

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA PROMOVER COMPETENCIA EMOCIONAL EN MATEMÁTICAS EN ALUMNOS DE BACHILLERATO

Marcela Cante Morales

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México

Director de tesis: *José Gabriel Sánchez Ruiz* josegsr@unam.mx

UNAM-FES Zaragoza. México

Co-director :Dr. Jose Antonio Juarez

Indice

Introducción	4
Capitulo I Antecedentes	7
1. Instrumentos ´para la medición y evaluación de la inteligencia emocional.....	11
1.1 Medidas de evaluación de inteligencia emocional basada en cuestionarios y autoinformes.....	12
1.2 Medidas de evaluación de inteligencia emocional basada en observadores externos.....	13
1.3 Medidas de habilidad de la inteligencia emocional basadas en tareas de ejecución	14
1.4 Rendimiento Academico.....	15
Capítulo II Emociones e Inteligencia Emocional.....	16
2.1 Las emociones	16
2.2 Inteligencia Emocional.....	18
2.3 Definiciones de Inteligencia Emocional	19
2.4 Elementos de la Inteligencia Emocional	20
2.5 antecedentes Historicos.....	21
2.5.1 De los Años 20 a los 50	21
2.5.2 De la década de los 50 hasta la actualidad.....	23
2.5.3 Cognición, emoción aprendizaje	24

2.6 El papel del docente en la educación emocional.....	25
2.7 Necesidades e importancia de la educación emocional.....	26
2.8 Escenarios para el desarrollo de la educación emocional....	29
2.9 programa de Intervencion en Inteligencia Emocinal (programas y resultados)	32
2.9.1 origenes y evolución del modelo	32
2.9.2 Conceptualizacion, objetivos y características	33
Capítulo III descripción de nuestra investigación sobre inteligencia emocional	37
3.1 Metodología.....	40
3.2 Resultados	41
Capitulo IV lineamientos de una propuesta de un programa de intervención.	47
Anexos	
TMMS-24	

Introducción

La inteligencia es, ha sido, y posiblemente será uno de los aspectos que más interés ha suscitado a lo largo de este último siglo dentro de la psicología y también en otras disciplinas tales como la pedagogía, la filosofía o la neurología. Incluso después de muchos avances la inteligencia se sigue considerando un fenómeno en gran medida desconocido por su complejidad. Esta complejidad ha propiciado que surjan, sobre todo en las últimas décadas, diferentes teorías y definiciones sobre el constructo, que hacen difícil a los investigadores poder llegar a una definición aceptada y consensuada por todos (Sternberg, 2000; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautämaki y Grigorenko, 2001).

En estas últimas décadas, algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente al denominado cociente intelectual. Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales como los factores emocionales (Pérez y Castejón, 2007).

Estas emociones juegan un papel importante y trascendental en la vida estudiantil, la manera de cómo interactúan en la realidad del individuo, en su vida cotidiana, estando presentes de manera diversa en cada experiencia vital y de manera particular en su entorno educativo, pudiendo hacer del estudiante una persona con un alto grado de bienestar y éxito en su perspectiva socioemocional y en un futuro próximo en su actividad profesional, o a su vez una persona con un grado alto de desadaptación.

Las maneras en que las emociones afectan a los estudiantes pueden ser múltiples y variadas, de manera positiva o negativa, pueden impulsar la motivación para mejorar su desempeño académico y ser personas proactivas, asertivas y dinámicas, o de lo contrario, alejarlos del propósito educativo y en su extremo perder el sentido de vida.

Estos datos evidencian la necesidad de abordar una prevención inespecífica que incida en situaciones múltiples: conflictos, violencia, consumo de drogas, estrés, depresión, etc. Por otra parte, además de prevenir, es importante *construir bienestar*. Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. (Scales y Leffert, 1999).

Una alternativa indispensable para paliar esta serie de riesgos y variables que afectan el desarrollo adecuado de los estudiantes y por consecuencia generar procesos adaptativos de vida es la *educación emocional*, que pretende dar

respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal (Bisquerra, 2000).

Se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Múltiples voces se han manifestado en este sentido (Consortium on the SchoolBased Promotion of Social Competence, 1994; Graczyk, et al., 2000; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989; Weisberg y Greenberg, 1998, etc.).

La educación emocional deriva del concepto de emoción y sus implicaciones. A pesar de que tradicionalmente la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995).

Actualmente, la postura racionalista extrema que consideraba a la cognición y la emoción entidades dispares y diametralmente opuestas ha quedado relegada (Mayer, Roberts y Barsade, 2008) y las emociones juegan un nuevo papel cultural en la sociedad actual, lo que ha contribuido a que la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE) haya prosperado significativamente en los últimos 15 años (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), debido a que desde diferentes ámbitos (clínico, educativo, etc.) se ha exigido que predijera criterios sobre y más allá de lo que predecía la inteligencia general (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

Propósito del trabajo

Por tanto, dada la escasez de programas en inteligencia emocional en nuestro país a nivel de bachillerato y de estudios que muestren la relación entre IE y rendimiento académico en matemáticas, se plantea como *objetivo de este trabajo* el siguiente: describir las correlaciones en inteligencia emocional y en rendimiento en matemáticas obtenidas en un grupo de estudiantes mexicanos de bachillerato y a partir de ello enfatizar en la necesidad de disponer de programas enfocados en la educación en IE. Además, se esbozará el tipo de actividades que se pueden incluir en un programa de intervención para promover competencias emocionales en matemáticas en estudiantes de dicho nivel educativo.

En esta tesis se explora como fue teniendo auge la IE en el ámbito educativo, se hace mención de algunos estudios realizados, se presentan los antecedentes históricos del concepto, modelos de IE, instrumentos y medidas de evaluación, y que se entiende por rendimiento académico.

También se abordará que son las emociones, como la cognición y la emoción se afectan recíprocamente, por qué la persona que se educa debe ser considerada como una mezcla de razón y emoción, antecedentes históricos y elementos de la

IE, la importancia de la educación emocional, los escenarios adecuados y el papel que el docente juega.

Se define que es un modelo de inteligencia emocional, sus objetivos, características y eficacia.

CAPÍTULO I Antecedentes

A comienzos de los años noventa, Mayer y Salovey retomaron una tendencia iniciada en la década de 1920 por Thorndike y perpetuado por otros psicólogos como Wechsler, Gardner o Sternberg. Estos investigadores reconocían el valor esencial de ciertos componentes denominados no cognitivos, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían las habilidades de adaptación y éxito en la vida.

De este modo el concepto de inteligencia emocional (IE) fue promulgando una perspectiva de inteligencia más global. Se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementa la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en varias áreas vitales, planteado como un acercamiento general que incluye las habilidades específicas necesarias para comprender, regular y experimentar las emociones de manera más adaptativa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

El concepto de inteligencia emocional apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Salovey y Mayer. No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Goleman convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* en 1995 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La inteligencia emocional ha devenido en los últimos años en un campo de estudio de gran interés entre los investigadores en el área de la conducta. Mayer y Salovey formularon en 1997 el primer modelo sobre inteligencia emocional y establecieron una definición original de las competencias que integran el constructo de IE. Esta supone la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, la habilidad para acceder o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual. Lo común en todas las conceptualizaciones existentes sobre IE es que destacan que es una habilidad para expresar, identificar y controlar adecuadamente, tanto en uno mismo como en los demás, las emociones. Recientemente se ha precisado más el concepto.

Papalia, Sterns, Duskin y Camp (2009, citado en Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga, 2014) señalan que la IE se refiere a cuatro competencias relacionadas: las capacidades para percibir, usar, entender y manejar o regular las emociones propias y las ajenas, de modo que permitan alcanzar metas. Por otra parte, hasta finales del siglo XX en el ámbito escolar se habían priorizado los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos bajo la convicción de que los factores emocionales pertenecían al ámbito privado y eran completamente independientes

(Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Sin embargo, poco a poco comenzó a ganar terreno la creencia y la evidencia empírica de que ser inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal.

Por lo que en la actualidad se considera relevante su presencia en todos los aspectos de la vida y la actividad humana. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en su vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra 2000, p. 243).

La Educación Emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual educación formal, manteniéndose ausentes hoy entre muchos de nuestros jóvenes.

Con frecuencia nos quejamos de la falta de motivación del alumnado y del aumento de los comportamientos disruptivos, que atribuimos a una crisis de valores y autoridad imperante en el entorno. Pero la realidad es que muchos de estos problemas son también consecuencia del escaso conocimiento emocional y del subdesarrollo afectivo. Gran parte del fracaso escolar no es atribuible a una falta de capacidad intelectual sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas.

Ya que los cambios sociales en lo referente al desarrollo y crecimiento de la formación de las personas, las nuevas tecnologías, el número de hijos por familia, la incorporación de las mujeres al mundo laboral, estructuras familiares monoparentales y reestructuradas, y un sinnúmero de situaciones nuevas, hacen que el periodo de la infancia sea diferente al de antaño, y las exigencias que se plantean en la escuela han variado en igual medida. Las más recientes aportaciones científicas acaban con la tradicional dicotomía entre razón y emoción dominante en nuestra cultura. La vinculación entre emoción y cognición es la base de toda actividad humana: las emociones y las reacciones emocionales son innatas y corresponden a sistemas de adaptación al medio que han facilitado, a lo largo de la evolución, la supervivencia del ser humano, queramos o no, las emociones están presentes en situaciones y decisiones vitales y que debemos ser capaces de reconocerlas y regularlas para poder encauzarlas en nuestro propio beneficio.

López (2013) menciona que dentro de la práctica educativa se considera a la escuela como el lugar idóneo para la promoción de IE, debido a que es un entorno muy adecuado para experimentar habilidades emocionales y crear respuestas adaptativas.

La creciente demanda para considerar los afectos en el proceso de aprendizaje, de modo que el alumno identifique y sea consciente de sus emociones para poder regular y mejorar sus estrategias de aprendizaje, hace que hoy sea especialmente pertinente incluir la dimensión emocional y afectiva en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de una asignatura, las matemáticas, con tan “mala fama” y que produce tantos “quebraderos de cabeza” a niños, padres y educadores. La interacción mutua entre afecto y aprendizaje matemático se hace patente durante la práctica educativa: cuando el alumno se enfrenta, en situaciones de aprendizaje, a los estímulos que provienen de la actividad matemática, reacciona emocionalmente: la experiencia que haya tenido durante su trayectoria escolar, las creencias que tenga sobre las matemáticas o sobre sí mismo y sus capacidades, determinan su trayectoria para aprender, y hacen que reaccione de un modo u otro. Existe, por tanto, una influencia de la dimensión emocional sobre la cognitiva.

Pero, además, el comportamiento del alumno durante su proceso de aprendizaje condiciona e influye en sus creencias y en su actitud. Por eso existe también una influencia de la dimensión cognitiva en la dimensión emocional: “si obtengo buenos resultados en mis tareas matemáticas, seguramente construiré una mayor confianza en mí mismo que me hará tener una buena disposición para enfrentarme a retos más difíciles. Por el contrario, una reiterada dificultad en el aprendizaje puede hacerme desconfiar de mis capacidades como ‘aprendiz matemático’ y obstaculizar mi proceso escolar”. La vinculación IE y rendimiento académico ha sido un asunto de gran interés para los investigadores educativos ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional como el social son importantes en el desempeño académico.

Al respecto, los hallazgos de los primeros estudios eran muy discrepantes, inclusive en varias investigaciones se descartaba que dicha inteligencia se involucre. Así, Koifman (1988, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), encuentra que la IE se relaciona más bien con satisfacción con la vida y la creatividad y basándose en que no había claridad en la relación entre inteligencia emocional y cociente intelectual, señaló que es difícil encontrar relación con rendimiento académico. Por ejemplo, Newsome, Day y Catano (2000, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) no encontraron que el cociente emocional pudiera dar cuenta de la varianza del rendimiento escolar, aunque sí hallaron relación significativa del rendimiento con una prueba de habilidad cognitiva, con extraversión y con autocontrol.

Cabe mencionar que investigaciones recientes han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en general (Nasir y Masrur, 2010). Incluso últimamente se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el éxito académico en asignaturas escolares específicas, por ejemplo, las matemáticas.

En México específicamente son escasos los estudios llevados a cabo sobre esta temática. Los pocos que se han desarrollado han sido básicamente con población universitaria, como el de Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007), o más recientemente el trabajo de Aguilar Rivera, Gil Llanes, Pinto Garrido, Quijada Maldonado y Zúñiga Sánchez, (2014) en el que además del papel de la IE sobre el rendimiento académico exploran otra serie de variables, entre otras, el estrés, la autoeficacia y el locus de control. Se destaca que en esta investigación el

rendimiento académico estudiado no se refiere a matemáticas y que se concentra en un grupo específico de estudiantes del área de ciencias de la salud. No obstante, los planteamientos finales de los autores es que los estudiantes universitarios tengan un buen rendimiento académico y un adecuado nivel de IE no solo los beneficiaría, sino que también favorecería a la sociedad y a todas aquellas personas que pudiesen recibir en el futuro los servicios de alguno de estos profesionales en algún momento de su vida; así mismo, que una adecuada IE facilita una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno escolar, como ya lo apuntaban algunos autores (v.g., Fernández-Berrocal y Extremera, 2007).

En concreto, se puede decir que no se cuenta con evidencia empírica amplia para suponer el tipo de relación que podría existir entre IE y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de niveles escolares determinados, por ejemplo, de bachillerato.

Por otra parte, el objetivo de los programas de intervención sobre inteligencia emocional se centra en la adquisición de competencias básicas para el entrenamiento de habilidades sociales. El común denominador es que se plantean hasta qué punto esas habilidades se pueden educar o inculcar en aquellos estudiantes que presentan un manejo emocional más deficitario (Jiménez y López-Zafra, 2009). La mayoría de las propuestas publicadas están dirigidas a población de los niveles escolares de preescolar, primaria, secundaria y nivel universitario.

Algunas propuestas están dirigidas a futuros maestros de ciencias o de matemáticas (cf., Costillo, Borrachero, Brígido y Mellado, 2013; Mellado, Borrachero, Brígido, Melo, Dávila, Cañada, Conde, Costillo, Cubero, Esteban, Martínez, Ruiz, Sánchez, Garritz, Mellado, Vázquez y Jiménez, 2014). Potenciando la aparición de actitudes positivas, disminuyendo los bloqueos y abandono y aumentando la persistencia. Una de las consecuencias que ha traído el desarrollo de este ámbito de estudio ha sido una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones traduciéndose en un aumento en la demanda de formación de competencias emocionales tanto en el contexto educativo como en otros ámbitos (Palomar, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

1. INSTRUMENTOS PARA LA MEDICION Y EVALUACION DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En la actualidad, la evaluación de los distintos modelos de IE es una tarea controvertida ya que depende de la naturaleza teórica de la que parten, han sido muy variados, incluyendo concepciones y habilidades muy diferentes (Belmonte, 2013; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Guerra, 2013).

Los tres modelos teóricos con más apoyo científico (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005) son:

Tabla 1

Modelos de Inteligencia Emocional

Modelos de Inteligencia Emocional		
	Definición de IE	Habilidades integradas
Modelo de habilidades Mayer & Salovey (1997)	Es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones.	Percepción, evaluación y expresión de emociones. Comprensión y análisis de las emociones. Regulación reflexiva de las emociones.
Modelo Mixto de Bar-On (1997)	Es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales.	Intrapersonales Interpersonales Adaptabilidad Manejo de estrés Estado anímico general
Modelo mixto Goleman (1995)	IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo... (el carácter).	Manejo emocional Automotivación Manejo de las relaciones intrapersonales.

En el ámbito educativo se han empleado tres enfoques evaluativos de la IE:

- El primer grupo incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y auto-informes complementados por el propio alumno,

- el segundo grupo reúne medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor; y
- el tercer grupo agrupa las llamadas medidas de habilidad o de ejecución de IE compuesta por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver.

1.1 MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BASADA EN CUESTIONARIOS Y AUTO - INFORMES.

A través de los cuestionarios se han evaluado aspectos emocionales como empatía o autoestima y se han obtenido medidas sobre otros factores más cognitivos como pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. Estos cuestionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una escala Likert que varía desde nunca (1) a muy frecuentemente (5). Este indicador se denomina “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.

La evaluación de la IE a través de cuestionarios es muy útil en aquellos casos en los que el educador quiere obtener un índice del ajuste emocional de los adolescentes y obtener un perfil de las carencias afectivas en determinadas áreas cuya única forma de evaluar sea a través de la propia introspección del alumno.

Existen varios cuestionarios sobre IE que, aunque similares en su estructura, cada uno evalúa diferentes componentes de ella. Uno de los primeros cuestionarios es la Trait-Meta MoodScale (TMMS). Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado. La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional. La TMMS contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”), Claridad emocional (p.e. “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”) y Reparación de las propias emociones (p.e. “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”). La versión clásica contiene 48 ítems aunque hay versiones reducidas de 30 y de 24 ítems (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998).

Otro instrumento similar al anterior es la escala de IE de Schutte. Esta medida proporciona una única puntuación de inteligencia emocional (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998, adaptación al castellano por Chico, 1999). Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional (p.e. “Encuentro difícil entender los mensajes no verbales de otras personas”); 2) Manejo de emociones propias (p.e. “Me motivo a mi mismo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a hacer”); 3) Manejo de las emociones de los demás (p.e. “Solucionar los problemas de los demás me divierte”) y, por último, 4) Utilización de las emociones (p.e. “Cuando siento que mis emociones cambian, se me ocurren nuevas ideas”).

Otro de los instrumentos empleados en la investigación es el inventario EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá). No obstante, como sus propios autores han afirmado se trata más bien de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales más que un instrumento genuino de IE.

1.2 MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BASADA EN OBSERVADORES EXTERNOS

Esta segunda forma de evaluar los niveles de la IE parte de un presupuesto básico: si la IE implica la capacidad para manejar y comprender las emociones de las personas que nos rodean, ¿por qué no preguntar a las personas más cercanas a nosotros sobre cómo manejamos nuestras emociones en público y la forma de afrontar los sucesos que nos ocurren en nuestra vida cotidiana? Este procedimiento se considera un medio eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, es decir, nos indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás. Comúnmente son llamados instrumentos basados en la observación externa o evaluación 360º, en ellos se solicita la estimación por parte de los compañeros de clase o el profesor para que nos den su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de compañeros, su manera de resolver los conflictos en el aula o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social.

1.3 MEDIDAS DE HABILIDAD DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL BASADAS EN TAREAS DE EJECUCIÓN

Este último grupo de medidas surge para suplir los problemas de sesgos que presentan las dos metodologías anteriores. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos.

Las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales, más novedosas en su procedimiento y formato, que evalúan el estilo en que un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Por ejemplo, si queremos evaluar la percepción emocional se examina si el adolescente es capaz de reconocer emociones en ciertas expresiones faciales. Igualmente, si nuestro propósito es evaluar la capacidad de manejo emocional se valorará la idoneidad de las estrategias de solución de problemas seleccionadas por el alumno para resolver un conflicto interpersonal. Existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, et al., 1999). Estas medidas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional propuesta en la definición de Mayer y Salovey. (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) regulación afectiva.

Tabla 2

Lista parcial de instrumentos diseñados para evaluar la IE

Medida de la inteligencia emocional como rasgo	Medida de la inteligencia emocional como capacidad
TMMS; Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer; Goldman; Turvey & Pañfai, 1995).	EARS. Emotional Accuracy Research Scale (Mayer & Geber, 1996).
TMMS-24. Adaptación al castellano del TMMS (Fernández-Berrocal,	MEIS. Multi-factor Emotional Intelligence Scale (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

Alcalde; Domínguez, Fernández-McNally, Ramos & Ravira,1998).	FNEIPT. Freudenthaler&Neubauer Emotional Intelligence Performance Test.
TEIQue; Trait Emocional Intelligence questionnaire (Petrides,2001;Petrides & Furnham,2003; Petrides, Pérez & Furnham,2003).	
WLEIS; Wong & Law Emocional Intelligence Scale (Womg& Law;2002).	
LEIQ; LioussineEmocional Intelligence Questionnaire (Lioussine, 2003).	

1.4 Rendimiento Académico

El Rendimiento Académico se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional (Figueroa 20041) y establecida por el MINED2.

Es tomado como único criterio para medir el éxito o fracaso escolar a través de un sistema de calificaciones de 0 a 10 en la mayoría de los centros educativos públicos y privados, en otras instituciones se utiliza el sistema de porcentajes de 0 a 100%.

Así también el rendimiento académico sintetiza la acción del proceso educativo, no solo en el aspecto cognoscitivo logrado por el educando, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, etc. El rendimiento académico ha sido muy estudiado por diferentes autores y existen muchas definiciones. Algunas de ellas son las siguientes:

Para Pizarro (1985), el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes e indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucciones o formación” (p.85).

También Pizarro define,”el rendimiento como un capacidad respondiente de este frente a estímulos educativos, susceptibles de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos”(p.85).

Según Herán y Villarroel (1987), “el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar

previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos” (p.23).

Para Kaczynska(1986), “el rendimiento es el fin de todos esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos”(p. 45).

Según a Nováez (1986) “el rendimiento académico es el *quantum* obtenido por el individuo en determinada actividad académica y esta ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos,afectivos y emocionales, además de la ejercitacion” (p.64).

Para Martínez y Otero (2002) “el rendimiento académico es como el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p.23).

CAPITULO II EMOCIONES E INTELIGENCIA EMOCIONAL

El siglo XXI será dentro del ámbito de la Psicología el siglo de las emociones. Actualmente, la mayoría de los investigadores reconocen la importante influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre el bienestar y la adaptación individual y social. Puede decirse por tanto que estamos rectificando el error cometido durante décadas de relegar la emoción y los afectos a un segundo plano con respecto a la cognición y la conducta (Jiménez y López-Zafra, 2008).

Comprender el concepto de inteligencia emocional requiere explorar los términos que lo componen, *inteligencia* y *emoción*. En este sentido se considera importante realizar un análisis de estos dos conceptos, en los que subyacen las claves para entender o visualizar guías o caminos claros y entendibles del complejo comportamiento humano.

2.1 Las emociones

Los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional. A pesar de esto, el modelo educativo imperante, en general tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y en la medida que el educando asciende dentro del mismo, éstos son cada vez menos tomados en cuenta.

Nadie pone en duda que todos los seres humanos experimentamos su existencia, aunque no siempre podemos controlar sus efectos, de ahí la importancia de considerar a la educación emocional como un aspecto tan importante en la formación del individuo como lo es la educación académica, por constituir ambas un todo tan íntimamente ligada una a la otra, que es impensable considerar la posibilidad de desarrollar cualquiera de estos aspectos por separado.

Definir qué son las emociones, es extremadamente difícil y complicado, dado que son fenómenos de origen multicausal. Estas se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran

intensidad, las mismas se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales (Bustamante, 1968, citado en Martínez, 2009), lo que hace que se presenten de diversas formas y cumplan funciones determinadas generando distintas consecuencias (Puente, 2007).

Las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria (Bisquerra, 2001), esta respuesta puede llegar a ser controlada como producto de una educación emocional, lo que significa poder ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, puesto que las emociones son involuntarias, en tanto las conductas son el producto de las decisiones tomadas por el individuo (Casassus, 2006).

Esto significa que, las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. Se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa (Casassus, 2006). Las emociones se clasifican además según la respuesta que brinda el sujeto como de alta o baja energía, es importante destacar que es posible que se manifiesten distintas emociones a la vez (Santrock, 2002).

El planteamiento de que las emociones están ligadas a factores subjetivos refleja que no se ha tomado en cuenta que éstas incluyen una evaluación de las implicaciones que la situación o evento tiene para el organismo que le permite efectuar una valoración de la situación en la que entran en juego las diferencias individuales, las cuales pueden estar sujetas a un procesamiento controlado o voluntario de la información (Pérez & Redondo, 2006), que orienta la toma de decisiones partiendo de un chequeo de atribución causa-efecto, discrepancia entre lo ocurrido y lo esperado, la facilitación de metas, la urgencia de responder ante el evento que está siendo valorado (Jiménez & Mallo, 1989), interviniendo en todos estos aspectos la memoria, la motivación y el razonamiento, lo que revela que la toma de decisiones está más afectada por el carácter emocional que racional.

Las emociones implican una re-significación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente, por lo que la persona que se educa debe ser considerada como una mezcla de razón y emoción, de manera tal que separar estos dos componentes sería atentar contra el carácter humano del ser humano.

Esta relación, razón-emoción posibilita generar la capacidad adaptativa de la persona, cuya manifestación concreta se aprecia en el poder dar respuestas y soluciones, de manera eficaz, a los problemas que se presentan ligados a las relaciones interpersonales y las conductas disruptivas, propiciando en cambio el

bienestar psicológico y el rendimiento académico (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Es así como a partir de las propuestas de Salovey y Mayer (1990), agregándoles los aportes de Gardner (1995) y Goleman (1996), que es posible considerar la existencia de lo que se puede denominar como Inteligencia Emocional, particularmente al ligar la inteligencia interpersonal con la intrapersonal, las cuales al ser confrontadas con las otras inteligencias que posee el individuo, permiten generar explicaciones plausibles del porqué sujetos de bajo nivel de Coeficiente Intelectual (CI), pero que poseen un alto manejo de sus emociones, son capaces de imponerse ante aquellos sujetos de un nivel de CI más alto, pero de bajo nivel en el manejo de sus emociones (Goleman, 1996).

Esta aparente paradoja se debe a que la IE repercute en todos los ámbitos de la vida del individuo, de ahí la importancia y necesidad de incorporarla en los ámbitos educativos lo que hace necesario un cambio del modelo educativo anti-emocional, demasiado centrado en el conocimiento académico y los contenidos de dominio específico, ya que dicho modelo conlleva un sesgo en el desarrollo de la personalidad del (a) educando (a).

El modelo educativo que considere la educación emocional como una de sus partes deberá percibir al sujeto desde una perspectiva integral, donde su mente y su cuerpo se articulan para capturar el mundo externo e interpretar el interno. De esta manera, la articulación de conocimientos y emociones, se haría con el fin de procurar que los individuos sean capaces de generar pensamientos que permitan interpretaciones y juicios de valor, como manifestaciones de su consciencia, definiendo sus patrones de conducta (valores), de manera tal que sus emociones se constituyan en los elementos movilizadores que establezcan las acciones a tomar, permitiendo identificar sus intenciones racionales y mantener su voluntad en razón del alcance de sus propósitos (Casassus, 2006).

2.2 Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia emocional, engloba por un lado el estudio de la emoción (etimológicamente proveniente del latín *movere*, que significa “mover hacia”), que ha venido siendo abordado de forma más o menos sistemática en el contexto de la Psicología, la Psicobiología y las Neurociencias de la conducta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y el concepto de inteligencia.

Fue ya en el siglo XX, cuando los psicólogos investigadores empezaron a hablar del concepto de inteligencia y a preocuparse por su medida. Primero fue el concepto de instintiva de Binet y Simon (1908), seguido del de inteligencia social de Thorndike (1920), derivando en el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1993), entre otros, y en el concepto actual de inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional, si bien fue utilizado por algunos autores previos, fueron Mayer y Salovey (1993), psicólogos de la Universidad de New Hampshire, quienes englobaron la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el término inteligencia emocional.

Con él, pretendieron describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

Todas estas cualidades se pueden resumir en el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997):

1. Percepción valoración y expresión de la emoción;
2. Facilitación emocional del pensamiento;
3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional;
4. Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

2.3 Definiciones de inteligencia emocional

Se han ofrecido distintas definiciones. A continuación se presentan algunas de ellas.

IE es la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. IE no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas.

“Es la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con otros (Goleman, 1996).

La IE 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 (Mayer y Salovey, 1997).

“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para

entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Es el conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destreza que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio (Bar-On, 1997).

Para Shapiro (1997) el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito.

Cooper y Sawaf (1997) definen la inteligencia emocional como la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información de relaciones e influencias.

Para Simmons y Simmons (1997), es el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible.

La inteligencia emocional determina la manera en que nos relacionamos y entendemos el mundo; tiene en cuenta las actitudes, los sentimientos y engloba habilidades como: el control de los impulsos, la autoconciencia, la automotivación, la confianza, el entusiasmo, la empatía, y sobre todo es el recurso necesario para ofrecer nuestras mayores prestaciones profesionales.

La IE es la habilidad para comprender emociones y equilibrarlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y procesos de pensamiento, con el objetivo de obtener mejores resultados (Villanueva, 2012).

Es la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas y la capacidad para regularlas (Bisquerra et al., 2012).

La IE es la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones (Rodríguez, 2013).

La definición que elegimos es la de Salovey y Mayer, 1990, ya que parte de hacer una revisión de las emociones propias y las de los demás, centrándose en la claridad y autorregulación emocional para la orientación de las acciones en diversas situaciones.

2.4 Elementos de la inteligencia Emocional

Martin y Boeck (2000), destacan que el mérito de Mayer y Salovey fue haber identificado cinco capacidades parciales diferentes como elementos integrantes de la competencia emocional:

- Reconocer las propias emociones, es decir, poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones. Sólo la persona que sabe por qué siente y cómo se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.
- Saber manejar las propias emociones: aunque las emociones (miedo, tristeza, ira,...) no se pueden desconectar o evitar, la persona tiene capacidad para conducir, controlar y manejar las reacciones emocionales, sustituyendo el comportamiento congénito primario por formas de comportamiento aprendidas y sociales, como el flirteo o la ironía.
- Utilizar el potencial existente: el CI elevado por sí solo no es suficiente para obtener unos buenos resultados escolares o sociales, también son necesarias otras buenas cualidades, como perseverancia, motivación, ser capaz de sobreponerse a las frustraciones o fracasos, tener confianza en uno mismo.
- Saber ponerse en el lugar de los demás: la comunicación emocional no necesita verbalizaciones, es una predisposición a escuchar, comprender pensamientos y sentimientos del otro.
- Crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales. La relación satisfactoria con los demás depende de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de resolver los conflictos personales, de captar los estados de ánimo del otro.

Estas cualidades emocionales, según los citados autores, pueden aprenderse y desarrollarse mediante el esfuerzo por captar de manera consciente las propias emociones y las de los demás.

2.5 Antecedentes históricos

2.5.1 De los Años 20 a los 50

En el año 1920 Thorndike señala la existencia de tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. La inteligencia es por aquel entonces un concepto en auge. En los Estados Unidos los progresistas creen al igual que Thorndike que "a la larga merece la pena ser gobernados por la inteligencia". Además de la importancia que le otorgan a la inteligencia existía en esa época en Estados Unidos un auténtico énfasis en su medición.

En el año 1923 Yerkes afirma que "el ser humano es tan mensurable como una barra o una máquina", continuando con la concepción de la inteligencia como algo innato.

Durante la década de los 30 comienza el auge del conductismo. La escuela conductista concibió a la inteligencia como simples asociaciones entre estímulos y respuestas Watson, 1930; Thorndike, 1931; Guthrie, 1935(citado por Molero, Saiz y Esteban, 1998).

En el año 1939 Wechsler diseña la escala Wechsler-Bellevue que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos y que se presenta como una alternativa a la escala de Stanford-Binet que se había mostrado como poco apropiada para adultos.

En 1949, Wechsler adaptó la escala de 1939 modificando algunos elementos del test, obteniendo como resultado la "Escala de Inteligencia Wechsler para Niños" WISC.

2.5.2 De la Década de los 50 hasta la Actualidad

Después de la segunda guerra mundial se presta más atención a los procesos cognitivos como consecuencia a los ataques al conductismo y el debilitamiento de los supuestos en que se apoyaba.

El estructuralismo es la primera propuesta de la psicología cognitiva en aparecer. En la psicología el más destacado estructuralista es Jean Piaget (1896-1980) (Hardy, 1992).

Howard Gardner, en 1983 plantea su famoso modelo denominado "inteligencias múltiples" que incluye 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo.

Daniel Goleman con su libro Inteligencia Emocional fue quien lo popularizó y convirtió en un bestseller.

El concepto de Inteligencia Emocional surge como conclusión de la confluencia de una parte, de décadas de investigación sobre las habilidades emocionales y sociales y su aplicación terapia y la educación, y por otra de la reformulación científica del concepto de inteligencia en el ámbito de la psicología, como es el trabajo de Gardner.

La inteligencia personal abarca tanto el conocimiento de uno mismo (inteligencia intrapersonal) como el de los otros (interpersonal).

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender y cooperar con los demás, y capacita al sujeto para entender las emociones, las intenciones y deseos de los demás. La inteligencia intrapersonal es la capacidad de conocerse a sí mismo, de autoentenderse, de comprender y acceder a los propios sentimientos y emociones, controlarlas y enfocarlas adecuadamente, dirigiendo la propia conducta.

2.5.3 Cognición, emoción y aprendizaje

Durante los últimos treinta años, muchos especialistas en pedagogía consideraron que la educación consistía en un proceso cognitivo basado en el procesamiento de la información, donde la actividad mental, como expresión del aprendizaje se da gracias a la existencia de conocimientos previos, el nivel, la cantidad y calidad de la acumulación de estos, los cuales articulándose de una manera creativa son generadores de pensamiento productivo (Woolfolk, 2006). A esto se suma el considerar que el aprendizaje es el resultado de la interacción social por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos hacia metas compartidas (Pea, 2001 citado por Salomon, 2001). Esta concepción, implicó un considerable avance con respecto a muchas de las consideraciones de los modelos pedagógicos del siglo XX, pero resultó ser insuficiente para poder explicar el porqué de las dificultades del aprendizaje en una época caracterizada por la presencia de las TIC, al no tomar en cuenta que las actividades mentales y la interacción social están mediadas por las emociones y los sentimientos que posean y desarrollen los individuos alrededor de tales aspectos. Para lograr esto, el proceso educativo debe tener en

cuenta la predisposición del individuo hacia el aprendizaje (Bruner, 1960), lo que de una u otra manera implica el carácter emocional con que se asume el aprendizaje en sí mismo.

Falta indicar que el aprendizaje constituye un constructo individual y social que se ve afectado por las apreciaciones y valores que, individual y socialmente, se le atribuyen a las emociones, de manera tal que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000, citado en Casassus, 2006), al punto que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes, los cuales a su vez están determinados por los intereses o necesidades del sujeto, en razón de su interacción con el entorno.

El pensar en cómo resolver un problema, y lograrlo, produce sensaciones, emociones y sentimientos positivos (como parte de la realización de la persona), en tanto sucede todo lo contrario en el caso de fracasar, por lo que es posible afirmar que la capacidad para atender y entender las emociones, experimentar de manera clara los sentimientos, poder comprender los estados de ánimo, tanto negativos como positivos, son aspectos que influyen de manera decidida sobre la salud mental del individuo, afectan su equilibrio psicológico y, por ende, su rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

2.6 El papel del docente en la educación emocional

Si se considera que el aprendizaje escolar es una actividad social constructiva que realiza el estudiante, particularmente junto con sus pares y el maestro para lograr conocer y asimilar un objeto de conocimiento, determinado por los contenidos escolares mediante una permanente interacción con los mismos, de manera tal que pueda descubrir sus diferentes características, hasta lograr darles el significado que se les atribuye culturalmente (García, Escalante, Fernández, Escandón, Mustri, & Puga, 2000), promoviendo con ello un cambio adaptativo (Therer, 1998), es claro que el papel del docente es clave máxime si a través del aprendizaje se procura el promover habilidades cognitivas y las capacidades emocionales, que le permitan un aprendizaje autónomo y permanente que puedan utilizarlo en situaciones y problemas más generales y significativos y no solo en el ámbito escolar (SEP, 1993; Hernández y Sancho, 1993; Resnick y Klopfer, 1996, citados por García et al, 2000).

Pero esto solo es posible si se toma en cuenta que la intervención del docente es una ayuda insustituible en el proceso de construcción de conocimientos por parte del educando, de manera tal que sin la ayuda de este es muy probable que los alumnos no alcancen determinados objetivos educativos (García et al., 2000), por cuanto el maestro o maestra no enseña en abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla.

Así, ante un mismo evento y en un mismo momento, la interpretación que haga el

profesor dependerá del estado de consciencia que haya logrado desarrollar (Casassus, 2006), de manera tal que la percepción que este o esta construya del alumno estará ligada a las informaciones cognitivas y emocionales que posea del o la educando, ya que al participar conscientemente del proceso educativo, el o la educando tiene la oportunidad de confirmar o modificar su propia imagen, para establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas con estos, posibilitando una elevación en su rendimiento académico (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010) ya que, cuando el profesorado inspira confianza y seguridad, e instruye con dominio y confianza, es posible que los estudiantes asuman una actitud más empática hacia el docente y hacia la disciplina que este imparte (Casassus, 2006). El propio convencimiento del profesorado en lo que hace, es un poderoso recurso para ganar la actitud de los y las educandos, de manera tal que, si el maestro o maestra persigue realmente incidir de manera positiva en sus educandos debe procurar ganar de manera simultánea tanto la “razón” como el “corazón” de estos, de lo contrario sus esfuerzos estarán propensos al fracaso.

2.7 Necesidad e importancia de la educación emocional

Educación emocional se puede conceptualizar como el proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitar para la vida teniendo como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2005, 2013).

La educación emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc. (Álvarez et al., 2000). Investigaciones recientes sobre esta temática han demostrado cómo el «analfabetismo emocional» tiene efectos muy negativos sobre las personas y sobre la sociedad (Goleman, 1995).

La importancia del control y la regulación de las emociones surgen también de la necesidad que tiene el ser humano de no dejarse llevar por los impulsos emocionales, ya que lo contrario tendría consecuencias muy negativas tanto a nivel personal como social. Además, todas las personas necesitan sentirse seguras emocionalmente, es decir, tener sentimientos de bienestar y estabilidad emocional.

El desarrollo y comprensión de las emociones en los niños es un proceso continuo y gradual de aprendizaje que va de las emociones simples a las más complejas. Los niños van cambiando sus estrategias para poder hacer frente a las distintas experiencias a través del control de las emociones, pues el niño se enfrenta mejor a sus emociones a medida que va comprendiendo sus causas.

La autoconciencia, es decir, llegar a combinar el pensamiento y la emoción, comienza en edades muy tempranas y parece que puede desarrollarse debido al

poder de la imaginación, que permite experimentar estados emocionales ficticios o situarlos en personajes inventados, reuniendo gran cantidad de experiencia sobre lo emocional (Harris, 1992).

Para conseguir una adecuada educación emocional hay cierta unanimidad en que los cinco factores, habilidades o competencias, que conforman la inteligencia emocional -según Goleman (1995)- deben ser fomentadas y desarrolladas lo más intensamente posible y desde la más temprana adolescencia (Brockert y Braun, 1997), a saber- Conciencia emocional: es decir, ser consciente de uno mismo, conocer la propia existencia y, sobre todo, el propio sentimiento de vida, lo que a su vez es fundamental para el autocontrol.

- Autocontrol o regulación de las emociones: significa la capacidad para saber manejar ampliamente los propios sentimientos, los estados de ánimo, evitando caer en el nerviosismo y sabiendo permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo y para recuperarse rápidamente de los sentimientos negativos.
- Motivación, que está muy unida a las emociones y surge del autocontrol, significa ser aplicado, ser constante, perseverante, tener resistencia ante las frustraciones.
- Empatía, o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, significa comprender las emociones de los demás, entender lo que otras personas sienten, sentir con las otras personas.
- Habilidad social: hace referencia a entenderse con los demás, orientarse hacia los otros, no ser un mero observador de los demás sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo.

Pretende, entre otros objetivos, ayudar a los niños y adolescentes a:

- conseguir una vida emocional positiva para llegar a una edad adulta serena y fructífera,
- controlar los impulsos y las emociones negativas,
- capacitar a la persona para gestionar sus emociones,
- desarrollar las habilidades sociales e interpersonales en el marco de un desarrollo afectivo y equilibrado.
- desarrollar la capacidad de automotivarse para conseguir una vida personal productiva, y, en definitiva, para autorealizarse,
- capacitar a la persona para dar un enfoque correcto de los problemas.

Para Therer (1998) cuando se conoce como aprenden los estudiantes es que el esfuerzo de la enseñanza podría tener algún efecto positivo, este aprender no depende únicamente de las capacidades cognitivas de los educandos, sino de sus

disposiciones emocionales, dado que el docente es más que un simple transmisor de información, es un creador de espacios de aprendizaje y le corresponde gestionar las condiciones que posibiliten organizar las situaciones de aprendizaje las cuales dependen de al menos cuatro factores ligados a los estudiantes: a) su motivación (donde se insertan los aspectos emocionales), b) sus capacidades cognitivas, c) sus estilos de aprendizaje y d) los objetivos curriculares a ser alcanzados.

Si el docente logran hacer compatibles sus estilos de enseñanza y el estilo de aprendizaje de los estudiantes tomando en cuenta las emociones de ambos, probablemente el rendimiento académico de estos será mayor, aspecto que redundará en la generación de más emociones positivas, que a su vez potencian un mayor aprendizaje (Felder, 1990 y Pérez, 1995, citado en Brito & Pérez, 2007), construyéndose un círculo virtuoso entre aprendizaje y emociones, de manera tal que el rendimiento académico vendrá por sí solo (Casassus, 2006).

El paradigma de la educación racional, centrada en el aprendizaje de contenidos, ignorando las dimensiones no académicas de los estudiantes, particularmente las emociones, ha mostrado su agotamiento. Por ello se requiere urgentemente un cambio en ese sentido, lo cual solo será posible en la medida que la sociedad revalore el papel de las emociones como un elemento primario, fundamental y sustantivo del proceso de aprendizaje.

Debemos tener claro que no se aprende lo que no se quiere aprender, no se aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen a la acción en esa dirección. Esta es la clave de considerar a las emociones como parte del aprendizaje, por lo cual la educación emocional se constituye, por derecho propio, en una necesidad que va más allá del ámbito escolar. La educación emocional debe ser vista, conceptualizada y puesta en marcha para procurar que los educandos se conozcan a sí mismos y conozcan a los demás, se respeten, respeten a los otros y al entorno donde viven, de manera que se pueda plantear el desarrollo integral de su personalidad como requisito para la construcción de la felicidad.

Si bien, las emociones surgen de manera espontánea, por medio de la educación emocional se puede procurar que las mismas no se desboquen y lleven a los educandos a cometer actos y mantener conductas que pongan en peligro sus vidas o las de los demás, ya sea en el plano físico o psicológico. El esfuerzo de la educación emocional debe estar orientado a que los educandos aprendan a aceptar sus emociones y sentimientos, y a partir de ello, aprendan a decidir que conducta es la más apropiada a ser manejada según las circunstancias, de manera tal que las mismas contribuyan a una interacción social y personal constructiva, positiva, capaz de contribuir a la elevación de su calidad de vida.

El profesorado no constituye un elemento neutro en su acto pedagógico tanto en razón de la transmisión de contenidos de dominio culturalmente especificados (currículo), como por la manifestación de sus emociones y del impacto de éstas en

los educandos. De esta manera, el proceso de aprendizaje-enseñanza se ve influido por la forma en que el profesor logra manejar sus propias emociones y sentimientos con respecto a sí mismo, su disciplina, su concepción del acto educativo, pero sobre todo por la percepción desarrollada por los estudiantes a su cargo, de manera tal que las actitudes que el docente asuma pueden contribuir o dificultar el aprendizaje por parte de los educandos.

Por último, dado que la educación debe ser un proceso integral, donde cognición y emoción constituyen un todo, estos dos componentes del proceso educativo no deben ser vistos como los extremos de un intervalo que define la vida de las personas, sus conductas o comportamientos. La cognición y la emoción constituyen un todo dialéctico, de manera tal que la modificación de uno irremediablemente influye en el otro y en el todo del que forman parte. Por ello en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos. Todo esto nos conduce a señalar que si se gana el corazón del alumno, el aprendizaje está prácticamente asegurado.

2.8 Escenarios para el desarrollo de la educación emocional

Preparar para la vida implica la estimulación para el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo que capacite a la persona para un aprendizaje permanente, lo que lleva consigo el preparar al alumno para que tenga estabilidad emocional y seguridad en sí mismo, y tome decisiones responsables, y tenga habilidades para relacionarse satisfactoriamente con sus iguales y, en definitiva, para que sea feliz. Es decir, implica que las auténticas necesidades del ser humano constituyan el centro de la educación (López et al., 1997).

En países como España la educación emocional está contemplada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, cuando en su artículo 1 establece que *«El sistema educativo se orientará al pleno desarrollo de la personalidad del alumno»*. No se trata de atender exclusivamente al desarrollo cognitivo del alumno, pues el desarrollo emocional constituye un aspecto importante de la personalidad y, por tanto, del desarrollo integral de la persona.

Uno de los principales espacios educativos para el desarrollo de la educación emocional es *la escuela*, y es que el periodo escolar se considera fundamental en la vida del ser humano, pues las actitudes radicales se adquieren en la infancia mediante la configuración de las convicciones (Perea, 2002, p. 32). La escuela, a través de todos los agentes implicados, profesores, tutores, orientadores, etc, contribuye a configurar la personalidad del individuo, puesto que los alumnos pasan mucho tiempo en ella, y, en particular, lo que ocurra en la escuela contribuirá a configurar el autoconcepto general de la persona, generando, sobre todo, un aspecto específico del mismo como es el autoconcepto académico, que se refiere a las características y capacidades que el alumno considera que posee

en relación con su capacidad de aprendizaje, actividad académica y rendimiento escolar.

La escuela debe favorecer la amistad y las relaciones con el grupo de iguales, dentro y fuera del centro escolar, potenciando la convivencia continua da entre los alumnos a través de actividades formales y extraescolares. También debe promover la empatía o capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, la comprensión y la comunicación gestual y verbal de las emociones ,y todo ello para que los alumnos adquieran un adecuado desarrollo emocional.

En este contexto, siguiendo a García Torres (1983), cabe destacar algunas claves para ayudar en la escuela al niño a que se construya un concepto de sí mismo más favorable:

- Que los profesores enseñen a los niños, poniéndose como modelos, a alabarse a sí mismos. Se trata de corregir la tendencia contraria, pues debido a las correcciones que los niños sufren durante su desarrollo suelen presentar una tendencia a la autocrítica.
- Ayudar a los niños a ser realistas en sus objetivos y en la evaluación de sí mismos. Los objetivos inalcanzables originan sentimientos de incapacidad y la autoevaluación realista evita la tendencia a generalizar el fracaso que se da en algunos individuos a partir de limitaciones concretas e intrascendentes.
- Tratar de que el niño controle su propia conducta en lugar de depender constantemente de las situaciones y de las personas con las que se relaciona.
- Enseñar a los niños a alabar a los demás y a recibir alabanzas de los demás.

Estar educado emocionalmente es ser capaz de generar y experimentar emociones positivas (alegría, amor, felicidad, humor,...), de reconocer las emociones de uno mismo y las de los otros, pensar sobre lo que sucede y reaccionar positivamente. En situaciones de embargo emocional, puede que las emociones no se reconozcan y la persona se deje llevar por ellas sin aplicar razonamiento alguno, o puede que las emociones sean reconocidas, pero que la persona no haga caso de los signos extremos, reaccionando inadecuadamente ante determinadas situaciones.

De lo anterior, se deduce que la educación no puede reducirse sólo a lo puramente académico, sino que ha de abarcar otras dimensiones -cognitiva, afectivo-emocional, moral,...- para que se potencie el sano equilibrio entre los aspectos de la persona (mente-cuerpo-relación social) y se dé la oportunidad de conocer y expresar, en lo posible, las distintas potencialidades que cada persona posee. Es decir, el proceso de aprendizaje no debe hacer referencia sólo a los contenidos culturales y científicos, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo integral del alumno. En suma, la educación no puede ser concebida como un simple proceso que incide exclusivamente en el área cognitiva del alumno, sino que debe englobar a toda la personalidad, y es

precisamente la orientación educativa, como función global de la educación, la que proporciona la ayuda necesaria para que el alumno pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona (Álvarez y Bisquerra, 1996).

Tales planteamientos educativos exigen ciertas contrapartidas con el otro factor importante del proceso educativo: el profesor. En realidad, como señalan Kirchner et al (1998).

A título de ejemplo, podemos destacar, siguiendo parcialmente a Martin y Boeck (2000), que el manejo constructivo de las situaciones problemáticas en el ámbito educativo exige de los profesores una gran cantidad de cualidades emocionales, tales como:

- Respeto por los alumnos.
- Capacidad de manejar la propia contrariedad.
- Sentimiento de autoestima estable, que les permita no convertir una provocación de los alumnos en un ataque personal.
- Capacidad para ponerse en el lugar de los alumnos y comprender sus motivos.
- Conocimiento de que el tono que empleen en el trato con los alumnos incide en el desarrollo emocional de éstos.
- Cuando el profesor sabe educar emocionalmente, los alumnos disfrutarán más en la escuela, construirán más fácilmente su propia autoestima, tendrán un mejor rendimiento académico y una mejora de la creatividad, trascendiendo a ellos las cualidades humanas del maestro, y originándose una disminución de los problemas relacionados con la disciplina y un ambiente escolar menos agresivo.
- Sin embargo, y como señalan los autores antes referidos, *«aprender en la escuela es todavía en muchas clases un puro aprendizaje mental. Las emociones son más bien algo a lo que no se da importancia. Pero la realidad va alcanzando de forma creciente a los centros de enseñanza: a la vista de los déficits emocionales y sociales con los que los niños llegan a la escuela, los centros de enseñanza no pueden seguir limitándose por mucho más tiempo a hacer de exclusivos transmisores de conocimientos. Si el objetivo de la escuela es de verdad preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos»* (op. cit., p. 183).

Otro espacio educativo muy importante para el desarrollo emocional es la familia, que tiene una gran influencia en la formación y desarrollo de la personalidad y de las actitudes. Los padres, el contexto familiar en su caso, constituyen la base de seguridad desde la que las personas se abren al mundo físico y social, y a la que vuelven constantemente para recibir ayuda, apoyo, consuelo y seguridad. Los padres son los primeros y principales agentes de la educación de su hijo y juegan un rol primordial durante su temprana edad (Dueñas, 1994), son las personas que disponen de más oportunidades y más variadas para influir en el comportamiento del niño.

Todas las personas necesitan sentirse seguras emocionalmente. Para ello, es fundamental sentirse protegido por otras personas que sean incondicionales, disponibles y eficaces en la ayuda, y estas personas son los padres.

La familia debe de colaborar con la escuela desde la edad infantil, manteniéndola comunicación y colaborando en las actividades escolares, pues la interacción familia-escuela es fundamental para adquirir una personalidad sana (Perea, 2002).

La acción de la familia es reforzada y completada por la escuela. También es necesario establecer una estrecha colaboración entre los padres y todos los otros agentes implicados en la tarea educativa, ya que ambos tienen los dos elementos de información esenciales para optimizar la intervención. Los padres son los que conocen mejor a su hijo, así como el ambiente en el que crece, y los otros agentes conocen los principios, estrategias y métodos generales de intervención, ámbitos importantes de la vida.

A través de la orientación educativa, el alumno puede recibir la ayuda necesaria para el desarrollo integral de su personalidad, cooperando a que el proceso de aprendizaje se constituya como el marco de referencia para el desarrollo.

2.9 Programa de intervención en inteligencia Emocional (programas y resultados)

Modelo de programas

2.9.1 Orígenes y evolución del modelo

La mayoría de los autores coinciden en señalar que el modelo de programas nace, como consecuencia de las limitaciones observadas en otros modelos que le preceden en el tiempo, como el de counseling y el de servicios. Es a principios de los 70 en Estados Unidos y en algunos países europeos, cuando en contraposición al carácter terapéutico, asistencial e individual que se le da en ese momento a la Orientación, surge un modelo que intenta dar respuesta a las exigencias de la extensión de la Orientación a todos los alumnos y de la integración de ésta en el contexto escolar.

A principios de los años 80 este modelo comienza a implantarse en España de una forma desigual. La orientación adopta un rol más proactivo en los centros, la dotación de profesionales de la orientación es cada vez mayor y los programas de orientación tratan de ser comprensivos y de centrarse en el desarrollo, partiendo de las necesidades de todos los estudiantes y no solamente de aquellos alumnos que presentan problemas.

La difícil transición entre un modelo de orientación basado en servicios externos a otro fundamentado en programas de orientación, se ha dado y se está dando

todavía, de forma paulatina en los centros. Entre otras acciones, el paso ha implicado la creación de nuevas estructuras organizativas relacionadas con la Orientación, como los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria y la nueva composición y redefinición de funciones de los equipos de orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria. En la actualidad, algunas Comunidades Autónomas se encuentran modificando estas estructuras de orientación para hacerlas más operativas dentro de los modelos de orientación actuales.

2.9.2 Conceptualización, objetivos y características

Como señala Vélaz de Medrano (1998), existen múltiples definiciones de programa educativo. A continuación se exponen algunas de las definiciones más representativas que permiten realizar una primera aproximación al modelo.

Tabla 3

Conceptualización del término programa.

DEFINICIONES DE PROGRAMA	
Morril, 1980	Experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
Aubrey, 1982	Plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta.
Bisquerra, 1992	Acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades.
Rodríguez Espinar et. al., 1994	Acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.
Álvarez Rojo, 1994	Acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan(programa)destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención.

Montané y Martínez, 1994	Es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano.
Repetto y otros, 1994	Se entiende por programa de orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases.
Vélaz de Medrano, 1998	Sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención Psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención.

Partiendo de las definiciones citadas, han sido muchos los autores que han dado un paso más en la explicación de este modelo y han delimitado –como señala Hervás Avilés (2006)– aspectos que caracterizan y diferencian el modelo de programas (Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez González, 1991, 1995; Álvarez Rojo, 1994; Repetto, 1994; Lázaro, 1989, Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003).

Hervás Avilés (2006), basándose en los trabajos de estos autores, considera que los aspectos diferenciales del modelo de intervención por programas se pueden sintetizar en los puntos siguientes:

Un recorrido por los distintos enfoques y modelos de intervención psicopedagógica en orientación • Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto.

- El programa se dirige a todos los estudiantes y se centra en las necesidades del grupo.
- La unidad básica de intervención en el ámbito escolar es el aula.
- El estudiante es agente activo de su propio proceso de orientación.
- Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- Los programas se organizan por objetivos a lo largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa de la manera que se está actuando.
- A través de los programas se desarrollan actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados, estableciéndose un curriculum propio de orientación.
- El programa determina las competencias necesarias para cada uno de sus ejecutores dando así vías para los adecuados programas de formación.

- La evaluación es permanente desde el inicio hasta la finalización del programa. Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- La orientación por programas favorece la interrelación curriculum-orientación.
- Es necesaria la implicación y cooperación voluntaria de todos los agentes educativos socio-comunitarios así como la colaboración voluntaria de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.
- Los profesionales de la orientación forman parte, como un miembro más, del equipo que ha de desarrollar los programas de orientación, desempeñando los roles que la situación y el propio programa le requiera.
- La intervención es interna, se sitúa dentro de la institución y forma parte del proceso educativo.
- Se establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.
- El modelo de programas hace operativa de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.
- Requiere un cambio de actitud en los diferentes agentes de la orientación que deben asumir un mayor protagonismo e implicación para lo que necesitan tanto información como formación.

Todas estas características configuran un modelo radicalmente distinto a los desarrollados con anterioridad. Dado que el modelo de programas agrupa al grueso de la comunidad educativa y se dirige de forma proactiva a la totalidad del alumnado, algunos autores consideran incluso que es el único modelo que puede dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social y de garantizar el carácter educativo de la orientación (Rodríguez Espinar et al., 1993).

Lista parcial de programas para intervenir en inteligencia emocional

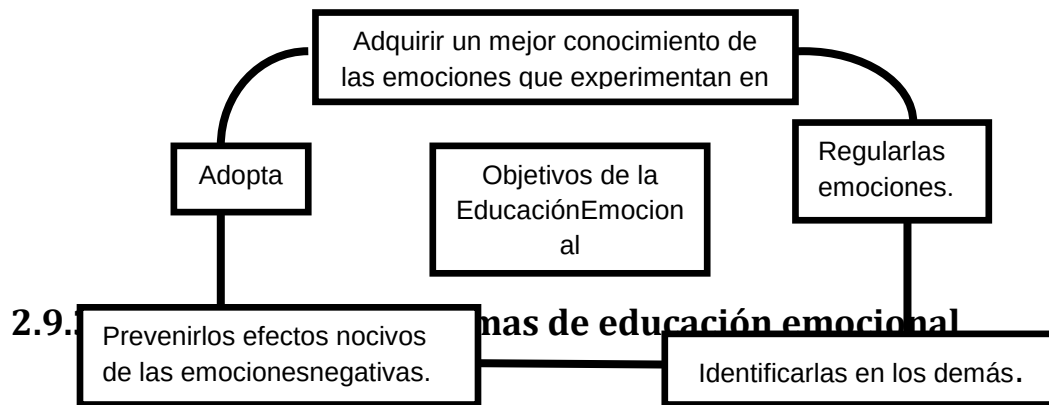
- Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999)
- Programa Conócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000)
- Programa para el desarrollo y Mejora de la inteligencia Emocional (Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000)
- Programa de Educación emocional para Educación Secundaria Obligatoria (Pascual & Cuadrado, 2001).
- Programa de Educación Emocional para Educación Infantil (López, 2003).
- Programa “Sentir y Pensar” de Inteligencia emocional (Ibarrola y Delfo, 2003a y b).

Además, en Estados Unidos se están desarrollando programas psicopedagógicos bajo la denominación *Social and Emotional Learning* (SEL; Aprendizaje Emocional y Social) que están mostrando resultados muy prometedores (Fernández- Berrocal & Ruíz, 2008a).

En la Figura 1 se muestra esquemáticamente el objetivo y los componentes de un programa de intervención en educación emocional.

Figura 1

Objetivo y componentes de la IE.



El diseño del programa se tendrá que adaptar:

- ❖ al contexto,
- ❖ curso y condiciones del centro escolar,
- ❖ así como a los intereses y nivel de desarrollo del alumno.

Se partiría de un diagnóstico previo que indique, como se encuentran los alumnos en cada una de las habilidades emocionales.

Se elaboraría el programa dedicando mayor tiempo a las habilidades emocionales menos desarrolladas (Fregoso, López, Navarro & Valadez, 2013).

La eficacia está condicionada por el tipo de variable utilizada y por el número de sesiones que se dediquen a trabajar los objetivos propuestos.

Son más eficientes las intervenciones con mayor número de horas de tratamiento.

Capítulo III Descripción de nuestra investigación sobre inteligencia emocional

Introducción

A principios de los noventa, Mayer y Salovey retomaron una tendencia iniciada en la década de 1920 por Thorndike y perpetuado por otros psicólogos como Wechsler, Gardner o Sternberg. Estos investigadores reconocían el valor esencial de ciertos componentes denominados no cognitivos, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían las habilidades de adaptación y éxito en la vida. De este modo el concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue promulgando una perspectiva de inteligencia más global. Se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementa la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en varias áreas vitales planteado como un acercamiento general que incluye las habilidades específicas necesarias para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

El concepto de inteligencia emocional apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Salovey y Mayer. No obstante quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Goleman, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* en 1995 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La Inteligencia Emocional en los últimos años ha devenido en un campo de estudio de gran interés entre los investigadores en el área de la conducta. Mayer y Salovey en 1997 formularon el primer modelo sobre Inteligencia Emocional y establecieron una definición original de las competencias que integran el constructo de IE. Esta supone la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual. Lo común en todas las conceptualizaciones existentes sobre IE es que destacan que es una habilidad para expresar, identificar y controlar adecuadamente, tanto en uno mismo como en los demás, las emociones. Recientemente se ha precisado más el concepto. Papalia, Sterns, Duskin y Camp (2009, citado en Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga, 2014) señalan que la IE se refiere a cuatro competencias relacionadas: las capacidades para percibir, usar, entender y manejar o regular las emociones propias y las ajenas, de modo que permitan alcanzar metas.

Por otra parte, hasta finales del siglo XX en el ámbito escolar se habían priorizado los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos bajo la convicción de los factores emocionales pertenecían al ámbito privado y eran completamente independientes (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Sin embargo, poco a poco comenzó a ganar terreno la creencia y la evidencia empírica de que ser inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal.

La creciente demanda para considerar los afectos en el proceso de aprendizaje, de modo que el alumno identifique y sea consciente de sus emociones para poder

regular y mejorar sus estrategias de aprendizaje, hace que hoy sea especialmente pertinente incluir la dimensión emocional y afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura, las matemáticas, con tan “mala fama” y que produce tantos “quebraderos de cabeza” a niños, padres y educadores. La interacción mutua entre afecto y aprendizaje matemático se hace patente durante la práctica educativa: cuando el alumno se enfrenta, en situaciones de aprendizaje, a los estímulos que provienen de la actividad matemática, reacciona emocionalmente: La experiencia que haya tenido durante su trayectoria escolar, las creencias que tenga sobre las matemáticas o sobre sí mismo y sus capacidades, determinan su trayectoria para aprender, y hacen que reaccione de un modo u otro. Existe, por tanto, una influencia de la dimensión emocional sobre la cognitiva. Pero, además, el comportamiento del alumno durante su proceso de aprendizaje condiciona e influye en sus creencias y en su actitud. Por eso existe también una influencia de la dimensión cognitiva en la dimensión emocional: “si obtengo buenos resultados en mis tareas matemáticas, seguramente construiré una mayor confianza en mí mismo, que me hará tener una buena disposición para enfrentarme a retos más difíciles. Por el contrario, una reiterada dificultad en el aprendizaje puede hacerme desconfiar de mis capacidades como “aprendiz matemático” y obstaculizar mi proceso escolar.” Cante y Sánchez / *Un programa para promover competencia emocional en matemáticas en alumnos de bachillerato*

La vinculación IE y rendimiento académico ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional como el social son importantes en el desempeño académico. Al respecto, los hallazgos de los primeros estudios eran muy discrepantes, inclusive en varias investigaciones se descartaba que dicha inteligencia se involucre. Así, Koifman (1988, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) encuentra que la IE se relaciona más bien con satisfacción con la vida y la creatividad y basándose en que no había claridad en la relación entre inteligencia emocional y cociente intelectual, señaló que es difícil encontrar relación con rendimiento académico. Por ejemplo, Newsome, Day y Catano (2000, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) no encontraron que el cociente emocional pudiera dar cuenta de la varianza del rendimiento escolar, aunque sí hallaron relación significativa del rendimiento con una prueba de habilidad cognitiva, con extraversión y con autocontrol.

Cabe mencionar que investigaciones recientes han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en general (Nasir y Masrur, 2010). Incluso últimamente se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el éxito académico en asignaturas escolares específicas, por ejemplo, las matemáticas. En México específicamente son escasos los estudios llevados a cabo sobre esta temática. Los pocos que se han desarrollado han sido básicamente con población universitaria como el de Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007) o más recientemente el trabajo de Aguilar et al (2014) en el que además del papel de la IE sobre el rendimiento académico exploran otra serie de variables, entre otras, el estrés, la autoeficacia y el locus de control. Se destaca que en esta investigación el

rendimiento académico estudiado no se refiere a matemáticas y que se concentra en un grupo específico de estudiantes del área de ciencias de la salud. No obstante, los planteamientos finales de los autores es que los estudiantes universitarios tengan un buen rendimiento académico y un adecuado nivel de IE no solo los beneficiaría, sino que también favorecería a la sociedad y a todas aquellas personas que pudiesen recibir a futuro los servicios de alguno de estos profesionales en algún momento de su vida; asimismo, que una adecuada IE facilita una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno escolar, como ya lo apuntaban algunos autores (v.g., Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). En concreto, se puede decir que no se cuenta con evidencia empírica amplia para suponer el tipo de relación que podría existir entre IE y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de niveles escolares determinados; por ejemplo, de bachillerato.

Por otra parte, el objetivo de los programas de intervención sobre inteligencia emocional se centra en la adquisición de competencias básicas para el entrenamiento de habilidades sociales. El común denominador es que se plantean hasta qué punto esas habilidades se pueden educar o inculcar en aquellos estudiantes que presentan un manejo emocional más deficitario (Jiménez y López-Zafra, 2009). La mayoría de las propuestas publicadas están dirigidas a población de los niveles escolares de preescolar, primaria, secundaria y nivel universitario. Algunos propuestas están dirigidas a futuros maestros de ciencias o de matemáticas (cf., Costillo, Borrachero, Brígido y Mellado, 2013; Mellado, Borrachero, Brígido, Melo, Dávila, Cañada, Conde, Costillo, Cubero, Esteban, Martínez, Ruiz, Sánchez, Garritz, Mellado, Vázquez y Jiménez, 2014). Potenciando la aparición de actitudes positivas, disminuyendo los bloqueos y abandono y aumentando la persistencia. Una de las consecuencias que ha traído el desarrollo de este ámbito de estudio ha sido una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones traduciéndose en un aumento en la demanda de formación de competencias emocionales tanto en el contexto educativo como en otros ámbitos (Palomar, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Por lo tanto, dada la escases de programas en inteligencia emocional en nuestro país a nivel bachillerato y de estudios que muestren la relación entre IE y rendimiento académico en matemáticas se plantea como **objetivo de este trabajo** el siguiente: describir las correlaciones en inteligencia emocional y en rendimiento en matemáticas obtenidas en un grupo de estudiantes mexicanos de bachillerato y a partir de ello enfatizar en la necesidad de disponer de programas enfocados a la educación en IE. Además, se esbozará el tipo de actividades que se pueden incluir en un programa de intervención para promover competencias emocionales en matemáticas en estudiantes de dicho nivel educativo.

3.1 Metodología

Participaron dos grupos de 30 alumnos cada uno, uno del área de ciencias exactas y otro de ciencias sociales que cursaban el cuarto semestre del nivel de educación media superior, se destaca que en México se le denomina bachillerato,

del estado de Puebla, una entidad federativa de México. Su edad estaba entre 15 y 17 años. Su calificación promedio obtenida en matemáticas fue de 7.6 (d.s= 2.0) Para la evaluación de la inteligencia emocional se utilizó la escala TMMS-24, versión reducida del Trait-Meta Mood Scale de Salovey y Mayer (1997). Este es un test psicológico compuesto por 24 ítems que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. Los ítems se adaptaron para medir las emociones en la clase de matemáticas. Se consideró como indicador del nivel de rendimiento académico, el promedio de las calificaciones obtenidas por los alumnos en la clase de matemáticas que cursaban al momento de realizar el estudio. La escala de 1 a 10 con que se calificaba el rendimiento escolar de los alumnos se clasificó en alto (calificaciones de 9-10), medio (6-8) y bajo (calificaciones menores a 5). A todos los participantes se les aplicó el TMMS-24 de acuerdo al protocolo establecido en el instrumento.

Resultados

La TMMS-24 contiene tres dimensiones o factores claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas:

Dimensiones	Definición
Atención emocional	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada
Claridad de sentimientos	Comprendo bien mis estados emocionales
Reparación emocional.	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente

Los resultados obtenidos de cada grupo por dimensión son:

Atención

Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada

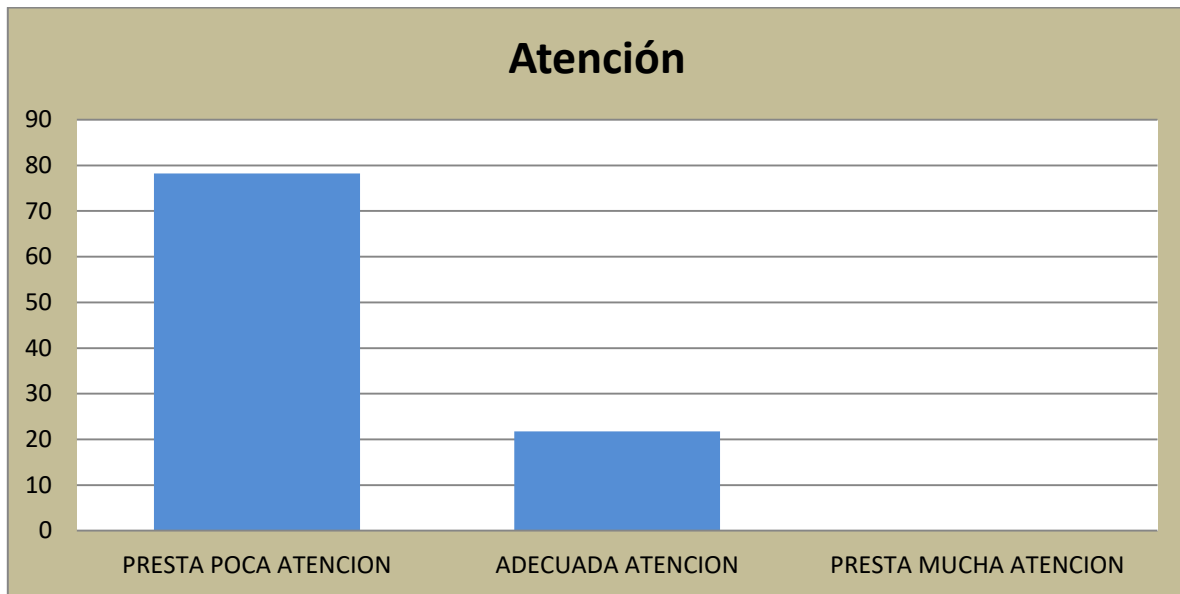


Figura 2.- Distribución de frecuencias en las categorías de evaluación en
El factor atención en el Grupo 1: Ciencias Exactas

Claridad
Comprendo bien mis estados emocionales

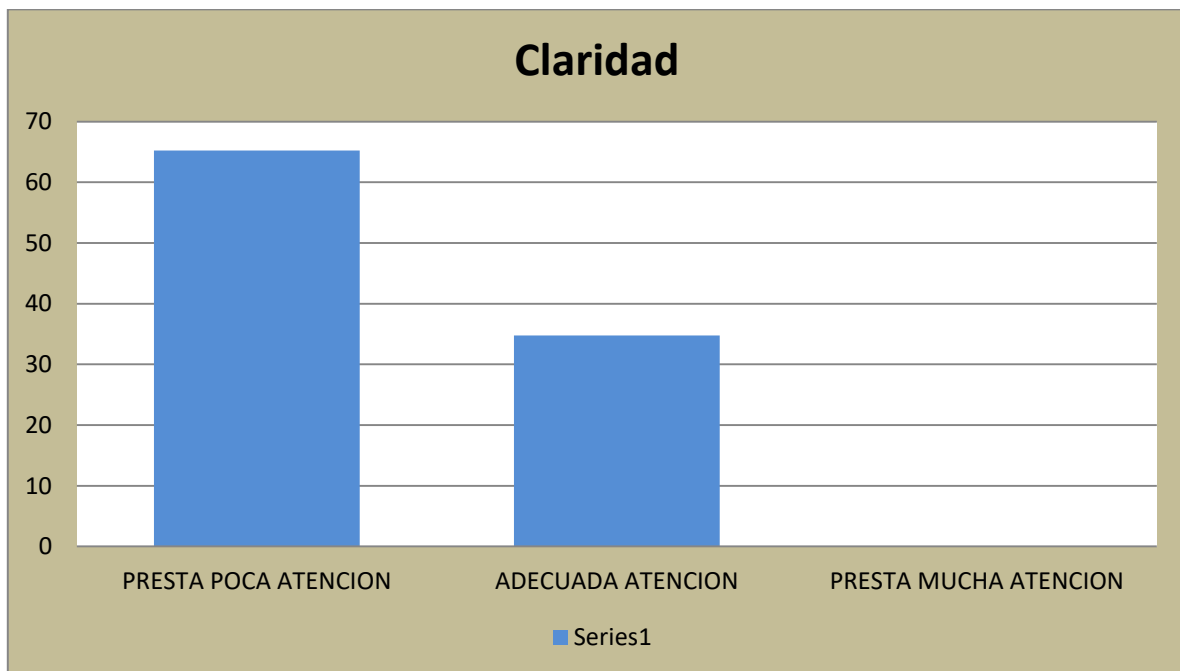


Figura 3.- Distribución de frecuencias en las categorías de evaluación en El factor claridad en el Grupo 1: Ciencias Exactas

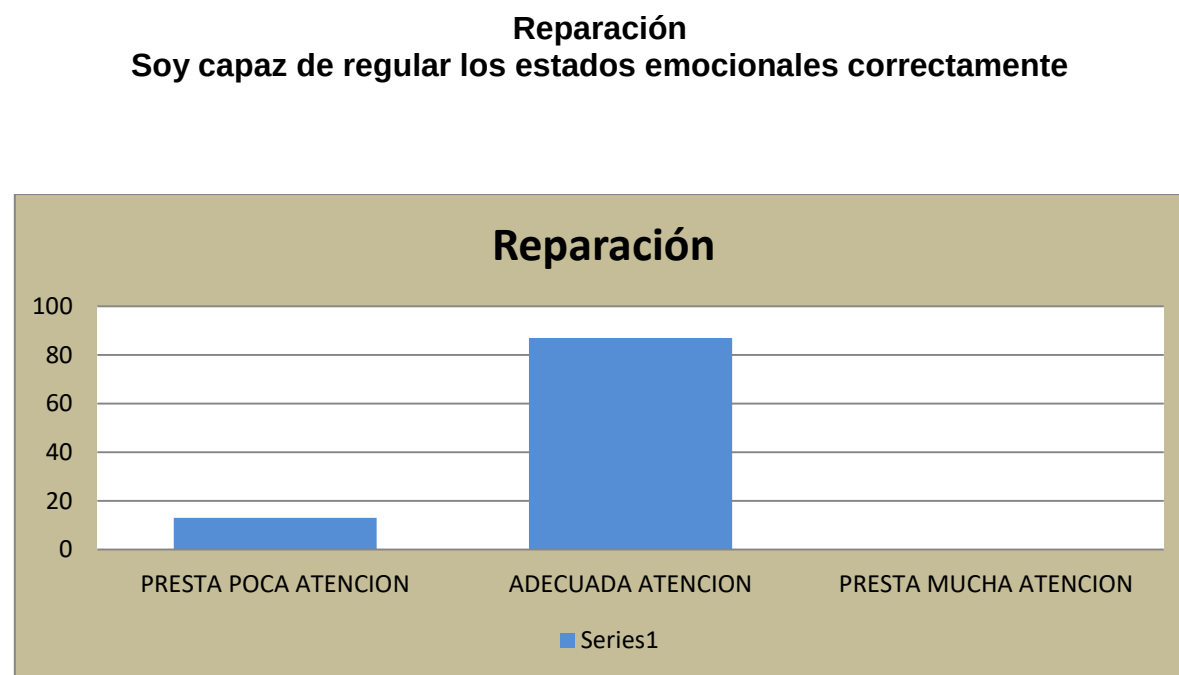


Figura 3. Distribución de frecuencias en las categorías de evaluación en el factor de reparación en el grupo 1: Ciencias Exactas.

Los alumnos son susceptibles de una intervención

GHQ-12

Consta de proposiciones que deben ser respondidas escogiendo una de las respuestas planteadas al alumno en escala de Likert.

Cuando el ítem está formulado de manera que expresa un síntoma, la respuesta “menos que de costumbre” toma el valor 0 y aumenta gradualmente hasta la respuesta “mucho más que de costumbre” que toma el valor de 3.

GHQ

Factor de salud general que tiene que ver con los afectos positivos, un sentimiento de bienestar general y de su expresión psicofisiológica (ítems 1, 2, 5, 7, 9, 12).

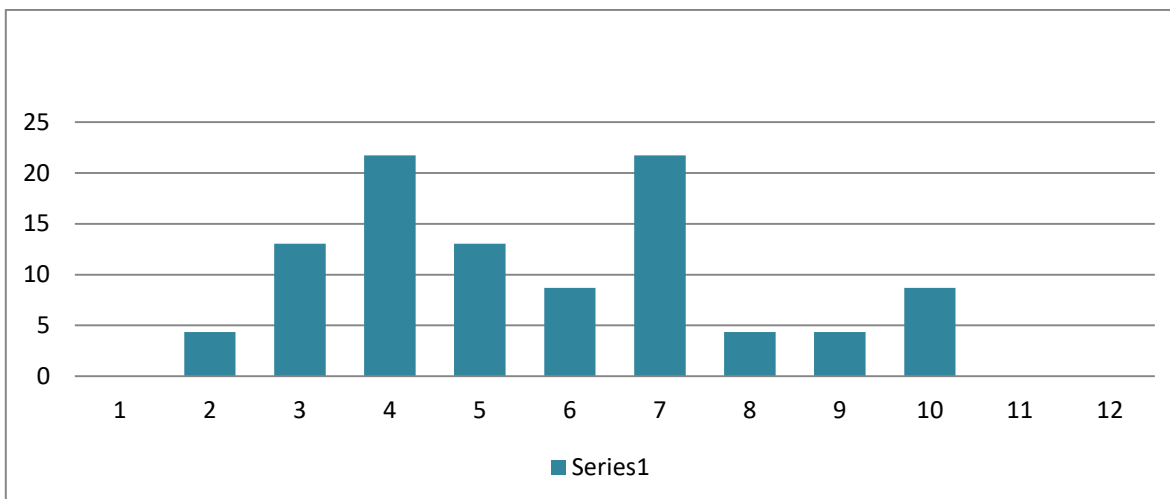


Figura 1.- Distribución de frecuencias en las categorías de evaluación en El factor de salud general en el Grupo 1: Ciencias Exactas.

Dado que la TMMS-24 evalúa tres dimensiones emocionales (atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional). Se calcularon correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada dimensión de la TMMS-24 con su rendimiento en matemáticas. Se encontró que solamente hay una correlación significativa con la dimensión claridad de sentimientos, definida como “comprendo bien mis estados emocionales”, ($r = -.35$, $p < .05$). Aunque, al medir la correlación de IE con las categorías de bajo, medio y alto del rendimiento en matemáticas se observó que los alumnos con más logro en matemáticas obtuvieron un puntaje mayor en la prueba de IE ($r = .79$, $p < .05$).

Conclusiones

Se coincide con diversos autores (v.g., Mellado et al, 2014; entre otros) en dos puntos: primero, que después de años de permanecer relegadas en el ámbito educativo, las emociones comienzan a formar parte de los temas de investigación en el ámbito de la didáctica, incluso en el de las ciencias. Segundo, que al proponer su incorporación al ámbito escolar no se sugiere sustituir el componente intelectual y cognitivo por el emocional más bien una integración entre ellos, es decir, un vínculo entre lo racional y lo emocional. Afortunadamente, los resultados obtenidos, como los de este trabajo, aportan evidencia de la relación entre IE con el éxito escolar de los alumnos. Aunque, consideramos importante que la investigación además de enfocarse a la réplica de estudios previos busque explicar los mecanismos a través de los cuales ocurre dicha relación y también al diseño y aplicación de programas de entrenamiento de habilidades emocionales en áreas muy específicas, como la escolar en matemáticas. En este sentido, con base en la evidencia obtenida en este trabajo acerca de la relación entre IE y rendimiento en matemáticas, se propone un programa de intervención en habilidades emocionales para trabajar en el salón de matemáticas. En

concordancia con Jiménez y López-Zafra (2009) sus objetivos esencialmente serían los siguientes: 1) desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos de los estudiantes, aunado a un manejo eficiente de la frustración, 2) generar y controlar emociones positivas con la finalidad de promover la conciencia de los factores que propician la sensación de bienestar, 3) capacitar al estudiante en el manejo de las recompensas mediatas, pero más importantes, versus las recompensas inmediatas demora de recompensas inmediatas y 4) grosso modo, fomentar una actitud positiva ante la vida y, como han señalado diversos autores, reforzar la capacidad para ser feliz. *Cante y Sánchez / Un programa para promover competencia emocional en matemáticas en alumnos de bachillerato*

5

Todavía en el 2007, durante el Primer Congreso Internacional de Inteligencia Emocional realizado en España, se planteaba que muchas de las propuestas de alfabetización emocional se encontraban en una etapa experimental destacando que la mayoría arrojaba resultados alentadores con lo que se evidenciaba la eficacia de estos para el control y la autorregulación de las emociones entre los estudiantes.

Referencias

Aguilar, R. M. C., Gil, L. O. F., Pinto, G. V. A., Quijada, M. C. R. y Zúñiga, S. C. A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), enero-junio, 21-35.

Costillo, E., Borrachero, A.B., Brígido, M. y Mellado, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista EUREKA de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (número extra), 514-532.

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

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008a). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.

Jiménez, M. Ma. I. y López-Zafrá, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mellado, V. et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), 11-36.

Nasir, M. y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32 (1), 37-51.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6 (2), 437-454.

Sánchez, M., Rodríguez, N. y Padilla, M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y Educación*, 1 (1), 54-66.

CAPITULO IV

LINEAMIENTOS DE UNA PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION

Título:

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA PROMOVER INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL SALÓN DE CLASES DE MATEMÁTICAS EN ALUMNOS DE BACHILLERATO

Autor: Marcela Cante Morales

Asesor: José Gabriel Sánchez Ruiz

INTRODUCCIÓN

El trabajo titulado *Programa de intervención para promover inteligencia emocional en el salón de clases de matemáticas en alumnos de Bachillerato* se elaboró con el propósito de ofrecer una serie de dinámicas de intervención para promover una conducta emocionalmente inteligente en la clase de matemáticas y con ello buscar el mejoramiento del rendimiento en matemáticas.

En su diseño y elaboración se tomaron como base los trabajos realizados por Comas, Moreno y Moreno (2002), Aguirre y Martín, E.C. (2000), y el trabajo de Palmer (1991) (titulado *Construye tu mundo. Prevenir para vivir*).

El programa se desarrolla en seis sesiones, las cuales se describen sucintamente a continuación. La sesión 1, titulada *El globo mensajero*, consiste en adquirir vocabulario emocional, expresar los propios sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal, reconocer las emociones y sentimientos de los demás. La sesión 2 se titula *Amuletos* consiste en fomentar la imagen positiva de la propia persona. Concientizar al alumno de sus habilidades personales que justifican y explican muchos de sus éxitos. La sesión 3, se denomina *Perdona, pero...*, consiste en identificar los tipos de comportamientos que se pueden utilizar al momento de enfrentarse a distintas situaciones, asimismo, conocer formas de mejorar su relación con los demás, reflexionar sobre sus propios comportamientos con los otros y elaborar propuestas de mejora. La sesión 4, *Me pongo en tu lugar* consiste en favorecer la empatía (ponerse en el lugar del otro) y ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto. La sesión 5 cuyo nombre es *¡cuánta atención!* consiste en valorar la importancia de tener desarrollada la capacidad de autocontrol. Se enfoca también a analizar y reflexionar acerca de las distintas maneras de control en diferentes situaciones. Por último, la sesión 6, *Paso de malos Rollo*s consiste en valorar la importancia de

ser capaz de autocontrolarse y poner en práctica distintas maneras de control en distintas situaciones

El programa se desarrolla en seis sesiones de 55 minutos cada una aproximadamente. En cada sesión se describen las actividades a realizar, el propósito y el material requerido.

Cabe mencionar que el diseño de este programa considera elementos estructurales de la TMMS-24 (TraitMeta-Mood Scale, TMMS) de Salovey y Mayer (1997), en cuanto a que plantea que la inteligencia emocional abarca tres dimensiones: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional, las cuales en la escala original del TMMS son evaluadas mediante 48 ítems.

Se sugiere de manera importante iniciar el programa con un entrenamiento en respiración abdominal y relajación muscular progresiva con el objetivo de reducir la activación fisiológica y hacer más accesible la consecución de los objetivos de índole cognitiva. De la versión original de Edmund Jacobson, diseñada en 1938, se han derivado algunas versiones. Para este trabajo se sugiere la consulta del libro de Cholí (s.f), al que se puede acceder en la página www.uv.es/~cholí, sin embargo, también se recomiendan algunos videos disponibles en internet que se localizan en las siguientes direcciones:
<https://www.youtube.com/watch?v=1Oh6Xz8VkVM>;
<https://www.youtube.com/watch?v=zN8tQyLv8KU> y
<https://www.youtube.com/watch?v=STB1hXQL-5A>. En cualquiera de estas ligas se describe pormenorizadamente una técnica de relajación. Es recomendable que una vez que se conozca la técnica de relajación muscular progresiva se implemente una versión abreviada enfocada a cuatro grupos musculares, siendo éstos: 1. relajación de brazos; 2. del área facial, nuca, hombros y espalda; 3. relajación del pecho, estómago y vientre; 4. luego caderas, muslos y pantorrillas, concluyendo con una relajación completa de todo el cuerpo.

Mediante dichos ejercicios de relajación se enseñará a los estudiantes a centrar su atención en las sensaciones de tensión y distensión de los cuatro grupos musculares con el objetivo de alcanzar una desactivación fisiológica.

Descripción del contenido de las sesiones

Sesión 1

Título: El globo mensajero

Duración: 50 minutos

Dimensión

Atención

Se anima al alumnado para que se siente formando un círculo con la intención de que se vean las caras.

Se presenta un globo en el que hay una expresión de alegría. Éste circula de mano en mano a la vez que pregunta: ¿Cómo te sientes? Se realiza la pregunta a medida que va pasando el globo, acompañando la pregunta con una expresión facial.

Objetivos:

Adquirir vocabulario emocional, expresar los propios sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal, reconocer las emociones y sentimientos de los demás.

Contenidos y materiales:

Conciencia emocional/ vocabulario emocional, lenguaje verbal y no verbal, expresión de sentimientos y emociones.

Materiales: Un globo pintado con una expresión de alegría o un títere.

Orientaciones: Puede sustituirse, en lugar de un globo que sea un títere. Es posible que durante las primeras sesiones sean los educadores quienes realicen esta pregunta a los alumnos ¿Cómo te sientes? Pero, poco a poco se ve como los alumnos asimilan el vocabulario emocional como forma de expresión y comunicación: ¿cómo me siento?, ¿cómo te sientes?

Sesión 2

Título: Amuletos

Duración: 55 minutos

Dimensión:

Atención

Justificación:

A menudo las personas tendemos a depositar nuestra confianza en otras cosas en lugar de uno mismo. Atribuimos mucho a valor a la suerte, a la ayuda de los otros e incluso a objetos o elementos que no tienen ningún poder. Sin embargo, en algún momento debemos mirar en nuestro interior y encontrar nuestras propias capacidades, otorgándoles a estas la explicación de muchos de nuestros éxitos.

Objetivos:

Fomentar la imagen positiva de la propia persona.

Concientizar al alumno de sus habilidades personales que justifican y explican muchos de sus éxitos.

Desarrollo de la sesión:

Consta de dos fases:

Inicio

Con esta actividad se trabajará el autoconcepto; es decir, ser consciente de las capacidades y limitaciones que tenemos cada uno de los nosotros. También se trabajará la autoestima, ¿sabes qué es? La autoestima es la valoración (positiva o negativa) que hacemos de nuestra imagen personal, y depende mucho de la opinión que recibamos de las personas que nos rodean. Para entendernos, sería más o menos el grado en que nos apreciamos y valoramos.

A veces lo que nos decimos afecta a como creemos que somos y como nos comportamos, por ejemplo: “soy un torpe, será mejor que no vaya a esquiar o a patinar porque probablemente me caeré y me a hare daño”, o “¡venga, tu puedes! ¡inténtalo! ¡”tienen un resultado muy diferente! El primer pensamiento nos hará probablemente quedarnos en casa y sentirnos mal, el segundo pensamiento, nos animara a intentarlo y nos sentiremos con más seguridad y mejor.

La valoración que recibimos de las demás personas también influye en nuestra idea sobre cómo somos. Si esta valoración es positiva, nos sentimos mejor y con mayor seguridad. Además, como veremos, esta valoración externa también nos puede servir para descubrir aspectos que desconocíamos sobre nuestra forma de ser.

Desarrollo

Se iniciará la actividad pidiendo a cada alumno que saque una hoja de papel y procede con las siguientes indicaciones y actividades:

“Vamos a pensar en momentos de nuestra vida en lo que algo nos salió bien en la clase de matemáticas. Piensa en uno en particular y toma nota en la hoja (por ejemplo: cuando aprobé el examen final de matemáticas). Debajo, debes escribir una explicación que justifique porque aquello fue un éxito (Por ejemplo: tuve suerte).

¿Tuviste algo que ver en, al menos, parte de ese éxito? ¿En qué sentido?

¿Alguna vez has tenido un amuleto? ¿Cuál? (si los alumnos no han tenido nunca un amuleto, pueden pensar en personas que si los tengan y en la utilidad que les proporcionan).

¿En qué situaciones te ha ayudado?(o ha ayudado a otras personas).

¿Cómo se sienten al atribuir parte de nuestro merito a un objeto?(o cómo crees que se sienten las personas que los tienen).

Cuando se haya terminado de escribir las respuestas, se explica que se va a ver una secuencia de película en la que un chico cuenta con sus zapatillas de futbol

como lo mejor amuleto; alguien se las regalo como botas mágicas y en ellas confía cuando sale al campo.

“sin ellas no juego al futbol. Pero algo ocurre que le hace descubrir el verdadero valor de las botas mágicas... vamos a verlo”.

Visionado de la secuencia:

Una vez vista la secuencia, se lanzan al grupo las siguientes preguntas que guiarán el debate en torno a la película:

- ¿Qué ha ocurrido en la escena? (que Jimmy se encuentra sin sus zapatillas mágicas justo antes de un partido importante de futbol y cree que no podrá hacerlo bien sin ellas).
- ¿Qué descubre Jimmy en la conversación con Robby Breuer, su gran ídolo del futbol? (que sus zapatillas no son mágicas realmente, sino que se lo habían hecho creer).
- ¿crees que quien le dijo que las botas eran mágicas realmente le ayudo? (NO, porque le hizo depositar su confianza en un objeto, restándole importancia a sus verdaderas capacidades).
- ¿Cómo podría esa persona haberle ayudado mejor? (diciéndole la verdad, resaltando sus cualidades y virtudes).

“Jimmy descubre una gran verdad en la conversación con Robby que le hace cambiar completamente de actitud respecto al partido ¿Cuál es esa verdad?

Cuando depositamos nuestra confianza en amuletos estamos, en realidad otorgándoles la capacidad de resolver problemas o de mejorar nuestra vida, sin ser cierto. Simplemente nos hacen sentir seguros y afrontar la situación con más valor, pero el problema surge cuando desaparecen, desvaneciéndose a la vez nuestra seguridad...vamos a reflexionar un poco más sobre esto”.

Dinámica de trabajo “*Te lo cambio*”

En esta fase se trata de que los alumnos hagan un intercambio entre sus amuletos y las verdaderas capacidades que atesoran para hacer frente con éxito a diferentes situaciones. Para ello, se les remite de nuevo a la hoja sobre la que escribieron la primera frase.

“retomemos el amuleto del que hablábamos antes”...

¿Qué cualidad nuestra sustituiría ese amuleto?

¿Cómo podía ese amuleto tener la capacidad?

¿Existe alguna posibilidad de que no fuera el amuleto la explicación a nuestro éxito y seamos nosotros quienes lo conseguiremos con nuestras capacidades?

¿Estarías dispuesto a cambiar nuestro amuleto por la confianza en nuestras capacidades? (Se le pide que lo escriba).

Dale la vuelta al papel y dibuja el amuleto en el que habías confiado hasta ahora. Cuando lo tengas dibujado, levanta la mano para que yo lo vea y para entregarte una hoja nueva, con el siguiente mensaje para completar:

Cuando me ocurrió _____ pensé que el responsable de ello había sido el amuleto _____ pero ahora me doy cuenta de que los amuletos no tienen la capacidad de ayudarme. Aquello salió bien debido a mi capacidad para _____, así que, de ahora en adelante, prefiero confiar en mí y en mis posibilidades y no depender de un objeto que en nada puede ayudarme.

¡Mi nuevo amuleto soy YO!

Este mensaje será guardado por cada alumno y se les aconsejará que nunca olviden lo que ponen.

Sesión 3

Título: Perdona, pero...

Duración: 55 minutos

Dimensión:

Atención

Justificación:

Para tener unas relaciones adecuadas con los demás, es fundamental saber relacionarse. En esta sesión se presentan las tres actitudes que podemos tomar en diferentes situaciones. Se analizan las ventajas e inconvenientes que conllevan la aceptación de cada una de ellas y se fomentará que lo aprendido lo aplique en su vida diaria.

Objetivos:

Identificar los tipos de comportamientos que se pueden utilizar al enfrentarse a distintas situaciones.

Conocer formas de mejorar su relación con los demás.

Reflexionar sobre sus propios comportamientos con los otros y elaborar propuestas de mejora.

Desarrollo de la sesión:

Inicio

Se comienza la actividad explicando los objetivos de la sesión. Se les invita a recordar alguna situación en la que “por un grano de arena, se hizo una montaña” y todo por utilizar una forma inadecuada de comunicación.

Desarrollo

Consta de tres actividades que consisten en lo siguiente:

Se facilita a cada alumno una actividad denominada “Características de los tres tipos de comportamientos” y se les explica cada uno de ellos, invitándoles a preguntar si hay algo que no les queda claro.

Actividad 1.

El tutor facilitará a varios alumnos diversas situaciones y les explicará que van a dramatizar una misma escena pero con tres comportamientos diferentes. Para ello, cada uno de los alumnos deberá leer el papel asignado. Al finalizar la dramatización el resto de la clase deberá identificar con qué tipo de comportamiento asocian a cada una de las escenas y porque creen que es así. Posteriormente se pedirá a los actores que comenten como se han sentido, cada uno en su papel.

Actividad 2.

Los alumnos reflexionarán sobre su comportamiento con quienes les rodean. Pensarán si en algunos casos se esfuerzan por tener una comunicación adecuada en sus clases de matemáticas porque el otro les cae bien, por miedo a perder su amistad, porque les infunde respeto, etc. Y por el contrario, hay otras personas con las que no tienen ningún tipo de paciencia y no se esmeran en cuidar sus relaciones en la clase de matemáticas.

El siguiente paso consiste en que de forma anónima escriban con que personas suelen tener más problemas a la hora de comunicarse en la clase de matemáticas, cuál creen que es el motivo y qué pueden hacer para mejorar la situación.

Materiales:

Características de los tres tipos de comportamiento

ESTA ES UNA ACTITUD AGRESIVA :



Las personas **agresivas** cuando conversamos lo hacen a voces, chillando, se enfadan y descalifican e insultan a los demás. Siempre quieren salirse con la suya.

Su mensaje es: yo soy superior, esto es lo que pienso; lo que tu sientes, piensas y quieres no es importante.

Conducta no verbal

-expresión de la cara enfadada

- Mirada desafiante

ESTA ES UNA ACTITUD PASIVA:



Las personas **pasivas** opinan muy poco. Apenas dicen nada en las conversaciones. Intervienen muy poco en el grupo.

Su mensaje es: Tú eres superior. Mis pensamientos, sentimientos y necesidades no cuentan, solo cuentan los suyos.

Conducta no verbal

- la cara parece triste, tímida y asustada.
- Evita la mirada.
- hombros caídos.

ESTA ES UNA ACTITUD ASERTIVA:



Las personas **asertivas** expresan adecuadamente lo que sienten. Se comunican bien con los demás. Y tienen en cuenta todo lo que los otros dicen. No suelen tener problemas en las conversaciones.

Su mensaje es: Tú y yo somos iguales. Respeto tu opinión, pero así es como yo veo la situación.

Conducta no verbal

- Expresión de la cara amable
- Mirada a los ojos de forma amable
- Postura corporal relajada
- Volumen de voz medio.
- Gestos sosegados que acompañan a las explicaciones.

Dramatizaciones

Mediante las siguientes actividades:

- Actitud 1 (Asertivo). Se aclara que

Tú: ¡hola! ¿qué haces?

Rosa (personaje ficticio, así como los demás de la dramatización), estamos viendo los problemas de matemáticas que ha solucionado Esteban.

Esteban: Son de los más difíciles.

Ana: yo también tengo algunos.

Tú: ¿me los enseñas?

Ana: Si, mira.

Tú: son los que me faltan. Me gustaría tenerlos.

Rosa: yo ya los tengo.

Esteban: me pasas la solución de esos problemas.

Tú: ¿Cuántas soluciones me vas a pasar?

- Actitud 2 (Agresivo)

TÚ: ¡Ehh ¿Qué hacen chicos?

Rosa: Estamos viendo las soluciones de los problemas de matemáticas que ha conseguido Esteban.

Tú: Bahh! seguro que están mal.

Ana: yo también conseguí algunos.

Tú: los míos si están bien hechos.

Ana: ¿Cuáles son?

Tu: del 40-50, los más difíciles.

Esteban: Esos ya me salieron hace tiempo.

Tú: Si, pero tu ni sabes.

Actitud 3 (Pasivo)

Rosa: Las soluciones que ha realizado Esteban a los problemas de matemáticas, son muy fácil de entender, ¿verdad?

Tú: Psss, No sé.

Ana: ¿tú tienes resueltos estos problemas?

Tu: No lo sé.

Esteban: son de los últimos.

Ana: déjame que los vea; ¿los quieres ver tú?

Tú: Me da igual.

- Actividad 3

Se entrega el siguiente formato, pidiendo que sea contestado.

-Suelo tener problemas en la clase de matemáticas con:

-Creo que es debido a:

-Para mejorar, yo podría:

Sesión 4

Título: Me pongo en tu lugar...

Duración: 55 minutos

Dimensión:

Claridad

Justificación:

La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y es de vital importancia para la comunicación. Muchas personas confunden empatía con simpatía, pero la empatía es mucho, más que eso.

El conocimiento y la comprensión de los demás no se limitan a conocer el punto de vista del otro sino también a comprender lo que sienten los demás.

Nos encontramos bien cuando se nos escucha, se nos presta atención, no obstante cabe preguntarnos ¿lo hacemos con otros? ¿Escuchamos sus opiniones? ¿Cómo nos comportamos con aquellos que sus ideas, creencias, costumbres son opuestas a las nuestras? El ritmo de vida actual nos brinda pocas oportunidades para tener relaciones adecuadas con los demás, de conocerlos y de tratarlos como es debido, la empatía se convierte en esa pieza fundamental.

Objetivos:

Favorecer la empatía (ponerse en el lugar del otro).

Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto.

Desarrollo de la sesión:

Inicio

El conductor del programa les preguntará a los asistentes si saben el significado de la palabra *Empatía*. Si no lo conocen les dirá que en el diccionario la definen como: identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro. ¿Y qué es eso? Pues ponerse en el lugar del otro. Les explicará que es muy importante ser una persona empática porque si no somos capaces de ponernos en la piel del otro, no estaremos en condiciones de saber cómo se siente en un momento determinado mi amigo, mi hermana, mi madre... No sabré si mi actuación con respecto a él ha sido la correcta y sobre todo, el tipo de ayuda que necesita y qué puedo hacer yo para que esa persona se sienta mejor.

Desarrollo

Iniciamos la actividad poniendo el fragmento de la película *Los Increíbles*.

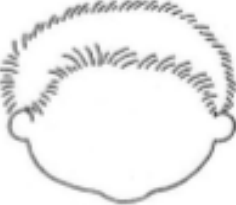
Posteriormente, se les preguntará sobre aspectos del siguiente tipo, si el protagonista es capaz de mirar las cosas desde el punto de vista de la otra persona ¿intenta ayudar a los demás? ¿cómo se debe sentir la señora cuando se va del despacho?

- Actividad

De forma individual llenan la ficha “Lo importante de ponerse en el lugar del otro” (completan las caras y las frases, siendo lo más descriptivos posibles). Se hace una puesta en común para comprobar que todos han contestado de forma similar.

Por parejas, elegirán los alumnos distintas situaciones de las hipotéticas presentadas, así como los dos reales del final, y las representan. Al terminar, cada uno de los actores dirá como cree que se habrá sentido la otra persona. Si fuéramos muchos alumnos, se podría pedir que salieran voluntarias solamente algunas parejas.

Ficha denominada *Lo importante es ponerse en el lugar del otro*

Situación	Tus sentimientos	Los sentimientos del otro
Tu insultas a otro	 Tú te sientes.....	 <u>El otro debe sentirse.....</u>
Te has burlado de un compañero porque se equivocó en la solución (explicación) de un problema en la clase de matemáticas.	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....
Cómo te has sentido cuando no puedes resolver un problema matemático.	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....

Cómo te sientes cuando no logras comprender el tema en las clase de matemáticas.



Tú te sientes.....

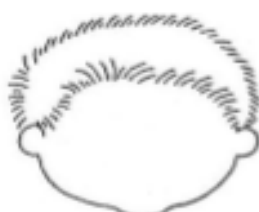


El otro debe sentirse.....

Estás molestando a algún compañero en la clase de matemáticas porque es el último en entregar el trabajo solicitado.



Tú te sientes.....



El otro debe sentirse.....

Ahora piensa en situaciones reales que te hayan sucedido:

Situación en la clase de matemáticas en la que tú haces algo a alguien:	 Tú te sientes.....	 El otro debe sentirse.....
--	--	--

Sesión 5

Título: ¡Cuánta tentación!

Duración: 55 minutos

Dimensión:

Reparación.

Justificación:

La capacidad de autocontrol es una habilidad básica que permite a las personas tomar decisiones de manera inteligente. Ser capaces de retrasar los estímulos gratificantes al momento adecuado o sacrificar un placer inmediato por algo más lejano pero valioso permite desarrollar actitudes y valores tan positivos como la paciencia o la capacidad de reflexión.

Objetivos:

Valorar la importancia de tener desarrollada la capacidad de autocontrol.

Analizar y reflexionar acerca de las distintas maneras de control en diferentes situaciones.

Desarrollo de la sesión**Inicio**

Se comenzará explicando los objetivos de la sesión. Posteriormente, se reflexionará con los participantes sobre la siguiente idea: diariamente nos enfrentamos a situaciones que nos hacen experimentar reacciones emocionales fuertes. Y a veces dichas emociones llevan a una enorme carga de agresividad. El modo de comportarnos en esas ocasiones depende de cómo seamos capaces de controlar nuestros sentimientos e impulsos. En otras ocasiones, nuestras emociones no nos llevan a desarrollar una conducta agresiva, pero si tenemos que autocontrolarnos para no hacer lo que me apetece sino lo que más me conviene. Por ejemplo, al estar aquí sentados escuchando la clase estas, de alguna forma, autocontrolándonos para no hacer otras cosas que a lo mejor nos gustan más. La mayoría lo hacemos porque esperamos una recompensa posterior: obtener el título de la secundaria, pasar a bachillerato o esperamos entrar a la universidad.

- Actividad I

A continuación, tras haber reflexionado sobre el tema entre todos, se procede a proyectar una secuencia del video *Donald en el país de las matemáticas* y después se lanzan las siguientes preguntas:

¿A qué lugar llegó Donald y qué ha ocurrido con él? (Donald llegó a la tierra de las matemáticas y se dio cuenta de que existen matemáticas donde no se daba cuenta.

¿Qué consideras que Donald no pudo contenerse a ponerle ritmo a la sesión musical?

¿En qué momentos nos puede pasar algo similar que a Donald en la clase de matemáticas? (es decir situaciones en las que se hayan dejado llevar por la tentación y no hayan sido capaces de esperar).

Posibles respuestas:

Tener que estudiar un examen y nos ofrecen un plan alternativo.

Un profesor hace una crítica muy dura y nos dan ganas de gritar.

Tener que resolver un problema matemático y nos ofrecen poder copiarlo.

Pasar al pizarrón a resolver el problema porque el otro compañero se tarda.

- ¿Por qué crees que Donald se interesó por ese tipo de matemática?(porque la proporción ideal existe también en las cosas animadas)
- ¿Por qué Donald insistió en meterse en la proporción matemática?(Porque existen las proporciones ideales y sabía que lo lograría.)
- ¿Por qué crees que se interesa Donald en los juegos? (porque le pareció divertido)
- ¿Por qué para Donald el billar fue irresistible? (porque solo es pegarle a las pelotas una con la otra y es muy fácil)
- ¿Qué cosas son irresistibles en la clase de matemáticas y deseamos obtenerlas a toda costa?

• Actividad 2

Se desarrollará una dinámica con el objetivo de aprender a utilizar la técnica de las auto-instrucciones, para ello se divide a la clase en parejas y se hace el siguiente comentario:

“Vamos a elegir una situación que nos resulte difícil de controlar en la clase de matemáticas, por ejemplo, no molestarse o levantarle la voz al profesor por preguntarme sobre un problema matemático”. Seguidamente, las parejas se ayudarán mutuamente a transcribir en un papel las instrucciones que tendrán que darse cuando se encuentren ante tales situaciones.

Para finalizar se pondrán en común los resultados y se comentará la utilidad de generar frases positivas ante situaciones de difícil control y se hará el siguiente comentario:

“Hablar con nosotros mismos es muy saludable para decidir qué hacer y cómo comportarnos”

Si hay tiempo suficiente, se invitará a los alumnos a que expongan situaciones en las que les cuesta trabajo autocontrolarse, por ejemplo: no contestar de forma agresiva a una provocación, no ir a ver un partido de fútbol por estudiar, etc. Posteriormente, escribirán por parejas las instrucciones que deberían hacerse para actuar de forma correcta.

Sesión 6

Título: Paso de malos rollos

Duración: 55 minutos

Dimensión:

Reparación.

Justificación:

El autocontrol no es una asignatura fácil de aprobar y mucho menos en la adolescencia. En la lucha con uno mismo por “no saltar” han de emplearse todas las estrategias posibles, tanto internas como externas, para poder afrontar las situaciones con éxito y no sucumbir ante la tentación de la impulsividad como forma de resolver un problema. La siguiente actividad les dispone a considerar las ventajas y desventajas de dejarse llevar por el momento o por la provocación, llevándoles además a reflexionar sobre el concepto de autocontrol y las múltiples maneras de ejercitarlo.

Objetivos

Valorar la importancia de ser capaz de autocontrolarse.

Poner en práctica distintas maneras de control en distintas situaciones.

Desarrollo de la sesión:

Inicio

El profesor del programa inicia la sesión: “hoy vamos a reflexionar sobre la importancia de poder controlarnos en diversas situaciones y poder valorar así las consecuencias de nuestra conducta .A veces, nos resulta muy difícil aguantarnos las ganas de hacer algo, de decir ciertas cosas,... pero si nos fijamos bien, veremos que resulta muy ventajosa pararse por un segundo a pensar en lo que vamos a hacer y valorar de este modo si es lo que más nos conviene. Dedicar unos segundos a esto ya nos hace comportarnos de manera autocontrolada.

Visionado de la secuencia

“A continuación, vamos a ver una secuencia en la que Raúl, el protagonista, tiene que debatirse entre responder o no a una provocación. Me gustaría que se fijaran bien en su comportamiento para luego podamos comentarlo.

Se proyecta el audiovisual.

Tras ver la secuencia, se abre un pequeño debate en el que se sondea cuáles son las opiniones del grupo acerca de la actitud de Raúl, la de sus amigos, las posibilidades ayudadas que recibe, los impedimentos que se encuentra... para finalmente intentar describir lo que entienden por autocontrol.

En el debate conviene también incidir sobre...

- Como creen que ha de responderse ante una provocación y hacerles ver que, en el fondo, entrar a una provocación es una forma de obediencia(algo que, por esencia , cualquier adolescente rechaza de plano).

Se realiza el siguiente comentario:

“El autocontrol es, en definitiva, la capacidad de poder y saber parar, no dejándonos llevar por impulsos, sino por la cabeza”

Se continúa la actividad, denominada Caja de Herramientas, haciendo este comentario:

“A pesar de lo que nos pueda parecer, el autocontrol no viene “de serie” en ninguno de nosotros. Más bien, aquellos que suelen mostrar esta capacidad suelen tener sus “truquillos”, que les permiten no guiarse tanto por impulsos y si reflexionar antes de actuar.

En esta sección, nosotros vamos a preparar nuestra propia “caja de herramientas”, es decir, todo aquello que necesitaríamos para poder desempeñar nuestra labor (en este caso, controlarnos ante una provocación) y salir airosos de ello, habiendo sabido controlarnos.

Se divide al grupo en equipos de 2-3 componentes, cuya misión será detectar cuáles son las armas y estrategias que Raúl ha puesto en marcha para poder evitar “entrar al trapo”, haciendo distinción entre aquellas que vienen “de adentro”(es decir, que el por sí mismo pone en marcha como parte de sus recursos personales), y aquellas que vienen de afuera (es decir, que le aportan las personas que tiene alrededor o bien la propia situación).

Esta distinción tiene sentido sobre todo teniendo en cuenta que el concepto de autocontrol que queremos enfatizar no es el de un “súper hombre” que todo lo puede, sino el de alguien que, inteligentemente aprovecha todos los recursos que tiene a su alcance para no dejarse llevar por una situación que puede perjudicarlo.

Cuando los diferentes grupos han debatido y señalado las diferentes maneras

De autocontrolarse que ha usado Raul,se hace una pequeña puesta en común que dará pie, a su vez , a la siguiente fase de la actividad:

Y tu, ¿controlas?

La fase que proponemos a continuación da un paso más allá. Los diferentes equipos han de completar el listado de recursos realizado en la segunda fase con otros propios o que se les ocurran, y que puedan poner en marcha en situaciones donde haya que autocontrolarse.

Para finalizar se realiza una lista única que agrupe todas las propuestas elaboradas por los equipos. Se hace hincapié en el hecho de que hay muchas

maneras de autocontrolarse y que, por tanto, actuar por impulso no es la mejor opción ni es tan inevitable como a veces pensamos o nos quieren hacer creer.

COMENTARIO FINAL

Hemos visto que es muy importante poder pararnos a pensar en lo que nos apetece hacer, y sobre todo en lo que mas tarde puede ocurrir, en lugar de actuar impulsivamente. Muchas veces, nuestros impulsos son muy fuertes, por ello es importante tener cierto nivel de autocontrol; con relación a lo que pensamos, a lo que sentimos y a lo que hacemos.

Referencias

Aguilar, R., Gil, L., Pinto, G., Quijada, M. y Zúñiga, S. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35.

Barna, J. y Brott, P. (2011). How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional School Counseling*, 14 (3), 242-250.

Comas, R., Moreno, G. & Moreno, J. (2002). *Programa: Ulises: aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*. Madrid: JUMA.

Construyendo tu mundo. Prevenir para vivir. Recuperado de <http://www.construyetumundo>.

Costillo, E., Borrachero, A., Brígido, M. y Mellado, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de secundaria. *Revista EUREKA de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 514-532.

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

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008a). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193-204.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, supl., 7-12.

Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.

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

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Martin, E.C. (2000). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades Sociales complejas. Programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para tutorías 1º y 2º ciclos de la ESO*. Madrid: CEPE.

Mellado, V. et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36.

Nasir, M. & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37-51.

Nasir, M. y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32 (1), 37-51.

Palmer, P. (1991). *Autoestima. Un manual para adolescentes*. Valencia: Cinteco.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias.

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic Success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

Recopilación de las actividades con niños y adolescentes, realizada por Richard de Jofre Aguirre. Recuperado de [http:// es.scribd.com/doc/33101140/Recopilacion-actividades-con-niños-y-adolescentes](http://es.scribd.com/doc/33101140/Recopilacion-actividades-con-niños-y-adolescentes).

Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 437-454.

Sánchez, M., Rodríguez, N. y Padilla, M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y Educación*, 1(1), 54-66.

Sánchez, M., Rodríguez, N. y Padilla, M. (2007). La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y Educación*, 1 (1), 54-66.

ANEXOS

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

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

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

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5

Por ejemplo:....."En la clase de matemáticas..."¶

.....12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.¶

1¶		3¶	4¶	5¶
----	---	----	----	----

❖→No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas...¶

❖→No emplee mucho tiempo en cada respuesta.¶

Considera la siguiente escala para responder cada frase:¶

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