación física». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 16 (1), 97-108.

Andrade, E., Arce, C. y Seoane, G. (2000): «Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: estado de la cuestión». *Revista de Psicología del Deporte,* vol. 9, 1-2, 7-20.

Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill. G. (2014): «Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad». *Revista Apunts,* 117 (3), 23-32.

Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J. L. y García, M. (1995): «Forma abreviada del perfil de estados de ánimo (POMS)». *Libro de Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.* Valencia: Universidad de Valencia.

Hanin, Y. L. (2000): *Emotions in sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Lagardera, F. (2007): «La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI». *Tándem: Didáctica de la Educación Física,* 24, 89-105.

_____ (2009): «Ejercicio físico sostenible: una vía de conocimiento práctico hacia el bienestar y la felicidad». *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y Ensayos,* 2 (2), 71-99.

Lagardera, F. y Lavega, P. (2004): *La ciencia de la acción motriz.* Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y March, J. (2011): «Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 9 (2), 617-640.

Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013): *Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física.*

Lazarus, R. S. (2000): «How emotions influence performance in competitive sports». *The Sport Psychologist,* 14, 229-252.

McNair, D. M., Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1971): *Manual for the profile of mood states.* San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

_____ (1992): *Revised manual for the profile of mood states.* San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

Morgan, W. P. (1980): «Test of champions». *Psychology Today,* 14, 92-108.

Parlebas, P. (2001): *Juegos, deportes y sociedades: Léxico de praxiología motriz.* Barcelona: Paidotribo.

Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F. y Lavega, P. (2014): «Un viaje de exploración interior: emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva». *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación,* (32), 105-125.
Róvira, G., López-Ros, V., Lavega, P. y Mateu, M. (2014): «Las emociones en las prácticas motrices de atención plena». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 25 (2), 111-126.
Serna, J. (2014): «Inteligencia motriz e inteligencia emocional en el baloncesto» (tesis doctoral no publicada). INEFC-Universidad de Lleida, Lleida.

La creación de bandas sonoras: una propuesta interdisciplinar

Rosa María Serrano Pastor
Universidad de Zaragoza

Resumen

El estudio que se presenta analiza un proyecto innovador de animación a la lectura y escritura llevado a cabo en un colegio público de Zaragoza. El objetivo de dicho estudio se ha centrado en examinar la influencia del proyecto sobre el desarrollo escolar con especial hincapié en la competencia lecto-escritora y la creatividad, así como observar qué estrategias didácticas lo habían favorecido. El proyecto consistía en la elaboración por parte de los alumnos de bandas sonoras para sus propias creaciones lingüísticas que serían representadas en diferentes formatos. La elaboración, puesta en práctica y evaluación de dicho proyecto se llevó a cabo en equipo docente y se aplicó a todo el alumnado de Primaria del centro. Su estudio se enmarcó dentro de la investigación cualitativa, desde la investigación-acción y la observación participante llevada a cabo por todo el profesorado de Primaria que ha trabajado de manera coordinada. Los resultados muestran los efectos positivos del proyecto en diferentes ámbitos de la competencia lingüística, como son la escucha activa comprensiva, la lectura e interpretación de los discursos verbal y musical y la escritura; así como en el desarrollo creativo del alumnado de todos los niveles educativos. Así mismo, se exponen las estrategias didácticas que han favorecido estos aprendizajes, con el fin de que este proyecto pueda servir de modelo a futuras experiencias en este campo.

Abstract

The study presented examines an innovative project to encourage reading and writing, carried out in a state school in Zaragoza. The aim of this study was focused on examining the influence of the project on school development, with emphasis on reading-writing skills and creativity, and see what teaching strategies had favoured. In the project students created soundtracks for their own linguistic productions that would be represented in different formats. The planning, implementation and evaluation of the project was done in a teaching team. The project was carried out to all primary pupils of the school. Their study was framed within qualitative research, from action research and participant observation

conducted by all primary teachers who have worked together. The results show the positive effects of the project in different fields of linguistic skills, such as comprehensive active listening, reading and interpretation of verbal and musical discourses and writing; as well as the creative development of students at all educational levels. Likewise, the results highlight the most important teaching strategies that have favoured this learning, so that this project can serve as a model for further experiences in this field.

1. Introducción

Uno de nuestros derechos y deberes como docentes debe ser la continua investigación de propuestas que optimicen el proceso educativo que ofertemos en nuestro día a día y que favorezcan el aprendizaje significativo y competencial de nuestro alumnado. Se analiza en este estudio un proyecto interdisciplinar elaborado en equipo docente que pretende dicha mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto natural del aula con el fin de desarrollar la competencia lecto-escritora y la creatividad.

Es por ello que este texto estará centrado en un primer momento en realizar una breve justificación teórica sobre tres puntos clave estrechamente ligados con esta investigación, como son la legislación educativa y el desarrollo competencial, la interdisciplinariedad y el equipo docente. Se proseguirá con el planteamiento de los objetivos pretendidos en la investigación, así como con la metodología y características del estudio. Finalmente se procederá a especificar los resultados más importantes obtenidos, así como las conclusiones de dicho estudio.

1.1. La legislación educativa y el desarrollo competencial

Tal y como reconoce ya en sus primeras líneas la nueva ley educativa LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa), el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación y por ello es necesario llegar a todos, estimulando su talento y espíritu emprendedor, facilitando su desarrollo integral en el ámbito educativo y social. En esta línea el profesor ocupa una posición secundaria en el proceso de aprendizaje, ya que es el alumno el agente activo de su propio aprendizaje, pero no por ello deja de ser esencial. El docente es el encargado de diseñar, poner en práctica y evaluar propuestas significativas para el alumnado, motivadoras y cercanas a su realidad, que permitan que todos los alumnos desarrollen sus capacidades.

La propuesta curricular de esta normativa se desarrolla en torno a un punto clave que es el desarrollo de las competencias. Se entienden como

capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. Es por ello que no solo se basan en el saber sino en el saber hacer y saber hacerlo en situaciones reales y complejas que lleven a la aplicación coordinada de los conocimientos obtenidos en diferentes áreas.

Del mismo modo, esta ley recoge, como uno de los puntos clave a desarrollar, la lecto-escritura, aludiendo a ello al definir la finalidad de la Educación Primaria. Además, entre las estrategias básicas para la aplicación y desarrollo del currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón (Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón) se concreta el desarrollo de habilidades comunicativas, a través del progreso en la expresión oral y el fomento de la lectura y la escritura, en todas las áreas de conocimiento, exigiendo al profesorado que elabore proyectos concretos destinados a su desarrollo óptimo. Según esta orden, la lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Es por ello que los centros, al organizar su práctica docente, deben establecer un Plan Lector a lo largo de toda la etapa, incluido en el Proyecto Curricular de Etapa y concretado en las diferentes programaciones didácticas de área. Nuestra propuesta contempla la elaboración de este Plan Lector con un enfoque significativo y globalizado para el alumno, aunando el lenguaje verbal y artístico, que cumpla con el objetivo final del mismo como es el desarrollo lecto-escritor.

En lo que respecta al lenguaje artístico, la legislación educativa también recoge su importancia en la definición de la finalidad de la Educación Primaria, siendo uno de los objetivos «utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales». De este modo tienen cabida todo tipo de expresiones artísticas, tanto musicales como plásticas y visuales donde la música, el cine y la dramatización pueden potenciar un desarrollo integral del alumnado. Para ello es importante, como sucede en el proyecto propuesto en este estudio, trabajar su comprensión y análisis así como su expresión desde un enfoque creativo.

En el ámbito de la creatividad, la propia ley reconoce que «las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el

pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio». Igualmente cita la creatividad junto con el sentido artístico y la afectividad al definir la finalidad de la Educación Primaria como algunos de los aspectos más importantes que esta debe facilitar a los alumnos y alumnas para garantizar su formación integral. Y cómo uno de sus objetivos generales es desarrollar su iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje. Es por ello que nuestra propuesta pretende aunar el trabajo sobre la competencia lecto-escritora, la expresión artística y la creatividad bajo un proyecto innovador, motivador y cercano a la realidad como es la elaboración e interpretación audiovisual de bandas sonoras de sus propias elaboraciones lingüísticas.

1.2. La interdisciplinariedad

El currículo interdisciplinar posibilita que el estudiante pueda aprender conceptos desde diferentes puntos de vista (Gordon, 1997). Esto posibilita que pueda transferir, inferir y aplicar la información aprendida en un área a otra. Además conecta las áreas escolares con la vida de los estudiantes, proponiendo actividades realmente significativas para los estudiantes y permitiendo transferir lo aprendido en el colegio a las variadas circunstancias a las que se tendrá que enfrentar en su vida (Drake y Burns, 2004; McGehee, 2001).

En lo que respecta a los docentes, este método de enseñanza les desafía a pasar de la enseñanza de conceptos aislados y competencias fragmentadas a su enseñanza en torno a «grandes ideas» alrededor de las cuales trabajar contenidos que relacionen diferentes áreas y que se puedan transferir de unas a otras (Drake y Burns, 2004). Para cumplir este objetivo, los profesores deben convertirse en diseñadores curriculares activos que den forma y elaboren sus propias programaciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (McGehee, 2001). Esta labor conlleva tiempo y dedicación en el profesorado que, lamentablemente en la actualidad, sigue en muchas ocasiones aferrado al libro de texto. Sin embargo, una pensada programación interdisciplinar enriquece sustancialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a las propuestas de los libros de texto. Dado que este trabajo conlleva no poca dificultad y tiempo, hace que el trabajo en equipo interdisciplinar sea una herramienta óptima para su trabajo.

1.3. El equipo docente

El trabajo en equipo docente interdisciplinar posibilita que docentes con diferente formación, especialización y experiencia, trabajen juntos de manera coordinada para elaborar una programación interdisciplinar, conjunta y consensuada por todos sus miembros. Las investigaciones al respecto nos muestran que esta colaboración entre profesorado es positiva tanto para los estudiantes como para los propios docentes.

En el caso de los estudiantes, se ha encontrado relación con la mejora en su rendimiento (Goddard, Goddard y Tschannen-Moran, 2007). Su aprendizaje es más profundo y global, posibilita una mayor aplicación de los conceptos aprendidos y un mayor desarrollo de su pensamiento crítico (Anderson, 1995). Para los profesores el trabajo en equipo también es más positivo que el trabajo individual (Futernick, 2007). Los docentes sienten una mayor satisfacción personal al poder trabajar sobre objetivos compartidos y aprender de sus compañeros. Al estar más en contacto se fortalecen las relaciones entre compañeros y al compartir la toma de decisiones y la elaboración conjunta de la programación, se sienten menos solos y más capaces. Además, el hecho de trabajar con el especialista de música, como es nuestro caso, aumenta la receptividad hacia esta área y hacia su integración curricular exitosa (Giles y Frego, 2004).

2. Objetivos

- El objetivo de dicho estudio se centró en examinar la influencia del proyecto sobre el desarrollo escolar con especial hincapié en la competencia lecto-escritora y la creatividad, así como observar qué estrategias didácticas lo habían favorecido. Este objetivo se concretó en los siguientes:
  - Analizar las dimensiones favorecidas en el alumnado en el ámbito de la competencia lecto-escritora; así como el impulso de otras competencias.
  - Observar qué efectos ofrecía en la creatividad del alumnado y en su comprensión y sensibilización por todos los lenguajes trabajados.
  - Observar las estrategias didácticas que habrían favorecido este desarrollo competencial.

3. Metodología

El estudio se ha realizado en el marco de la investigación cualitativa, desde

la investigación-acción y la observación participante llevada a cabo por todo el profesorado de primaria que ha trabajado de manera coordinada. Hay que resaltar que el objetivo de la investigación-acción en educación es partir de la realidad y problemas encontrados en la misma para mejorar la práctica a través de la investigación en el propio contexto escolar, la acción sobre el mismo y el análisis de la repercusión de dicha acción (Elliot, 1993). La mejora de dicha práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos (Reason y Bradbury, 2001). Esta unión de investigación y práctica reflexiva en la figura del docente conlleva una posición de observador participante (McKernan, 1999) al tomar parte del grupo social en el que se está investigando. Si bien esta posición es privilegiada, por la proximidad y confianza que depositan en él los miembros del grupo, se ha tenido en cuenta que debe ser equilibrada, con un adecuado distanciamiento que ha permitido analizarlo con la objetividad necesaria (Spindler y Hammond, 2000). Desde esta perspectiva metodológica se ha podido desarrollar y analizar con la profundidad necesaria el proyecto que en este trabajo se presenta.

Con el fin de facilitar su adecuada comprensión en los siguientes apartados se efectúa una breve revisión sobre los participantes, las características del proyecto y las variables e instrumentos utilizados para su análisis, para proceder posteriormente a la presentación de los resultados y conclusiones.

3.1. Participantes

El proyecto se ha llevado a cabo en un centro público de Infantil y Primaria situado en el extrarradio de Zaragoza, en un barrio de nivel socioeconómico medio-bajo. Es un colegio de una sola vía que destaca por su interés por realizar proyectos de innovación en equipo, la actualización tecnológica y el desarrollo de valores personales y sociales.

Se llevó a la práctica con todos los alumnos de Educación Primaria del centro, en un total de 138 niños y niñas de 1.º a 6.º, con edades comprendidas entre los 6 y 13 años. El alumnado es muy variado y con muy diferentes capacidades cognitivas y sociales, contando con alumnos inmigrantes y de etnia gitana, alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos repetidores.

En lo que respecta al profesorado, han formado parte del equipo interdisciplinar todos los maestros tutores de primaria, así como la especialista de Música y el especialista de Inglés, en un total de 8 profesores de los 14 que integran el claustro del centro. Todos ellos han trabajado de manera

coordinada para favorecer la elaboración, puesta en práctica y evaluación de la programación interdisciplinar sobre la que se ha centrado el proyecto objeto de estudio.

3.2. Características del proyecto

El programa tenía como finalidad potenciar la competencia lecto-escritora del alumnado mediante una propuesta innovadora, interdisciplinar y globalizadora, con un objetivo realista, motivador y significativo para los niños y niñas que les llevara a desarrollar su creatividad. Dicho proyecto consistía en la realización de bandas sonoras para diferentes tipos de obras tales como historias, cuentos y relatos presentadas en muy diferentes formatos: películas de todo tipo incluyendo las mudas y de dibujos animados, teatro, marionetas, cómics, etc. Se pretendía con ello que los propios alumnos elaboraran sus propias historias y la representación visual de las mismas y a ellas les crearan la banda sonora que las enriqueciera y complementara, consiguiendo un desarrollo conjunto y globalizado de los diferentes lenguajes puestos en juego: musical, lingüístico, artístico, plástico y dramático.

En el proyecto se pudieron distinguir diferentes fases. Se partió en un primer momento de la observación y análisis de ejemplos de diferentes estilos, tanto de bandas sonoras como de tipos de historias mostradas en diferentes formatos. Se continuó con la búsqueda por el propio alumnado de ejemplos para su análisis comunitario hasta llegar a la realización por parte del alumnado de propuestas creativas cada vez de mayor complejidad y globalidad.

3.3. Variables e instrumentos

Las variables a analizar en el estudio se han centrado en tres grandes ámbitos: el desarrollo lecto-escritor, el desarrollo creativo y las estrategias didácticas.

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo del estudio, para el análisis de dichas variables se han examinado los datos obtenidos desde muy diferentes instrumentos. Destaca la observación directa tanto de las sesiones con el alumnado como de las reuniones con el profesorado, destacando los sumarios y registros anecdóticos, las grabaciones y fotografías y las producciones de los alumnos. Todos estos instrumentos nos han ofrecido una gran cantidad y variedad de datos que han sido organizados y almacenados para su análisis. El programa informático *Transana* ha facilitado su tratamiento coordinado.

El proceso de análisis se ha desarrollado dentro de la doble perspectiva de la investigación narrativa que facilita la reconstrucción y estructuración de la experiencia (Bruner, 2002) y de la investigación analítica cualitativa (Castanheira et al., 2001) que implica el análisis de los diferentes materiales narrativos (Gee y Green, 1998) para llegar a su abstracción, conceptualización y elaboración de nuevas teorías.

4. Resultados

4.1. Competencia lingüística

Entre los resultados, cabe subrayar el notable desarrollo de la competencia lecto-escritora entendida desde un enfoque amplio, desde la doble perspectiva tanto del discurso verbal como musical. Destacaron las siguientes dimensiones:

- Escucha activa comprensiva: tanto del lenguaje verbal oral como del lenguaje musical auditivo, así como la relación entre ambos y de estos con la imagen expresada en los múltiples formatos trabajados. Los maestros destacaron que el alumnado mostraba en el proyecto gran capacidad de comprensión de lo sucedido en la historia y mayor memorización de datos y detalles que con metodologías más tradicionales. Observaron una mayor comprensión de las causas y consecuencias de los hechos de la historia y mayor capacidad para comprender y expresar verbalmente las relaciones entre los diferentes discursos.
- Lectura e interpretación de los discursos verbales y musicales: tanto en escritura convencional como no convencional, tales como pictogramas o símbolos que representan las cualidades de las sonoridades. Además aumentaron su fluidez y dominio prosódico. Han utilizado con gran dominio en la interpretación tanto su propio cuerpo como otros instrumentos musicales convencionales y no convencionales.
- Escritura: que, tal como sucedía en el anterior, trabajó tanto la escritura convencional como no convencional como paso previo y recurso de ayuda para la comprensión y la motivación por utilizar la convencional. Mejoraron en la riqueza de historias, su redacción, estructuración, cuidado por la no repetición de palabras y utilización de un vocabulario más amplio.

4.2. Creatividad

En el ámbito de la creatividad se ha observado un gran desarrollo y capacidad, una vez que se les ha permitido y facilitado el camino para ello, tanto en el discurso verbal y musical, como artístico, plástico y dramático.

Ellos mismos han creado sus propias obras teatralizadas o representadas con materiales como marionetas y haciendo uso, de manera muy creativa, en su interpretación de instrumentos musicales muy variados. En ellas se han encargado de todo el proceso de elaboración, representación y grabación. Los propios alumnos han sido conscientes de que han sido protagonistas de todo el proceso y lo han valorado muy positivamente, tal y como muestra el siguiente comentario de uno de los niños:

«Me ha gustado mucho hacer nuestra propia obra de teatro. Ha sido un trabajo muy duro pero ha merecido la pena».

Como se desprende de esta reflexión, esto ha conllevado una gran esfuerzo y responsabilidad por parte del alumnado, mayor que en propuestas educativas más simples como las encontradas en los libros de texto, lo que ha conllevado una mayor aprendizaje cognitivo y desarrollo actitudinal.

Además, el alumnado ha mostrado una gran valoración e interés por todos los discursos, así como por el enriquecimiento que supone la creación globalizadora e interrelacionada entre todos ellos. La reflexión de una de las niñas expresa esta toma de conciencia y actitud positiva hacia la interrelación de discursos:

«No me había dado cuenta de lo importante que es la música en las películas […] y no solo la música sino todos los efectos sonoros que van completamente unidos a la acción o los sentimientos de los personajes. El diálogo es importante pero el sonido y la imagen también».

Todo esto ha conllevado un mayor desarrollo de las competencias de conciencia y expresiones culturales, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y de aprender a aprender. En este sentido se destaca una mayor motivación, interés y capacidad de esfuerzo por llegar a un resultado creativo de calidad; así como mayor valoración crítica y de exigencia, tanto a los demás como a uno mismo y mayor autonomía y trabajo emprendedor.

4.3. Estrategias didácticas

El análisis de las estrategias didácticas que han posibilitado este desarrollo nos lleva a destacar, como la más importante, el propio enfoque educativo hacia el proceso creativo, que los libros escolares no suelen ofrecer. El comentario de una de las maestras ejemplifica esta afirmación:

«Me ha resultado difícil al principio separarme del libro de texto, pero reconozco que didácticamente he sido mucho más activa y esto ha influido positivamente en el proceso vivido en el aula […]. Trabajar la creatividad es algo a lo que no estoy acostumbrada».

También sobresale la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre objetivos reales, como es la creación de una banda sonora o una historia coordinando los diferentes lenguajes a su disposición. Mostramos uno de los comentarios realizados por un alumno de 4.º curso en la evaluación del proyecto:

«Ha sido muy divertido crear toda la historia, ponerle sonido y representarla […] lo hemos hecho todo nosotros […] a los niños de primero les gustó mucho nuestra representación, nos aplaudieron mucho».

Este comentario nos lleva a subrayar otro aspecto muy relacionado como es la interdisciplinariedad y globalización, frente al desafortunadamente más habitual trabajo de ejercicios inconexos y sin relación entre un área y otra.

Finalmente, es necesario destacar la estrategia del trabajo internivelar, mostrando el resultado a otros cursos y recibiendo el realizado por compañeros de otros niveles; por su influencia en la capacidad de implicación por las tareas y el esfuerzo por el trabajo creativo y de calidad.

5. Conclusiones y discusión

Se ha analizado en este trabajo un proyecto innovador de animación a la lectura y escritura destinado al alumnado de Primaria. Del análisis se deducen los resultados positivos del mismo en el alumnado. De entre ellos cabe destacar que el proyecto ha conseguido desarrollar diferentes e importantes dimensiones de la competencia lecto-escritora entendida desde una propuesta amplia en la que se incluía el discurso verbal y el musical, tanto en el ámbito de la escucha activa comprensiva, como de la lectura e interpretación de los discursos verbal y musical y de la escritura; a la vez que potenciar la capacidad creativa del alumnado. Además, se han analizado las estrategias didácticas puestas en juego en el proceso. El trabajo creativo, sobre objetivos reales, con propuestas interdisciplinares y globales y con planteamiento internivelar han resultado las claves didácticas que han favorecido el éxito de este proyecto educativo.

Conociendo tanto los contenidos como las estrategias didácticas que han favorecido el aprendizaje de los mismos, se espera que este proyecto pueda servir de modelo a futuras experiencias en este campo con el fin de crear un corpus teórico-práctico que potencie el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura desde tareas globalizadoras e interdisciplinares que posibiliten al alumnado su expresión creativa plena. Igualmente, se plantea como línea de investigación futura su adaptación a la etapa Infantil con el fin de investigar en este campo desde el momento en el que se inicia el proceso lecto-escritor.

6. Bibliografía

Anderson, R. D. (1995): «Curriculum Reform: Dilemmas and Promise». *Phi Delta Kappan,* 77 (1), 33-36.

Bruner, J. (2002): *Making stories. Law, literature, life.* Cambridge, MA & London, UK: Harvard University Press.

Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. N. y Green, J. (2001): «Interactional etnography: An approach to studying the social construction of literacy practices». *Linguistics and Education,* 11 (4), 353-400.

Drake, S. M. y Burns, R. C. (2004): *Meeting Standards Through Integrated Curriculum.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

Futernick, K. (2007): *A possible dream: Retaining California teachers so all students learn.* Sacramento: California State University.

Gee, J. P. y Green, J. L. (1998): «Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study». *Review of Research in Education,* 23, 119-171.

Giles, A. M. y Frego, R. J. D. (2004): «An inventory of music activities used by elementary classroom teachers: An exploratory study». *Update: Applications of Research in Music Education,* 22, 13-22.

Goddard, Y. L., Goddard, R. D. y Tschannen-Moran, M. (2007): «A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools». *Teachers College Record,* 109 (4), 877-896.

Gordon, E. E. (1997): *Learning sequences in music.* Chicago: GIA Publication, Inc.

Mcgehee, J. J. (2001): «Developing Interdisciplinary Units: A Strategy Based on Problem Solving». *School Science and Mathematics,* 101 (7), 380-389.

Mckernan, J. (1999): *Investigación-acción y curriculum.* Madrid: Morata.

Reason, P. y Bradbury, H. (eds.) (2001): *Handbook of Action Research.* Londres, Thousand Hoaks: Sage.

Spindler, G. y Hammond, L. (2000): «The use of antropological methods in educational research: Two perspectives». *Harward Educatinal Review,* 70 (1), 39-48.

Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4.º de Primaria

Carmen Vázquez de Prada
Universidade da Coruña
Silvia López Larrosa
Universidade da Coruña

Resumen

El interés por la inteligencia emocional (IE) se ha extendido en los últimos años tanto en el ámbito científico como en la población general desde que Daniel Goleman publicó su *bestseller* en 1997. En este sentido, también han surgido numerosas intervenciones en el ámbito educativo cuyo propósito es desarrollar competencias socioemocionales en los niños y en los profesores.

El objetivo de este trabajo es analizar las mejoras en las competencias emocionales de niños de 4.° de Educación Primaria que recibieron entrenamiento por parte de sus profesores durante 12 sesiones con una duración cada una de entre 1 y 2 horas. Participaron un total de 105 niños de 4.° de Primaria con una media de edad de 9 años. El material de intervención fue un programa para la mejora socioemocional llamado RIES (Respira Inteligencia Emocional y Social) dirigido a alumnos de últimos cursos de Primaria. El material de evaluación fue el cuestionario CDE_9-13 (cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 9 y 13 años). Se trata de un instrumento de autoinforme que mide la competencia emocional total, además de contar con las subescalas de conciencia, autonomía, regulación, competencia social y competencias de vida y bienestar. Las medidas se realizaron antes y después de la participación de los niños en el programa. Los datos indicaron mejoras significativas en todas las dimensiones menos en regulación emocional y competencia para la vida y el bienestar al terminar el programa.

Podemos decir que los resultados parecen alentadores en alumnos de 4.° de Primaria pero se debe ser cauto dada la disparidad de resultados cuando se aplica este tipo de programas en diversas poblaciones.

Abstract

The interest in emotional intelligence (EI) has spread in recent years both in science and in the general population since Daniel Goleman published his bestseller in 1997. There have also been numerous interventions in education with the goal of developing socio-emotional skills in children and teachers.

The aim of this paper is to analyze improvements in the emotional competencies of students who were trained by their teachers through 12 sessions lasting from 60 to 120 minutes. Participants were 105 fourth grade students whose mean age was nine years. The intervention material was a program called RIES (Respira Inteligencia Emocional y Social). The evaluation material was the CDE_9-13 questionnaire (Questionnaire of emotional development for children between 9 and 13 years). It is a self-report instrument that measures emotional competence and includes the subscales of consciousness, autonomy, regulation, social competence and life skills and wellbeing. Participants were measured pre and post intervention. Data indicated significant improvements in all dimensions but in the emotional regulation and life skills and well-being subscales.

Results seem encouraging for 4th grade students but we should be cautious due to the disparity of results when such programs are applied to different populations

1. Introducción

El interés por la inteligencia emocional (IE) se ha extendido en los últimos años tanto en el ámbito científico como en la población general desde que Daniel Goleman publicó su *bestseller Inteligencia emocional* en 1997 (Bar-On, 2006; Salovey y Mayer, 1997; Boyatsis, Goleman y Hay Group, 2001). El término de IE es un constructo propio del campo de la psicología y en la actualidad asistimos al debate científico sobre cuál es la postura teórica adecuada para estudiar la inteligencia emocional y su desarrollo.

1.1. Modelos de la inteligencia emocional

A lo largo de la última década se ha creado una clara distinción entre los modelos teóricos de inteligencia emocional de habilidad (aquellos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los modelos mixtos (aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad).

Desde el modelo teórico de Salovey, Mayer y Caruso, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. Desde esta primera conceptualización, los autores desarrollaron su modelo teórico y lo publicaron en 1997, convirtiéndose en el modelo teórico con un mayor rigor científico. Estos autores definen la IE como una serie de habilidades relacionadas con el procesamiento y la gestión de los estados emocionales (Salovey, Mayer y Caruso, 2005).

Los modelos mixtos los representan Bar-On y Goleman:
Para Bar-On (2005: 18):

> Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales y llevar una vida saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control.

Su modelo se centra en una serie de habilidades relacionadas con la gestión de las emociones y las relaciones sociales desde un punto de vista evolutivo. Señala ocho habilidades relacionadas con las emociones, que son interdependientes unas de otras, y se relacionan entre sí.

Goleman (1999a) se refiere a la inteligencia emocional como el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. Más tarde Boyatzis, Goleman y Rhee (2000: 344) actualizaron su definición:

> La inteligencia emocional puede observarse cuando una persona demuestra las competencias que constituyen conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y habilidades sociales en momentos y de manera apropiada y con la suficiente frecuencia para resultar eficaces en una situación.

La inteligencia emocional hace referencia a «la capacidad básica subyacente de una persona para reconocer y utilizar las emociones» (Goleman y Cherniss, 2005: 135).

Después de veinte años no existe un consenso sobre la definición de IE pero todos coinciden en el beneficio y necesidad de adquirir competencias o habilidades socioemocionales, y cuanto antes, mejor.

1.2. La educación emocional

Según Bisquerra (2003), la educación emocional es una innovación educativa que tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales que mejoren el bienestar personal y social. Es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona (Bisquerra y Pérez, 2007).

La función de la escuela ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas, y parece que hay un amplio consenso sobre la necesidad de atender

a la educación social y emocional de todos los alumnos. Y esta necesidad se apoya en lo siguiente:

- La finalidad de la educación: se persigue el desarrollo pleno e íntegro de la personalidad del alumno (desarrollo cognitivo, emocional y social).
- La finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Las emociones potencian el desarrollo cognitivo o lo disminuyen.
- El nuevo rol del profesor: su función ya no se centra exclusivamente en la transmisión de conocimientos sino que existe una relación emocional y de apoyo con sus estudiantes, además de ser un modelo y transmisor de valores.
- La necesidad de potenciar nuestro autoconocimiento como uno de los requisitos fundamentales de la madurez.
- Las relaciones sociales: previene y ayuda a resolver conflictos y a evitar respuestas desmesuradas, violentas o incontroladas. Atender a esta formación favorece el desarrollo de habilidades necesarias para realizar tareas de la vida como trabajar cooperando, resolver problemas de forma constructiva o tomar decisiones asumiendo la responsabilidad.
- La revolución de las tecnologías de la información: el progreso científico y tecnológico provoca muchos interrogantes éticos. Se requiere una alta capacidad para elegir y evitar sensaciones de impotencia y desánimo. El conocimiento de uno mismo es vital en esta nueva realidad, donde lo que hay que entrenar es la capacidad para seleccionar, y la capacidad de crítica.
- El interés social por el tema: existe una creciente preocupación por estos contenidos. Es una necesidad desatendida.
- La teoría de las inteligencias múltiples que pone de manifiesto que hay algo más que capacidades lingüísticas y lógicas (Gardner, 1995).
- Los elevados índices de fracaso escolar.
- La mayor sensibilidad hacia y la identificación de los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- La indisciplina escolar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela tiene fuertes componentes emocionales, sociales y académicos. Los estudiantes no aprenden solos sino que lo hacen en un contexto, con un profesor, en compañía de sus compañeros y apoyados por sus familias (Durlak, 2011). Puesto que las relaciones

sociales y las emociones tienen un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos, la escuela es esencial en el desarrollo de estas habilidades para mejorar la experiencia y los resultados de los alumnos (Elias et al., 1997).

En los últimos años, los centros educativos de países como EE. UU., Australia o Reino Unido se han dado cuenta de que juegan un papel esencial en el desarrollo educativo de las emociones de sus alumnos, principalmente porque a través de programas socioemocionales se mejora el aprendizaje, el bienestar emocional de los alumnos y se previenen problemas de comportamiento y de salud mental (Elias et al., 2001; Greenberg et al., 2003). El dominio efectivo de las competencias socioemocionales se asocia con un mayor bienestar y mejor rendimiento escolar, mientras que la falta de competencias en el ámbito socioemocional puede conducir a una variedad de dificultades personales, sociales y académicas (Durlak, 2011).

En España también han surgido en los últimos años numerosos programas en el contexto educativo, pero muy pocos han sido evaluados de una manera sistemática y rigurosa.

En esta investigación se presentan los resultados de un programa de educación emocional (RIES) basado en 12 actividades adaptadas a niños entre 9 y 13 años.

1.3. Modelo teórico del que parte el programa RIES (Respira Inteligencia Emocional y Social)

El modelo de partida es el de Bisquerra y Pérez (2007) basado en cinco bloques temáticos:

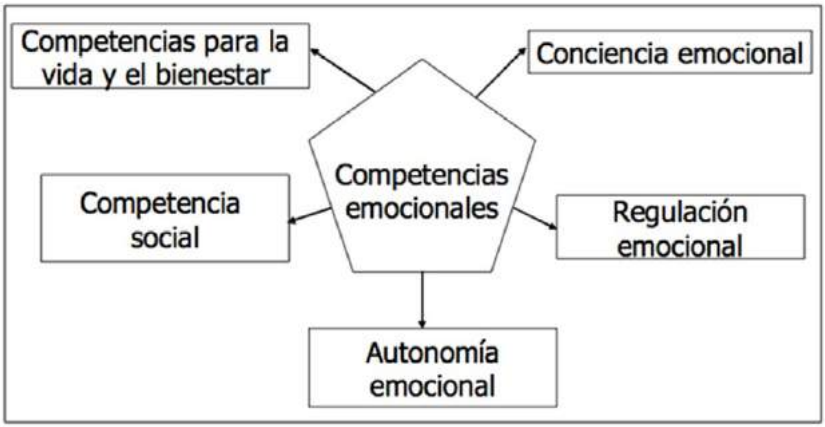


Figura 1. Modelo de las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007).

1. Conciencia emocional: conocerse más a uno mismo implica reconocer los propios sentimientos y emociones y tomar conciencia del propio estado emocional. Además implica saber expresarse a través del lenguaje verbal y no verbal. La autoconciencia es la base fundamental y se pretende desarrollar a través de las distintas actividades.
2. Regulación emocional: capacidad de regular los sentimientos e impulsos, canalizar las emociones desagradables, de tolerar la frustración y saber esperar las gratificaciones a través de estrategias como: diálogo interno, reestructuración cognitiva, asertividad, relajación.
3. Autonomía emocional: conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal (autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad crítica, capacidad para buscar ayuda y recursos, sentimiento de autoeficacia).
4. Habilidades sociales: consiste en reconocer las emociones de los demás, saber ayudar a otras personas, mantener unas buenas relaciones interpersonales utilizando estrategias adecuadas de comunicación, cooperación, trabajo en equipo, solución de problemas, etc. Generar empatía significa ponerse en el lugar del otro, hacer nuestros los sentimientos y emociones de los demás. La empatía se construye sobre la conciencia emocional. Cuanto más nos conocemos a nosotros mismos, más podemos reconocer las emociones de los demás.
5. Habilidades de vida y bienestar: se trata de capacidades específicas positivas para llevar una vida familiar, escolar y social efectiva y constructiva. Se trata tanto de habilidades para solucionar conflictos y crisis como para generar bienestar subjetivo:
   - Habilidades de organización (de tiempo, trabajo y tareas cotidianas).
   - Capacidad de escucha de forma activa.
   - Desarrollo personal y social.
   - Valoración del esfuerzo.

2. Objetivos

El objetivo de esta investigación es analizar las mejoras en las competencias emocionales de niños de 4.º de Primaria que recibieron entrenamiento en inteligencia emocional a través del programa RIES aplicado por sus profesores.

3. Metodología

3.1. Participantes

Participaron un total de 105 alumnos de tres centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la ciudad de A Coruña y su área metropolitana. Los alumnos tenían una media de edad de 9 años (*DE*=0,50). Eran 60 niños y 45 niñas.

3.2. Variables e instrumentos

3.2.1. Instrumentos de evaluación

En esta investigación se ha utilizado el cuestionario de competencias emocionales adaptado a niños de 9 a 13 años, el CDE (9-13) desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. Se trata de un autoinforme basado en el modelo teórico de la educación emocional desarrollado por Bisquerra y Pérez (2007). Consta de 38 ítems (por ejemplo, «Me enfado fácilmente»), cada uno de los cuales se califica en una escala Likert de 11 puntos con valores entre 0 y 10, y proporciona una puntuación global y otra para cada una de las cinco dimensiones del modelo mencionado previamente (conocimiento emocional, regulación, autonomía, competencia social y para la vida y el bienestar). Los cinco factores extraídos por los autores del instrumento explican el 50 % de la varianza. En el presente estudio, la escala total de competencia emocional tiene una fiabilidad adecuada con un alfa de Cronbach de 0,81 tanto en el pretest como en el postest.

3.2.2. Material de intervención

El material de intervención es el programa RIES, desarrollado por la primera autora de este trabajo.

El programa consta de 10 sesiones de formación para los docentes, los cuales, aplican consecutivamente a su entrenamiento, el programa con sus alumnos. Las sesiones con los alumnos tienen una duración de entre una y dos horas, lo que hace un total de aproximadamente 20 horas. La periodicidad es semanal de la primera a la octava sesión, y mensual la novena y décima.

En las sesiones se realizan actividades secuenciadas. Las actividades han sido extraídas de otros programas como el programa Mentes Únicas (Stern, 1999) y otras son de elaboración personal. A lo largo de las 12 sesiones con los alumnos se trabajan los cinco bloques del modelo de educación emocional de Bisquerra y Pérez (2007). A continuación se presenta un cuadro resumen con todas las actividades y la dimensión que pretenden trabajar.

	Autocon-ciencia	Autorregu-lación	Autonomía	Habilidades sociales	Habilidades vida y bienestar
1. ¿Realmente nos conocemos?	X		X		
2. Los pensamientos en tu mente	X				
3. Cuatro emociones básicas	X			X	
4. Nuestro collage	X	X		X	
5. El elefante encadenado	X	X	X		X
6. Nuestros sueños	X	X	X		
7. ¿Quién soy?	X		X		
8. Autocontrol	X	X	X	X	
9. Decir «NO»	X	X	X		X
10. Tu salvavidas	X	X		X	
11. Solucionando problemas		X			X
12. La rueda de los sentimientos	X	X	X	X	X
CUESTIONARIO FINAL ALUMNOS					

Todas las actividades en las sesiones son lúdicas, no hay calificaciones, son juegos donde se invita a participar, hablar, de sus sentimientos, de lo que les inquieta, con el objetivo de CRECER, de mejorar, de conocerse mejor.

Es un programa que se basa en el estudio de uno mismo, y fundamentalmente de las emociones. En Matemáticas, nuestro objeto de estudio son los números, en Lengua, las palabras, la lectura… Pues en RIES el objeto de estudio son las emociones.

3.3. Procedimiento

Se contactó con un total con once centros educativos de A Coruña y su área metropolitana, bien a través de correo electrónico, telefónicamente o a través de una entrevista. La persona de contacto en los centros fue el/la director/a y/o el/la orientador/a del centro educativo. Si accedían, se realizaba una presentación del programa al claustro de profesores para concretar los detalles del programa: su contenido, metodología, duración y se presentaba una sesión de muestra. Se hizo mucho énfasis en la rigurosidad de la evaluación para poder llevar a cabo la investigación de los efectos del programa. Esta presentación del programa se hizo en siete de estos centros educativos, teniendo como resultado la participación de tres de ellos.

Los profesores de los centros dispuestos a participar asistieron a un total de 25 horas de formación presencial y, simultáneamente a estas, aplicaban el programa a sus alumnos. Los docentes contaban con el material específico para trabajar con los alumnos las actividades indicadas en el apartado anterior. Las medidas pretest de los niños se hicieron inmediatamente antes de comenzar el programa y las medidas postest inmediatamente después de que los docentes tuvieran la última sesión con ellos.

4. Resultados

Se ha utilizado el estadístico de comparación de medias t de Student para muestras relacionadas, habiendo comprobado antes que la prueba no paramétrica de Wilcoxon obtiene los mismos resultados. Los datos indicaron un incremento significativo en las puntuaciones postest con respecto a las pretest en competencia emocional total ($t(68)=-3{,}09$, $p=0{,}003$), consciencia ($t(79)=-2{,}16$, $p=0{,}03$), autonomía ($t(82)=-4{,}16$, $p=0{,}00$) y competencia social ($t(82)=-3.33$, $p=0{,}001$). En regulación y competencia para la vida y el bienestar las diferencias entre las medidas pretest y postest no fueron significativas ($p>0{,}10$).

5. Conclusiones

El propósito de este estudio era evaluar el impacto del programa RIES (Respira Inteligencia Emocional y Social) para la mejora de las competencias emocionales en alumnos de 4.º de Primaria. Los datos indican que se produjeron mejoras significativas en el postest en todas las dimensiones excepto regulación emocional y competencia para la vida. No obstante, convendría contar con un grupo de control con quien comparar y analizar la eficacia y eficiencia del programa.

Este estudio refuerza la necesidad de continuar completando la formación del profesorado y alumnado con el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales como complemento de su desarrollo cognitivo.

6. Bibliografía

Bar-On, R. (2005): «La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes», Ugarriza, N. y Pajares, L.: *Persona,* vol. 8, 11-58.

Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (2007): *Educating People to be Emotionally Intelligent.* Londres: Praeger.

Bisquerra Alzina, R. (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa (RIE),* 21, 1, 7-43.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XXI,* 10, 61-82.
Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000): «Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)», Bar-On, R. y Parker, J. D. A (eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.
Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Hay/McBer (1999): *Emotional Competence Inventory.* Boston: Hay Group.
Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011): «The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions». *Child Development,* 82, 405-432.
Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997): *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, D. (2008): «La inteligencia emocional en la educación». *Revista Electrónica de Investigación Psicœducativa,* 15 (6), 421-436.
Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003): «Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning». *American Psychologist,* 58 (6-7), 466.
Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional.* (28.ª ed.). Barcelona: Kairós.
Goleman, D. y Cherniss, C. (2005): *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones.* (1.ª ed.). Barcelona: Kairós.
Mayer, J. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. J. (comp.): *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.* Nueva York: Basic Books, 3-31.
Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004): «Emotional intelligence: Theory, findings, and implications». *Psychological Inquiry,* 197-215.
Stern, M. (1999): *Unique Minds Program.* Nueva York: Unique Minds Foundation Inc.

Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados

Carmen Vázquez de Prada Belascoaín
Universidad de la Coruña
Santiago Vázquez Blanco
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

El interés por la inteligencia emocional (IE) se ha extendido en los últimos años tanto en el ámbito científico como en la población general, surgiendo numerosas intervenciones para desarrollar la inteligencia emocional en muy diversos ámbitos. Además, se ha demostrado que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, por lo que las organizaciones compiten por talento que tenga buenos resultados académicos y también adecuados niveles de inteligencia socioemocional y bienestar.

Con la presentación de este trabajo se pretende compartir el diseño, aplicación y resultados de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar o felicidad llamado «Aula Happiness at Work», dirigido a jóvenes estudiantes o recién titulados en búsqueda de empleo. La intervención consiste en un programa/taller para la mejora socioemocional de 25 horas presenciales llevado a cabo por cinco profesionales del ámbito de los recursos humanos. Se utilizaron dos herramientas de evaluación de tipo autoinforme: la escala del índice de felicidad general subjetiva de Sonja Lyubomirsky y H. S. Lepper, y el test de medición de la inteligencia emocional WLEIS de Wong y Law. Las medidas se realizaron antes y después de la intervención.

Los resultados indican mejoras significativas en ambas medidas al terminar el programa lo que nos anima a continuar realizando programas en esta dirección, aunque hay que ser cautos y realizar evaluaciones más exhaustivas donde se puedan comparar los resultados con un grupo control. Los jóvenes en búsqueda de empleo son un colectivo que necesita desarrollar estas habilidades para enfrentarse a realizar adecuadas entrevistas de selección y, sobre todo para adaptarse y desarrollar su potencial en un ambiente laboral cambiante y cada vez más exigente.

Abstract

The interest in emotional intelligence (EI) has spread in recent years both in science and in the general population, emerging numerous interventions to develop emotional intelligence in many different areas. In addition, it has been shown that academic intelligence is not

enough to achieve professional success, so that organizations compete for talent that has good academic results and adequate levels of socio-emotional intelligence and well-being.

The purpose of this paper is to share the design, implementation and results of an emotional intelligence and happiness program called «Happiness at work Classroom», for young students or recent graduates seeking employment. The intervention consists of a program / workshop for social and emotional improvement. A 25 hours attendance carried out by five professionals in the field of human resources. Two self-assessment tools were used: the scale of the overall subjective happiness index of Sonja Lyubomirsky and HS Lepper, and to measure emotional intelligence, the WLEIS test from Wong and Law. Measurements were made before and after intervention.

The results indicate significant improvements in both measures after the program which encourages us to continue developing programs in this direction, but we must be cautious and make more in-depth assessments and compare the results with a control trial. Young people in search of employment need to develop this kind of skills to face interviews and make appropriate decisions. Above all, they need to adapt and develop their potential in a more demanding work environment that is changing and growing.

1. Introducción

El interés por la inteligencia emocional (IE) se ha extendido en los últimos años tanto en el ámbito científico como en la población general desde que Daniel Goleman publicó su bestseller Inteligencia emocional en 1997 (Bar-On, 2006; Salovey y Mayer, 1997; Boyatsis, Goleman y Hay Group, 2001). En este sentido, también han surgido numerosas intervenciones en el ámbito organizacional, pues se ha demostrado que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004), por lo que las empresas compiten por talento que tenga buenos resultados académicos y también adecuados niveles de inteligencia socioemocional y bienestar:

> No basta con contratar a personas con competencias técnicas y un compromiso intelectual. Los líderes y los profesionales de recursos humanos deberían también examinar si los valores y las pasiones del empleado concuerdan con el trabajo para el que se le va a contratar. (Ulrich y Ulrich, 2010: 225)

En este nuevo entorno de gran inestabilidad y enorme competencia, las empresas consideran cada vez más importante identificar y atraer talento flexible y adaptable.

Las competencias de IE, aunque más difíciles de detectar, han demostrado marcar grandes diferencias entre trabajadores normales y sobresalientes (McClelland, 1998; Goleman, 1999a).

Goleman (1999a) se refiere a la inteligencia emocional como el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. Más tarde Boyatzis, Goleman y Rhee (2000: 344) actualizaron su definición:

> La inteligencia emocional puede observarse cuando una persona demuestra las competencias que constituyen conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y habilidades sociales en momentos y de manera apropiadas y con la suficiente frecuencia para resultar eficaces en una situación.

La IE hace referencia a la capacidad básica subyacente de una persona para reconocer y utilizar las emociones (Goleman y Cherniss, 2005: 135).

Tal y como señala Goleman, el éxito profesional depende en un 1/3 del coeficiente intelectual de las personas, mientras que 2/3 dependen de su IE. Este 66 % señalado por Goleman alcanza el 85 % cuando la persona tiene un equipo a su cargo (Goleman y Cherniss, 2005).

En este sentido, Bar-On (2013) ha estudiado la correlación de la IE con distintos factores a través de más de 30 estudios con 90.000 personas de todo el mundo. En su análisis, el impacto de la IE en el desempeño es de un 55 %; lo que significa que la IE es un factor importante en el lugar de trabajo y sin duda debe desempeñar un papel clave en la selección y en el desarrollo destinado a mejorar el rendimiento en el trabajo, así como la eficacia, la productividad y la rentabilidad.

Tal y como señala Jacobs (2005):

> Básicamente, hay dos maneras de aumentar la inteligencia emocional en una organización: contratar personal emocionalmente inteligente, o desarrollar la inteligencia emocional de la plantilla actual. […] en una economía mundial cada vez más global y más basada en la información, las organizaciones deben adaptarse rápidamente a unos mercados muy cambiantes y competitivos. Las organizaciones emocionalmente inteligentes pueden utilizar el talento de sus miembros para afrontar estos desafíos de manera más eficaz. Estas organizaciones cuentan con importantes competencias, como son trabajo en equipo y colaboración, adaptabilidad, orientación hacia el logro y orientación hacia el servicio; y tienden a estar más conectadas y a ser más flexibles que las jerárquicas organizaciones tradicionales.

Este es el punto de partida de esta investigación, si no encontramos recién licenciados con niveles adecuados de inteligencia emocional: ¿por qué no ofrecerles formación en este ámbito? Aumentando su autoconocimiento y autogestión podrán ellos enfrentarse mejor a los procesos de

selección, y nosotros, como empresa, podremos seleccionar entre personas que ya tienen cierto conocimiento sobre sí mismos y la inquietud de seguir formándose en este sentido.

Con el objetivo de identificar las competencias clave para contratar y ascender a los trabajadores, además de para orientar los programas de desarrollo (Spencer y Spencer, 1993), estas se dividen en tres tipos: habilidades técnicas, aptitudes puramente intelectivas y aptitudes en el campo de la IE. En consecuencia, más allá de la formación en conocimientos, que sin duda es imprescindible, las organizaciones que quieran orientarse a la optimización del capital humano deberán completar su catálogo de formación con propuestas específicas para el desarrollo de cualidades como la inteligencia emocional y el bienestar o felicidad.

¿Se puede aprender a ser feliz? ¿Y a tener niveles más altos de inteligencia emocional? Las universidades de Harvard, Michigan y Pennsylvania, y escuelas de negocio como el Instituto Empresa, creen que no solo se puede sino que se debe aprender a gestionar los elementos fundamentales que conforman nuestros niveles de satisfacción con la vida y por lo tanto con nuestra felicidad.

Pero no se trata de aprender en el sentido de adquirir de una forma estática algo que cuando alcanzamos a conocer pasa a estar disponible permanentemente. Se trata de aprender en el sentido de aumentar la capacidad para mejorar la gestión del pensamiento y de las emociones como clave para aumentar nuestros niveles de satisfacción.

Las competencias de IE pueden desarrollarse; aunque su desarrollo requiere tiempo, compromiso y apoyo (Goleman y Cherniss, 2005; Boyatzis, 2005), ya que según Goleman, Boyatzis y McKee, (2007: 200):

> Para perfeccionar una determinada competencia de la IE no hay que pensar en términos de días sino de meses, porque las instancias neuronales implicadas no afectan exclusivamente al neocórtex (el cerebro pensante, responsable del aprendizaje de las habilidades técnicas y cognitivas), sino también a los centros emocionales. Y el neocórtex aprende muy rápidamente (a veces incluso a simple vista), pero los ganglios basales y sus vínculos con los centros emocionales lo hacen de un modo mucho más lento.

Es frecuente ver el proceso de formación de programas de desarrollo profesional y personal dividido en tres bloques: detección de necesidades, desarrollo de los programas y evaluación. Pero Hicks y Peterson (1999) señalan la existencia de otras condiciones necesarias para el desarrollo individual:

Condición para el desarrollo	Las personas que aprenden deben…
Necesidad	Saber qué necesitan para desarrollarse.
Motivación	Desear invertir tiempo y energía requerida para desarrollarse a ellos mismos.
Conocimiento nuevo	Saber cómo adquirir las capacidades requeridas.
Práctica real	Recibir y utilizar oportunidades para poner a prueba sus nuevas habilidades en el trabajo.
Responsabilidad	Interiorizar sus nuevas capacidades para mejorar su rendimiento y resultados.

Tabla 1. Condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo. Fuente: Hicks y Peterson (1999).

Por su parte, la teoría del aprendizaje autodirigido de Boyatzis (Goleman, Boyatzis y McKee, 2007) parte de una premisa fundamental acerca del comportamiento humano: los cambios significativos y perdurables en adultos solo se producen cuando estos quieren cambiar. Se trata por tanto de un cambio autodirigido. Es importante tenerlo en cuenta cuando se llevan a cabo programas de formación en habilidades. Si el participante no quiere cambiar, o mejorar, no lo hará.

En ese sentido, Goleman y Cherniss (2005), con la ayuda del Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, han publicado una relación de líneas maestras para el desarrollo de programas de formación en inteligencia emocional, incidiendo en la manera de poner en práctica los programas de formación y desarrollo en una organización, a través de cuatro etapas:

1. Precontemplación y contemplación.
2. Preparación.
3. Acción.
4. Mantenimiento.

Además, Kram y Cherniss (2005) señalan los factores que conforman el aprendizaje social y emocional (ASE) a través de cómo las relaciones: inteligencia emocional básica, grado de desarrollo, pertenencia a grupos, proceso relacional, sistemas de recursos humanos y liderazgo influyen sobre la calidad de la relación y esta a su vez sobre el aprendizaje social y emocional.

En esta nueva era, las organizaciones que desarrollen su capacidad para aprender y para innovar dispondrán de ventajas competitivas fundamentales.

En este sentido, Fredrickson (2009) propone su teoría de «ensanchar y construir» *[the broaden and build theory]*. Los sentimientos positivos ensanchan nuestro repertorio de ideas y de acciones y nos ayudan a

cimentar y construir recursos mentales duraderos. Su investigación sobre la influencia de los estados emocionales positivos en el pensamiento y la conducta, le ha llevado a concluir que el pensamiento de las personas que se sienten a gusto es más creativo, flexible, amplio y abierto. Además, en su opinión, las emociones positivas son fundamentales para reparar o superar las emociones negativas prolongadas, para aumentar los grados de resiliencia y para mejorar los niveles de felicidad de las personas.

Por último, para que una persona pueda alcanzar un desempeño adecuado y disfrutar de su trabajo, es necesario que sus capacidades y sus retos profesionales sean proporcionales para alcanzar un adecuado nivel de fluidez laboral (Csiksentmihalyi, 2007). Para ello necesito saber cuáles son mis capacidades y cuáles mis retos profesionales. Un porcentaje alto de los recién licenciados de nuestras universidades no saben cuáles son sus capacidades y fortalezas, ni tampoco tienen retos claros.

Por eso, distintas universidades españolas están comenzando a cambiar su estrategia para buscar la sostenibilidad y competir en un mundo global, añadiendo a sus programas formativos, entrenamiento en habilidades horizontales o transversales como la inteligencia emocional y social, la comunicación efectiva o el liderazgo, imprescindibles en cualquier ámbito profesional y también académico. Año a año, se incrementa la oferta de programas formativos de *coaching* o inteligencia emocional.

2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es compartir el diseño, aplicación y resultados de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar o felicidad llamado «Aula Happiness at Work».

Los objetivos específicos del programa (para los participantes):

- Aumentar sus niveles de autoconocimiento: conociendo y analizando sus fortalezas de carácter y su perfil psicológico predominante. El autoconocimiento es esencial para poder tomar las decisiones adecuadas en la vida.
- Aumentar el conocimiento de sus emociones, aprender a identificarlas, etiquetarlas, expresarlas mejor. Teniendo en cuenta que las emociones guían nuestras actitudes y son las protagonistas de nuestras decisiones, es importante que cuando una persona está en búsqueda activa de empleo tenga en cuenta qué siente, qué le emociona y qué no.
- Aprender qué es la motivación y sobre todo qué nos motiva y qué NO. Cuál es nuestra vocación. Qué herramientas utilizan las empresas para motivar a sus empleados.

- Establecer relaciones positivas con los demás, reflexionar y comprender qué es la empatía, cuáles son las emociones que sienten los demás
- Aprender a aumentar nuestros niveles de bienestar y felicidad, comprendiendo los conceptos clave y poniéndolos en práctica en nuestro día a día.

3. Metodología

Método cuasiexperimental, con evaluación pre y post, sin grupo control.

3.1. Participantes

Participaron un total de 147 estudiantes o recién titulados (37 hombres y 110 mujeres) con edades comprendidas entre los 21 y 53 años, aunque el 75 % de los participantes se encuentran por debajo de los 29 años. El 15 % de los participantes se encuentran en activo, y el 83,7 % señalan estar en situación de desempleo. Nos consta que un porcentaje grande de los desempleados nunca han trabajado, y que, de los que se encuentran en activo, hay muchos que no están trabajando en el lugar en el que les gustaría.

3.2. Variables e instrumentos

El material de evaluación consistió en dos herramientas de tipo autoinforme: la escala del índice de felicidad general subjetiva creada por Sonja Lyubomirsky y H. S. Lepper (Lyubomirsky y Lepper, 1999), donde el objetivo es medir el nivel de felicidad en relación con todos los ámbitos de la vida. Y el test de medición de la inteligencia emocional WLEIS de Wong y Law (2002) que consta de 16 preguntas, cuatro ítems por cada una de las cuatro dimensiones: autoconocimiento, empatía y relaciones sociales, gestión emocional y autocontrol.

Las medidas se realizaron antes y después de la participación de los jóvenes en el programa (al principio de la primera sesión y al final de la última sesión).

3.3. Procedimiento

El programa que aquí se presenta «Aula Happiness at Work» es un programa formativo puente entre la universidad y la empresa. De hecho, está organizado conjuntamente por el Consello Social de la Universidade da Coruña y la Fundación Universidade da Coruña y busca dar respuesta a la necesidad de complementar los modelos educativos actuales, centrados en los conocimientos y que dejan de lado las habilidades horizontales esenciales en los entornos profesionales. Para ello se cuenta con un equipo

de personas, de una empresa gallega del sector TIC, que son los implementadores del programa. Los destinatarios son titulados y estudiantes de la UDC, y el número máximo de plazas es 30. El programa es gratuito y voluntario.

Está dirigido a recién licenciados que necesitan orientarse a sus fortalezas para encontrar el mejor trabajo posible. Busca, además, aumentar los niveles de autoconocimiento de los participantes para dirigir mejor sus decisiones en el ámbito laboral.

El programa se desarrolló en cinco módulos presenciales de cinco horas cada uno. En total 25 horas presenciales. Las sesiones tenían una periodicidad semanal, por lo que el programa completo duraba aproximadamente un mes y medio.

Se desarrollaron tres ediciones en el año 2013, y tres ediciones en el año 2014, en total 6 ediciones. Aunque en esta investigación sólo se presentan 5 de las ediciones, dejando fuera una edición del 2014 que se desarrolló para el PAS (Personal de Administración y Servicios), pues si lo incluyéramos, la muestra sería muy poco homogénea. Por este motivo, en esta investigación contamos con que el 60 % de los participantes que realizaron el programa durante el año 2013 y el 40 % durante el 2014.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2013	88	59,9	59,9	59,9
	2014	59	40,1	40,1	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Tabla 2. Año.

La selección de los participantes fue por orden de llegada de las solicitudes. En todas las ediciones hubo más demanda que plazas disponibles.

En cada módulo se utilizaba una presentación PowerPoint y se desarrollaban actividades prácticas variadas, lo que se llama «metodología múltiple»: ejercicios individuales, ejercicios en grupo, reflexiones, *role play,* debates, material audiovisual.

El lugar de realización fue en la sede de la Fundación Universidade da Coruña, en la ciudad de A Coruña.

Los contenidos del programa están expuestos en la página web: http://www.fundacion.udc.es/upload/docs/Programa%20AHAW%20nov2013.pdf

El grupo de ponentes está compuesto por un equipo de cinco personas, de las cuales cuatro forman parte de una dirección de recursos humanos de una empresa gallega del sector de las telecomunicaciones, y una es una *coach* ejecutiva *freelance* con amplia experiencia en departamentos de recursos humanos.

4. Resultados

4.1. Resultados del programa

A continuación se detallan los resultados obtenidos en este programa.

Al analizar las medidas pre y las medidas post, vemos que la dimensión de autocontrol es la que menos puntuación tiene en el pre (media=3,15), y una de las que más crece en el post (media=3,515). Cuando comparamos las medias, la diferencia más grande la tenemos en felicidad general. Es decir, los participantes se muestran, sobre todo más felices al terminar el programa, en comparación con cómo lo comenzaron.

	Pre test	Postest	Diferencia
Felicidad general	4,8449	5,2163	0,3713
Autoconocimiento	3,6306	3,9266	0,2960
Empatía	3,8264	3,9940	0,1676
Gestión emocional	3,7261	3,8730	0,1469
Autocontrol	3,1529	3,5159	0,3630
Inteligencia emocional total	3,58	3,83	0,2434

Tabla 3. Pre y postest.

Los datos indican mejoras significativas en felicidad general (t=-2,906; sig<0,05) y en la inteligencia emocional total (t=-4,137; sig<0,05). En concreto, dentro de la inteligencia emocional, hay mejoras significativas en tres de las dimensiones de la inteligencia emocional: autoconocimiento (t=3,711; sig<0,05); empatía y relaciones sociales (t=-2,045; sig<0,05); autocontrol (t=-3,545; sig<0,05). El único factor que no mejora significativamente (pues la media sí mejora) es la gestión emocional.

		N	Media	Desviación tip.	Error típ. de la media	t de Student	Sig. (bilateral)
Felicidad general	pretest	158	4,844	1,11896	,08902	-2,906	,004
	postest	126	5,216	1,00467	,08950		
Autoconocimiento	pretest	157	3,630	,68324	,05453	-3,711	,000
	postest	126	3,926	,64581	,05753		
Empatía	pretest	157	3,826	,71031	,05669	-2,045	,042
	postest	126	3,994	,65304	,05818		
Gestión emocional	pretest	157	3,726	,71599	,05714	-1,696	,091
	postest	126	3,873	,73467	,06545		
Autocontrol	pretest	157	3,152	,85422	,06817	-3,545	,000
	postest	126	3,515	,85834	,07647		
Inteligencia emocional total	pretest	157	3,58	,497	,040	-4,137	,000
	postest	126	3,83	,485	,043		

Tabla 4. Estadísticas del grupo.

Si se analizan los ítems, comprobamos que los tres ítems que más han mejorado después del programa son los siguientes:

1. En comparación con la mayoría de mis iguales, me considero:

1	2	3	4	5	6	7
Menos feliz						Más feliz

2. Algunas personas son muy felices en general: disfrutan de la vida. Independientemente de lo que suceda, sacan el máximo provecho de todo, ¿hasta qué punto te describe esta caracterización?
3. Tengo un buen control de mis propias emociones.

4.2. Encuesta de satisfacción

En la siguiente tabla podemos observar los resultados de la encuesta de satisfacción de las tres ediciones del año 2013. Cabe destacar que la puntuación más baja la obtiene el ítem «Duración del programa» con un 3,85 sobre 5, mientras que lo más valorado es la «Necesidad de este tipo de programas» con una puntuación de 4,91. Además, la media de la valoración global del curso asciende a un 4,65 (sobre 5).

Organización del curso	4,68
Contenido del programa	4,57
Duración del programa	3,85
Sala y medios	3,97
Ponentes	4,63
Necesidad de este tipo de programas	4,91
Utilidad en el ámbito personal y profesional	4,86

Tabla 5. Resultados encuesta de satisfacción 2013.

La tabla 6 nos muestra los resultados de la encuesta de satisfacción correspondiente a las ediciones de 2014. El ítem «Sala y medios» es el que obtiene la puntuación más baja siendo un 3,61. Por su parte la afirmación «Necesidad de este tipo de programas» vuelve a ser la mejor puntuada con un 4,85. Respecto a la valoración global, los sujetos valoran el programa con un 4,40 sobre 5.

Organización del curso	4,46
Contenido del programa	4,45
Duración del programa	3,92
Sala y medios	3,61
Ponentes	4,42
Necesidad de este tipo de programas	4,85
Utilidad en el ámbito personal y profesional	4,67

Tabla 6. Resultados encuesta de satisfacción 2014.

4.3. Análisis cualitativo de los resultados del programa

En la primera sesión del programa, los asistentes escriben en un papel anónimo, las expectativas que tienen, es decir, qué esperan del curso, y los comentarios que encontramos con mayor frecuencia son «Aprender a conocer mis emociones y sentimientos y cómo enfrentarme a ellos», «Autoconocimiento», «Aprender a gestionar mejor los conflictos» y «Aprender técnicas de control emocional». Según los resultados cuantitativos analizados hasta el momento, parece que sus expectativas se han cumplido.

Por otra parte, en la última sesión del programa, los participantes responden a la pregunta «¿Qué te llevas?» y se les pide que aporten «sugerencias» para el futuro. A la pregunta qué te llevas, las respuestas más frecuentes son «Autoconocimiento, optimismo y recursos para aumentar la felicidad», «Motivación y ganas de mejorar las fortalezas y debilidades» y «Mayor valoración y conocimiento de la inteligencia emocional». Por último, las sugerencias que más se repiten son «Mayor duración del programa para poder profundizar más en ciertos temas», «Realizar más cursos de este tipo, y en especial para los altos cargos de otras empresas» y «Realización de más dinámicas».

5. Conclusiones y discusión

Los jóvenes en búsqueda de empleo son un colectivo que necesita gestionar adecuadamente sus emociones para realizar adecuadas entrevistas de selección y, sobre todo, para adaptarse y desarrollar su potencial en un ambiente laboral cambiante y exigente.

A través de la puesta en marcha del programa «Aula Happiness at Work» se ha conseguido que los participantes adquieran los conocimientos, técnicas, habilidades, valores y comportamientos necesarios para mejorar sus capacidades y bienestar individual, que suponen en definitiva la base del éxito profesional y vital. Se buscaba, por tanto, aumentar los niveles de felicidad general e inteligencia emocional después de la intervención, y después de analizar los resultados podemos concluir que sí se ha conseguido.

Aun así, conviene ser cautos y realizar evaluaciones más exhaustivas donde se puedan comparar los resultados con un grupo control.

Además convendría que el periodo entre pre y postest fuera más largo, entre 9 y 12 meses (un mes y medio es una formación demasiado corta, tal y como apuntan los propios participantes) junto con otra evaluación posintervención a los 6 meses o 1 año después de haber finalizado el programa. De esta forma podríamos comprobar la sostenibilidad de los resultados. Además, hubiera sido muy interesante analizar el porcentaje de alumnos que consiguieron un trabajo, en comparación con un grupo control.

Los resultados parecen alentadores, y nos animan a continuar realizando programas en esta dirección. Las empresas necesitan incorporar talento emocionalmente inteligente, flexible y optimista. Y las personas se dan cuenta de la utilidad y necesidad de desarrollar este tipo de habilidades. Si, como hemos señalado en el marco teórico, son habilidades maleables que se pueden desarrollar durante todo el ciclo de vida, entonces a través de programas de calidad, fiables y efectivos, podremos aumentar los

niveles de felicidad e inteligencia emocional de las personas que quieran desarrollar dichas competencias. En este sentido, los programas de formación que después se lleven a cabo durante la carrera profesional de los trabajadores en una organización, se desarrollarán sobre «tierra fértil» (o sobre personas que ya tienen unos niveles adecuados de inteligencia emocional y bienestar).

En próximas ediciones del programa «Aula Happiness at Work» esperamos introducir estas mejoras para seguir investigando y mejorando el programa, y sobre todo esperamos continuar despertando el interés en estos temas a toda la comunidad educativa y empresarial de Galicia.

6. Bibliografía

Achor, S. (2010): *The happiness advantage.* Nueva York: Crown Business.

Bar-On, R. (1997): «The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual». Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

_____ (2005): «La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario», Bar-On, R. (2013): *Applying Emotional Intelligence (EI) to Improve Academic and Occupational Performance.* Workshop Fundación Barrié de la Maza, 1-56.

Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.) (2000): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* San Francisco: Jossey-Bass.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Hay/Mcber (1999): *Emotional Competence Inventory.* Boston: Hay Group.

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

Csikszentmihaly, M. (2007): *Fluir.* (12.º ed.). Barcelona: Kairós.

Dutton, J. E. (2003): *Energize your workplace: How to create and sustain high-quality connections at work.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fredrickson, B. L. (2009): *Positivity.* (1.ª ed.). USA: Crown Publishing Group.

Goleman, D. y Chemiss, C. (2005): *Inteligencia Emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones.* (1.ª ed.). Barcelona: Kairós

Goleman, D. (1999a): *Inteligencia emocional.* (28.ª ed.). Barcelona: Kairós.

_____ (1999b): *La práctica de la inteligencia emocional.* (1.ª ed.). Barcelona: Kairós.

_____ (2000): «Leadership that gets results». *Harvard Business Review,* 78 (2), 78-90.
Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2007): *El líder resonante crea más.* (4.ª ed.). Barcelona: Random House Mondadori.
Hicks, M. D. y Peerson, D. B. (1999): «The Development pipeline». *Knowledge Management Review,* 9, 30-33.
Jacobs, R. L. (2005): «Utilizar funciones de Recursos Humanos para aumentar la inteligencia emocional», Goleman, D. y Cherniss, C. (eds.): *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones.* Barcelona: Kairós, 233-258.
Kram, K. E. y Chemiss, C. (2005): «Desarrollar Competencia Emocional a través de las relaciones de trabajo», Goleman, D. y Cherniss, C. (eds.): *Inteligencia Emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones.* Barcelona: Kairós, 343-380.
Law, K. S., Wong, C-S. y Song, L.J. (2004): «The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies». *Journal of Applied Psychology,* 89 (3), 483-496.
Lyubomirsky, S. (2003): «Escala de Felicidad General», Seligman, M. E. P.: *La auténtica felicidad.* (1.ª ed.). Barcelona: Ediciones B.S.A., 72-73.
_____ (2007): *The how of happiness: A Practical Guide to Getting the Life you Want.* (1.ª ed.). Londres: Sphere.
Mayer, J. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. J. (comp.): *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.* Nueva York: Basic Books, 3-31.
McClelland, J. L. (1998): «Identifying Competencies with Behavioral-event interviews». *Psychological Science,* 9 (5), 331-340.
Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993): *Competence at work: Models for superior performance.* Nueva York: Wiley.
Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005): «La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes». *Persona: Revista de la Facultad de Psicología,* 8, 11-58.
Ulrich, D. y Ulrich, W. (2010): *The why of work.* USA: McGraw Hill.

Efectos del ejercicio físico en el bienestar psicológico: una revisión de la literatura (2010-2015)

Víctor Vicente
Universidad San Jorge
Óscar Díaz
Universidad San Jorge

Resumen

El número de actividades físicas dirigidas a la mejora de la salud física y mental han aumentado en los últimos años. Tendencia que se justifica no solo en los beneficios metabólicos, sino también en los sociales, personales y emocionales que los propios deportistas experimentan. Los resultados alcanzados en algunas investigaciones indican que la realización de la actividad física y el deporte influyen en el bienestar interior e incluso llegan a sostener que cuanto mayor es el nivel de ejercicio físico más alto es el nivel de bienestar mental que los deportistas experimentan con independencia de su edad, entre otras variables.

Con la pretensión de constatar el consenso existente en las investigaciones desarrolladas proponemos este trabajo. Su principal objetivo es conocer las herramientas de investigación y los resultados alcanzados en las publicaciones científicas que han abordado los efectos de la práctica deportiva en el bienestar psicológico. La revisión documental se ha ejecutado en la base de datos SPORTDiscus, en el periodo 2010-2015. Los resultados alcanzados han indicado que la gran mayoría de los estudios analizados, asocian la práctica de la actividad física con la experiencia del bienestar. Además también han permitido constatar que ya se utilicen medidas específicas para medir el bienestar psicológico o se apliquen otras escalas para evaluar aspectos próximos a dicho constructo, los resultados alcanzados a través del ejercicio físico son favorables.

Abstract

Physical activities aimed at improving physical and psychological well-being have increased during the last number of years. This tendency is justified not only because of the metabolic benefits to sports people, but also owing to the social, personal and emotional benefits these people experience. Results of some scientific research demonstrate that practising physical and sports activity influences the psychological well-being of sports people and even go so far as to state that the more intense the level of physical exercise is, the better mental well-being sports people experiment, regardless of their age, among other variables.

We present this paper with the aim of confirming current consensus. Our main objective has been to carry out a literature review of the research tools and results reached in those scientific publications which have dealt with the effects of sports practice on psychological well-being. This review has been carried out by means of the SPORTDiscus database during 2010-2015. The conclusions reached indicate that a large proportion of the analysed studies associate the practice of physical activity with well-being. Furthermore, we have been able to confirm that specific tools have already been used to measure psychological well-being or other scales have been applied to assess aspects closely related to this construct, demonstrating that the results reached through physical activity are favourable.

1. Introducción

1.1. Definición de los conceptos de actividad física, ejercicio físico y deporte

Esta conceptualización se desarrolla con el fin de asentar unas bases teóricas que definan y aclaren los conceptos de actividad física, ejercicio físico y deporte. Por un lado, «actividad física» es un concepto que hace referencia a la energía que el cuerpo precisa para realizar movimiento, cualquiera que sea. Por este motivo se relaciona con la acción motriz, con el movimiento voluntario. Como consecuencia, se producirá un gasto energético superior al equivalente al metabolismo basal. Blasco (1994) define la actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los grupos musculares y que conlleva un gasto de energía. Dentro de este debate, Gutiérrez (2004) afirma que actividad física es un concepto demasiado difuso, ya que podría considerarse que lo es prácticamente todo, desde subir las escaleras y pasear, hasta tocar el piano o cocinar.

Sin embargo, «ejercicio físico» se abarca desde otra perspectiva. Tal y como indica Rodriguez (2006: 22), «una definición estrictamente física del movimiento resulta ser excesivamente restrictiva y no abarca toda la complejidad que dichas actividades contemplan» Dicho autor señala que el ejercicio físico se asienta sobre una manifestación de actividad física pero abarca un mayor desarrollo, un nivel más de concreción. Respecto al significado del término «deporte», nos enfrentamos a la perspectiva con más interpretaciones. Se trata de un concepto usado comúnmente en innumerables ocasiones de forma similar a los dos términos anteriores: actividad física y ejercicio físico. En este sentido, Le Boulch (1991) explica que podría considerarse toda actividad física cuyo individuo practicante asume como un esparcimiento y supone para él un cierto compromiso de superación, de reto, de cumplimiento o superación de metas. Sin embargo

esta definición no contempla un requerimiento básico: la competición, la cual supone la asignación de reglas, la clasificación, etc. Como afirma Bernárdez (1998: 82) «para que exista la transmisión deportiva es imprescindible la competición». Un deporte hace referencia a una modalidad deportiva, una representación estandarizada acotada a unas normas.

A modo de resumen podríamos discernir entre actividad física, la cual es cualquier acción motriz que requiere de las capacidades físicas básicas; el ejercicio físico, el cual sería la realización de una actividad física realizada de forma consciente, regular y con un objetivo concreto de mejora de dichas cualidades o de rendimiento en un juego; y deporte, el cual se define como la realización de una actividad física enmarcada en un juego cuyos objetivos y reglas están definidos según la normativa del deporte y sus organismos oficiales a los que pertenece y forma parte de una competición.

1.2. Definición del concepto de bienestar psicológico

Existen una diversidad de enfoques en relación con la comprensión del concepto «bienestar», además de que es habitual encontrar en la literatura científica los términos «bienestar» o «bienestar subjetivo» como sinónimos (Duncan, Ornaghi y Grazzani, 2013).

El concepto «bienestar» hace referencia a tres ámbitos: salud (alude al bienestar físico), entorno material (asociado con el bienestar social) y esfera psicosocial (relacionado con el bienestar mental) (Flecha, 2015). Esta clasificación parte del trabajo de Bradburn (1969) dirigido a conocer cómo los cambios sociales afectan a la calidad de vida que los ciudadanos experimentan.

En el ámbito más estrictamente psicológico existen dos aproximaciones que cuentan con un mayor grado de aceptación: la que estudia el bienestar subjetivo y la que se centra en el bienestar psicológico (Harrington, Loffredo y Perz, 2014).

El bienestar subjetivo se integra dentro de la denominada tradición hedónica, que defiende que el fin último de la vida humana es la búsqueda del placer (hedoné) (Ryan y Deci, 2001). Se trata de un constructo que hace referencia a dos componentes: los afectos positivos o negativos y la valoración de la satisfacción vital (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Se trata, por tanto, de un término que alude a un momento concreto de la vida de una persona, que podría no tener correspondencia exacta con la experiencia subjetiva en otro momento futuro, y cuyo resultado está influido por el estado anímico de la persona que contesta (Diener, 1993).

El bienestar psicológico se enmarca en la denominada tradición eudaimónica, que considera que el objetivo más importante en la existencia del hombre es el desarrollo de sus virtudes (Ryan y Deci, 2001). De acuerdo a este planteamiento, el perfeccionamiento de este potencial conduce a un estado de plenitud y armonía psicológica.

Este último tipo de bienestar hace referencia al desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, por lo que se ha criticado su validez para medir el bienestar tanto en las sociedades individualistas, más orientadas al éxito, como en las colectivistas (Fiske, 2002).

Aunque el bienestar psicológico carece de un marco teórico tan definido y aceptado como en el caso del bienestar subjetivo, existen algunas propuestas con alto grado de aceptación que están vinculadas con el funcionamiento psicológico positivo óptimo.

Dentro del ámbito de la motivación uno de los modelos que ha tenido mayor repercusión es la teoría de la autodeterminación (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985), que estudia el funcionamiento de la personalidad en contextos sociales para explicar cómo las personas adquieren sus compromisos.

En el grupo de teorías dimensionales destaca el modelo de bienestar psicológico (Ryff, 1989a, 1989b). Esta propuesta defiende que el funcionamiento psicológico idóneo está asociado a seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito vital y crecimiento personal (Ryff, 1989b). Algunos autores, con intención de reducir el peso de la crítica etnocéntrica que se ha realizado al bienestar psicológico, han tratado de reforzar la validez y la fiabilidad del constructo incluyendo dos nuevas dimensiones: recursos internos, que hace referencia al desarrollo de mayores niveles de conciencia para desarrollar el potencial personal, y vitalidad, que se vincula con el entusiasmo, energía e inspiración con la que se realizan las actividades (Rodríguez-Carvajal, Díaz Méndez, Moreno-Jiménez, Blanco Abarca y Van Dierendonck, 2010).

El constructo bienestar psicológico, igual que el bienestar subjetivo, también representa una evaluación de la experiencia interna de una persona en un momento concreto. Además el resultado de las medidas utilizadas para evaluar el bienestar psicológico también puede estar sesgado por el estado anímico de la persona que responde. De todos modos consideramos que el bienestar psicológico ofrece una valoración más adecuada del bienestar mental que el bienestar subjetivo. Entendemos que ofrece un resultado más estable en el tiempo al tener en cuenta aspectos asociados al crecimiento y al desarrollo personal que favorecen un funcionamiento psicológico óptimo.

1.3. Investigaciones sobre bienestar psicológico y ejercicio físico

El ejercicio físico es uno de los aspectos que se repiten en las teorías del bienestar y condiciones para la felicidad de diferentes autores, tales como Lyubomirsky (2011). Se trata de la consecuencia de los procesos fisiológicos, mentales y de relaciones que lleva implícita la práctica de cualquier deporte o ejercicio físico. La relación entre felicidad y niveles de práctica deportiva se retroalimentan. Los estados de ánimo positivos facilitan la fuerza de voluntad necesaria para comenzar una práctica de ejercicio físico, mientras que la propia práctica ya nutre los niveles de felicidad y retroalimenta aún más la autoestima.

El número de actividades físicas dirigidas para la mejora de la salud física y mental han aumentado. La justificación de ello no suele residir solo en los beneficios metabólicos, sino también en los sociales, personales y emocionales. Estudios de Moscoso et al. (2013) confirman la hipótesis de que la realización de actividad física y deporte influyen significativamente en la percepción subjetiva de nuestro bienestar. Los estudios de dicho autor analizan el estilo de vida, entendido como los hábitos realizados desde tres perspectivas: actividad deportiva, desplazamientos activos y actividades físicas realizadas durante nuestro entorno laboral o cotidiano. Dicho estilo de vida lo relaciona con la valoración subjetiva del bienestar. Sus conclusiones son claras en el sentido de que, cuanto mayor es el nivel de ejercicio físico, mayor es el nivel de bienestar subjetivo de los sujetos, independientemente de la edad y teniendo en cuenta circunstancias de bienestar mínimas similares. En la figura 1 se puede observar que, aunque el bienestar aumenta cuanta más actividad se realiza, la mayor diferencia existe entre las personas que realizan y no realizan ejercicio físico.

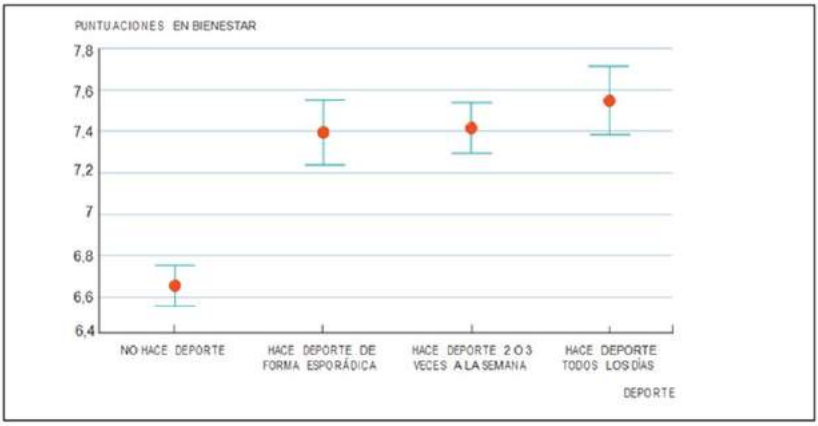


Figura 1. Adaptación de Moscoso et al. (2013) respecto a la relación de la práctica de ejercicio físico y la valoración subjetiva del bienestar.

Dado que el estudio no diferencia entre las diferentes modalidades de práctica deportiva o de ejercicio físico que se pueden llevar a cabo, no se han podido discernir diferencias entre la lógica interna de la práctica. Los únicos datos relevantes de dicho estudio indican que las personas jóvenes adquieren mayor bienestar con prácticas deportivas más intensas por su lógica interna, mientras que las personas de mayor edad aumentan su bienestar simplemente con una práctica moderada de ejercicio físico. La conclusión clara que manifiesta la figura, es que existe mucha diferencia entre ser sedentario y activo, y no tanta entre activo y muy activo.

De igual forma, se encuentran estudios que dictaminan la relación entre la forma de comunicarse y los resultados deportivos, en este orden relacional. De modo que una mejor comunicación dentro de estructuras de interacción en un entorno deportivo mejora el bienestar de los deportistas y el rendimiento deportivo de los mismos. Investigaciones de Carpentier y Mageau (2013), en las cuales se analizó la comunicación, calidad y cantidad de la retroalimentación y empatía entre 340 atletas y 58 entrenadores, aportan evidencias de la relación entre el rendimiento deportivo y bienestar de los atletas por la retroalimentación positiva y empática de sus entrenadores y compañeros de equipo. Este estudio pone de manifiesto la relación causal entre ejercicio físico y comunicación, sobre todo en el plano emocional. La interpretación positiva de las circunstancias, del resultado, de la interacción en el juego, aporta una eficiencia mayor en el nivel fisiológico de los participantes, mientras que los estados de ánimo negativos generan una fisiología y capacidades relacionadas con el ejercicio físico mucho menos productivas.

Muchos deportes se pueden convertir en técnicas de entrenamiento de estados emocionales que posteriormente se podrán controlar o utilizar a favor de cada persona. Un caso muy claro es la práctica de deportes denominados de riesgo. En ocasiones no se puede evitar el sentir miedo, pero nunca se debe pensar que se asume una experiencia inútil. Según investigaciones de Brymer y Schweitzer (2013), el miedo tiene un potencial transformador el cual, durante la práctica de deportes etiquetados como «de riesgo», potencian, según los estudios, la capacidad de resiliencia, coraje, humildad y consciencia. Valores que, por otro lado, los hemos relacionado con el bienestar y felicidad en los puntos anteriores.

Estudios, como los de Cervelló, et al. (2014), aseguran que el ejercicio físico influye favorablemente en la motivación situacional y la calidad de sueño de las personas. Igualmente, Molina-García, Castillo y Pablos (2007) indican que el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida son valores que se incrementan según aumenta la cantidad de práctica deportiva

dentro de los hábitos de ocio. Por último, son los factores de autodeterminación, afrontamiento, afecto positivo y autoeficacia los que Carrasco, et al. (2007) nombra como determinantes a la hora de relacionarlos con la teoría del bienestar psicológico de Ryff, la cual hilvana desde diferentes manifestaciones motrices de los sujetos que practican cualquier deporte.

2. Objetivos

El primer objetivo que se persigue con esta investigación es comprobar si existe una tendencia favorable o desfavorable en las investigaciones que analizan los efectos de la práctica deportiva sobre el bienestar psicológico.

Además también pretendemos conocer las herramientas más utilizadas para medir el bienestar psicológico en las investigaciones desarrolladas sobre la práctica de las diferentes manifestaciones de ejercicio físico.

Por otra parte el trabajo también se dirige a verificar si existe alguna relación entre los resultados que arrojan las investigaciones sobre la práctica de las diferentes manifestaciones de ejercicio físico y las herramientas de investigación utilizadas.

3. Metodología

3.1. Modelo metodológico

La hipótesis principal de la cual parte este trabajo es que las conclusiones de los estudios ratifican la idea de que la práctica de ejercicio físico mejora sustancialmente el bienestar psicológico de la persona.

Además se plantean dos hipótesis secundarias. La primera es que la metodología de investigación tiene influencia sobre los resultados respecto a la relación entre la práctica de ejercicio físico y el bienestar psicológico. Y la segunda que las metodologías de investigación que abordan la cuestión son muy heterogéneas y no existe una línea común en los trabajos de investigación sobre la temática.

Se parte de un paradigma exploratorio que pretende descubrir las tendencias, en cuanto a resultados y metodología, de las investigaciones que analizan los efectos de la práctica deportiva en el bienestar psicológico. Con este objetivo se ha utilizado el análisis de contenido como técnica de investigación sobre una muestra documental.

3.2. Muestra

El universo del estudio está representado por los trabajos de la base de datos SPORTDiscus, del periodo 2010-2015, asociados a los criterios de búsqueda *«well-being psychological»* y *«physical activity»* en texto completo.

La búsqueda ha arrojado un total de 34 publicaciones donde han aplicado los siguientes filtros: ofrecer una revisión bibliográfica, ocuparse de la salud pero no del bienestar mental, tratar el bienestar que se vive interiormente pero no su vinculación con la práctica del ejercicio físico y abordar beneficios derivados de la actividad física alejados de la experiencia subjetiva.

La muestra definitiva ha estado integrada por 20 investigaciones.

3.3. Variables e instrumentos

Las variables principales que se abordan en el estudio son tres. El tipo de herramienta utilizada para medir el bienestar psicológico y el tipo de ejercicio físico que se realiza para alcanzar determinado estado son los dos variables independientes del trabajo. Mientras que el tipo de resultado que se alcanza en cada caso, la variación en el bienestar que se experimenta, constituye la variable dependiente.

El instrumento de análisis utilizado ha sido creado *ad hoc* a partir de la operacionalización de las variables.

Dentro de la variable «tipo de herramienta» utilizada para medir el bienestar psicológico hemos considerado cuatro posibilidades a la hora de operacionalizar la variable: que no se identifique el constructo que se mide, que sí se identifique pero no se trate concretamente del bienestar psicológico sino de otros constructos asociados al bienestar, que se utilice una escala específica sobre bienestar psicológico o que se aplique una escala sobre este constructo además de otras medidas vinculadas con el bienestar.

En la variable «tipo de ejercicio físico» seleccionado para favorecer el bienestar psicológico hemos contemplado cuatro opciones en la operacionalización de la variable: que no se mencione el tipo de ejercicio que se propone, que se desarrolle una actividad física cooperativa o que se realice un ejercicio físico individual.

En relación con la variable dependiente hemos considerado cuatro posibilidades: que no se indique el tipo de resultado que se obtiene, que la actividad física favorezca el bienestar (sin hacer referencia explícita al bienestar psicológico), que el ejercicio no mejore el bienestar psicológico, que la práctica física aumente el bienestar psicológico o que no exista variación en el bienestar psicológico como consecuencia de la actividad física.

3.4. Procedimiento

Una vez diseñada la investigación, hemos descargado todos los documentos analizados en el estudio de la base de datos SPORTDiscus. A continuación

hemos elaborado una plantilla de análisis para codificar la información. Posteriormente se ha revisado cada una unidad muestral. Una vez finalizado el trabajo de campo hemos explotado los datos con el programa de tratamiento estadístico SPSS y, finalmente, hemos analizado los resultados alcanzados.

4. Resultados

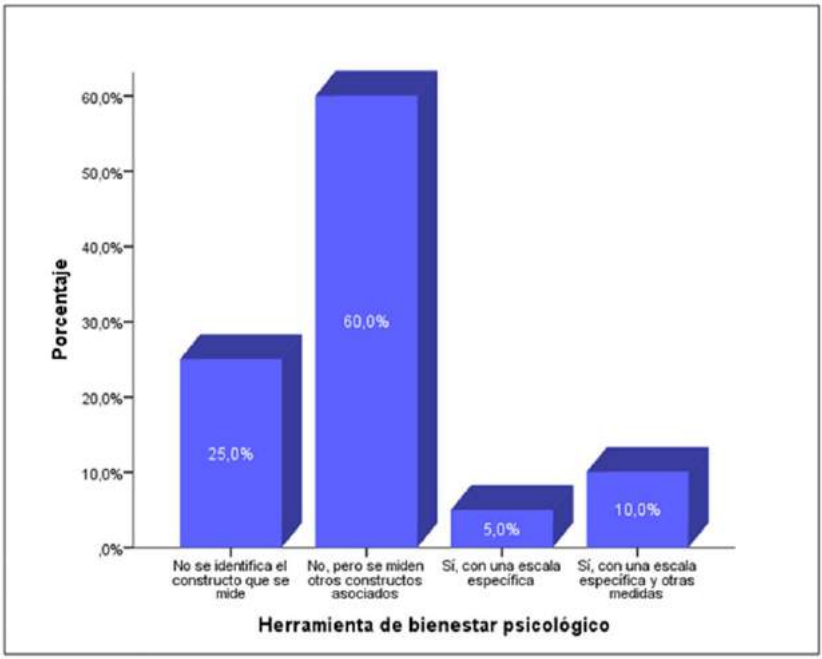


Figura 2. Tipo de herramienta utilizada para medir el bienestar psicológico en los estudios que analizan la relación entre la ejercicio físico y el bienestar psicológico asociado.

Tal como indica la figura 2, solo en el 15 % de los trabajos revisados (3 estudios) se han utilizados medidas específicas para evaluar el bienestar psicológico de las personas que han participado en los estudios.

En una cuarta parte de los trabajos revisados (5 casos) no se indican los constructos utilizados en las investigaciones y en el 60 % de los documentos analizados (12 casos) se utilizan escalas que no se enmarcan específicamente dentro del constructo bienestar psicológico. Las escalas utilizadas en estos trabajos se indican a continuación (figura 3):

Positive Affect Balance Scale (PABS)
Subjetive vitality
Self-Perception Profile for Children (SPPC)
Self-Confidence (SCI)
Health Care Climate Questionnarie
Health -related quality of life (SF-36)
Behavioral and emotional screening system (BASC-2 BESS)
The multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ)
The emotional well-being index (EWBI)
Task and Ego Orientation in the Sport Questionnaire (TEOSQ)
The psychological need satisfaction in exercise Scale (PNSE)
Self Well-Being (SWB)
Subjective Exercise Experience Scale (SEES)
Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPNDS)
Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)
Global Self-Esteem (GSE)
Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES)
Self-perception profile for children
The Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ)
The happiness well-being and quality of life
Motivación intrínseca situacional (SIMS)

Figura 3. Medidas utilizadas en los trabajos que no usan escalas específicas para valorar el bienestar psicológico.

De todos modos, en 6 de los trabajos que miden el bienestar a través de constructos diferentes del bienestar psicológico se han utilizado dos escalas y, en un caso, tres herramientas diferentes.

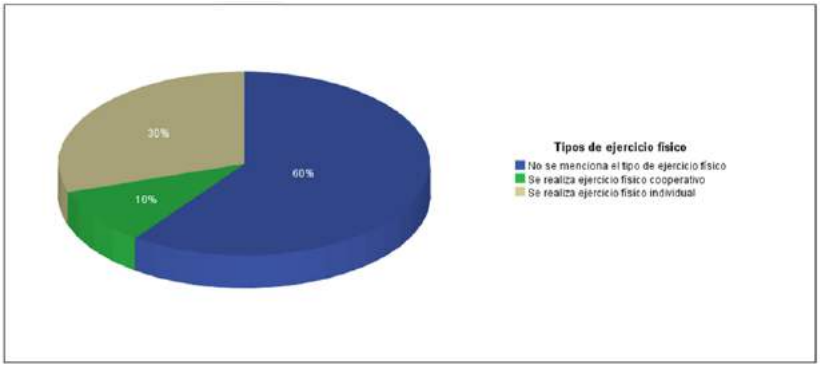


Figura 4. Tipo de ejercicio físico que se realiza.

Tal como muestra la figura 4, en algo más de la mitad de los estudios revisados (12) no se ha especificado el tipo de ejercicio físico que se ha utilizado para favorecer el bienestar psicológico. Por el contrario, en 8 de los trabajos analizados sí que se ha indicado si se ha utilizado un ejercicio cooperativo (2 casos) o individual (6 trabajos). La relevancia de esta información recae sobre las muy diferentes influencias que sobre la persona tienen las diferentes lógicas internas del ejercicio físico. Consideramos que los estudios deberían discernir entre los ejercicios físicos de una u otra naturaleza y configuración para poder extraer conclusiones acordes a la práctica que se ha realizado. Tan solo el 30 % de los estudios revisados indica cuál es la práctica de ejercicio físico que se realiza, siendo además una explicación muy poco detallada.

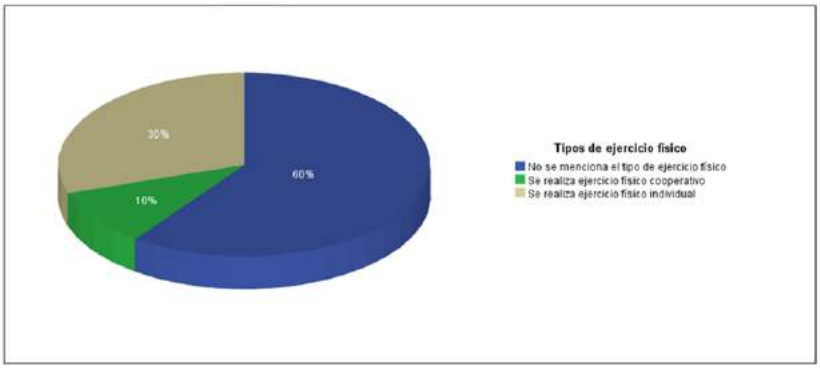


Figura 5. Tipo de resultados alcanzado.

De acuerdo con la figura 5, solo un 15 % de los trabajos revisados (3 estudios) ofrecen propiamente resultados, según las medidas que utilizan, sobre bienestar psicológico. En el resto de casos, la gran mayoría de los estudios (16 trabajos), se hace mención a resultados asociados al bienestar psicológico pero utilizan otras medidas para obtener estos datos. Por este motivo hemos considerado que estas investigaciones están más próximas a otras medidas del bienestar que al constructo bienestar psicológico propiamente dicho.

En uno de los trabajos revisados (5 % de la muestra) no se han producido variaciones en el bienestar experimentado por los participantes en el estudio. Se trata de una investigación que ha utilizado dos escalas para medir el bienestar que no se corresponden, de manera específica, con el constructo bienestar psicológico.

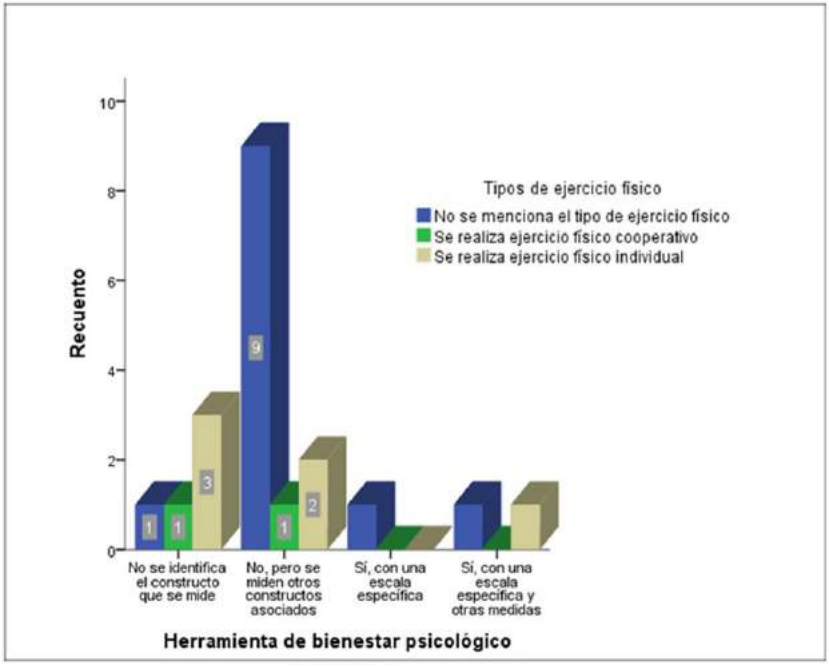


Figura 6. Tipo de ejercicio físico utilizado según la clase de herramienta utilizada para medir el bienestar psicológico.

Tal y como se aprecia en la figura 6, en los estudios en los que no se mide el bienestar psicológico pero sí otros conceptos asociados al bienestar existe una mayor tendencia a no mencionar el tipo de ejercicio que se ha utilizado.

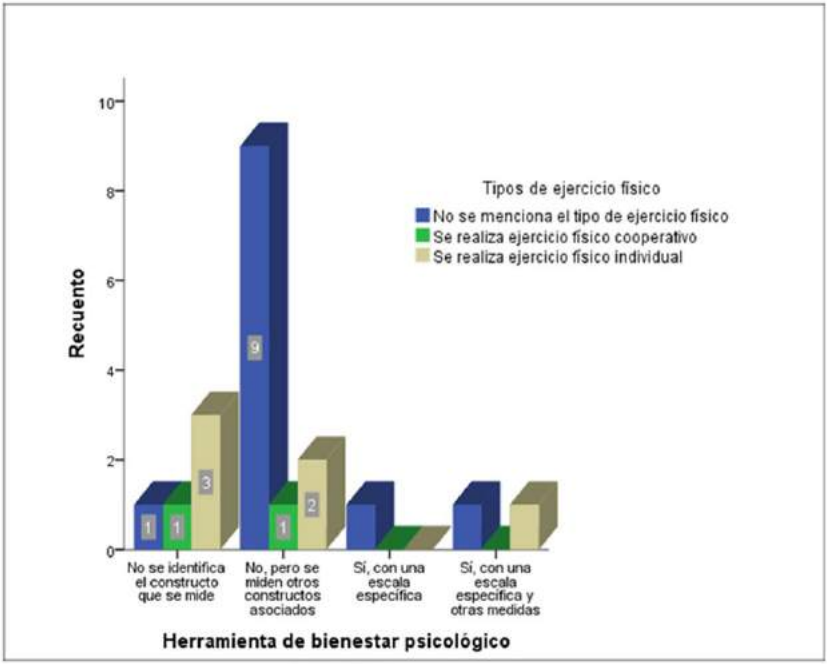


Figura 7. Tipo de resultado alcanzado según la clase de herramienta utilizada.

A la hora de cruzar el tipo de resultado alcanzado en los estudios con la herramienta de bienestar utilizada en los trabajos se aprecia (figura 7) que cuando no se identifica el constructo que se mide, o se utiliza una medida que no se corresponden exactamente con el bienestar psicológico, se obtienen resultados similares que cuando se utilizan medidas que evalúan de un modo más específico el bienestar psicológico (como la Escala de Bienestar Psicológico o la Hedonic and Eudaimonic Motives for Activities, HEMA).

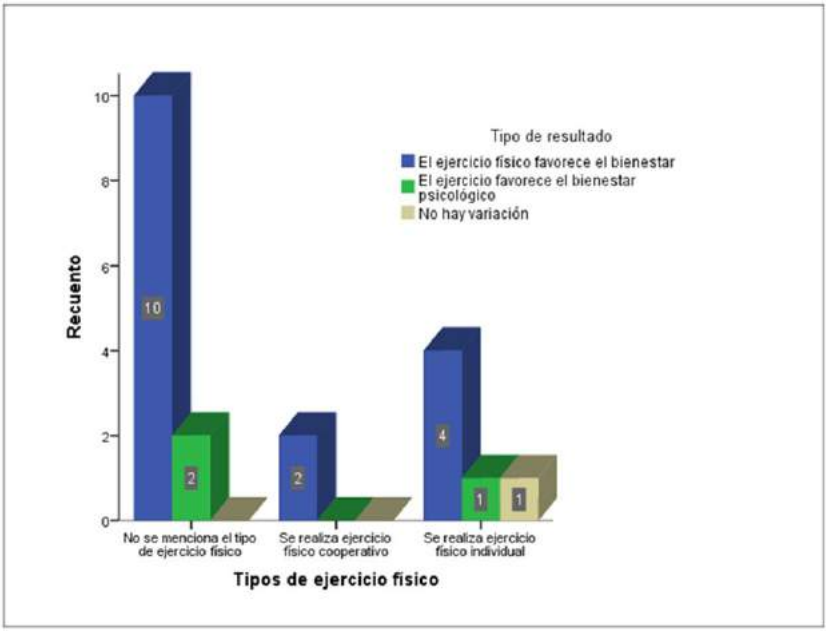


Figura 8. Tipo de ejercicio físico utilizado según la clase de resultado alcanzado.

A la hora de cruzar el resultado alcanzado en las investigaciones con el tipo de ejercicio físico que se ha utilizado en los estudios (figura 8), los datos indican que en todos los casos (se haya utilizado un ejercicio individual, uno cooperativo o no se mencione) se ha incrementado el bienestar de acuerdo a las medidas utilizadas. Solo se constató un caso en el que no se alcanzó este objetivo, no hubo variación en los resultados alcanzados. En este estudio se utilizó el ejercicio físico individual.

5. Conclusiones y discusión

De acuerdo a los resultados alcanzados, en gran parte los trabajos revisados se indica que se mide el bienestar psicológico pero se utilizan otras medidas para evaluar este constructo. Además en estos estudios se ofrecen resultados sobre bienestar psicológico, pese a que no utilizan medidas que se correspondan específicamente con este constructo. De todos modos en alguno de estos estudios se utiliza más de una escala, lo que podría reforzar la estabilidad de los resultados y, por tanto, aproximarse en alguna medida al constructo bienestar psicológico.

Por otra parte, parece aconsejable que los estudios concreten en mayor grado el tipo de actividad física que utilizan para favorecer el bienestar interior. Algunos investigadores han indicado que la clase de ejercicio que se realiza influye en la intensidad de la experiencia subjetiva que finalmente se experimenta.

Finalmente, destacamos que la utilización de medidas enmarcadas en el constructo bienestar psicológico o la aplicación de escalas más próximas a otros enfoques del bienestar, como es el caso del bienestar subjetivo, parecen no afectar a los resultados alcanzados en los estudios. Consideramos que este dato refuerza el valor que la actividad física posee para generar bienestar interior.

6. Bibliografía

Bernardez, J. (1998): *El deporte correctamente hablado.* Oviedo: Universidad de Oviedo.

Blasco, T. (1994): *Actividad física y salud.* Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Bradburn, N.M. (1969): *The structure of psychological well-being.* Chicago: Aldine.

Brymer, E. y Schweither, R. (2013): «Extreme sports are good for your health: A phenomenological understanding of fear and anxiety in extreme sport». *Journal of health psychology,* 18 (4), 477-487.

Carpentier, J. y Mageau, G. (2014): «The role of coaches passion and athletes motivation in the prediction of change-oriented feedback quality and quantity». *Psychology of sport and exercise,* 15 (4), 326-335.

Cervelló, E., Peruyero, C., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. y Moreno-Murcia J. A. (2014): «Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situacional en estudiantes de educación física». *Cuadernos de Psicología del Deporte,* 14 (3), 31-58.

Flecha García, A. C. (2015): «Bienestar psicológico subjetivo y personas mayores residentes». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 25, 319-341.

Deci, E. L. (1975): *Intrinsic motivation.* Nueva York: Plenum.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Nueva York: Plenum.

Diener, E. (1993): «Review of the Satisfaction With Life Scale», *Psychological Assessment,* 5 (2), 164-172.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999): «Subjective Well-Being: Three Decades of Progress». *Psychological Bulletin,* 125 (2), 276-302.

Duncan, E., Ornaghi, V. y Grazzani, H. (2013): «Self-Constructual and Psychological Wellbeing in Scotish and Italian Young Adults». *Journal of Happiness Studies,* 14, 1145-1161.

García, J., Castillo, I. y Pablos C. (2007): «Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios». *European Journal of Human Movement,* 18 (1), 79-91.
Gutiérrez, M. (2004): *Manual sobre valores en la educación física y el deporte.* Barcelona: Paidós.
Fiske, A. P. (2002): «Using individualism and collectivism to compare cultures-a critique of the validity and measurement of the construct», *Psychological Bulletin,* 128, 78-88.
Harrington, R., Loffredo, D. y Perz, C. A. (2014): «Dispositional mindfulness as a positive predictor of psychological well-being and the role of the private self-consciousness insight factor». *Personality and Individual Differences,* 71, 15-18.
Le Boulch, J. (1991): *El deporte educativo.* Buenos Aires: Paidós.
Lyubomirsky, S. (2011): *La ciencia de la felicidad.* Barcelona: Urano.
Moscoso, D., Serrano, R., Biedma, L. y Martín, M. (2013): «Ciudadanía sedentaria versus ciudadanía activa. Un Nuevo canon social en el acceso a la salud y el bienestar». *Methaodos. Revista de ciencias sociales,* 1 (1), 123-140.
Rodríguez, H. (2006): *La comunicación en las organizaciones.* Delaware: Addison-Wesley.
Rodríguez-Carvajal, R., Díaz Méndez, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco Abarca, A. y Van Dierendonck, D. (2010): «Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico». *Psicothema,* 22 (1), 63-70.
Romero, A., Bustad, R. y García, A. (2007): «Bienestar psicológico y uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte». *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte,* 2 (2), 31-52.
Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001): «On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being». *Annual Review of Psychology,* 52, 141-166.
Ryff, C. D. (1989a): «Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging». *International Journal of Behavioral Development,* 12, 35-55.
_____ (1989b): «Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being». *Journal of Personality and Social Psychology,* 57, 1069-1081.

El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía

Raquel Zaldívar Sansuán
Universidad Complutense de Madrid

«La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono.
Operación capaz de cambiar al mundo,
la actividad poética es revolucionaria por naturaleza;
ejercicio espiritual, es un método de liberación interior.
La poesía revela este mundo; crea otro […]
Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no dirigido […].
Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario»
Octavio paz, *El arco y la lira* (1967: 2)

Resumen
En este trabajo se explora el papel que puede tener en el desarrollo de la conciencia emocional de los adolescentes la lectura y comentario de textos poéticos que abordan diferentes emociones y sentimientos del ser humano. Así, el objetivo principal del estudio es el diseño e implementación de una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de 3.° de ESO, que cursan Diversificación curricular, con el fin de valorar hasta qué punto el hecho de conocer las emociones expresadas por otros puede facilitar el desarrollo de la conciencia emocional individual.

Abstract
This paper explores the role that reading and commenting poetic texts which address different emotions and sentiments of the human being play the development of the emotional conscience of adolescents. Thus, the main objective of this investigation is the outline and implementation of a didactic unit for students who attend third level of compulsory secondary education (ESO), in order to evaluate to what extent the fact of being acquainted to emotions expressed by others can help the development of the individual emotional conscience.

1. Introducción

Como licenciada en Filología Hispánica y Teoría de la Literatura me planteé la necesidad de utilizar la literatura con fines educativos y sociales, por lo que durante el curso 2013-2014 realicé el Máster de Estudios Avanzados en Educación Social en la Universidad Complutense de Madrid. Cuando comencé a interesarme por la educación emocional caí en la cuenta de que no podía existir mejor instrumento que la poesía para desarrollar la conciencia emocional. El trabajo fin de máster se trata de una investigación preexperimental de carácter exploratorio, cuyo título es «El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía»

La presente investigación surge para promover la educación emocional y literaria en la adolescencia, por considerar que constituye una dimensión básica del desarrollo integral de los educandos. Nos acercamos a la poesía como un instrumento lleno de posibilidades para potenciar este fin; considerando que la poesía puede aportar a la educación emocional y social, la forma artística de la disposición didáctica del currículum de la vida.

Procedemos a explicitar brevemente la relación existente entre la adolescencia, la conciencia emocional y la poesía. El desarrollo del pensamiento en la adolescencia comienza a ser «más lógico, más abstracto, más hipotético y más reflexivo o metacognitivo» (Moraleda, 1992: 253) Comienzan a desarrollarse las estructuras neuronales que permiten nuevas operaciones formales y estas necesitan llenarse de contenido. Este contenido pasa a orientarse del mundo exterior al mundo interior, por lo que el adolescente va a observar y analizar los sucesos interiores de una manera más profunda. Entre estos sucesos interiores encontramos las emociones y sentimientos, que serán experimentadas y reflexionadas por primera vez, llevando a cabo el descubrimiento del «yo». Podemos considerar que la conciencia emocional individual comienza a fraguarse en la adolescencia. Pese a lo que pueda parecer en un principio, la adolescencia es un momento perfecto para disfrutar de la poesía. La conciencia poética del lector adolescente (Llorens, 2008) permite la predisposición a la experiencia poética que tendrá implicaciones positivas para la formación humana, relacionadas con el disfrute estético, la potencialidad creadora y el desarrollo de la racionalidad (Gómez Martín, 2002).

Planteamos la poesía como un instrumento para trabajar la primera de las competencias emocionales: la conciencia emocional, que se especifica en tres subcompetencias (Bisquerra y Pérez, 2007):

1. «Toma de conciencia de las propias emociones». La educación emocional necesita de la palabra para comenzar a ser posible (Bisquerra, 2003), por ello parece lógico acercar al adolescente confuso sobre las profundidades de su «yo» a los textos poéticos, que despliegan por definición las conjugaciones del lenguaje que más artísticamente tratan de percibir e identificar los sentimientos y emociones del ser humano.
2. «Dar nombre a las emociones». El incremento del conocimiento sobre el lenguaje emocional presente en las producciones poéticas influirá en la capacidad expresiva del adolescente, propiciando un abanico más amplio de posibilidades para entender su emocionalidad.
3. «Comprender las emociones de los demás». El desarrollo de la empatía emocional viene propiciado por la comunicación que existe entre el poeta y el lector, a través de la identificación, y por otro lado, por la vivencia de la experiencia poética de manera grupal.

La poesía tiene relación directa con la vida porque su materia formal es el lenguaje, el mismo que utilizamos para comunicar y significar nuestra vida, por lo tanto las habilidades respecto a la poesía entrarán en retroalimentación con nuestro uso y comprensión de la lengua. Si la poesía va a propiciar un acercamiento diferente al lenguaje común, servirá también para proponer nombres y significados, reflexiones y posibilidades a las preocupaciones del adolescente sobre su propio yo. La experiencia poética tendrá implicaciones para la realidad de los adolescentes, porque tiene implicaciones positivas en el desarrollo humano: «El conocimiento y la práctica íntima de la poesía constituyen uno de los modos privilegiados para los hombres de salvarse, si no de la muerte planetaria, al menos del conformismo y de una masificación y una robotización generalizada» (Georges Jean, 1996: 180).

La dimensión emocional del ser humano es una de las más difíciles de regular y educar por su carácter complejo, no solo en la adolescencia sino a lo largo de toda la vida. La familiarización con la comunicación de lo que nos sucede por dentro va a suponer en el sujeto la posibilidad de exteriorizar aspectos de su relato íntimo, compararlos con los de los demás y descubrir las múltiples posibilidades que supone el conocimiento de la poesía y la expresión poética.

Somos conscientes de la naturalidad de unir educativamente, por sentido común, la poesía y las emociones, por ello procedemos a contrastar su utilidad educativa a través de los métodos científicos.

2. Objetivos

El objetivo fundamental de la investigación es diseñar e implementar una secuencia didáctica (SD) dirigida al desarrollo de la conciencia emocional a través de la poesía, con la finalidad de valorar hasta qué punto el hecho de conocer las emociones expresadas por otros puede facilitar el desarrollo de la conciencia emocional individual. Los objetivos específicos implicados en el objetivo general mencionado son los siguientes:

- Realizar una búsqueda documental para organizar una taxonomía de las emociones más frecuentes manifiestas en la adolescencia.
- Realizar un corpus de poesías vinculables con la taxonomía de emociones.
- Diseñar una SD que relacione el corpus poético y las emociones.
- Comprobar la incidencia de la SD en el desarrollo de la conciencia emocional de los participantes de las sesiones.

3. Metodología

3.1. Contexto de intervención y sujetos participantes

El contexto de la intervención educativa es el IES Ortega y Gasset, un instituto público de la Comunidad de Madrid situado en el distrito municipal de Moncloa. La intervención se llevó a cabo en un grupo de Diversificación curricular en el curso 3.º ESO. El procedimiento de selección de sujetos o muestreo es de carácter accidental y su escaso grado de control denomina el diseño como preexperimental.

El grupo en cuestión está compuesto por un total de 13 sujetos, cuatro chicas y nueve chicos, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 17 años. Se trata de una clase multicultural, ya que encontramos en ella una persona de etnia gitana, seis personas de origen latinoamericano y seis personas de origen español. La intervención se desarrolló durante los cinco últimos días del curso 2013-2014 dentro del horario lectivo del ámbito sociolingüístico y del ámbito científico técnico.

Debido a las características de la muestra, y como hemos señalado anteriormente, somos conscientes de las limitaciones del estudio debido a la imposibilidad de generalización a partir de una muestra tan pequeña, por ello consideramos el proyecto como un estudio piloto que busca explorar la incidencia de la poesía en la conciencia emocional de los sujetos que componen la muestra.

3.2. Procedimiento

El diseño de nuestra investigación se organiza alrededor de dos fases bien diferenciadas. La primera, de carácter descriptivo documental,

intenta cubrir los dos primeros objetivos específicos propuestos. La segunda, la investigación propiamente dicha, de carácter preexperimental, se orienta al diseño e implementación de la secuencia didáctica en el grupo concreto.

Fases de la investigación	Objetivos específicos	Procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de datos
1.ª FASE DOCUMENTAL DESCRIPTIVA noviembre-abril	a) Realizar una taxonomía de las emociones.	• Análisis documental sobre bibliografía especializada.
	b) Realizar un corpus de poesías.	• Análisis documental sobre obras poéticas según criterios de búsqueda.
2ª FASE PREEXPERIMENTAL mayo-junio	a) Diseñar la SD.	• Estudio contexto de intervención: 3.º ESO Diversificación,13 sujetos entre 15 y 17 años. IES Ortega y Gasset. • Actividades didácticas de la SD. • Validación cuestionario.
	b) Implementar la SD.	• Cuestionario pre (27 mayo). • Desarrollo sesiones (11-17 junio).
	c) Valorar la incidencia de la SD.	• Cuestionario post (17 junio). • Análisis de contenido. • Observación participante.

Tabla 1. Diseño general investigación.

3.2.1. Fase documental descriptiva

La finalización de la primera fase da como resultado la proyección de un corpus de poemas y autores relacionados con las emociones y sentimientos seleccionados para la taxonomía. El resultado es el siguiente:

Emociones y sentimientos	Autores	Poemas
Deseo	Luis Cernuda	*Música Cautiva*
		He venido para ver
Amor y enamoramiento	Luis Cernuda	*Si el hombre pudiera decir*
	Catulo	*Vivamos lesbia mía…*
Desamor y soledad	Pablo Neruda	*XX*
	Luis Cernuda	*Soliloquio del farero*

Afecto y amistad	Miguel Hernández	*Elegía a Ramón Sijé*
Hastío vital, aburrimiento, tedio	Charles Baudelaire	*Al lector*
	Luis Cernuda	*Estoy cansado*
Dolor y pena	César Vallejo	*Los heraldos negros*
	Antonio Machado	*Era una tarde cenicienta y mustia…*
Odio, ira, rabia	Dámaso Alonso	*Insomnio*
	Blas de Otero	*Hombre*
Angustia y miedo	Alejandra Pizarnik	*Mucho más allá*
Felicidad y tristeza	Jaime Gil de Biedma	*Noches del mes de junio* *Resolución*

Tabla 2. Corpus emociones, autores y poemas.

3.2.2. Fase preexperimental

La forma de evaluación de la práctica educativa sigue el modelo de una metodología preexperimental, esto es, modificando una variable independiente (VI) para conocer los efectos que produce en la variable dependiente (VD) dentro de un grupo único, aplicando un pretest y un postest. Aplicaremos una secuencia didáctica basada en la lectura y comentario de poemas de temas predeterminados (VI) para comprobar los efectos que produce sobre la conciencia emocional (VD) de los participantes dentro de un diseño de grupos no equivalentes.

Para poder valorar la incidencia de la práctica de esta SD hemos optado por recoger información procedente de los sujetos antes y después de la intervención. Esta información se completa con el registro de datos procedente de la observación de la investigadora como participante dentro del contexto de la práctica educativa, así como de las grabaciones realizadas durante las sesiones de la SD. Sin embargo, una vez más, la naturaleza de este tipo de trabajo impone elegir un instrumento de recogida de datos. Así, hemos elegido el instrumento del cuestionario, ya que consideramos más interesante el lenguaje escrito que el lenguaje oral para analizar la conciencia emocional. Para la elección de las preguntas proyectamos los objetivos e intereses del estudio. De esta manera, organizamos el mismo alrededor de un total de seis preguntas que se articulan en dos bloques de contenido. El primero intenta recoger información relativa al desarrollo de la conciencia emocional y el segundo busca valorar la relevancia y utilidad de la secuencia didáctica planteada.

PRETEST	POSTEST
1. ¿Qué es para ti la poesía? 2. ¿Qué son para ti las emociones? 3. Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas. 4. ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? a. SI / NO (explica por qué has elegido esta opción) 5. Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa. 6. ¿Cuáles son tus expectativas ante esta actividad?	1. ¿Qué es para ti la poesía? 2. ¿Qué son para ti las emociones? 3. Escribe todas las emociones que conozcas y explica el significado de cada una de ellas. 4. ¿Consideras que el instituto te enseña a conocer tus emociones? a. SI / NO (explica por qué has elegido esta opción) 5. Comenta lo que te transmite este poema y las emociones que expresa. 6. Valora del 1 al 10 las siguientes cuestiones y explica por qué: • Tu satisfacción general. • La utilidad para la vida de los contenidos tratados. 7. Comenta cualquier aspecto, positivo o negativo, sobre las sesiones.

Tabla 3. Cuestionario pre y post.

Seleccionamos, en su mayoría, preguntas abiertas para permitir más libertad en las respuestas de los sujetos y para obtener más cantidad de información sobre el tema (De Lara y Ballesteros, 2007). Los datos extraídos tras la aplicación del cuestionario van a ser analizados a través de la técnica del análisis de contenido, esto es, atendiendo al significado conceptual que ha orientado la organización de la pregunta con vistas a orientar una respuesta determinada dentro del mismo campo conceptual.

4. Resultados

Para analizar los resultados de la intervención tomamos los datos procedentes de los 13 sujetos participantes al comienzo de la práctica, si bien, hay que señalar que no se ha podido controlar la permanencia de todos ellos a lo largo de la misma: cinco de los trece sujetos solamente asistieron a cuatro de las trece sesiones. Sin embargo, consideramos que los datos que se derivan del cuestionario inicial son relevantes para este trabajo, ya que permiten recoger información sobre conocimientos relativos a poesía y emociones, por eso incluimos en el análisis a los 13 sujetos. Ahora bien, la mayoría de preguntas se van a comparar a partir de los ocho sujetos válidos.

4.1. La incidencia de la SD en el desarrollo de la conciencia emocional

En primer lugar valoramos las representaciones de los sujetos en los cuestionarios a propósito del concepto «emoción» y la comparamos con la definición propuesta en la investigación: «Reacción neurofisiológica de excitación o perturbación ante acontecimientos externos o internos» La

representación, o imagen mental, que los participantes tenían del concepto de emoción es la del sentir en cuatro de los casos (s.1, s.4, s.7, s.8), la de personalidad en dos casos (s.9 y s.11), y la de situación (s.13) o estado de ánimo (s.3). Esta imagen mental se vuelve más compleja en el postest, donde encontramos más cantidad de rasgos (número de palabras para su definición) y un acercamiento a los rasgos distintivos trabajados con ellos. Por lo tanto podemos considerar que su concepto de emoción se ha desarrollado a lo largo de las sesiones, como se puede observar en el ejemplo:

> S.3-> Pretest: «Los distintos estados de ánimo que solemos tener las personas» -> Postest: «Una reacción que sentimos todas las personas. Provocado por cosas que suceden dentro de nosotros y fuera. Pueden tener aspectos negativos y positivos».

En segundo lugar valoramos la cantidad y calidad de las emociones nombradas en la pregunta 3 del cuestionario. En lo que se refiere a la verbalización de emociones concretas, cabe señalar que todos los sujetos son capaces de nombrar emociones. Las emociones más nombradas en el pretest son la felicidad (contando también «alegría») y la tristeza, que aparecen 12 y 11 veces respectivamente. El amor es nombrado por 9 de los sujetos, mientras que el miedo y el odio aparecen 5 y 6 veces respectivamente. Algunas de las emociones que aparecen en nuestro corpus no son nombradas por ningún sujeto —angustia, desamor, afecto, aburrimiento/tedio— o son nombradas solo por dos sujetos —deseo, ira, rabia, soledad, pena, dolor—. Algunos ejemplos de «emociones» nombradas en el pretest que resultan curiosas son: delicioso (s.1), regalo (s.6), lujuria, sabiduría (s.9), realidad (s.10). También es interesante destacar la aparición de la empatía tres veces en el postest, posiblemente debido a que durante las sesiones se ha insistido en el término, pese a no ser una emoción ni un sentimiento propiamente dicho.

Del análisis de las emociones nombradas extraemos las siguientes evidencias:

- El número de emociones nombradas aumenta en todos los sujetos excepto en uno.
- Muchas de las nuevas emociones nombradas aparecen en la selección poética.
- En todos los casos dejan de aparecer emociones en el postest que sí estaban en el pretest.
- En el postest solo cuatro de todas las emociones nombradas por los sujetos no lo son. Se reducen los nombramientos erróneos en el postest.

Por lo tanto, creemos que en la medida en que la manifestación de las emociones conocidas corresponde a su conocimiento, ha aumentado el número de emociones y la calidad en la significación de las mismas como tales.

4.2. Evaluación de la secuencia didáctica

Además de evaluar la incidencia de la SD en la conciencia emocional a través de la competencia lingüística de los alumnos, nos interesa recoger cómo valoran los alumnos la SD en su conjunto. Recordemos que a través del cuestionario cuestionábamos a estos, antes y después de la intervención, sobre la incidencia de la educación emocional en su entorno educativo. Como se puede observar en la tabla número 4, dentro del contexto en el que hemos realizado la práctica, los alumnos afirman que 1) no existe educación emocional explícita y 2) las emociones quedan desvinculadas de la experiencia y vida del instituto. En los casos en los que aparece algún tipo de vinculación (sujetos 6, 7 y 13), esta se asocia a que la vivencia del instituto supone la experimentación de las emociones y no a la actuación del profesorado.

1	NO	REAFIRMACIÓN «Porque no me enseña a conocer las emociones»
2	NO	INSTITUCIÓN «Exceptuando a algún profesor muy bueno con los alumnos, creo que en un instituto solo se da importancia a los resultados académicos y a los conocimientos y notas»
3	NO	REAFIRMACIÓN «No, porque si lo hubiera aprendido ahora no estaría tan rayada»
4	NO	REAFIRMACIÓN «Porque no me han enseñado»
5	NO	REPRESIÓN «Porque en el instituto no me puedo expresar tal y como soy»
6	SÍ	EXPERIMENTACIÓN «Porque me pueden pasar cosas buenas que me pueden llegar a ilusionar. La nota buena de un examen, un trabajo que mole»
7	NO	INSTITUCIÓN «Porque mis emociones las he conocido fuera del instituto, en la calle»
8	NO	INSTITUCIÓN «Nunca he visto ninguna preocupación en lo respecto a este tema»
9	NO	REPRESIÓN «Porque no te enseñan a expresarte libremente, sin que nadie te reprima en ninguno de los sentidos»
10	SÍ	EXPERIMENTACIÓN «En el instituto conoces nuevas emociones y sentimientos. Puedes tener la capacidad de conocerte a ti mismo, o por lo contrario salir como un desconocido»
11	NO	REPRESIÓN «Porque tiene normas estrictas hacia los alumnos»
12	NO	INSTITUCIÓN «No porque en el instituto no me gusta mostrar mis emociones»
13	SÍ	EXPERIMENTACIÓN «Porque me hace descubrir cosas de mí, que ni yo misma sabía. Y la capacidad que puedo llegar a tener por muchas cosas»

Tabla 4. Respuestas pretest ¿El instituto te enseña a conocer tus emociones?

En lo que se refiere a la valoración de la SD como práctica para incidir en la educación emocional, siete de los ochos sujetos responden de manera positiva

1	SÍ	REAFIRMACIÓN «Si que he aprendido»
3	SÍ/NO	NO ASISTENCIA «Porque casi no he venido y lo poco que he venido si he aprendido algo»
4	SÍ	NUEVOS APRENDIZAJES «He aprendido algunas cosas que no sabía»
7	SÍ	NUEVOS APRENDIZAJES «Un poco más de emociones y aprender qué expresa la poesía»
8	SÍ	TRATAMIENTO DIRECTO «Porque las hemos tratado muy de cerca»
9	SÍ	NUEVOS APRENDIZAJES «Porque así se más de mí mismo»
11	SÍ	NUEVOS APRENDIZAJES «Porque he aprendido nuevas emociones que yo no sabía que había y las "practico" todo el día»
13	SÍ	IDENTIFICACIÓN CON EL PROYECTO «Porque hace que mi corazón se acelere, me siento muy identificada con este proyecto ya que expreso mis emociones mediante palabras y gestos, cada vez que me siento de tal forma»

Tabla 5. Respuestas postest ¿Has aprendido a conocer tus emociones en las sesiones?

5. Conclusiones y discusión

En primer lugar nos gustaría retomar nuestro problema de investigación, la escasa implicación de la Educación Secundaria Obligatoria en la educación emocional de los adolescentes. Este problema ha quedado probado para nuestra muestra a través del pretest y el postest, ya que en primer lugar reconocen la ausencia de enseñanza emocional en el instituto y en segundo lugar agradecen la implicación educativa de la secuencia didáctica en la dimensión emocional. Este hecho se une a otra dificultad asociada a la inclusión de la educación emocional en las aulas, la dificultad de verbalización que los adolescentes tienen para expresar sus emociones. Probablemente, esta dificultad es la misma que en los adultos, ya que los profesores también encuentran en ello un bloqueo a la hora de hablar de emociones con sus alumnos.

Analizados los datos de la intervención didáctica propuesta para este trabajo, podemos resaltar dos aspectos positivos fundamentales: 1) su incidencia en el desarrollo de la conciencia emocional y 2) la relevancia de la secuencia didáctica construida.

Por una parte, el hecho de plantear de manera explícita el estudio de las emociones ha permitido que los sujetos tuvieran que pararse a pensar acerca de qué sienten y qué piensan de lo que sienten. Esto puede parecer

costoso, concretamente en el espacio del aula escolar, donde el aprendizaje se asocia a esfuerzo y tedio, pero pronto comienza a ser interesante para los participantes porque se relaciona con la vida. La relevancia del tema para las aulas de Educación Secundaria queda demostrada, tanto por los resultados obtenidos en la verbalización del número de emociones que los alumnos llegan a producir, como por las valoraciones positiva que hacen de la SD y del tema de la misma, ya que pasan de asociar las emociones a experiencias ajenas a la vida del instituto para relacionarlas con cualquier tipo de reacción del ser humano, incluidas las que se producen en aula.

Así, podemos considerar que el tratamiento directo del tema de las emociones se percibe como algo positivo en la mayoría de los casos, incluso las personas que no asistieron los tres últimos días reconocieron en su momento la necesidad de aprender sobre este tema. La necesidad de incluir más programas de educación emocional en las aulas queda patente en el pretest, ya que en general se concibe el instituto como un lugar en el que no entra la enseñanza sobre el tema. Considerando la dimensión del sentir como constitutiva del ser, resulta nefasto que los sentimientos se alejen de los procesos educativos.

La relación cultural de las emociones con la debilidad resulta improductiva para el desarrollo personal, ya que las personas que creen en ella se autoimponen barreras culturales en el conocimiento de su «yo», por lo que la educación debería incidir en la normalización del tema emocional. Respecto a este tema, es necesario comentar la sensación negativa que en dos de los sujetos ha supuesto hablar sobre emociones con los demás. Se trata de dos chicos que han mostrado reticencia para la verbalización de emociones y pensamientos durante las clases, considero que principalmente esto se debe a la timidez de estas personas, que sienten vergüenza al hablar sobre procesos interiores ya que consideran que realizan una exposición excesiva de su «yo» ante sus iguales.

Es necesario comentar que la incidencia en el desarrollo emocional de los sujetos es muy compleja para ser medible. Principalmente porque no podemos conocer la utilidad que estos aprendizajes están teniendo en su vida tras las sesiones. La selección poética se ha quedado con ellos, así como la conciencia de la dimensión emocional en los seres humanos durante sus últimos días de 3.º de la ESO.

En cuanto a los aspectos negativos podemos considerar que la aplicación de la secuencia didáctica no ha cumplido las expectativas proyectadas. En primer lugar por la decisión de cinco personas de no asistir a ella, lo cual supone una gran decepción para el investigador y en segundo lugar por la

baja satisfacción (7,25) y la baja percepción de la utilidad de los contenidos (7). El último punto débil que nos gustaría mencionar es el instrumento de recogida de información, el cuestionario ha aportado datos útiles, pero también ha tenido errores como la inclusión de la pregunta sobre el poema, que luego no ha sido utilizada en el análisis de datos.

Los proyectos de desarrollo emocional a través de la poesía se centrarán en lo emocional pero de alguna manera contribuirán a impulsar ciertas mejoras en el resto de ámbitos. Podría justificarse la posibilidad de influencia en el desarrollo cognitivo por impulsar los procesos mentales del pensamiento formal, en lo creativo por estar en contacto con el arte y poder despertar la curiosidad del intento artístico, en lo social porque la experiencia se producirá grupalmente y los educandos escucharán las percepciones del resto de personas, en lo reflexivo por la cercanía a las ideas abstractas y pensamientos acerca de situaciones cotidianas, en lo conductual por las repercusiones que pueda significar en su modo de comportarse en el mundo y en lo académico en cuanto al interés por el conocimiento y la cultura que pueda despertarse en el sujeto de educación.

Por un lado la educación emocional debe apostar por la educación artística dentro de las aulas ya que la potencialidad creadora presente en todas las personas debe ser objeto de desarrollo. La música, el arte y la literatura poseen múltiples posibilidades en relación a la educación emocional. Concretamente, la poesía tiene una función primordial a la hora de nombrar los más variados y concretos sucesos interiores, por lo que debe ser considerada en este ámbito.

Por otro lado la educación formal debe comenzar a incluir lo emocional en las aulas, crear espacios de diálogo dentro de los contextos educativos para los temas de sentimientos y emociones, ya que hay cierta reticencia por la implicación personal que supone. Esto solo podrá solventarse a través del compromiso del docente que deberá plantearse y conocer primero sus emociones, para poder comunicar y orientar a sus alumnos.

Las proyecciones de la educación emocional deben combinarse con las proyecciones de la educación literaria. Esto es así porque las emociones y sentimientos, filtradas por el pensamiento y el lenguaje, constituyen el día a día del ser. La poesía ha expresado artísticamente a través del lenguaje, aquel que utilizamos todos los días para representar y enunciar nuestro «yo», los sentimientos, emociones y pensamientos de muchos seres humanos a lo largo del tiempo y del espacio. Por lo tanto, estamos hablando de dos fenómenos que por su esencia pueden afectar a cualquier persona y en su proyección didáctica pueden aspirar a grandes objetivos educativos.

6. Bibliografía

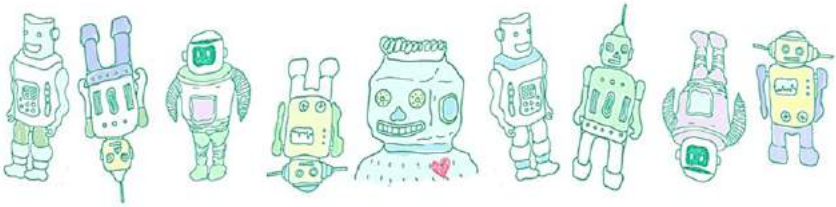
Bisquerra, R. (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa (RIE),* 21 (1), 7-43.
Bisquerra, R. Y Pérez Escoda, N. (2007): «Las competencias emocionales». *UNED Educación XX1,* 10, 61-82.
De Lara, E. y Ballesteros, B. (2007): *Métodos de investigación en Educación social.* Madrid: UNED.
Gómez Martín, F. (2002): *Didáctica de la pœsía en la Educación secundaria.* Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Jean, G. (1996): *La pœsía en la escuela. Hacia una escuela de pœsía.* Madrid: De la Torre.
Llorens García, R. (2008): «La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora». *TABANQUE Revista Pedagógica,* 21, 11-24.
Moraleda, M. (1992): *Adolescencia. Psicología del Desarrollo, infancia, adolescencia, madurez y senectud.* Barcelona: Boixareu.
Paz, O. (1967): *El arco y la lira.* México: Fondo de Cultura Económica.

Epílogo: "Un robot con corazón"

Jorge Hernández Aznar (10 años)
Ilustración: Dina Compadre

Era el 3 de marzo de 3195. Yo acababa de salir de la fábrica de robots y estaba yendo en barco a New York, a la mansión de los Heffley. Yo no era un robot cualquiera, yo era… ¡el primer robot con sentimientos!

Cuando llegué vi a muchos robots, por ejemplo, robots cocineros, robots camareros, robots mayordomos, robots amas de casa. Yo iba a trabajar como mayordomo. Cuando fui hacia la habitación del Sr. Heffley me crucé con un ama de casa. Mi corazón de titanio empezó a latirme muy fuerte. ¡Ella era el amor de mi vida! Corrí hacia aquella robot suplicándole que se casara conmigo, pero no hizo ningún caso.



Tenía que conquistarla. Así, le recité poemas de amor a la luz de la luna, preparé una romántica cibercena e incluso compuse una canción sobre ella… pero nada funcionó.

Un día, la abordé mientras hacia las camas y le pregunté si quería casarse conmigo. Se hizo un silencio absoluto. Y finalmente dijo… ¡NO!

Mi corazón se partió en mil pedazos. En ese mismo momento decidí apagar mis sentimientos, porque… ¡los robots no tienen sentimientos!