

César Rodríguez Ledo

Potenciando la inteligencia  
socioemocional y la atención plena  
en los jóvenes: programa de  
intervención SEA y determinantes  
evolutivos y sociales

Departamento  
Psicología y Sociología

Director/es  
Orejudo Hernández, Santos  
Rodríguez Barreiro, Luis

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

---

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

POTENCIANDO LA INTELIGENCIA  
SOCIOEMOCIONAL Y LA ATENCIÓN PLENA EN  
LOS JÓVENES: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN  
SEA Y DETERMINANTES EVOLUTIVOS Y  
SOCIALES

Autor

César Rodríguez Ledo

Director/es

Orejudo Hernández, Santos  
Rodríguez Barreiro, Luis

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Psicología y Sociología

2015







**Universidad**  
Zaragoza

**POTENCIANDO LA INTELIGENCIA  
SOCIOEMOCIONAL Y LA ATENCIÓN**

**PLENA EN LOS JÓVENES**

**Programa de intervención SEA y  
determinantes asociados**

**César Rodríguez Ledo**

**Directores:**

**Santos Orejudo Hernández**

*Departamento de Psicología y Sociología*

**Luis Rodríguez Barreiro**

*Departamento de Ciencias de la Educación*

**Tesis  
Doctoral**

**2015**

**POTENCIANDO LA INTELIGENCIA  
SOCIOEMOCIONAL Y LA ATENCIÓN PLENA EN LOS  
JÓVENES**

**Programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y  
sociales.**

DOCTORANDO:

**César Rodríguez Ledo**

DIRECTORES:

**Santos Orejudo Hernández**

**Luis Rodríguez Barreiro**



*Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto*  
Aristóteles (384 a.C – 322 a.C.)

*Es muy importante entender que la inteligencia emocional no es lo contrario  
de la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza, sino la única  
intersección de ambas.*  
David Caruso



## ***Agradecimientos***

*Esta tesis se la dedico a aquellos que con tanta paciencia y afecto me han apoyado en los momentos buenos y en los difíciles. A Carolien, sin cuyo apoyo incondicional, dedicación y cariño me hubiera sido imposible enfrentarme a este reto y seguir hacia delante en los momentos duros. A mi padre, gracias a él me atreví a empezar con este proyecto y sus consejos han sido una parte muy importante de este proceso. A mi madre, por su confianza ciega y su continuo aliento, su cercanía ha sido crucial para mi en este trabajo. A mi hermana, un torrente de alegría y fuerza, que sin duda ha sido vital en todo este tiempo. A mi abuela y mi abuelo, cuyo interés constante y ánimo me han dado impulso en muchos momentos. A mi madrina y tía Teresa, que nunca ha dejado de demostrarme su afecto y ánimo. A Santos, la piedra roseta en la que se sustenta esta tesis, cuya absoluta dedicación y carisma nos ha hecho alcanzar la calidad que tiene este trabajo. A Luis, cuya vista e inteligencia han sido claves en muchos momentos de esta tesis. A mis amigos, ellos sabes quienes son, por aguantarme en los momentos en los que solo los verdaderos amigos lo hacen y apoyarme cuando lo he necesitado. A mis compañeros de trabajo, por su interés y sus consejos. A los profesores, equipo directivo, alumnado y padres y madres del Instituto de Educación Secundaria que tan amablemente se han prestado voluntarios para trabajar y ser evaluados en el marco de este trabajo. Y en general a todos aquellos y aquellas que han sido una parte importante en mi persona y que se ha traducido en forma de energía que me ha ayudado a alcanzar este objetivo.*

*Gracias por estar siempre ahí, gracias de corazón, creedme cuando os digo que sin vosotros no habría sido posible.*



# ÍNDICE





# ÍNDICE GENERAL

Índice de contenidos .....	9
Índice de anexos .....	15
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>17</b>

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1: LAS EMOCIONES Y LAS BASES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL** ..... **26**

#### **1.1. EL ESTUDIO DE LA EMOCIÓN..... 29**

1.1.1. Historia del estudio de la emoción.....	29
1.1.1.1. Teorías neurofisiológicas de la emoción .....	30
1.1.1.2. Teorías conductistas de la emoción.....	34
1.1.1.3. Teorías cognitivistas de la emoción .....	35
1.1.1.4. Teorías psicoevolucionistas de la emoción .....	37
1.1.1.5. Teorías socio-constructivistas de la emoción .....	39
1.1.2. Conceptualización del proceso emocional.....	41
1.1.2.1. Concepto de emoción.....	41
1.1.2.2. Componentes de la emoción.....	41
1.1.2.3. Tipos y funciones de la emoción .....	42
1.1.3. Conceptualización de la emoción en este estudio: a modo de conclusión.....	45

#### **1.2. EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA ..... 46**

1.2.1. Primeros pasos del concepto de inteligencia .....	47
1.2.2. Inteligencia general .....	47
1.2.3. Inteligencia social .....	48
1.2.4. Inteligencias múltiples .....	49
1.2.5. Conceptualización de la inteligencia en este estudio: a modo de conclusión .....	51

#### **1.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL ..... 52**

1.3.1. Pioneros y nacimiento del concepto de inteligencia emocional .....	52
---	----

1.3.2. Profundización en el concepto de IE .....	54
1.3.3. De la inteligencia emocional a la Inteligencia socioemocional.....	56
1.3.4. Conceptualización de la inteligencia socioemocional en este estudio: a modo de conclusión. ....	57
<b>CAPÍTULO 2: INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL: MODELOS, EVALUACIÓN Y MODELO SEA. ....</b>	<b>61</b>
<b>2.1. MODELOS DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL.....</b>	<b>63</b>
2.1.1. Consideraciones previas al análisis de los modelos específicos .....	63
2.1.2. Principales modelos de Inteligencia socioemocional .....	64
2.1.2.1. Modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso.....	64
2.1.2.2. Modelo de Goleman.....	67
2.1.2.3. Modelo ESI de Bar-On.....	69
2.1.2.3. Modelo de rasgos de Petrides y Furnham.....	72
2.1.2.4. Modelo de competencias emocionales de Bisquerra y el GROP.....	73
2.1.2.5. Modelo Neuropsicológico de Davidson.....	78
2.1.3. Inteligencia socioemocional y empatía.....	83
<b>2.2. LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL Y OTROS CONSTRUCTOS .....</b>	<b>84</b>
2.2.1. Inteligencia socioemocional, salud y ajuste psicológico.....	84
2.2.2. Inteligencia socioemocional y ajuste psicosocial.....	87
2.2.3. Inteligencia socioemocional y rendimiento académico.....	89
2.2.4. Inteligencia socioemocional y otros constructos: a modo de conclusión.....	92
<b>2.3. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL: INSTRUMENTOS. .....</b>	<b>92</b>
2.3.1. La evaluación de la Inteligencia Socioemocional.....	92
2.3.1.1. TMMS y TMMS-24: Trait Meta-Mood Scale.....	93
2.3.1.2. MSCEIT: Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test; y MEIS: Multifactor Emotional Intelligence Scale. ....	94
2.3.1.3. ECI: Emotional Competence Inventory.....	95
2.3.1.4. EQi y EQi-YV: Bar-On Emotional Quotient Inventory.....	96
2.3.1.5. TEIQue: Trait Emotional Intelligence Questionnaire.....	97
2.3.1.6. CDE y CDE-SEC: Cuestionario de Desarrollo Emocional .....	98
2.3.2. La evaluación de la empatía: instrumentos.....	99
2.3.2.1. IRI: Índice de Reactividad Interpersonal.....	101

2.3.2.2. QMEE: Questionnaire Measure of Emotional Empathy; e IECA: Index of Empathy for Children and Adolescents.....	102
<b>2.4. MODELO TEÓRICO SEA .....</b>	<b>104</b>
2.4.1. Definición y delimitación de la ISE según el modelo SEA.....	104
2.4.2. Modelo de Inteligencia Socioemocional SEA.....	105
<b>CAPÍTULO 3: ATENCIÓN PLENA (<i>MINDFULNESS</i>) E INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL.....</b>	<b>111</b>
<b>3.1 ATENCIÓN, ATENCIÓN PLENA Y <i>MINDFULNESS</i>.....</b>	<b>113</b>
3.1.1. Atención y mecanismos atencionales.....	113
3.1.2. Atención plena o <i>mindfulness</i> .....	114
3.1.3. Aplicación del <i>mindfulness</i> .....	116
<b>3.2. LA IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN PLENA O <i>MINDFULNESS</i> PARA LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL .....</b>	<b>117</b>
3.2.1. <i>Mindfulness</i> e Inteligencia Emocional.....	117
3.2.2. <i>Mindfulness</i> y regulación emocional.....	119
<b>3.3. EVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN PLENA O <i>MINDFULNESS</i>.....</b>	<b>121</b>
3.3.1. Consideraciones previas a la evaluación del <i>mindfulness</i> .....	121
3.3.2. Instrumentos de medida del <i>mindfulness</i> .....	121
3.3.2.1. Child and Adolescent Mindfulness Measure: CAMM.....	123
3.3.2.2. Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar: EAPAE.....	123
<b>3.4. INCORPORACIÓN DEL <i>MINDFULNESS</i> AL MODELO SEA.....</b>	<b>124</b>
<b>CAPÍTULO 4. DESARROLLO DE LA ISE E INSTRUCCIÓN MEDIANTE PROGRAMAS. PROGRAMA SEA.....</b>	<b>127</b>
<b>4.1. DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL .....</b>	<b>129</b>
4.1.1. Desarrollo evolutivo de la inteligencia socioemocional.....	129
4.1.2. El papel de la familia en la ISE.....	135
4.1.3. El papel de la socialización con iguales en la ISE.....	143
4.1.4. El papel de variables asociadas al género en la ISE.....	148
4.1.5. Perspectiva evolutiva general: a modo de conclusión.....	150
<b>4.2. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL E INSTRUCCIÓN MEDIANTE PROGRAMAS .....</b>	<b>151</b>

4.2.1. Educación socioemocional y ventajas asociadas .....	151
4.2.2. Programas de instrucción en educación socioemocional .....	158
4.2.2.1. Diseño y Aplicación de Programas de educación socioemocional.....	159
4.2.2.2. Evaluación de Programas de educación socioemocional.....	164
4.2.3. Programas de educación socioemocional y resultados encontrados .....	166
4.2.4. Programas de ISE y mindfulness .....	174
4.2.5. Instrucción en inteligencia socioemocional mediante programas: a modo de conclusión .....	179
<b>4.3. PROGRAMA SEA .....</b>	<b>180</b>
4.3.1. Diseño en base a modelo teórico .....	180
4.3.2. Diseño SAFE .....	183
4.3.3. La importancia de potenciar y estudiar el desarrollo socioemocional con el programa SEA y su estudio asociado: a modo de conclusión .....	185

**SEGUNDA PARTE:  
MARCO EXPERIMENTAL**

<b>CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN ....</b>	<b>191</b>
5.6.1. Variables de la investigación .....	191
<b>5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>193</b>
<b>5.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS .....</b>	<b>196</b>
5.2.1 Objetivos del estudio.....	196
5.2.2 Objetivos del programa.....	197
<b>5.3 HIPÓTESIS.....</b>	<b>198</b>
5.3.1. Hipótesis del estudio.....	198
<b>5.4 PARTICIPANTES Y CONTEXTUALIZACIÓN .....</b>	<b>201</b>
5.4.1 Alumnado participante .....	201
5.4.2. Adultos participantes.....	202
<b>5.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTOS.....</b>	<b>203</b>
5.5.1. Diseño de la investigación .....	203
5.5.2. Procedimiento.....	203

<b>5.6. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS.....</b>	<b>209</b>
5.6.1. Variables de la investigación .....	209
5.6.2. Instrumentos de medida .....	210
5.6.2.1. Instrumentos del estudio de los efectos del programa.....	214
5.6.2.2. Instrumentos del estudio de los determinantes evolutivos, sociales y familiares.....	220
5.6.2.3. Instrumentos de evaluación del programa .....	223
5.6.2.4. Instrumentos del estudio piloto.....	225
<b>5.7. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>226</b>
5.7.1. Análisis de los supuestos previos.....	227
5.7.2. Análisis estadístico de los efectos del programa .....	228
5.7.3. Análisis de los resultados de los determinantes evolutivos personales, sociales y familiares.....	231
5.7.4. Análisis de los resultados de evaluación del programa SEA y sus objetivos.....	233
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA .....</b>	<b>235</b>
<b>6.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO.....</b>	<b>237</b>
<b>6.2. ANÁLISIS PREVIOS DEL ESTUDIO FINAL.....</b>	<b>241</b>
<b>6.3. ANÁLISIS DE LA MEJORA POR HIPÓTESIS .....</b>	<b>245</b>
6.3.1. Mejora en Inteligencia Socioemocional .....	245
6.3.2. Mejora en Empatía .....	250
6.3.3. Mejora en habilidades de socialización.....	252
6.3.4. Mejora en atención plena.....	254
6.3.5. Mejora en los dos géneros .....	257
6.3.6. Mejora en aplicación de tutores.....	266
<b>6.4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA.....</b>	<b>269</b>
6.4.1. Significado de los resultados .....	269
6.4.2. Limitaciones de los resultados y futuros estudios.....	274
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE DETERMINANTES EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES. ....</b>	<b>277</b>
<b>7.1. ANÁLISIS PREVIOS DEL ESTUDIO DE DETERMINANTES EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES. ....</b>	<b>279</b>

<b>7.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS DETERMINANTES EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES por hipótesis. ....</b>	<b>282</b>
7.2.1. Atención plena o <i>Mindfulness</i> .....	282
7.2.2. Apoyo social y familiar .....	290
7.2.3. Perfil de estilo educativo paterno/materno .....	301
7.2.4. Apoyo socio-familiar percibido y estilo educativo paterno/materno.....	306
7.2.5 El sexo en los determinantes sociales y familiares .....	310
<b>7.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES.....</b>	<b>312</b>
7.3.1. Significado y alcance de los resultados .....	312
7.3.2. Conclusión y futuras investigaciones.....	317
<b>CAPÍTULO 8. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA SEA Y SUS OBJETIVOS .....</b>	<b>319</b>
<b>8.1. ESTUDIO DE RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA SEA Y SUS OBJETIVOS .....</b>	<b>321</b>
8.1.1. Evaluación mediante tutores. Cuestionario programa SEA .....	322
8.1.2. Evaluación por expertos. Escala EEIPESE.....	326
8.1.2.1. Evaluación Inicial.....	326
<b>8.2. DISCUSIÓN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.....</b>	<b>340</b>
<b>CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>343</b>
<b>9.1. DISCUSIÓN SOBRE EL ESTUDIO .....</b>	<b>345</b>
<b>9.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y LIMITACIONES EN BASE A LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>347</b>
9.2.1. Objetivo 1: Diseño, formación al profesorado y aplicación del programa SEA. ..	347
9.2.2. Objetivo 2: Mejora en competencias socioemocionales y de <i>mindfulness</i> . .....	349
9.2.3. Objetivo 3: Estudio de variables personales, evolutivas y socio-familiares relacionadas con el desarrollo de la ISE. ....	353
9.2.4. Objetivo 4: Evaluación del programa.....	360
<b>9.3. CONCLUSIONES FINALES Y FUTUROS ESTUDIOS .....</b>	<b>361</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>365</b>

## **ANEXOS**

Anexo 1. Cuestionario SEA tutores.....	408
Anexo 2. Actividad de ejemplo. Ficha de la actividad.....	409
Anexo 3. Planning programa SEA previsto y Planning real.....	413





# **PRESENTACIÓN**

El desarrollo de las habilidades socioemocionales y su instrucción directa es un aspecto que, en los últimos años, ha llamado la atención de numerosos expertos en psicología y educación. Potenciar estas competencias de la manera más eficiente posible, así como estudiar las diferentes variables relacionadas con este desarrollo, son aspectos clave en la investigación en este área. Ante tal situación se nos presentó la posibilidad de diseñar, aplicar y evaluar los resultados de un programa concreto de desarrollo de las competencias socioemocionales que decidimos denominar programa SEA. Este programa, además de potenciar tales competencias socioemocionales, hace uso de técnicas de *mindfulness* o atención plena entendidas como un medio para potenciar estas habilidades socioemocionales así como un fin en sí mismo. Se busca así desarrollar estas competencias tan útiles y con tanto valor para una sociedad como la nuestra, donde las competencias socioemocionales se demuestran como algo verdaderamente positivo para el desarrollo personal y social de los jóvenes, a la vez que cada vez parecen existir más jóvenes con niveles de atención peores a lo esperados. Se decidió trabajar con personas en tal nivel evolutivo en tanto que una gran parte de las bases de la personalidad así como de las habilidades socioemocionales y de atención plena sobre las que se edificará el futuro del sujeto se asienta en la adolescencia y pre-adolescencia. Esta se entiende como un período de transición y transformación, así como de adquisición y consolidación de la identidad personal y social, de tal modo que se consideró de vital importancia intervenir precisamente en estas primeras etapas de cambio hacia la vida adulta.

El programa de intervención en sí se diseñó tratando de cumplir con los máximos niveles de calidad, tanto en el diseño como en la aplicación y evaluación de los resultados obtenidos, basándonos en estándares que aseguren el valor real del programa ante otros que pudieran existir previamente.

Junto con el objetivo de mejora concreta de los participantes del estudio, se nos presenta otro igualmente útil para comprender el concepto de inteligencia socioemocional y su desarrollo: el estudio de las variables asociadas. Variables asociadas a elementos más sociales y familiares como el apoyo de iguales o adultos, el estilo educativo de los segundos o el género de los participantes del estudio son elementos clave que pueden determinar en cierta medida el desarrollo de las competencias socioemocionales en los jóvenes. Hablamos de jóvenes al estudiar de manera preferente adolescentes y pre-adolescentes de entre 12 y 15 años, que creemos

ser un grupo con enormes posibilidades de cambio dado su momento evolutivo concreto, así como de gran interés a estudiar dadas sus características particulares.

Atendiendo a estos intereses, planteamos como objetivo principal de este estudio uno doble: el de investigar si es posible mejorar, mediante la aplicación de un programa educativo, la inteligencia socioemocional (ISE) de los adolescentes así como la idoneidad del programa SEA para lograr este objetivo, sin olvidar por otro lado estudiar ciertas variables personales o socio-familiares que puedan influir en el desarrollo de estas competencias. Nos preguntamos por tanto: ¿En qué medida la instrucción directa mediante un programa de desarrollo de las ISE puede aumentar la aptitud para procesar, manejar y expresar la información emocional?, ¿es el programa SEA un programa adecuado a tal fin? y ¿hasta que punto variables de apoyo social y familiar, de estilo educativo y asociadas a competencias de *mindfulness* o al sexo determinan este desarrollo socioemocional?.

Con el objetivo de dar respuesta a estas preguntas generales y a otras más concretas que van guiando este estudio, se lleva a cabo una revisión teórica de la literatura existente que se presenta en cuatro capítulos, a los que le siguen otros cuatro dedicados al análisis del estudio concreto y sus resultados para finalmente, en el capítulo nueve discutir los resultados obtenidos, sus limitaciones y concluir con los elementos clave que este estudio presenta en forma de tesis.

Empezando por el principio, si en el marco teórico de este trabajo la idea principal a tratar es el de Inteligencia emocional, no podemos dejar de analizar de donde parte este concepto. Por tal motivo nos parece de primordial importancia estudiar los conceptos de inteligencia y de emoción, así como el origen de la comprensión actual de tales. Ante tal motivación, en el primer punto del capítulo 1, analizamos la evolución del concepto de emoción desde los primeros autores clásicos que trataron el tema, hasta los más actuales y específicos. Además analizamos la comprensión que de la emoción actual y el posicionamiento de los autores de esta tesis con respecto a la misma. Tras ello, en el segundo punto, profundizamos en el concepto de inteligencia, su estudio y comprensión desde la psicología desde sus inicios hasta la actualidad. Por último revisamos el concepto de inteligencia emocional y las diversas conceptualizaciones actuales, así como sus bases y los conceptos tradicionalmente relacionados con este constructo. En este tercer punto explicamos nuestro posicionamiento ante tal constructo

y dejamos para el tema siguiente los modelos concretos de unos y otros así como su evaluación específica.

En el segundo capítulo, una vez analizado lo que se entiende por emoción, inteligencia e inteligencia emocional, analizamos con mayor profundidad las dimensiones que componen esta última en base a los diferentes modelos. Estos, sus características particulares y la amplitud que otorgan al concepto de Inteligencia emocional y socioemocional se analizan en el primer punto de este capítulo. Seguido a esto, en el segundo punto, se analizan las diferentes medidas e instrumentos de evaluación de este tipo de inteligencia, lo que se lleva a cabo de manera particularmente pormenorizada para los modelos concretos y las pruebas de evaluación específicas que proponen. En ambos puntos se presta especial atención al concepto de empatía y su relación específica con la ISE. Su comprensión, análisis y evaluación se presentan incluidos en ambos dos puntos. Tras el análisis de los modelos y su evaluación se presenta el propio que fundamenta el trabajo empírico llevado a cabo en este estudio: el modelo SEA. Este modelo de ISE, de elaboración propia en base a otros modelos clásicos y más actuales y fundamentado en diversas investigaciones y descubrimientos recientes en el área de estudio que nos ocupa, se presenta junto con sus dimensiones específicas en el último punto de este capítulo.

Una vez estudiados la concepción de la ISE y los modelos y técnicas concretas para evaluarlo en las personas, y los jóvenes en concreto, tenemos que prestar atención a uno de los componentes principales de esta tesis: la atención plena o *mindfulness*, lo que se trata de hacer en el capítulo 3. En este capítulo se analiza la importancia de la atención, y en especial de la atención plena, para la ISE y su desarrollo. Con este objetivo se define, en el punto uno, la atención plena o *mindfulness* y se analiza el origen del concepto. Tras esto se estudia la relación entre atención plena e inteligencia socioemocional, haciendo hincapié en la importancia de la una para otra. Tras esto se presentan diferentes medidas del *mindfulness* y se analizan al detalle aquellas más interesantes para este trabajo. Finalmente en el último punto de este capítulo, se trabaja la importancia de la atención plena para el modelo SEA, definiendo la comprensión teórica y práctica del concepto en nuestro modelo teórico-práctico.

En el capítulo 4 se fundamentan el desarrollo de Inteligencia Socioemocional y sus variables asociadas desde la perspectiva del desarrollo evolutivo así como desde la perspectiva de su potenciación en lo que conocemos como Educación Emocional o Educación Socioemocional. Para ello, en el primer punto, se trabaja el desarrollo psicoevolutivo de la ISE en la niñez y la adolescencia, y se profundiza en el papel de las otras personas en tal desarrollo. Se atiende con especial ahínco al papel de la familia, su apoyo y estilo educativo en la configuración del nivel de ISE de los jóvenes. Se estudia también el papel que los iguales y aspectos de interacción en el proceso de desarrollo diverso para chicos y chicas de los sujetos juegan en este desarrollo. Tras esto se analiza el concepto de educación emocional y las ventajas asociadas al hecho de potenciar los niveles de ISE. Más adelante, se profundiza en la mejor manera de potenciar este desarrollo, analizando los programas de instrucción en educación emocional que así se lo proponen. Se exponen los diferentes modelos de trabajo mediante programas y se define cual es el modelo que parece encontrar unos mejores resultados, además de profundizar en la mejor manera de evaluar tal tipo de programas. Tras ello se exponen los programas de potenciación de la ISE concretos que, de alguna manera, han marcado este estudio sin olvidarnos de aquellos que trabajan la atención plena o *mindfulness*. Por último, se expone el programa SEA, su diseño y organización, con el objetivo de fundamentar las bases teóricas de esta tesis. Finalmente se expone la importancia de este estudio en base a la argumentación de los autores del mismo.

Tras fundamentar teóricamente el estudio, se comienzan a presentar los elementos más específicos y propios de esta investigación en el capítulo 5. En él se exponen el planteamiento del problema de la investigación, los objetivos generales de la tesis y los específicos del programa, así como las cuestiones que, en forma de hipótesis, guían nuestra investigación. A continuación se detalla la muestra de sujetos participantes y sus características idiosincrásicas y contextuales. Tras esto se presenta el diseño de investigación empleado y las fases que han guiado la aplicación de la intervención y su evaluación, esto es su procedimentación. Después se exponen detalladamente los instrumentos empleados para la evaluación de las dimensiones de estudio. Por último se detallan los análisis estadísticos llevados a cabo para analizar los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos de evaluación utilizados.

En el capítulo 6 se presentan los resultados de mejora alcanzados en este estudio. Note que estos resultados cuantitativos introducidos por la intervención mediante nuestro programa se presentan en los siguiente epígrafes, mientras que aquellos relacionados con las variables evolutivas personales y sociales relacionadas con la ISE y su aprendizaje, así como de la valoración más cualitativa del programa se presentan en los dos capítulos siguientes. Por lo tanto, en el primer epígrafe de este tema trabajamos las diferentes mejoras en las variables relacionadas con las competencias sociales y emocionales evaluadas. Se presentan aquí los resultados del estudio piloto, los resultados del estudio descriptivo previo de los resultados obtenidos en el estudio final y se profundiza en los datos encontrados para todas las variables de estudio final presentándolas de forma que respondan a cada una de las hipótesis del estudio. Tras la presentación de los resultados, se valora la mejora específica que el programa SEA introduce en los jóvenes participantes y se discuten los resultados, su amplitud y significado general.

En el capítulo 7 se presentan los resultados de los análisis realizados para analizar la relación entre ciertas variables evolutivas, sociales y familiares y el nivel y aprendizaje de habilidades socioemocionales en los participantes del estudio. En el primer epígrafe de este tema se presentan los resultados generales agrupados, así como se reflexiona sobre el cumplimiento de los supuestos previos al análisis que se quiere llevar a cabo. Tras esto se presentan los resultados específicos de las diferentes variables analizadas en este estudio. Para ello se valora la importancia de cada una de estas variables en la aparición y desarrollo de las habilidades emocionales y sociales medidas en el programa sea. En concreto, y coincidiendo con los diferentes subapartados de este segundo epígrafe, se analiza la influencia de las habilidades de atención plena o *mindfulness*, del apoyo social y familiar percibido por los participantes, del estilo educativo paterno/materno y la importancia del género con respecto a los anteriores. Finalmente se valoran los resultados encontrados y su alcance en el apartado discusión.

En el capítulo 8 se presenta la evaluación del programa SEA, de su diseño, aplicación y de los resultados cualitativos de mejora. Para ello se presentan y analizan los resultados relacionados con las valoraciones de los tutores, a lo que sigue la evaluación fruto de la reflexión de los expertos que han diseñado el programa, para

valorar su idoneidad, aplicación y resultados globales. Finalmente se discuten estos resultados y se analizan en base a las hipótesis de evaluación del programa SEA.

Finalmente, con la idea de discutir los resultados encontrados, sus implicaciones y significados específicos se presenta el capítulo de discusión y conclusiones finales de esta tesis. En este capítulo 9 se discute el estudio concreto, sus bases y elementos definatorios en términos críticos y prestando especial atención a las principales características del programa y el diseño elegido. Tras esto, en el segundo punto, se analiza pormenorizadamente el nivel de consecución de los objetivos planteados previo inicio del estudio y se discuten las limitaciones concretas del mismo en base a los características propias del diseño, muestra y resultados obtenidos. Todo esto se lleva a cabo guiado por los objetivos planteados en el estudio, así como por las hipótesis que orientan esta investigación. Por último, la línea argumental seguida a lo largo de esta tesis nos lleva a una serie de conclusiones finales que, junto a consejos para futuros investigadores, componen el último punto de esta tesis.

Mediante esta organización se ha pretendido fundamentar y dar respuesta a los distintos interrogantes que han guiado esta tesis, así como alcanzar el objetivo principal de medir los efectos del programa de intervención diseñado en las competencias socioemocionales y la atención plena de los participantes, así como estudiar el rol que ciertas variables evolutivas y socio-familiares pueden jugar en este proceso y el desarrollo de tales competencias.

Esperamos que el tema tratado, la forma en que se ha hecho, los elementos propios del diseño de este estudio y los resultados alcanzados sean de su interés en términos tanto científico-teóricos como prácticos.





**PRIMERA PARTE:**  
**MARCO TEÓRICO**

# **CAPÍTULO 1: LAS EMOCIONES Y LAS BASES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

## **1.1. EL ESTUDIO DE LA EMOCIÓN**

### **1.1.1. Historia del estudio de la emoción**

1.1.1.1. Teorías neurofisiológicas de la emoción

1.1.1.2. Teorías conductistas de la emoción

1.1.1.3. Teorías cognitivistas de la emoción

1.1.1.4. Teorías psico-evolucionistas de la emoción

1.1.1.5. Teorías socio-constructivistas de la emoción

### **1.1.2. Conceptualización del proceso emocional**

1.1.2.1. Concepto de emoción

1.1.2.2. Componentes de la emoción

1.1.2.3. Tipos y funciones de la emoción

### **1.1.3. Conceptualización de la emoción en este estudio: a modo de conclusión**

## **1.2. EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA**

### **1.2.1. Primeros pasos del concepto de inteligencia**

1.2.2. Inteligencia general

1.2.3. Inteligencia social

1.2.4. Inteligencias múltiples

### **1.2.5. Conceptualización de la inteligencia en este estudio: a modo de conclusión**

## 1.3 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.3.1. Pioneros y nacimiento del concepto de inteligencia emocional

1.3.2. La inteligencia emocional en el presente

1.3.3. De la inteligencia emocional a la Inteligencia socioemocional

1.3.4. Conceptualización de la inteligencia socioemocional en este estudio: a modo de conclusión.



## **1.1. EL ESTUDIO DE LA EMOCIÓN**

### **1.1.1. Historia del estudio de la emoción**

El término emoción proviene del latín: “*emotio-onis*”, que significa estar en movimiento o estar agitado. Así, según el origen etimológico de la palabra emoción, los antiguos entendían esta como la pasión que alteraba al individuo y que le hacía moverse, entendiéndose incluso como agitación en un sentido físico de la palabra. Además, esta manera de valorar la emoción humana o pasión, utilizada como sinónimo en años posteriores, otorga un valor claramente negativo al concepto contraponiéndola a la sabiduría e incluso explicando la pasión como una enfermedad mental a subsanar. Salazar (2010) explica que desde la filosofía griega se entienden las emociones de diferente manera:

- Platón (428-347 a. de C.) considera la emoción o pasión como algo diferente de la razón o cognición, ambas a su vez diferentes al deseo o motivación. Además entiende que aquellos dominados por las emociones o pasiones pueden sufrir desórdenes debido a la falta del uso del razonamiento que les permita mantener una relación armoniosa entre el cuerpo y el alma, y por lo tanto, salud.
- Aristóteles (384-322 a. de C.) también apoya la idea de que, cuando aparecen las emociones en la persona, estas pueden transformarla afectando al juicio racional. Interesante es también el análisis de las emociones realizado por este filósofo cuando indica que las emociones aparecen junto al placer o el dolor, en ambos casos controlables de forma voluntaria gracias a la motivación.
- Por último, los Estoicos resaltaron la negatividad de las pasiones entendidas como perturbaciones del alma irracionales y acompañadas de gran impulsividad. Estos las comparan con enfermedades somáticas que debilitan el alma.

Vemos que tres de las más importantes corrientes de la filosofía clásica y precursoras de la psicología consideraron en su momento la emoción como contrapuesta a la razón, o lo que es lo mismo, a la cognición. Esta dicotomía se mantiene en la edad

media, donde se pensaba que en el alma coexistían una parte concupiscente (deseos y apetitos), una irascible (origen de las pasiones) y una racional que, con el fin de dominarlas estaba en constante lucha con las anteriores (Salazar, 2010). Ya en el Renacimiento se asigna al término pasión un significado más específico, reservándose para estados de ánimo exacerbados, y la emoción empieza a abandonar el significado de pérdida de control. Sin embargo no es hasta la formulación de la teoría evolucionista gracias a las aportaciones de Darwin en el siglo XIX, el momento en el que la emoción pierde el significado negativo que hasta el momento le había acompañado. A partir de entonces se entiende que las emociones pueden ser adaptativas, ergo útiles para la supervivencia, y por lo tanto, no necesariamente negativas.

Más adelante aparecen formulaciones que, desde la psicología, estudian la cognición y la emoción como elementos separados, que no por ello contrapuestos. Tal y como indica Lazarus (1991) la cognición, la emoción e incluso la motivación son elementos inseparables y que organizan el funcionamiento de las personas. En función del acento que se ha puesto a unos u otros elementos de la emoción y su relación más o menos estrecha con la cognición humana y la motivación, han existido diversas corrientes que han tratado de fundamentar y explicar el sentido de las emociones en el ser humano. Las principales corrientes que nos permiten profundizar y analizar el término emoción de una manera comprehensiva se explican a continuación. En concreto trabajamos las aportaciones de las:

- Teorías neurofisiológicas de la emoción
- Teorías conductistas de la emoción
- Teorías cognitivistas de la emoción
- Teorías psicoevolucionistas de la emoción
- Teorías socio-constructivistas de la emoción

#### 1.1.1.1. Teorías neurofisiológicas de la emoción

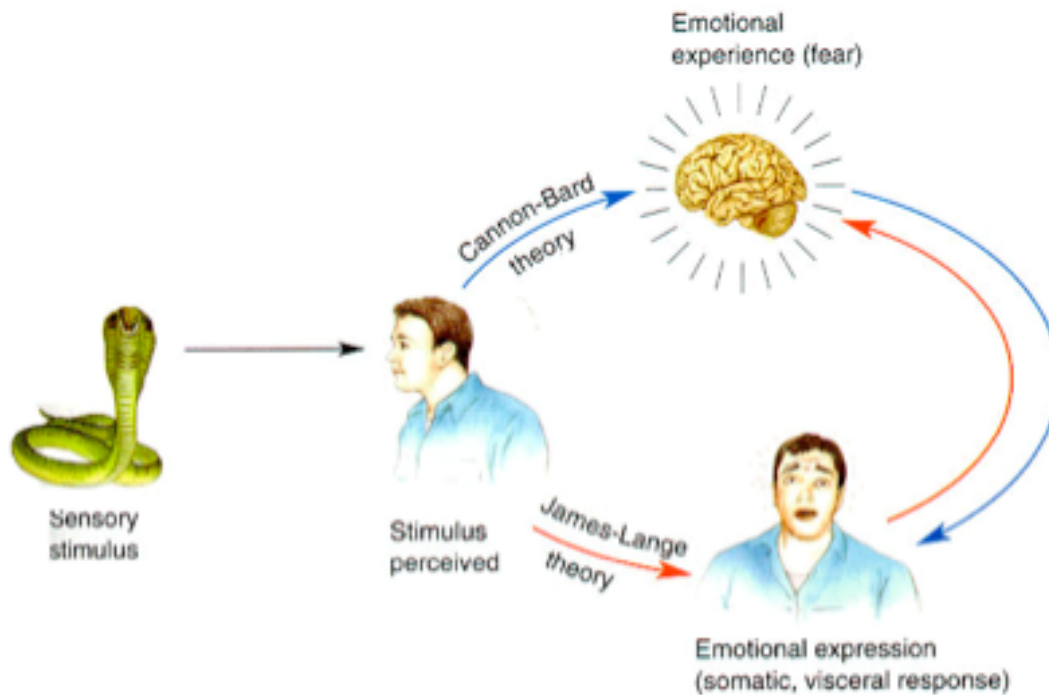
Partiendo del interés de estudiar las bases biológicas de la emoción y su expresión han sido no pocos los estudiosos que han tratado de descubrir la base fisiológica o

neuroológica de la emoción. Desde modelos más clásicos hasta estudios actuales, basadas en modernos métodos de neuroimagen, se han ido desentramando el origen de la experiencia emocional y su expresión. Haciendo un análisis de los grandes hitos en este proceso debemos nombrar los estudios realizados por el psicólogo norteamericano James y el fisiólogo danés Lange, que mediante sus respectivas publicaciones en 1884 y 1885 nos permiten conocer sus resultados análogos, que les llevan a afirmar que las emociones son una consecuencia de la percepción de los cambios corporales. Según la teoría de James-Lange “la retroalimentación diferencial de los sistemas periféricos es la causante de un determinado estado emocional” (Grzib, 2002, p. 249). De esta manera el sistema nervioso periférico sería el encargado de indicarnos, mediante activación o reacción de cualquier otro tipo, un cambio interno o externo, que precede al hecho de que se pongan en funcionamiento mecanismos que tratan de explicar ese cambio y por tanto nos hagan sentir una emoción.

Que las emociones parten de eventos externos ante los que sentimos emociones es algo que Cannon y su discípulo Philip Bard apoyan, aunque discrepan profundamente en el origen periférico del proceso. Según la teoría de Canon-Bard, para que aparezca una emoción se debe dar un proceso neurofisiológico en el que el tálamo desencadena la reacción fisiológica y esta es transmitida a los órganos terminales a través del sistema nervioso vegetativo (LeDoux, 1999). De esta manera primero se siente la emoción y después se reacciona ante ella, al contrario de lo que afirma la teoría de James-Lange. En la figura 1.1 puede observar ambas teorías y la principal diferencia entre ellas.

La afirmación de Cannon, que localiza la base nerviosa de la emoción en el tálamo, fue apoyada por el desarrollo de la neurociencia. Sin embargo, gracias a diversas investigaciones, se demostró que la región del sistema nervioso que genera las emociones y tiene un papel preponderante en su génesis no es el tálamo sino el denominado Sistema Límbico. Este es el que modula tanto la experiencia como la expresión emocional (LeDoux, 1999). De este modo se comienza a investigar el origen del procesamiento emocional en el Sistema Límbico además de en otras áreas subcorticales.





**Figura 1.1: Contraposición de teorías de James-Lange y Cannon-Bard (AA. VV., 2014).**

En este marco Papez indicó en 1939 que la conducta emocional estaba controlada por estructuras del lóbulo límbico y que la experiencia emocional se localizaría en la corteza (Grizb, 2002). Papez no solo se convierte en pionero a la hora de definir la emoción según su experiencia subjetiva separada de su expresión, sino que además es el primero que relaciona estructuras y funciones cerebrales concretas con procesos emocionales en lo que se denomina “el circuito de Papez”. Posteriormente, en 1958, MacLean amplía el conocimiento introducido por Papez gracias al descubrimiento de la importancia que el hipocampo tiene para el procesamiento emocional. McLean sostiene que en el sistema límbico se encuentran tres subsistemas (Grizb, 2002):

- la parte anterolateral, cuya estructura principal es la amígdala y cuya función principal es la de iniciar respuestas de auto-conservación y auto-defensa,
- la parte septal, relacionada con la conservación de la especie y por tanto con emociones que nos llevan a realizar conductas sexuales y de procreación,
- y la parte exterior, relacionada con las conductas de convivencia familiar y la cría de vástagos.

Estas investigaciones, que aportan más luz sobre las diferentes estructuras específicas en la base del procesamiento emocional, dan pie a los descubrimientos de LeDoux. Este autor defiende que el procesamiento emocional se controla mediante diferentes mecanismos neurológicos específicos, dependiendo de las diferentes emociones. Dado el potencial negativo que la pérdida de control sobre las emociones puede suponer para las personas, nuestro neocortex aprende a controlarlas. Esto se realiza mediante las aferencias que la amígdala recibe de diferentes partes de la corteza, lo que nos otorga la capacidad de controlar y manejar de manera consciente las emociones y sentimientos que surgen, o al menos se relacionan, con el complejo amigdalóide. Los estudios sobre el sentimiento de miedo en los que trabajó LeDoux (1999) le llevan a distinguir dos tipos de vías de unión entre los órganos sensoriales y el complejo amigdalóide:

- La vía larga: desde los órganos sensoriales se envía la información al tálamo, y este a su vez la envía a las diferentes regiones del neocortex, donde se procesa el estímulo emocional y su significado para el sujeto, para después continuar hasta la amígdala con la subsecuente respuesta emocional.
- La vía corta: en esta vía los órganos sensoriales envían la información al tálamo, a diferencia de que este no envía la información al neocortex para su procesamiento, sino directamente y mediante una única sinapsis, a la amígdala.

Como un lector con ciertos conocimientos del tema podrá anticipar, la vía larga permite el manejo consciente y controlado de la emoción mientras que la vía corta supone un procesamiento automático y que escapa al control voluntario de la respuesta emocional. La segunda de ellas es, lógicamente, más rápida y tiene su significado en reacciones emocionales que garantizan nuestra supervivencia.

Recogiendo el testigo de LeDoux, Davidson (2012) estudia la importancia de las diferentes áreas del cerebro para el procesamiento emocional, prestando especial atención a la función de los dos hemisferios y a la idea de regulación emocional mediante la corteza prefrontal. Con respecto al estudio de las áreas cerebrales, diversas investigaciones lideradas por Davidson descubren que lesiones en el hemisferio izquierdo pueden conducir a una acentuación de los afectos negativos y reacciones depresivas, mientras que lesiones en el derecho se asocian con euforia y/o indiferencia (Davidson, 2012). Davidson descubre que es el lóbulo temporal de la corteza prefrontal

y su asimetría en la activación el que determina estas diferencias, lo que podría definir al hemisferio izquierdo como el encargado de las emociones de signo positivo y de las reacciones de aproximación, mientras que el derecho es primordial en las emociones de signo negativo y en las reacciones de evitación. Así, y conectando con el segundo de los grandes descubrimientos de Davidson, este demuestra como mediante entrenamiento en control consciente de las emociones, e incluso en meditación, los seres humanos podemos modificar nuestros patrones de actividad cerebral y por lo tanto modificar la experiencia emocional y su expresión (Davidson, 2012). Este control consciente se lleva a cabo mediante las conexiones entre los diferentes áreas encargados con las emociones y la corteza prefrontal. Además Davidson afirma que las personas poseemos perfiles emocionales idiosincrásicos aunque definibles en función de nuestro funcionamiento cerebral en relación a la experienciación, manejo y expresión de las diferentes emociones.

Como se puede observar, el estudio de la emoción desde la neurofisiología ha tomado, toma y, con total seguridad, tomará una gran importancia a la hora de estudiar el funcionamiento emocional del ser humano. No obstante, existen aproximaciones que otorgan menos importancia al estudio del origen neural de las emociones y más al funcionamiento y observación en la realidad natural de estas.

#### 1.1.1.2 Teorías conductistas de la emoción

Para los conductistas las emociones se conciben como reflejos, como modelos de respuesta ante situaciones ambientales, y que, dada su subjetividad y la imposibilidad de ser observadas directamente, no merecen una atención especial. De este manera Watson (1919, 1924) cree que las emociones son patrones de reacción hereditarios que se pueden reducir a tres tipos:

- Respuestas “X” o respuestas típicas a situaciones aversivas, como sonidos fuertes, falta de apoyo corporal, etc.,
- Respuestas “Y” o respuestas relacionadas típicamente con la imposibilidad de mover libremente los miembros del propio cuerpo, y
- Respuestas “Z” o respuestas de manipulación de las zonas erógenas.

Ante esta perspectiva el conductismo solo se preocupa de la evocación de “conductas emocionales” (como ellos las denominan), ante situaciones de condicionamiento clásico u operante. El aprendizaje y las respuestas emocionales extremas ante las diferentes situaciones son, por tanto, el único campo de interés en relación a la emoción para el conductismo y sus representantes.

### 1.1.1.3. Teorías cognitivistas de la emoción

Muchas y muy interesantes han sido las teorías que enfatizan el componente cognitivo que media entre la emoción y la respuesta ofrecida ante esta. Según Bisquerra (2000) estas teorías explican como ciertos procesos cognitivos, tales como valoraciones, interpretaciones, etiquetados, afrontamientos, objetivos, control percibido y expectativas, median en la reacción emocional.

De entre estas, una de las principales y pioneras es la de Schachter y Singer (1962). Estos autores formulan una teoría de la emoción que contempla factores fisiológicos así como factores cognitivos. Estos dos factores determinan su teoría bifactorial al explicar la emoción desde la activación que el ser humano experimenta y la evaluación cognitiva o explicación que de tal activación hace. Se atiende así a elementos periféricos, tal como lo harían James y Lange, y a elementos centrales de interpretación cognitiva de la emoción, como lo harían Cannon y Bard. La teoría de Schachter y Singer se apoya de manera principal en las siguientes proposiciones (Grizb, 2002, p.391):

- Dado un estado de activación fisiológica para la que un individuo no tiene una explicación inmediata, se “etiquetará” este estado y se describirán sus sentimientos en función de las cogniciones que tenga disponibles.
- Dado un estado de activación fisiológica para la cual un individuo tiene una explicación completamente adecuada, no surgirán necesidades de evaluación y es poco probable que los sujetos etiqueten sus sentimientos en términos de cualquier cognición alternativa disponible.
- Dadas las mismas circunstancias cognitivas, los individuos reaccionarán emocionalmente o describirán sus sentimientos como emociones sólo en

cuanto experimenten un estado de activación fisiológica.

Salazar (2010) señala que esta teoría ha sido en ocasiones criticada por el escaso apoyo empírico encontrado. Así, desde el cognitivismo siguieron apareciendo teorías explicativas de la emoción basadas en la evaluación o apreciación de estas. Dos de ellas son la teoría de Arnold en 1960 y la de Lázarus en 1969. La primera de ellas explica la emoción desde la valoración simple de los objetos y hechos en función de su valor hedónico, mientras que en la segunda, aparte del valor hedónico de las diferentes situaciones estimulares que se dan en el organismo, se tiene en cuenta la capacidad de afrontamiento percibida de la persona ante la situación concreta (Lázarus, 1991). En función de tal valor hedónico, positivo o negativo, y de la interpretación de la persona de ser capaz o no de superar o enfrentarse a la situación concreta, aparecen las diferentes emociones.

La interpretación de los eventos personales, y en concreto la causa de estos, es también uno de los elementos importantes de la teoría de otro autor principal de esta perspectiva: Weiner. La teoría de la atribución de Weiner, formulada en 1958, se relaciona con el estudio de las emociones en tanto que trata de explicar la influencia de las atribuciones sobre la valoración de la responsabilidad y sus efectos sobre las emociones en función de tal valoración, así como aclarar la relación entre estas emociones y los actos. En concreto, esta teoría explica el comportamiento de las personas en base a factores internos (personalidad, motivaciones personales, capacidad, etc.) o externos (situación específica, suerte, etc.). Existen tres elementos que determinan la explicación que damos a los eventos, y por tanto nuestra manera de sentir con respecto a ella (Weiner, 1986):

- Locus de control: en función de si los éxitos o fracasos se explican como debidos predominantemente a causas externas o internas hablaremos de un locus de control interno o externo. Muy relacionado con la autoestima de los individuos.
- Estabilidad: relacionado con la valoración del sujeto acerca de la relativa estabilidad o inestabilidad en el tiempo de la situación a la que se enfrenta. Será estable si se mantiene en el tiempo e inestable si ocurre lo contrario.
- Controlabilidad: si el individuo considera que su éxito o fracaso se debe a

factores que no dependen de él como por ejemplo la suerte; o si por el contrario considera que son factores que dependen de manera directa de él y por tanto los puede modificar o controlar de alguna manera, como por ejemplo el esfuerzo.

#### 1.1.1.4. Teorías psicoevolucionistas de la emoción

Los teóricos que han estudiado las emociones desde la perspectiva psicoevolucionista consideran que la expresión de las emociones es el aspecto central que diferencia unas de otras, por lo que también se conoce a la corriente como expresivo-instrumental. El pionero y gran padre de esta corriente de análisis y estudio de las emociones es Charles Darwin. El mismo publica en 1873 el libro titulado “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre” que se convierte en el siglo XX en un referente para la psicología de la emoción. Sus estudios sobre la emoción y su expresión se entienden en el mismo sentido que toda su obra: por la utilidad real que tienen para la adaptación del individuo y, por ende, de la especie. Según Darwin, la expresión emocional tiene como objetivo ofrecer señales que comuniquen intenciones, además de ser respuestas ante acontecimientos externos de cara a la supervivencia de la especie en el proceso de adaptación del organismo al medio que le rodea. Las expresiones emocionales modernas serían restos rudimentarios de movimientos con una finalidad determinada, siempre adaptativa, o al menos son conductas evolucionadas a partir de estos.

Este autor sienta la base sobre la que más adelante otros estudiosos de las emociones realicen sus investigaciones desde la perspectiva evolucionista. Entre ellos cabe destacar el trabajo de Andrew (1972), quien distingue una serie de factores que son importantes a la hora de considerar el grado de adaptación de las expresiones y su especialización como señales visuales a lo largo de la evolución. Este autor indica que, entre los grupos de expresiones más importantes están las respuestas elicítadas por estimulación novedosa y significativa, como reacciones de alerta o de protección, respuestas asociadas a un movimiento inminente y movimientos de expresión facial desarrollados a partir de vocalizaciones.

Otro de los seguidores del enfoque sentado por Darwin fue Tomkins y su teoría del feedback facial. Según esta, el feedback de la conducta muscular facial genera emoción, de modo que las emociones surgen de la musculatura facial, temperatura facial y cambios en la actividad de las glándulas de la cara (Tomkins, 1962). Según esta hipótesis, un determinado patrón de reacción muscular activa un programa afectivo concreto en el hipotálamo, innato y programado genéticamente que, a su vez, será responsable de la activación de las diferentes dimensiones de la emoción concomitante, entre ellas la propia actividad muscular facial. Puede iniciarse por estímulos externos, internos, por imaginación u otra emoción y no es necesario ser consciente de tal actividad para que se produzca la emoción.

También Izard (1980) y Plutchick (1984) desarrollan sus teorías en este marco, compartiendo un concepto que será central para la comprensión emocional actual: las emociones primarias o básicas. Este grupo reducido de emociones serían comunes a todos los seres humanos, a diferencia de las sociales que serían producto de la combinación o derivaciones de estas (Plutchick, 1984). Ekman (1994) comparte esta idea, e incluso afirma que, gracias a esa capacidad universal de expresar y comprender las emociones básicas, todos los miembros de la especie humana podemos comunicarnos e interpretar correctamente las emociones básicas o primarias de los demás. El mismo Ekman estudia estas expresiones básicas llegando a definir las y acotarlas, determinando que las únicas emociones básicas y comunes a todos los seres humanos en tanto que expresión y comprensión son (observe figura 1.2): ira, alegría, tristeza, asco, sorpresa y miedo, siendo estas dos últimas las más difíciles de comprender transculturalmente (Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo, y Corral, 2009).



**Figura 1.2: Expresión emocional de las seis emociones básicas (Ekman, 1994)**

El propio autor lidera en la actualidad el grupo Paul Ekman LLC, que estudia las micro-expresiones y trata de mejorar la vida emocional y la veracidad de los juicios sobre la base de la conducta mediante formación y estudios con la tecnología de reconocimiento facial más avanzada.

#### 1.1.1.5. Teorías socio-constructivistas de la emoción

La influencia de los factores sociales y culturales en la expresión y la vivenciación de las emociones es algo característico de los estudios de la corriente socio-constructivista de la emoción. Palmero, Fernández-Abascal, Martínez, y Chóliz (2002), señalan que desde esta perspectiva las emociones se entienden como construcciones sociales que se vivencian dentro de un espacio interpersonal. Dentro de este enfoque psicosocial de las emociones encontramos dos grupos de estudiosos, los que defienden



que las emociones son producto de las relaciones sociales y los que creen que las emociones son construcciones sociales mediadas por las propias experiencias personales (Salazar, 2010). En el primero de los grupos se sitúan autores como Kagan, que en 1988 afirma que “Las emociones son parte del proceso cultural-cognitivo y no tienen causas o indicadores independientes” (Palmero et al., 2002). Sin embargo, otros autores como Armon-Jones, creen que los actores sociales construyen sus propias emociones, eso sí, desde un normativo, un lenguaje y unas creencias que solo la sociedad puede otorgar. Indica que “Las emociones se caracterizan por actitudes, creencias, juicios y deseos, cuyos contenidos están determinados por los sistemas de creencias culturales, los valores y las normas morales de las comunidades particulares” (Armon-Jones, 1986, p. 60)

Esta claro que las emociones cumplen importantes funciones sociales, especialmente en la consolidación y el mantenimiento de las relaciones personales. Además, la socialización influye de manera determinante en como entendemos y expresamos las emociones. Esto ocurre independientemente de si esta proviene de la educación paterna o del aprendizaje por cualquier otro medio. Según Averill (1988), las normas que explican y justifican el trasfondo emocional de la situaciones sociales son:

- Las normas sociales, que determinan las emociones que son apropiadas para las distintas situaciones;
- Las normas sobre sentimientos, que prescriben, o prohíben, experimentar determinados sentimientos o emociones;
- Las normas de expresión, que regulan las formas socialmente adecuadas para expresar las emociones.

Los constructivistas sociales de la emoción valoran de manera especial el papel constitutivo del lenguaje en la experiencia emocional. Afirman que el vocabulario emocional e incluso la estructura del idioma, organizan y ordenan la vivencia de las emociones en el marco de nuestra sociedad particular (Palmero et al., 2002). Por último, según los teóricos de esta perspectiva, el nivel hasta el cual este ambiente social determina nuestro mundo emocional interno, o interpersonal, es algo a tener en cuenta a la hora de estudiar las emociones más sociales, y así se estudia en capítulos posteriores de esta tesis.

## **1.1.2. Conceptualización del proceso emocional**

### 1.1.2.1. Concepto de emoción

Desde un análisis de las teorías de la emoción arriba presentadas, sean estas más o menos clásicas, y con mayor o menor influencia en nuestra concepción presente de la emoción y su funcionamiento en el ser humano, obtenemos una visión general y comprehensiva del concepto y su evolución.

Desde una perspectiva menos histórica y más actual y acorde con la idea de emoción que se defiende en este trabajo, existen varias definiciones de emoción. Una de ellas es la de Salovey y Mayer, que en 1990 definen emoción como la respuesta surgida ante un evento, sea este interno o externo, y con un significado positivo o negativo, para los sujetos que la experimentan. Entendida como respuesta, la emoción aquí tiene un claro valor adaptativo para el individuo. Por otro lado Adolphs (2002) relaciona la emoción con el ámbito social de las personas cuando define emoción como los estados internos de los organismos superiores que regulan de manera flexible sus interacciones con el entorno y sus relaciones sociales. También Palmero y sus colaboradores alcanzan una definición muy técnica y por tanto interesante para este trabajo, considerando las emociones como procesos multidimensionales episódicos de corta duración que, provocados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa que ha sido evaluado y valorado como potencialmente capaz de producir un desequilibrio, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motóricas expresivas. Además, estos cambios están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio (Palmero et al., 2002, p. 57). Goleman (1995, p. 441), por su parte, entiende que el término emoción se refiere a “un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”.

### 1.1.2.2. Componentes de la emoción

En ocasiones se ha definido a los sentimientos como algo diferente a la emoción. En la mayoría de las ocasiones se ha considerado al sentimiento como la experiencia emocional que se siente, comprendiendo la emoción como algo más amplio y general. se han identificado así diversos componentes de la emoción. En concreto, Scherer (1996) identifica cinco componentes:

- El componente cognitivo: vinculado al procesamiento de la información como sistema de funcionamiento y cuyo substrato orgánico es el sistema nervioso central, cumple la función fundamental en el proceso emocional de la evaluación de los eventos, objetos o situaciones que se presentan al organismo.
- Las eferencias periféricas: que cumplen una función de regulación de sistemas orgánicos, dependiendo del sistema nervioso central, del sistema nervioso autónomo y del sistema neuroendocrino.
- El componente motivacional: vinculado al sistema nervioso central de acuerdo a un funcionamiento de tipo ejecutivo. Prepara y dirige la acción.
- La expresión motora: desde la acción del sistema nervioso somático, cumple una función comunicativa informando sobre la reacción y las intenciones conductuales.
- El quinto y último componente del proceso emocional es un sentimiento subjetivo que sirve, desde el sistema nervioso central, para monitorizar el estado interno del organismo y la interacción que éste ha tenido con el ambiente.

Scherer (2000) recopila estos componentes en su última versión de su teoría que propone como marco teórico y de referencia sobre la que construir futuras comprensiones y aplicaciones en el campo de las emociones.

### 1.1.2.3. Tipos y funciones de la emoción

De manera general, todas las emociones cumplen con unas funciones específicas. Sin embargo, además de la función adaptativa, hay autores que ponen el énfasis en las siguientes funciones (Salazar, 2010):

- Motivación de la conducta. Existen un gran número de trabajos e investigaciones sobre la relación entre emoción y motivación: las emociones se basan y están al servicio de las motivaciones.
- Función informativa. En esta se distingue una doble vertiente: la utilidad de las emociones para informar al propio individuo y, la información para otras personas con las que se interrelaciona, realizando así, un control o influencia sobre los demás al comunicar su estado emocional. Esta última función tiene una clara dimensión social y es básica en las relaciones interpersonales.
- Efectos sobre otros procesos mentales, tales como la percepción, atención, memoria, razonamiento, etc.

Consideramos también interesante la clasificación de las funciones de la emoción que hace Martínez Sánchez (2008), siendo las siguientes:

- Las funciones intrapersonales, relacionadas con la coordinación de respuestas, el procesamiento de la información y el inicio de la movilización de recursos entre otras;
- Las funciones interpersonales, relacionadas con la comunicación de nuestros estados emocionales a los demás y la facilitación de la interacción social.

Así, según este autor, podríamos entender que las emociones cumplen funciones útiles para con uno mismo y para con los demás. Además de estas funciones generales atribuibles a las emociones en el ser humano de manera general, los diferentes tipos de emociones cumplen, todas y cada una de ellas, con una o varias funciones específicas. Así el miedo sería útil en tanto que prepara al organismo para el escape de la situación o

la alegría para aumentar el contacto con el evento que produce tal emoción.

Independientemente de su utilidad práctica real, las emociones se experimentan de manera positiva o negativa, en función de como nos hacen sentir. Recordemos como Arnold (1969) cita la importancia de conceptualizar las emociones en base a este tono hedónico, positivo o negativo de las emociones. Sin embargo Bisquerra (2000) indica que esta diferencia no es del todo exacta, y propone que existen ciertas emociones que no se pueden considerar como positivas o negativas por completo. En concreto Bisquerra habla de:

- Emociones positivas (alegría, amor, humor y felicidad): agradables y que se experimentan ante situaciones de éxito. Otorgan bienestar y placer.
- Emociones negativas (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión): desagradables y que se experimentan antes situaciones de pérdida, de bloqueo de una meta o de amenaza. Se da una movilización de recursos para afrontar la situación.
- Emociones ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión): son difícilmente clasificables como positivas o negativas. Se parecen a las positivas por su brevedad temporal y a las negativas respecto a la movilización de recursos para el afrontamiento.
- Emociones estéticas: que se producen al reaccionar emocionalmente ante manifestaciones artísticas.

Si bien esta clasificación no ha sido apoyada por estudios empíricos para su comprobación, si creemos útil la división entre emociones de tono hedónico positivo, negativo y, como preferiríamos llamar a las ambiguas: de tono hedónico neutro.

Por otro lado las emociones se suelen clasificar no solo por la experiencia emocional intrapersonal que suponen, sino también por su expresión exterior. Recordemos que Ekman (1994) afirma que existe una capacidad universal de expresar y comprender las emociones básicas que todos los miembros de la especie humana poseemos. Estas emociones comunes en experiencia y expresión se denominan básicas

o primarias. Sin embargo existen muchas otras cuya experiencia y expresión dependen de la cultura específica que rodea a la persona. Teniendo esto en cuenta, Capi, Guerrero, Palmero y Etxebarria (2008) dividen las emociones en los siguientes términos:

- Emociones básicas, primarias o fundamentales. Presentan una expresión facial característica y una forma típica de afrontamiento (véase figura 1.2, anteriormente expuesta). Serían el miedo, la alegría, la tristeza, la ira, el asco y la sorpresa.
- Emociones complejas, denominadas también secundarias o derivadas, pues se supone que surgen a partir de combinaciones entre las básicas. Estas emociones no presentan rasgos faciales característicos ni tendencias específicas a la acción y entre ellas se pueden encontrar las siguientes: culpa, vergüenza, orgullo, envidia, celos, disgusto, desconfianza, curiosidad, etc.

De entre estas emociones complejas, las cinco primeras son también denominadas “emociones sociales”, en las que la cultura juega un papel decisivo, puesto que estas emociones no se pueden explicar fuera de las normas y estructuras sociales que las producen. En concreto la culpa, la vergüenza y el orgullo son conocidas como emociones autoconscientes, ya que en ellas subyace como rasgo fundamental una evaluación relativa al propio yo (positiva o negativa), tomando como referencia una serie de criterios sobre lo que ha de ser una actuación adecuada en diferentes ámbitos. A excepción del orgullo, la culpa, la vergüenza, la envidia y los celos, constituyen una experiencia desagradable para la persona.

### **1.1.3. Conceptualización de la emoción en este estudio: a modo de conclusión**

Tras el repaso histórico del estudio de la emoción y la comprensión actual en la que se base este trabajo, creemos útil acotar la comprensión específica que de este concepto hacemos para la tesis que aquí se presenta. Se constata la emoción como un evento tanto intrapersonal como interpersonal. Intrapersonal en tanto que la vivencia y su experiencia es propia y particular de cada uno, así como su regulación y manejo llegado el caso, aunque sin duda también interpersonal en tanto que tiene un valor útil

para la relación con los demás.

Este valor, esta utilidad, se fundamenta en las teorías psicoevolucionistas, al comprender la emoción como algo útil, adaptativo y que nos ayuda a adaptarnos al ambiente y a las personas que nos rodean. Esta valoración positiva de la emocionalidad, que sirve de base para puntos siguientes, contrasta con las vivencias negativas asociadas a emociones de tono hedónico negativo, como por ejemplo la ira o el miedo. Estas emociones, si bien se vivencian como algo aversivo en el ser humano, nos ayudan a adaptarnos y a desarrollarnos con las suficientes garantías de seguridad. Así se comprende que la idea de emoción negativa o positiva solo tiene sentido en tanto que experiencias de tono hedónico positivo o negativo, pero en todo caso útiles y necesarias.

Igualmente, se demuestra la capacidad cognitiva de manejar, encauzar y controlar la expresión de las emociones propias para con los demás, de modo que apoyamos la concepción cognitivista que avala la capacidad consciente de manejar interpersonalmente e incluso intrapersonalmente el evento emocional.

Visto el número limitado de emociones básicas y universales, así como la gran variedad de emociones sociales y dependientes de la cultura específica que existen, entendemos que aprender a percibir y comprender las más básicas debe de ser un primer paso para comprender y manejar las más sociales y, por lo tanto, desarrolladas socialmente.

Partiendo de esta conceptualización de la emoción y lo que en el ser humano supone, construimos nuestra teoría de la inteligencia emocional, o mejor dicho, socioemocional, como el lector podrá descubrir de aquí en adelante.

## **1.2. EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA**

Con el objetivo de comprender de una manera global y comprensiva el concepto de inteligencia emocional debemos conocer de donde proviene. Si ya hemos estudiado el concepto más emocional del término, debemos también profundizar en el otro elemento clave de tal: la inteligencia. Para ello analizamos la evolución del concepto desde su surgimiento hasta la actualidad, además de profundizar en diferentes modelos de inteligencia. Finalmente proponemos la importancia de la inteligencia en el

motivo principal de este marco teórico: la inteligencia emocional.

### **1.2.1. Primeros pasos del concepto de inteligencia**

Según Kalaboukas (2011) la cognición ha dominado la Psicología desde sus inicios, siendo el concepto de inteligencia uno de sus constructos más prominentes. Esto ha atraído a un gran número de científicos hacia estudios centrados principalmente en los aspectos más cognitivos de la inteligencia por encima de otros relacionados y quizás igual de importantes. Así, y aunque el estudio exhaustivo de la inteligencia desde la perspectiva cognitiva se ha criticado actualmente por diversos autores, ha sido el principal exponente histórico en el estudio del concepto (Kalaboukas, 2011).

El estudio de la inteligencia comienza cuando Galton, impresionado por la importancia que su primo Darwin otorga a la inteligencia social o de adaptación en su teoría de la evolución, inicia la línea de investigación que tiene por título “la herencia de los caracteres mentales”. En ella, y junto con la colaboración de Cattell, tratan de medir, entre otras cosas, lo que ellos entendían por aquel entonces por inteligencia a partir de respuestas sensoriales y tiempos de reacción. Tras estos primeros estudios, Alfred Binet crea un instrumento para identificar el retraso mental en niños, inventando así en 1905 un test de habilidades mentales generales que incluía tareas de razonamiento verbal y no verbal. El éxito de esta prueba se complementó cuando en 1916 Stanford adapta esta prueba a una muestra norteamericana, creando la conocida escala de inteligencia Stanford-Binet.

### **1.2.2. Inteligencia general**

Tras este primer boom, Spearman (1927) analiza si, de hecho, la inteligencia está compuesta por una sola habilidad. Para ello realiza un análisis factorial, descubriendo que existía un grupo de ítems que correlacionaban entre sí de manera significativamente mayor que otros. Así plantea lo que denomina como factor general de inteligencia o factor G. Este factor representa la inteligencia como una capacidad general única para formar conceptos y resolver problemas (Spearman, 1927). Este concepto generó



partidarios y detractores, como todo concepto revolucionario que se precie. Entre los segundos destacan Thurstone que, en 1960 y 1967 respectivamente, sostiene que la inteligencia no está compuesta por un solo factor, sino que es la suma de varios factores y componentes tales como memoria, comprensión verbal o facilidad para los números (Salazar, 2010). Otra de las críticas que surgieron tras comprobar la evaluación de la inteligencia mediante el modelo de Spearman y otros posteriores fue la gran importancia que la cultura y los conocimientos suponían en este tipo de pruebas. Con el objetivo de superar esta contaminación cultural, y como partidario del concepto de inteligencia general, Cattell divide el factor g en dos: inteligencia cristalizada e inteligencia general (Cattell, 1981). La inteligencia cristalizada depende de la carga cultural, es decir, de la información que se tiene de la realidad. Sin embargo, la inteligencia fluida no requiere de tanto conocimiento específico previo e implica la habilidad para establecer relaciones complejas y resolver problemas.

Dentro del campo del estudio de la inteligencia general, también es de gran importancia la aportación de Wechsler en 1943 y su escala de inteligencia adulta WAIS (Wechsler, 1974). Esta evalúa variables de la inteligencia relacionadas con la cultura y otras dimensiones no relacionadas con esta, tales como factores afectivos, personales y sociales. Propone que la inteligencia total debe ser medida también con factores dependientes de la cultura para ser cuantificada de manera fiable. Además Wechsler actualiza su comprensión del concepto de inteligencia más adelante, hablando de un complejo de muchas habilidades (Wechsler, 1974). De entre estas habilidades evalúa una que nos interesa especialmente: el razonamiento social. Otorga a esta habilidad gran parte del éxito en el desempeño humano.

### **1.2.3. Inteligencia social**

Esta capacidad de razonamiento social se podría entender como una protoevaluación de la inteligencia social entendida como un elemento diferenciado de la inteligencia general. Si bien Wechsler no la valora como tal, muchos autores, como Mayer y Salovey (2007), señalan la importancia de así hacerlo. Pero, ¿de donde viene este concepto?. Para comprenderlo nos tenemos que remontar a la teoría de Sternberg para definir la inteligencia humana. Esta, conocida como la teoría triárquica, explica la

inteligencia humana como la conjunción de la inteligencia analítica, la experiencial y la contextual, conocida esta también como inteligencia práctica o social (Sternberg, 1997). Además Sternberg señala la dificultad de evaluar este último componente mediante los test clásicos de evaluación de la inteligencia.

En 1920, Thorndike define la inteligencia social como la habilidad para entender y dirigir a las personas, que consideraba como una capacidad intelectual diferente de otros aspectos de la inteligencia (Bar-On, 2006). La comprensión de Thorndike de este tipo de inteligencia se relaciona más con la intención de evaluar el comportamiento social competente que con la comprensión de esta como un tipo de inteligencia diferenciada e independiente, lo que era común en aquel momento (Bar-On, 2006). Esta manera de entender la inteligencia social se supera más adelante con las aportaciones de autores como Reuven Bar-On, que la considera como una parte de otra más amplia conocida como inteligencia emocional y social. En concreto la inteligencia social se relaciona con lo que el denomina inteligencia interpersonal, que comprende la capacidad empática, la responsabilidad social o la capacidad de crear relaciones interpersonales (Bar-On, 2006).

La comprensión de la inteligencia no como una idea unitaria, sino como un conjunto de diferentes inteligencias es algo que defienden muchos autores a partir de este momento, entre los que sin duda se encuentra Gardner (1995).

#### **1.2.4. Inteligencias múltiples**

Gardner critica el concepto de inteligencia como capacidad única medible de manera unitaria. En concreto, critica la obsesión psicométrica predominante hasta aquel entonces al pensar que basar un concepto de inteligencia solo en las puntuaciones de los tests no tenía en cuenta muchos elementos de la aptitud mental. Este autor afirma que la inteligencia es “un potencial biopsicológico” y todos los miembros de la especie humana poseen dicho potencial para procesar la información de diversas maneras con el fin de resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o comunidad determinada (Gardner, 1995). Gardner propone su teoría de las inteligencias múltiples al llegar a la conclusión de que no sólo existe un único tipo de

inteligencia, sino que se puede hablar de al menos siete: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal; a las que posteriormente añade la espiritual y la naturalista (véase tabla 1.1).

	<b>Destaca en</b>	<b>Le gusta</b>	<b>Aprende mejor</b>
<b>LINGÜÍSTICO-VERBAL</b>	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
<b>LÓGICA - MATEMÁTICA</b>	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
<b>ESPACIAL</b>	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
<b>CORPORAL - CINESTÉSICA</b>	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
<b>MUSICAL</b>	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
<b>INTERPERSONAL</b>	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
<b>INTRAPERSONAL</b>	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
<b>NATURALISTA</b>	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

**Tabla 1.1: Inteligencias múltiples de Gardner (1995). Tomado de Nicholson-Nelson (1998).**

El autor divide estas inteligencias en dos grupos, las más intrapersonales y las más interpersonales. Las primeras se relacionan con la capacidad de las personas para comprenderse a sí mismo, formarse un modelo ajustado y ser capaz de usar dicho modelo para desenvolverse eficazmente en la vida, mientras que las segundas consisten en la capacidad de las personas para comprender las intenciones, estados de ánimo, motivaciones y deseos de los demás, y consecuentemente, para trabajar eficazmente con otras personas (Gardner, 1995). Esta división se mantiene en teorías posteriores y tiene el apoyo de autores como Cherniss (2000), Mayer, Salovey y Caruso (2000) y Goleman (1995) además de ser, más adelante, la base de los primeros desarrollos del concepto de inteligencia emocional.

Adicionalmente, Gardner promueve el sentido práctico de su teoría al creer que es importante comprender y potenciar la diversidad de inteligencias humanas para desarrollar el potencial humano máximo (Gardner, 1995).

**1.2.5. Conceptualización de la inteligencia en este estudio: a modo de conclusión**

Del análisis previo del concepto de inteligencia desde la psicología, de su estudio y análisis histórico y actual se desprende la necesidad de terminar de delimitar el concepto y así probar su existencia con datos empíricos para poder seguir avanzando consecuentemente en este campo. De igual modo no podemos seguir analizando la inteligencia como algo directamente medible mediante pruebas de conocimiento y capacidad centradas en aspectos tradicionales y fríos como la capacidad lógica o el razonamiento espacial. Debemos seguir profundizando en la importancia que los aspectos motivacionales, sociales e incluso emocionales tienen para el concepto de inteligencia y hasta que punto esta está determinada por estos factores.

Además, los conceptos de inteligencia apenas mencionados dejan en el tintero el más actual y principal de ellos en este trabajo: el de inteligencia emocional. Por lo tanto, en el siguiente lo analizaremos, prestando especial atención a la relación entre la

emocionalidad y la inteligencia, y hasta que punto podemos hablar de una inteligencia verdaderamente emocional.

### **1.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

La idea de una inteligencia emocional es algo que en los últimos veinte años ha suscitado un enorme interés, a veces desmesurado, convirtiéndose así en uno de los más visibles constructos de investigación en el área de las diferencias individuales (Zeidner, Roberts y Matthews, 2008). Mientras la investigación en el campo ha ido avanzando se han ido descubriendo, y comprobando, las ventajas de desarrollar esta habilidad, así como apreciando y descubriendo la importancia de este tipo de inteligencia en la sociedad moderna. Sin embargo este proceso no ha estado exento de controversias. Tanto es así que todavía hoy existen voces discordantes con la idea de una inteligencia emocional, negando muchas de las ventajas que se le atribuyen en diversos estudios. Otros entienden que se ha exagerado el concepto y otorgado demasiada amplitud, tanto predictiva como explicativa. Por otro lado están aquellos que apoyan la importancia de la Inteligencia Emocional (IE de aquí en adelante) para la sociedad en la que vivimos y que no dudan en potenciar su desarrollo e investigar sobre sus componentes. En cualquier caso existe un gran consenso sobre la necesidad de seguir potenciando la investigación empírica en el campo para así definir de manera clara y que no deje lugar a dudas el concepto de IE, su desarrollo evolutivo, su fomento y el mejor método para evaluarlo. Salovey y colaboradores han afirmado que el concepto de IE ofrece una red que permite a los expertos en el tema investigar un amplio campo de fenómenos emocionales (Salovey, Caruso y Mayer, 2004). En cualquier caso la definición de IE ha de partir del análisis histórico de los principales teóricos e investigadores que han tratado de acotarla, así como de los consensos, controversias y posibles comprensiones de las variables intervinientes en ella.

#### **1.3.1. Pioneros y nacimiento del concepto de inteligencia emocional**

Existe cierta discrepancia entre quién o quienes fueron los primeros autores en

utilizar el concepto de inteligencia emocional. Muchos indican que fue utilizado por primera vez con el sentido actual por Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Abarca, 2003; Kalaboukas, 2011) aunque el vocablo IE hubiera aparecido en diversas ocasiones previamente (Mestre, Comunian, y Comunian, 2009). En cualquier caso está claro que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner sirvió como precursora del concepto que, sin embargo, se acepta como original de Salovey y Mayer, considerándoles pioneros en definir y delimitar de manera comprehensiva el concepto.

Así, en un primer artículo Salovey y Mayer (1990) definen formalmente que entienden por IE, para en un segundo artículo tratar de demostrar empíricamente que la IE podía ser evaluada como constructo independiente a otros (Mayer y Salovey, 1993). En estos artículos Salovey y Mayer articularon su primera definición de IE, entendida como la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y para regular emociones con el objetivo de promover tanto el crecimiento emocional como el intelectual (Salovey y Mayer, 1990). La revisión más actual, y más cognitiva, de su definición les lleva a explicar que la IE implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción, la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, la habilidad para comprender la emoción y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional y personal (Mayer y Salovey, 2007, p. 32).

Pese a lo comprehensivo de la definición de Salovey y Mayer, no fue hasta la publicación del Best-seller de Goleman en 1995 cuando el concepto se hizo realmente famoso más allá de entre los estudiosos del campo. Goleman, (1995) populariza en él el concepto de inteligencia emocional, que dice estar compuesta por cinco capacidades diferentes, a saber: autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, automotivación, empatía y habilidades sociales o de relación. Además explica que las personas con mayor nivel de IE son más sanas, más felices y más productivas en su vida personal (Goleman, 1998). Goleman entiende que la IE tiene un potencial explicativo de la varianza conductual que no se tomaba en cuenta en medidas de la inteligencia tradicionales o en medidas de personalidad hasta la fecha.

Otro teórico y pionero de la IE que apoya la idea del potencial hasta entonces desaprovechado de la IE es Reuven Bar-On. Este autor prefiere hablar de competencias emocionales más que de IE, al indicar que estas son más fácilmente evaluables que el

constructo de IE, más abstracto y difícil de acotar. Lo define como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades que influyen en la habilidad del sujeto para tener éxito en el afrontamiento de las demandas y presiones del ambiente (Bar-On, 1997). Según Bar-On (2006, p. 14), la inteligencia socioemocional es la “interrelación de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan los efectivos que somos a la hora de entendernos a nosotros mismos y a otros, expresarnos y entendernos con los demás y de enfrentarnos a las exigencias diarias”.

Estas primera definiciones de la IE se complementan más adelante con modelos más actuales como el de Bisquerra (2003) o Saarni (2000), e incluso con otros que toman en cuenta la base neurológica de la IE (Davidson, 2012). Existen también modelos que otorgan más importancia a componentes de personalidad como el de Petrides y Furnham (2003). Estos autores indican que la IE se relaciona de manera determinante con las personalidad, de modo que se puede entender más como un rasgo que como una habilidad (Perez-Gonzalez, Petrides y Furnham, 2007). Si bien cada uno de los modelos antes citados se analiza pormenorizadamente en el siguiente capítulo, nos es especialmente interesante en este capítulo esta controversia entre la comprensión de IE como rasgo o como habilidad.

### **1.3.2. Profundización en el concepto de IE**

Tras analizar como el constructo de IE ha ido evolucionando a lo largo de la historia, vemos como diversos investigadores se han aproximado al mismo desde diferentes perspectivas. Esta manera de definir y entender la IE nos ofrece una diversidad de comprensiones que se convierten en controversias en ciertos aspectos y en consensos en otros. En concreto, existen una gran diversidad de opiniones a la hora de medir, potenciar y explicar las ventajas de la IE en las personas y de manera especialmente clara a la hora de conceptualizar la IE. En concreto el análisis teórico realizado nos lleva a preguntarnos: ¿es la Inteligencia emocional una habilidad, un rasgo de personalidad o algo mixto entre ambos?, ¿es una inteligencia cognitiva o no cognitiva?

Para responder a estas preguntas comenzamos a analizar la primera y la principal

de las controversias, que se ha situado en torno al gran debate de si el concepto IE define una serie de habilidades y conocimientos que se han de desarrollar o por el contrario se relaciona más con rasgos de la personalidad y por lo tanto con el temperamento. Entre los principales exponentes de la primera de las vertientes estarían Mayer, Salovey y Caruso y su modelo de 4 ramas (2000). Estos entienden la IE como un conjunto de habilidades interrelacionadas implicadas en la percepción, el uso, la comprensión y la regulación de las emociones que dependen del conocimiento que se tenga sobre tales procesos emocionales tanto como del procesamiento de los mismos. Esta perspectiva cognitivista considera que la emoción puede dirigir al razonamiento e incrementar su efectividad (Mayer y Salovey, 2007). Así, las emociones pueden tanto sernos de utilidad para generar planes de futuro como ayudarnos a dirigir la atención hacia estímulos sociales y emocionales relevantes. Los autores llegan a indicar que aquellos individuos más inteligentes emocionalmente pueden ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los de los otros, estar más abiertos a aspectos positivos y negativos de la experiencia interna, ser más hábiles para etiquetarlas y comunicarlas, de modo que tal consciencia conducirá frecuentemente a la regulación efectiva del afecto entre ellos mismos y los otros, contribuyendo así a su bienestar (Mayer y Salovey, 1993).

Por otro lado, nos encontramos con autores que apoyan una perspectiva menos cognitiva al no hablar de habilidades sino de rasgos de personalidad. Entre estos autores destaca la perspectiva de Petrides y Furnham (2003), conocida como IE rasgo. Estos autores entienden que la IE se debe entender más como un rasgo de personalidad y por tanto la consideran alejada de habilidades y competencias. En concreto defienden la comprensión de IE como autoeficacia emocional, entendida como una integración de auto-percepciones y disposiciones de carácter emocional que incluyen varios rasgos de personalidad como la empatía o la asertividad.

Por último, se suman al debate autores que comprenden la IE de un modo mixto entre ambas visiones. La IE estaría formada por una serie de habilidades y rasgos de personalidad, de modo que, si bien se acepta la tendencia innata y las características personales en IE de cada uno, se apoya su comprensión como habilidad potencialmente desarrollable. Estas concepciones dan lugar a los llamados modelos multimodales o mixtos. Entre los autores que defienden modelos y definiciones de la IE de este tipo



destacamos a Goleman y, especialmente, a Reuven Bar-On. Este último propone que la Inteligencia Emocional y Social se ha de entender como una inteligencia no cognitiva, basada en competencias y habilidades que influyen la habilidad de las personas para enfrentarse a las demandas y presiones de la vida (Bar-On, 1997). Además acuña el término de cociente emocional (EQ) que pretende ser una medida del nivel de competencia emocional y social de las personas.

La comprensión de la IE desde una u otra perspectiva va a determinar su posterior evaluación, basándose en técnicas que miden la personalidad o la habilidad, la competencia específica o la tendencia global. Esto dará lugar al uso de instrumentos de habilidad o de autoinforme que se discutirán junto a los diferentes modelos en el siguiente capítulo. Sin embargo hay otro elemento importante a tratar ahora, a saber: ¿hasta que punto debemos hablar de una Inteligencia socioemocional y no solo emocional?

### **1.3.3. De la inteligencia emocional a la Inteligencia socioemocional**

Como hemos visto Bar-On habla de competencias sociales y emocionales para determinar las capacidades de las personas en este sentido (Bar-On, 1997). Así, hereda la idea de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal introducida por Gardner en su modelo de las inteligencias múltiples. Esta manera de definir la IE entiende que esta se compone de competencias emocionales internas y propias a cada uno, además de otras habilidades más sociales y de relación con los demás. Tener en cuenta el contexto social es algo que muchos autores consideran primordial cuando se estudian las capacidades emocionales. Tales autores argumentan que las inteligencias emocionales y sociales pueden ser vistas como conceptos idénticos, proponiendo que ambos grupos de competencias sociales y emocionales son dinámicas, prácticas e incluyen habilidades que pueden ser educadas y desarrolladas (Kalaboukas, 2011). Además, las bases cerebrales de la emoción y el comportamiento social apoyan esta hipótesis, como argumentan Barbey, Colom y Grafman (2012). Estos autores descubren, haciendo uso de técnicas de neuroimagen en pacientes con lesiones focales en ciertas zonas cerebrales, un deterioro significativo en inteligencia emocional causado por lesiones en zonas asociadas al comportamiento social. Este hallazgo sugiere que la inteligencia

emocional se apoya en los mecanismos de regulación y control de la conducta social y que la comunicación entre las áreas asociadas con estas habilidades es de importancia crítica para la IE. De igual modo, Cherniss (2000) apoya la idea de la importancia social de las emociones, añadiendo que, en cualquier caso, la definición de IE debe explicar la combinación de competencias cognitivas y emocionales intra o interpersonales que poseen las personas. Sumado a todo lo anterior nos encontramos con que, analizando la diversidad de programas e intervenciones que tienen por objetivo desarrollar las competencias emocionales, una gran mayoría de ellos hace uso de técnicas tradicionales de potenciación de habilidades sociales (ver Caballo, 1993). Esto no puede hacer más que llamarnos la atención sobre cuán unidos está el desarrollo de las competencias emocionales y las sociales en las personas. De modo que estas puedan, seguramente, entenderse como un todo integrado dentro del concepto de competencias socioemocionales .

De este modo ya no hablamos tan solo de inteligencia emocional sino de inteligencia socioemocional (ISE a partir de ahora), con el objetivo de hacer énfasis en la importancia interpersonal y contextual de las habilidades socioemocionales.

#### **1.3.4. Conceptualización de la inteligencia socioemocional en este estudio: a modo de conclusión.**

En puntos anteriores hemos apoyado la idea de la emoción como un evento tanto intrapersonal como interpersonal, adaptativo y útil para el desarrollo y la adaptación social. También se ha comprendido la inteligencia como algo asociado a la idiosincrasia de la persona, aunque potenciabile y modificable. Por lo tanto, definimos la inteligencia emocional como la habilidad para comprender emociones propias y ajenas, regularlas y manejarlas en uno mismo y expresarlas de un modo adaptativo y útil socialmente. Esta definición se origina en base a la definición de inteligencia de emocional de Mayer y Salovey (1997) y Mayer, Salovey y Caruso (2004), comprendida como la habilidad para percibir, entender, manejar y utilizar las emociones, a la que modifica en el sentido que creemos mas adecuado.

De igual modo apoyamos, tal y como lo hacen Salovey, Mayer y Caruso (2004),

que la ISE debe entenderse como un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar y aprender de manera explícita y directa, además de implícitamente. Creemos que la ISE define una serie de competencias sociales y emocionales que, de potenciarse extensivamente, se verá incrementada y reportará unos beneficios determinados a aquellos que así lo hagan. No obstante no rechazamos la idea de la tendencia o predisposición a aprender y desarrollar las competencias socioemocionales con mayor o menos velocidad o profundidad. Entendemos que las personas tienen unas predisposiciones personales características y unas capacidades previas de ISE que, sin embargo tienen menor importancia para la competencia actual que su fomento. Creemos, como lo hace el modelo de Bar-On, que si bien la ISE se puede potenciar, el componente genético y personal puede regular el aprendizaje de estas habilidades socioemocionales.

También apoyamos, como lo hacen Bar-On (1997) y Cherniss (2000) la importancia de tener tan en cuenta las competencias más sociales de la emocionalidad como las más personales. Estas son las dos caras de la misma moneda, de modo que no se pueden entender por separado, sino como parte integrante de la misma ISE. Por lo tanto, creemos que la ISE conjuga las habilidades emocionales y sociales como un todo, y no como elementos diferenciados de manera radical, y de tal modo las planteamos.

Por último, consideramos la ISE como complementaria a la Inteligencia general o racional, de modo que ambas determinan, junto a la capacidad motivacional de las personas, su nivel final de inteligencia. Tal y como dicen Mayer y Salovey (2007), para delimitar de manera clara la IE dentro de la Psicología, se debe seguir aportando evidencia empírica de su existencia como constructo separado a otras inteligencias o capacidades, definirla de manera formal, evaluarla de manera fiable y demostrar que predice algún criterio real en la vida práctica de las personas. En este proceso hemos tratado de definirla formalmente en este capítulo, para en los siguientes estudiar su evaluación (capítulo 2), su aplicación y ventajas (capítulo 4), además de aportar evidencia empírica de la posibilidad de desarrollarla y potenciarla de manera directa (parte empírica de este estudio).

Creemos por tanto que la ISE y su estudio han llegado para quedarse. Las críticas con respecto a su conceptualización y predictividad han ayudado al campo, que en palabras de Zeidner y colaboradores posee suficiente apoyo empírico para

constituirse en una legítima rama de la psicología científica (Zeidner, Roberts y Matthews, 2008) y desde luego para merecer un incremento del número y, sobre todo, la calidad de los estudios con ella relacionados.



## **CAPÍTULO 2: INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL: MODELOS, EVALUACIÓN Y MODELO SEA.**

### **2.1. MODELOS DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL**

2.1.1. Consideraciones previas al análisis de los modelos específicos

2.1.2. Principales modelos de IE e ISE

2.1.2.1. Modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso.

2.1.2.2. Modelo de Goleman

2.1.2.3. Modelo ESI de Bar-On.

2.1.2.4. Modelo de competencias emocionales de Bisquerra y el GROPE

2.1.2.5. Modelo Neuropsicológico de Davidson

2.1.3. La empatía y la inteligencia socioemocional

### **2.2. LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL Y OTROS CONSTRUCTOS**

2.2.1. Inteligencia socioemocional, salud y ajuste psicológico

2.2.2. Inteligencia socioemocional y ajuste psicosocial

2.2.3. Inteligencia socioemocional y rendimiento académico

2.2.4. Inteligencia socioemocional y otros constructos: a modo de conclusión.

### **2.3. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL: INSTRUMENTOS.**

2.3.1. La evaluación de la Inteligencia Socioemocional

2.3.1.1. TMMS y TMMS-24: Trait Meta-Mood Scale.

2.3.1.2. MSCEIT: Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test; y  
MEIS: Multifactor Emotional Intelligence Scale.

2.3.1.3. ECI: Emotional Competence Inventory

2.3.1.4. EQi y EQi-YV: Bar-On Emotional Quotient Inventory.

2.3.1.5. TEIQue: Trait Emotional Intelligence Questionnaire

2.3.1.6. CDE y CDE-SEC: Cuestionario de Desarrollo Emocional; y CEE:  
Cuestionario de Educación emocional.

2.3.2. La evaluación de la empatía: instrumentos.

2.3.3. Elección instrumento de evaluación

## 2.4. MODELO SEA

2.4.1. Definición y delimitación de la ISE según el modelo SEA.

2.4.2. Modelo de Inteligencia Socioemocional SEA.

## **2.1. MODELOS DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL**

### **2.1.1. Consideraciones previas al análisis de los modelos específicos**

Se han propuesto variedad de modelos para delimitar la IE que han servido como marco de referencia para las diferentes investigaciones llevadas a cabo por diversos autores. Sabemos que estos modelos se suelen organizar en diferentes grupos en base a la comprensión de la IE como competencias emocionales que se pueden desarrollar mediante entrenamiento (modelos de habilidades), como características de personalidad relativamente constantes o rasgos (modelos de rasgos) o como una combinación de ambos en unos u otros aspectos, donde se acepta la importancia del temperamento y la personalidad, pero se apoya la posibilidad de trabajar y potenciar las competencias socioemocionales (modelos mixtos).

Entender la ISE desde uno u otro modelo va a determinar la importancia otorgada a unas u otras variables, que a su vez van a influir en la subsiguiente investigación en el área. Observará que en ocasiones utilizamos el vocablo competencia emocional para definir la ISE que poseen las personas, siendo de vital importancia analizar en este capítulo el concepto de competencia emocional o socioemocional. Nos apoyamos en la idea de Bar-On (1997) cuando habla de la importancia de definir IE de las personas en base a poseer o no ciertas competencias socioemocionales. Competencia se entiende aquí como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2003, p. 21) e integra conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser). De este modo, comprender la IE en base a las competencias del área a poseer nos lleva a definir la competencia socioemocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22).



### **2.1.2. Principales modelos de Inteligencia socioemocional**

Los modelos teóricos de la inteligencia emocional, o socioemocional, aquí presentados constituyen una selección de los mejores y más comprensivos, además de ser aquellos que se han considerado más importantes por su capacidad predictiva y explicativa, además de aquellos que tienen especial relevancia para nuestro modelo teórico y práctico que se presenta en esta tesis. Así, estos modelos son una muestra más o menos exhaustiva de aquellos más importantes, aunque en ningún caso representa la totalidad de los modelos existentes. Los principales modelos de la ISE aquí tratados son:

- Modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso
- Modelo de Goleman.
- Modelo ESI de Bar-On.
- Modelo de rasgos de Petrides y Furnham.
- Modelo de competencias emocionales de Bisquerra.
- Modelo Neuropsicológico de Davidson

En función de cada uno de estos modelos de la ISE se proponen diferentes instrumentos de evaluación que se citan aquí y se estudian pormenorizadamente en el punto de instrumentos de este capítulo.

#### **2.1.2.1. Modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso.**

En una primera aproximación al concepto, allá por 1990, Salovey y Mayer definen la IE como la capacidad de las personas de procesar la información emocional para potenciar sus actividades cognitivas y facilitar el funcionamiento social (Salovey y Mayer, 1990). De esta manera definen la IE en base a tres ejes (Salovey y Mayer, 1990):

- Valoración y expresión emocional
- Utilización emocional
- Regulación y reparación emocional

En una revisión posterior proponen que, desde un punto de vista teórico, la IE se define como la combinación cooperativa de inteligencia y emoción (Mayer et al., 2000). De este modo la IE queda definida de manera definitiva por los autores como “la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional y personal” (Mayer y Salovey, 2007, p. 32).

Esta definición supone que la IE se puede entender como la combinación de habilidades agrupables en cuatro ramas (Mayer y Salovey, 2007), que son las siguientes:

- Rama de Percepción, valoración y expresión emocional. Esta se entiende como la capacidad para reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos, además de ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Rama de Facilitación emocional del pensamiento. Se define como la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Rama de Comprensión y análisis de las emociones. Habilidad para integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales. Para ello se emplea de manera principal el conocimiento emocional.
- Rama de Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. Comprendido como la posibilidad de dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz.

En la siguiente figura (figura 2.1) podemos observar en detalle el modelo de cuatro ramas propuesto por los autores:

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual			
Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto placenteros como displacenteros	Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables son	Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten
3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional			
Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar	Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida	Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza
2. Facilitación emocional del pensamiento			
Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante	Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos	El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista	Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad
1. Percepción, valoración y expresión de la emoción			
La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno	La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta	Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos	Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones

**Figura 2.1: Modelo de cuatro ramas (Mayer y Salovey, 2007).**

Mayer y Salovey proponen que, en cada una de las ramas, aquellas habilidades situadas en los cuadros más a la izquierda emergen más tempranamente en el desarrollo, mientras que aquellas que lo hacen después están situadas más a la derecha. Vemos así como, por ejemplo, la habilidad de identificar emociones en uno mismo surge antes que la de hacerlo en otros, que a su vez es más temprana que la habilidad para expresarlas y por último de discriminar entre expresiones más imprecisas o deshonestas; y así con cada una de las ramas de este modelo. De esta forma, para potenciar el desarrollo de la IE, los autores proponen trabajar las habilidades más iniciales e ir avanzando para cada rama en las más elaboradas y complicadas de dominar.

Se espera también que las personas con una elevada IE progresen más rápidamente a través de las habilidades explicadas en la figura 2.1 y dominen la mayoría de ellas. El hecho de dominar en mayor o menor medida estas supondrá tener una habilidad mayor o menor en IE y por lo tanto un nivel mayor o menor de IE.

La evaluación de la IE según este modelo se fundamenta en la medición de si se poseen o no tales competencias y a qué nivel. Salovey y Mayer, así como otros colaboradores como Caruso, o Fernandez-Berrocal en nuestro país, han diseñado a lo largo del tiempo diferentes medidas de la IE basadas en tal idea. Estas pruebas son el TMMS (Trait Meta-Mood Scale) y su versión reducida realizada por el autor español TMMS-24, ambas basadas en el primer modelo de IE que propusieron Salovey y Mayer en 1990. Además existen otras pruebas asociadas a estos autores, como el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y en su versión más actual y prueba estrella de este modelo el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test), este último basado en la última conceptualización de la IE de Salovey y Mayer.

#### 2.1.2.2. Modelo de Goleman.

La definición de IE de Goleman se fundamenta inexorablemente en la teoría de Salovey y Mayer, aunque basa su éxito en su capacidad para dar visibilidad al concepto. Tanto es así que no es hasta 1995, cuando Goleman presenta su best-seller: “Emotional Intelligence”, cuando el concepto de IE se extiende a otros expertos en psicología, y educación originalmente no afines al campo, así como a la sociedad en general. Goleman desarrolla entonces el marco de referencia de su modelo también gracias a la investigación que lleva a cabo evaluando cientos de modelos de competencia

profesional presentes en grandes empresas mundiales. Entonces, define la IE como la capacidad de reconocer los sentimientos en uno mismo y los demás, de manejar las emociones propias y ajenas y de motivarse a si mismo y a los demás (Goleman, 1995). Propone que la IE determina el potencial de aprendizaje para aprender habilidades y competencias prácticas basadas en cinco elementos:

- Autoconocimiento. Capacidad de ser consciente y de percibir las propias emociones y pensamientos.
- Autocontrol: capacidad de regular y manejar tales emociones de manera positiva.
- Automotivación: capacidad de motivarse y mantener la acción, el pensamiento o la emoción pese a los acontecimientos.
- Empatía: capacidad de atender y comprender las emociones ajenas.
- Habilidades de relación: capacidad de relacionarnos con los demás de manera adaptativa y usar nuestras y sus emociones para ello.

Las primeras tres competencias son comprendidas como competencias más personales e internas a las personas, mientras que las dos últimas se entienden como más sociales o interpersonales, observándose así la influencia de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995). Además, este modelo entiende, tal y como lo harían Salovey y Mayer, que estas habilidades emocionales y sociales se han de desarrollar sobre el cimiento de la anterior. De esta manera poseer una buena capacidad para conocerse a uno mismo y los propios estados emocionales es la base para autocontrolarnos y automotivarnos. Estas habilidades preceden a otras más interpersonales como la empatía y como la cúspide de la pirámide: las habilidades sociales o de relación.

El modelo de Goleman surge en el ámbito empresarial, y tras ello se aplica en diferentes contextos, como el educativo. Goleman (1995) especifica las competencias concretas que las personas han de poseer para ser inteligentes emocionales a la hora de

liderar a otras personas o grupos, como por ejemplo grupos de trabajo o de formación. En la siguiente figura (cuadro 2.1) podemos observar estas competencias específicas:

<p><b>AUTOCONOCIMIENTO</b></p> <p>Autoconfianza Auto-evaluación realista Sentido del humor autocrítico</p>	<p><b>AUTOCONTROL</b></p> <p>Integridad Confort en la ambigüedad Apertura al cambio</p>	<p><b>AUTOMOTIVACIÓN</b></p> <p>Fuerte orientación al logro Optimismo, incluso ante el fracaso Compromiso grupal y organizacional</p>
<p><b>EMPATÍA</b></p> <p>Experto en construir y retener talento Sensibilidad inter-cultural Servicio a clientes</p>	<p><b>HABILIDADES DE RELACIÓN</b></p> <p>Efectividad al liderar cambios Persuasividad Experto en construir y liderar equipos</p>	

**Cuadro 2.1: Competencias emocionales en el trabajo. Goleman (1995).**

En base a este modelo de IE, Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999) desarrollan el ECI (Emotional Competence Inventory) en dos formas de aplicación: autoinforme o evaluación 360° mediante la evaluación del sujeto por parte de uno mismo y familiares o conocidos.

#### 2.1.2.3. Modelo ESI de Bar-On.

El modelo ESI (emotional-social intelligence) de Bar-On, aún cuando realmente predictivo y aceptado entre expertos del área, es diferente a los modelos de habilidad antes descritos en tanto que tiene en cuenta rasgos de personalidad para describir el nivel de IE que poseen las personas. Este modelo habla específicamente de Inteligencia socioemocional, otorgando gran importancia a la vertiente social de la emoción, al igual que a la intrapersonal. Bar-On entiende la ISE como una inteligencia no cognitiva, basada en competencias y habilidades que influyen la habilidad de las personas para enfrentarse a las demandas y presiones de la vida (Bar-On, 1997). Además, Bar-On propone entender la ISE como compuesta por competencias socioemocionales más que

de una inteligencia general, al indicar que estas son más fácilmente evaluables que el constructo de IE, más abstracto y difícil de acotar.

Su modelo mixto propone que las competencias socioemocionales que las personas poseen determinan su nivel de capacidad socioemocional. Estas competencias son las siguientes (Bar-On, 1997, 2006):

- Competencias intrapersonales: capacidad para conocerse a uno mismo y las emociones propias lo suficientemente bien, como para aceptarse y expresarse. Son: auto-conciencia emocional, asertividad, auto-consideración, auto-realización e independencia emocional.
  
- Competencias interpersonales: capacidad para comprender y apreciar los sentimientos de otras personas, así como para establecer y mantener relaciones interpersonales mutuamente satisfactorias. Son: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.
  
- Manejo del estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos que presentan los individuos.
  
- Adaptabilidad: capacidad para ajustarse de manera realista y flexible a los cambios y resolver problemas eficazmente cuando estos surgen. Son: solución de problemas, validación y flexibilidad.
  
- Estado de ánimo general: capacidad para ser optimista y positivo, así como para disfrutar de la vida. Son: optimismo y alegría.

Vemos como dentro de las cinco dimensiones principales de la ISE, Bar-On incorpora competencias específicas a tener en cuenta en cada una de ellas. Estas competencias pueden actuar como factores o como facilitadores. En la siguiente figura (figura 2.2) podemos observar el modelo de Bar-On con estas dimensiones, factores y facilitadores así como la definición de las mismas que hace el autor:

<b>Intrapersonal (D)</b>	Conciencia de sí mismo y auto-expresión
Auto-conciencia emocional (Fact.)	Percibirse con precisión, comprenderse y aceptarse a sí mismo
Asertividad (Fact.)	Expresar las emociones propias de una manera eficaz y constructiva
Auto consideración (Fact.)	Ser consciente y comprender las propias emociones
Auto realización (Facil.)	Tratar de lograr los objetivos personales y actualizar su potencial.
Independencia emocional (Facil.)	Ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional de los demás.
<b>Interpersonal (D)</b>	Conciencia social y relación interpersonal
Empatía (Fact.)	Ser consciente y comprender cómo se sienten los demás
Responsabilidad social (Facil.)	Identificarse con un grupo social y cooperar con él
Relación interpersonal (Fact.)	Establecer relaciones satisfactorias con los demás
<b>Manejo del estrés (D)</b>	Manejo y regulación emocional
Tolerancia al estrés (Fact.)	Manejar las emociones de manera constructiva y efectiva
Control del impulso (Fact.)	Controlar las emociones de manera constructiva y efectiva
<b>Adaptabilidad (D)</b>	Manejo del cambio
Solución de problemas (Fact.)	Resolver problemas personales e interpersonales de manera efectiva
Validación (Fact.)	Validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento con la realidad externa
Flexibilidad (Fact.)	Adaptar y ajustar los pensamientos y emociones propios a situaciones nuevas
<b>Estado de ánimo general (D)</b>	Auto-motivación
Alegría (Facil.)	Estar contento con uno mismo, con los demás, y con la vida en general
Optimismo (Facil.)	Ser positivo y mantener una actitud positiva ante la vida



Nota: D = Dimensión; Fact. = Factor; Facil. = Facilitador.

### Figura 2.2: Modelo ESI de Bar-On (Bar-On, 2005)

Bar-On acuña también el término de cociente emocional (EQ) que mide el nivel de competencia emocional y social general de las personas. De este modo desarrolla una medida de autoinforme para medir el comportamiento inteligente emocional y socialmente. Esta prueba se denomina EQi (Emotional Quotient Inventory), que posteriormente se adapta para muestra jóvenes EQi-YV (Emotional Quotient Inventory - Youth Version) y que se valida en una muestra española joven gracias al trabajo de Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012).

#### 2.1.2.3. Modelo de rasgos de Petrides y Furnham

El modelo de Petrides y Furnham (2000, 2003) se apoya en la idea de que la IE se ha de incluir de manera exclusiva dentro del campo de la personalidad. Los autores consideran y denominan la IE como “la autoeficacia emocional”, definiéndola como un rasgo basado en disposiciones de carácter emocional. Este modelo se aleja de los modelos de habilidad o incluso de los mixtos al considerar que la IE se basa única y exclusivamente en factores de personalidad difícilmente modificables.

Petrides y Furnham (2000, 2003) definen los quince rasgos que componen a las personas inteligentes emocionalmente a saber (tabla 2.1):

1. Satisfacción vital o felicidad	8. Percepción emocional
2. Optimismo	9. Manejo del estrés
3. Autoestima	10. Asertividad
4. Automotivación	11. Baja impulsividad
5. Regulación emocional intrapersonal	12. Competencia social
6. Regulación emocional interpersonal	13. Habilidades de relación
7. Adaptabilidad	14. Expresión emocional
	15. Empatía

**Tabla 2.1: Rasgos componentes del modelo de rasgos de Petrides y Furnham (2000, 2003).**

Los autores desarrollan un instrumento de medida de la IE rasgo conocido como TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) (Petrides, Pérez y Furnham, 2003) que mide la presencia o no de estos rasgos concretos en las personas para determinar su autoeficacia emocional.

#### 2.1.2.4. Modelo de competencias emocionales de Bisquerra y el GROU

El modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2000, 2003) es especialmente interesante para este trabajo puesto que se trata de un modelo de la ISE que se basa en la importancia de educar y potenciar el desarrollo socioemocional en las personas. Este modelo de habilidad podría ser considerado heredero del modelo de Goleman además de fundamentarse teóricamente en la comprensión de la IE de Salovey y Mayer. Bisquerra, y su grupo de investigación (GROU, Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) comprenden que poseer o no ciertas competencias socioemocionales explica el nivel de ISE de las personas. Definen competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22). Entienden que las habilidades socioemocionales están compuestas por: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2003; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010). En concreto estas habilidades se definen como (Bisquerra, 2003, p. 23-26:

- Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

- Autonomía personal (autogestión): conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

- Inteligencia interpersonal o competencias sociales: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

- Habilidades de vida y bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

En el siguiente cuadro (cuadro 2.2) podemos observar el modelo de competencias emocionales del Bisquerra y el GROPE detallado. Se presentan las cinco dimensiones principales, con sus componentes específicos y la definición de estos:

Dimensiones	Componentes	Definición del componente
1. Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
	Dar nombre a las propias emociones	Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
	Comprensión de las emociones de los demás	Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no

		verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
2. Regulación emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
	Expresión emocional	Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.
	Capacidad para la regulación emocional	Los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
	Habilidades de afrontamiento	Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
	Competencia para auto-generar emociones positivas	Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.
3. Autonomía personal (autogestión)	Autoestima	Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
	Automotivación	Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social,

		profesional, de tiempo libre, etc.
	Actitud positiva	Capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
	Responsabilidad	Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
	Análisis crítico de normas sociales	Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
	Buscar ayuda y recursos	Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
	Auto-eficacia emocional	Capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.
4.	Inteligencia Interpersonal	
	Dominar las habilidades sociales básicas	Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
	Respeto por los demás	Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
	Comunicación receptiva	Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
	Comunicación expresiva	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con

		claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
	Compartir emociones	Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
	Comportamiento pro-social y cooperación	Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
	Asertividad	Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
5. Habilidades de vida y bienestar	Identificación de problemas	Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
	Fijar objetivos adaptativos	Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
	Solución de conflictos	Capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
	Negociación	Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
	Bienestar subjetivo	Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
	Fluir	Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

**Cuadro 2.2: Dimensiones, componentes y definiciones del modelo de competencias emocionales de Bisquerra y el GROPE. Bisquerra (2003, p. 23-26).**

Este modelo se propone como base sobre la que diseñar programas de desarrollo socioemocional en centros educativos y de formación, otorgándole especial importancia a la educación emocional, definida esta como (Bisquerra, 2003, p. 27):

*un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida; todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.*

Además, se trata de un modelo que apoya de manera clara el desarrollo de habilidades sociales y de competencias vitales en la interacción con los otros para el desarrollo socioemocional. Lo hace integrando algunos de los componentes que tradicionalmente se trabajan en el desarrollo de habilidades sociales, como la negociación, la cooperación prosocial o la solución de conflictos de manera adaptativa. El trabajo en estas competencias más sociales hacen de este un modelo plenamente socioemocional, y no solo emocional, y por tanto más completo en este sentido.

Con respecto a la evaluación, el GROPE elabora en un primer momento el CEE (Cuestionario de Educación Emocional) (Álvarez, 2006) para después sustituirlo por la versión mejorada y ampliada de este CDE (Cuestionario de Desarrollo Emocional) así como por su versión del mismo para jóvenes españoles cursando educación secundaria obligatoria (E.S.O.), conocida como el CDE-SEC (Cuestionario de Desarrollo Emocional - Secundaria).

#### 2.1.2.5. Modelo Neuropsicológico de Davidson

El modelo de ISE de Davidson (2012) parte del objetivo de determinar porqué y de qué manera las personas diferimos en las respuestas y el procesamiento emocional, para así potenciar el desarrollo de las competencias emocionales de manera efectiva. Este modelo se basa en estudios realizados por el propio autor y otros colaboradores con técnicas de neuroimagen tales como TEP (Tomografía por Emisión de Positrones) e IRMf (Imagen por Resonancia Magnética Funcional), así como pruebas fisiológicas de todo tipo. Mediante el uso de estas pruebas, Davidson trata de descubrir la base cerebral

de las diferentes reacciones, comportamientos y procesamientos emocionales y sociales, por lo que denominamos su modelo como modelo neuropsicológico.

Davidson (2012) indica que las personas poseemos perfiles emocionales identificables en el funcionamiento cerebral. Además indica que cada persona tiene un perfil emocional único que, sin embargo, puede modificarse y cambiar a lo largo del tiempo y del entrenamiento. En concreto, Davidson indica que las personas poseemos un claro perfil emocional compuesto por seis dimensiones, todas ellas comprendidas en forma de continuos, donde los extremos superiores e inferiores pueden no ser adaptativos. Las seis dimensiones del perfil emocional que descubre son (Davidson, 2012, p. 18):

- Resistencia: la rapidez o lentitud con que las personas se recuperan de la adversidad.
- Actitud: el tiempo que somos capaces de hacer que dure una emoción positiva
- Intuición social: la pericia a la hora de captar las señales sociales que emiten las personas que uno tiene a su alrededor.
- Autoconciencia o conciencia de sí: el modo en que percibimos los sentimientos corporales que reflejan las emociones.
- Sensibilidad al contexto: cómo se nos da regular nuestras respuestas emocionales para tomar en cuenta el contexto en el que nos encontramos.
- Atención: lo clara y enfocada que es nuestra concentración.

Cada una de estas dimensiones se descubren en función de respuestas neurológicas y fisiológicas concretas. Así, por ejemplo, la resistencia está relacionada con la capacidad de la corteza prefrontal para enviar señales inhibitorias a la amígdala, de modo que esta deje de potenciar la aparición de respuestas emocionales negativas y de estrés (Davidson, 2012, p. 127). Por tanto, aquellas personas que se recuperan rápidamente de una adversidad y son por tanto muy resistentes, muestran una mayor



activación de la corteza prefrontal izquierda en respuesta a los reveses de la vida y tienen un elevado número de conexiones entre la corteza prefrontal y la amígdala (Davidson, 2012).

La intuición social se relaciona con la circunvolución fusiforme, a su vez relacionada directamente con el reconocimiento facial. Así, la hipoactividad en la circunvolución fusiforme y la hiperactividad en la amígdala caracterizan el polo de desorientación de esta dimensión del perfil emocional, en tanto que una elevada actividad en la circunvolución fusiforme y una actividad entre moderada y baja en la amígdala, son características de un cerebro socialmente intuitivo (Davidson, 2012).

La sensibilidad al contexto, por otro lado, se relaciona con el hipocampo y su papel a la hora de sintonizar y adaptar la conducta a contextos particulares. De esta manera la hipoactividad del hipocampo es una de las características del extremo de desconexión con el contexto de esta dimensión, en tanto que la hiperactividad de esta zona es signo de un perfil emocional conectado en esta dimensión (Davidson, 2012).

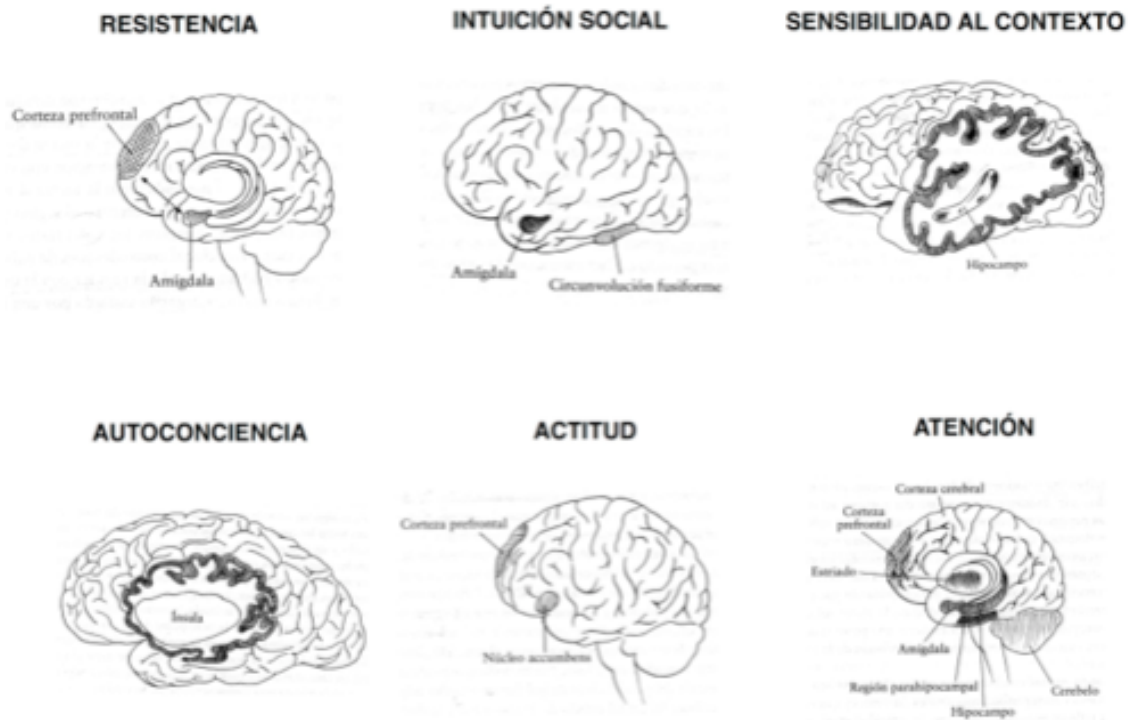
El cerebro autoconsciente se relaciona con la ínsula, que recibe señales que envían los visoreceptores (o receptores de los órganos internos o viscerales). Por lo tanto la mayor activación en la ínsula sustenta niveles elevados de autoconciencia, mientras que la menor actividad marca niveles bajos de autoconciencia (Davidson, 2012). Esta relación entre ínsula y sensación física también aparece con respecto a las emociones, lo que Davidson demuestra con personas con alexitimia. Cuanto más alexitímicos son las personas, menor es la actividad insular, mientras que la hiperactivación en ésta se relacionan con trastornos de pánico e hipocondrías.

La dimensión actitud tiene que ver con la corteza prefrontal y el cuerpo estriado, lo que conforma el circuito de la recompensa en los seres humanos. De tal modo, las señales procedentes de la región prefrontal producen una mayor activación en la zona estriatal, una región de importancia decisiva en la generación de una sensación de recompensa, así como de una actitud positiva. Así, la hipoactividad en la región estriatal, debido a una menor entrada de aferencias procedentes de la corteza prefrontal, es sello característico de una actitud negativa (Davidson, 2012).

Por último, pero no por ello menos interesante, la atención esta relacionada con los mecanismos cerebrales que modulan la intensidad de las señales en el canal al que se

presta atención y al mecanismo que inhibe las señales en los canales ignorados. En concreto estos mecanismos se relacionan con la denominada fijación o sincronización de fase, que significa que la actividad cerebral puede ser arrastrada con el estímulo concreto fijado. Davidson (2012) indica que aquellas personas con un perfil atencional centrado presentan una mayor activación de fase en la corteza prefrontal como respuesta a los estímulos externos. Además, la importancia de la atención no se queda ahí, sino que es capaz de potenciar, disminuir u orientar las reacciones emocionales, conectando la emoción y la cognición y haciéndolas funcionar de una manera integrada. De este modo “cuando la emoción positiva nos llena de energía, somos más capaces de concentrarnos” (Davidson, 2012, p.154). Esto supone comprender la emoción no ya como un elemento perturbador (como se pensaba en los 70) sino como un facilitador de la cognición. Además, potenciando la atención plena mediante técnicas de meditación no solo se obtienen efectos de mejora en las capacidades cognitivas, sino que también en se observan cambios significativos en la actividad cerebral (Davidson et al., 2003). En concreto se produce una mayor activación en la corteza prefrontal izquierda asociada en otros estudios a reducciones en la ansiedad y el afecto negativo así como al aumento del afecto positivo (Davidson, Ekman, Saron, Senulis y Friesen, 1990). En general, esta asimetría de activación en las cortezas prefrontales están en la base de las reacciones de disgusto, en caso de activarse en mayor medida la corteza prefrontal derecha, y de afectos positivos, en caso de activarse en mayor medida la corteza prefrontal izquierda.

En la siguiente figura (figura 2.4) podemos observar las seis diferentes dimensiones del perfil emocional propuestas por Davidson, así como la base cerebral que las sustenta:



**Figura 2.3: Dimensiones del perfil emocional de Davidson y base cerebral. Davidson (2012).**

Estos descubrimientos se hacen a lo largo de los años y gracias a diferentes estudios llevados a cabo con métodos experimentales y el uso de pruebas objetivas. Precusores de estos descubrimientos serían aquellos relacionados con los trabajos de Davidson junto con Paul Ekman, que les llevan a publicar su libro: la naturaleza de la emoción, cuestiones fundamentales (Ekman y Davidson, 1994). De ahí en adelante los estudios realizados le permiten descubrir las bases neurobiológicas de la emoción apenas explicadas, así como su mayor descubrimiento en relación con la base cerebral de la emocionalidad: la importancia de la corteza prefrontal en la regulación emocional para así modificar los estados emocionales internos y las respuestas socioemocionales (Davidson et al., 1990; Davidson, Jackson y Kalin, 2000; Davidson et al., 2003). La literatura previa muestra la existencia de procesos relacionados con la regulación y reparación de las emociones. Por tanto, existe evidencia empírica en relación a la actividad cerebral implicada en dichos procesos. Además, la modificación de los estados emocionales se relaciona directamente con la capacidad atencional, de modo que es esta la que determina en gran parte la regulación emocional. Davidson (2012) demuestra como entrenamientos en atención, en este caso atención plena, ayudan a

desarrollar perfiles emocionales más positivos y adaptativos. La importancia de desarrollar unas buenas capacidades atencionales que nos permitan atender plenamente a los eventos que deseamos y obviar los que no queremos atender es central en este modelo, así como veremos es también central en el nuestro.

Con respecto a la evaluación de las capacidades emocionales, Davidson propone medirlas con las citadas pruebas de neuroimagen en la medida de lo posible. Ante la dificultad de así hacerlo con grandes muestras de personas, propone un cuestionario de autoinforme para valorar el propio perfil emocional, que sin embargo no ha sido validado. Futuros trabajos de validación de esta y otras pruebas en base a este modelo permitirán seguir fundamentando la evaluación que en el se propone.

### **2.1.3. Inteligencia socioemocional y empatía**

Otro de los constructos tradicionalmente relacionados con la ISE es la empatía. Esta se ha definido como la capacidad de sentir, percibir, comprender e identificar las necesidades, intereses y puntos de vista de otras personas (Sanz de Acebo, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte y Sanz de Acebo, 2003). Se ha indicado que la empatía esta compuesta por dos componentes principales: un componente afectivo y otro cognitivo. El componente afectivo se relaciona con la reacción a la experiencia emocional de otra persona, mientras que el cognitivo se basa en la capacidad para comprender y ponerse en el lugar de otra persona o de ver el mundo a través de los ojos del otro y de una manera no crítica (Davis, 1983). Los diferentes expertos en el tema otorgan diferente importancia a uno u otro de estos componentes, aunque se tienden a considerar unidos en tanto que separarlos no es operativo ni práctico (Davis, 1983). De este modo la empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás (Feshbach, 1978). Estudios varios relacionan la empatía con ventajas asociadas a la estimulación de la amistad y a cuanto ayuda a mantener amistades, a la mejora en la calidad de las relaciones familiares, a la promoción de la salud, al comportamiento prosocial, a la colaboración y al altruismo (Sanz de Acebo et al., 2003).

En muchas ocasiones la empatía se ha incluido en modelos de IE como una dimensión más como ocurre en el modelo de Goleman (1995); mientras que en otros modelos se analiza como un componente socioemocional específico incluido en otra dimensión general, como ocurre en el modelo de cuatro ramas (Mayer et al., 2000) y el ESI de Bar-On (1997, 2006) o como un rasgo específico (Petrides y Furnham, 2000 y 2003). En cualquier caso, no es la empatía el único de los constructos que se ha relacionado con la ISE desde la teoría y la investigación empírica.

## **2.2. LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL Y OTROS CONSTRUCTOS**

Desde el nacimiento del constructo de Inteligencia Emocional, han sido muchos los estudios dirigidos a analizar su independencia de otros constructos, así como su relación con los mismos. Algunos de los estudios se han centrado en relacionar la ISE con constructos tales como la depresión, la ansiedad, el bienestar subjetivo, el estrés social, las conductas antisociales, la violencia o *bullying* en el centro educativo o el rendimiento académico entre otros. Prestando especial atención al estudio de estos constructos en contextos preferentemente educativos, los diferentes estudios encuentran una relación clara entre ISE y muchos de ellos.

### **2.2.1. Inteligencia socioemocional, salud y ajuste psicológico**

En diversas ocasiones se ha argumentado que los sujetos que puntúan más alto en las medidas de ISE podrían enfrentarse mejor a los estresores y demandas diarias y, por tanto, deberían ser sujetos física y psicológicamente más sanos que sujetos que puntúan más bajo en ISE (Bar-On, 1997; Akerjordet y Sverinsson, 2007). Así, uno de los principales elementos que se ha relacionado con la ISE es el ajuste psicológico y la salud mental de las personas. En un meta-análisis de estudios sobre 44 tamaños del efecto basados en las respuestas de 7.898 participantes, se asocia la ISE con mejor salud mental (Shutte, 2004). Además, la salud mental se ha analizado mediante la relación existente entre aspectos clave para la salud y el bienestar como la ansiedad estado, la ansiedad rasgo y diferentes medidas de depresión. Así, en un estudio dirigido desde la

Universidad de Málaga con estudiantes adolescentes de ESO españoles (N = 250), se relaciona la reparación emocional medida con el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) con sintomatología depresiva medida con el Inventario de Depresión de Beck (BDI; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979; Beck y Steer, 1987), así como ansiosa medida con el el White-Bear Supression Inventory (WBSI; Wegner y Zanakos, 1994), el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI; Spielberger, Gorsuch y Lushene) y el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI; Beck, Epstein, Brown y Steer, 1988). Se encuentran resultados que indican correlaciones medias y bajas entre reparación emocional y variables de la depresión tales como: desesperanza ( $r = -0,37$  y  $p < 0,05$ ) y depresión endógena ( $r = -0,24$  y  $p < 0,05$ ). Se descubren también correlaciones medias entre reparación emocional y medidas de ansiedad ( $r = -0,59$  y  $p < 0,01$ ) (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003). Estos datos nos informan de que altos niveles en ISE, en concreto en reparación emocional, se relacionan con menor sintomatología depresiva y ansiosa, así como en una menor tendencia hacia pensamientos intrusivos en jóvenes adolescentes. Además, aquellos que presentan menores síntomas de depresión son precisamente los que obtienen un mejor rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Estos resultados se pueden deber a que, como indican Fernández-Berrocal y Extremera (2006) la IE nos permite disminuir la intensidad y la frecuencia de los estados de ánimo negativos provocados por acontecimientos adversos de la vida cotidiana. En otro estudio, también con participantes españoles, se descubre nuevamente la relación entre la ISE y variables de salud mental, bienestar personal y satisfacción vital en los jóvenes. En concreto, los resultados sugieren una relación positiva entre ISE percibida e indicadores de bienestar tales como satisfacción vital ( $r = 0,37$  y  $p < 0,01$  para claridad emocional;  $r = 0,30$  y  $p < 0,05$  para reparación emocional) y felicidad ( $r = 0,39$  y  $p < 0,01$  para claridad emocional;  $r = 0,32$  y  $p < 0,01$  para reparación emocional). Además se encuentra una relación negativa entre ISE percibida y depresión ( $r = -0,25$  y  $p < 0,05$  para claridad emocional;  $r = -0,29$  y  $p < 0,01$  para reparación emocional) o ansiedad estado ( $r = -0,42$  y  $p < 0,01$  para claridad emocional;  $r = -0,55$  y  $p < 0,01$  para reparación emocional) (Martín Jorge, Harillo García y Mora Mérida, 2008). Además, no solo se ha correlaciona la ISE y la salud mental, si no que, en diversos estudios, se ha demostrado la influencia positiva que potenciar la ISE mediante programas de instrucción directa a

tal fin supone para la disminución de síntomas ansiosos y depresivos (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003).

Además de sintomatología ansiosa y depresiva, se han estudiado la relación existente entre el dolor percibido y la ISE. En un estudio dirigido a tal fin y llevado a cabo por Ruiz-Aranda, Salguero y Fernández-Berrocal (2011) se evalúa la percepción del dolor mediante el informe de los participantes ante la tarea del frío o CPT (*Cold pressor task*), y el nivel de ISE medida mediante el Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002). En él se descubre que la puntuación total de ISE se relaciona de manera significativa con la reactividad ante el afecto negativo ( $r = -0,29$  y  $p = 0,018$ ), dolor sensorial ( $r = -0,25$  y  $p = 0,045$ ) y dolor afectivo ( $r = -0,24$  y  $p = 0,050$ ). Estos resultados sugieren que las personas emocionalmente inteligentes se enfrentan a situaciones de estrés y dolor inducido de una manera más eficaz, usando estrategias que reducen el afecto negativo y con ello debilitan el impacto emocional de la tarea (Ruiz-Aranda et al., 2011). Así, se indica que estas personas son capaces de experimentar el estrés de una manera menos aversiva, dando lugar a un menor sufrimiento y menor la ansiedad.

Desde un punto de vista más positivo, dirigido a analizar el bienestar de las personas, y menos a la aparición o no de sintomatología de cualquier tipo, se estudia la relación entre ISE y bienestar emocional. En un estudio de Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Galán y Salguero (2011) se relaciona la IE, medida con el MSCEIT, con el bienestar subjetivo hedónico y eudamónico, medido mediante el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark y Tellegen, 1988) y el *Scale of Psychological Well-being* (PWB; Ryff, 1989). Se encuentra una relación entre IE general y bienestar hedónico ( $r = 0,16$  y  $p < 0,01$ ), así como entre IE y bienestar eudamónico ( $r = 0,26$  y  $p < 0,01$ ). Estas correlaciones se mantienen en el tiempo, encontrándose de nuevo en evaluaciones de seguimiento de las mismas variables tras 12 semanas, siendo ahora la correlaciones igualmente bajas pero claramente significativas entre IE y bienestar hedónico ( $r = 0,19$  y  $p < 0,01$ ) e IE y bienestar eudamónico ( $r = 0,23$  y  $p < 0,01$ ). Estos resultados sugieren que la ISE general podría ser un predictor independiente y único del bienestar subjetivo hedónico y eudamónico a lo largo del tiempo y más allá de los rasgos disposicionales. De igual modo Palmer, Donaldson y Stough (2002) obtienen resultados que nos indican la correlación existente entre ISE, medida con el TMSS, y afecto positivo ( $r = 0,32$  y  $p < 0,01$ ), medido con el PANAS. Estos autores evalúan también la satisfacción vital, otro de los factores más “positivos” que se ha relacionado

con la ISE a través de diversos estudios. Palmer et al. (2002) encuentran que la ISE general se relaciona de manera significativa con la satisfacción vital percibida por los sujetos evaluados ( $r = 0,26$  y  $p < 0,01$ ) medida con el *Satisfaction with life Scale* SWLS, (Diener et al., 1985). El procesamiento emocional puede estar en la base de este bienestar percibido, en tanto que las personas con una mayor ISE parecen sentirse más en control de su ambiente dado que pueden manejar mejor las emociones negativas que los eventos vitales producen en ellas. En este sentido, Ruiz-Aranda, Extremera y Pineda-Galán (2014) demuestran como estudiantes de ciencias de la salud ( $n = 264$ ) con mayores puntuaciones en ISE evalúan sus situaciones como menos aversivas porque son más capaces de identificar, utilizar, entender e implementar estrategias para regular sus emociones, lo que resulta en una mayor satisfacción ( $\beta = 0,16$  y  $p > 0,05$ ) y felicidad ( $\beta = 0,14$  y  $p > 0,05$ ) y en un menor estrés percibido ( $\beta = -0,13$  y  $p > 0,05$ ).

### **2.2.2. Inteligencia socioemocional y ajuste psicosocial**

Otro de los elementos que se ha relacionado consistentemente con la ISE es el ajuste psicosocial de las personas a su grupo y contexto social. Es lógico pensar que una persona con una ISE alta puede ser capaz de ofrecer información sobre su estado emocional adecuada y adaptada al contexto social en el que se encuentra. De igual modo, esa misma persona podrá reconocer las emociones de los demás con cierta precisión y, probablemente, sepa actuar en consecuencia. De igual manera, precisamente el hecho de tener estas habilidades hará que esa persona puntúe alto el las evaluaciones de ISE a las que se someta. Esta conexión entre ISE y unas adecuadas capacidades de relación interpersonal, sea en un sentido o en otro, se ha indicado en muchos estudios (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). De la misma manera, se ha indicado que es lógico pensar que los alumnos/as con bajos niveles de ISE pueden presentar mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales. En uno de los estudios pioneros que tratan probar esta hipótesis (Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001) se evalúa la ISE mediante la *EI Schutte Scale* (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998) y las habilidades sociales con el *105-Item Social Skill Inventory* (Riggio, 1989). Los



resultados encontrados demuestran que las puntuaciones más altas en ISE se relacionan de manera significativa con mayores habilidades sociales ( $r = 0,41$  y  $p < 0,0001$ ). En otro estudio llevado a cabo con 131 adolescentes entre 13 y 15 años, y donde se hace uso de la misma prueba para medir la ISE, donde el tercer factor se denomina “Manejo de las emociones de otros” y se podría denominar habilidades sociales (Petrides y Furnham, 2003) se evalúan también el apoyo social percibido por los jóvenes mediante el *Social Support Questionnaire* (Sarason, Levine, Basham y Sarason, 1983) y el apoyo parental percibido mediante el *Parental Warmth Questionnaire* (Mayer et al., 1999). Los resultados encontrados (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001) indican que los adolescentes con alta ISE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales ( $r = 0,29$  y  $p < 0,01$ ), tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social ( $r = 0,27$  y  $p < 0,01$ ), sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social ( $r = 0,30$  y  $p < 0,01$ ), tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales ( $r = 0,76$  y  $p < 0,01$ ) y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas ( $r = 0,56$  y  $p < 0,01$ ) cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad. Además, Ciarrochi et al. (2001) encuentran que a mayor ISE mejores relaciones familiares con la familia extensa, véase abuelos, primos, etc. ( $r = 0,28$  y  $p < 0,01$ ). En otro estudio llevado a cabo por Lopes, Salovey y Straus (2003) se evalúa la relación entre la calidad de las relaciones sociales informadas por una muestra de estudiantes mediante el *Network of Relationship Inventory* (NRI; Furman y Buhrmester, 1985) y su nivel de ISE medido con el MSCEIT (Mayer et al., 2002). Los resultados indican que aquellos que puntuaron alto en manejo de emociones (o regulación emocional) mostraban mayor interacciones sociales más positivas ( $r = 0,27$  y  $p < 0,05$ ), mayores habilidades sociales auto-percibidas ( $r = 0,24$  y  $p < 0,05$ ) y menor número de interacciones negativas con amigos cercanos ( $r = -0,36$  y  $p < 0,05$ ).

Estos resultados nos muestran como poseer un alto nivel de ISE se relaciona consistentemente con desarrollar mayores habilidades sociales que permiten ajustarse al contexto social, creándose relaciones sociales más positivas y satisfactorias para las personas. El ajuste psicosocial se ha evaluado también desde una perspectiva más centrada en la aparición o no de problemas de estrés ante la interacción social. En un estudio de Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011), se descubre la ISE como una variable importante a la hora de explicar el ajuste psicosocial de las personas. Su estudio con una muestra de jóvenes entre 12 y 15 años ( $n = 255$ )

evalúa la percepción emocional de los participante mediante una tarea basada en el modelo de Mayer y Salovey (2007) y el ajuste psicosocial mediante el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004). En él se descubre como el nivel de percepción emocional auto-informado se relaciona de manera significativa con todas las dimensiones del ajuste psicosocial evaluadas, encontrándose una fuerte relación entre mayores niveles de percepción emocional y menores niveles de estrés social ( $r = -0,62$  y  $p < 0,01$ ) y una relación algo más débil con unas mejores relaciones interpersonales ( $r = 0,25$  y  $p < 0,01$ ).

También la aparición de conductas violentas y antisociales han sido relacionadas con unos niveles bajos en ISE. En concreto Garaigordóbil y Oñederra (2010) investigan la aparición de este tipo de conductas mediante el Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1995) además de evaluar la aparición de conductas de *bullying* mediante la “Lista de chequeo: mi vida en la escuela” (Arora, 1987), con la idea de relacionar ambos y la ISE medida con el Inventario de pensamiento constructivo (Epstein, 2001). Los resultados obtenidos con los participantes del estudio, estudiantes de secundaria de 12 a 16 años ( $n = 248$ ), nos informan de que aquellos con mayor nivel de ISE informan también de que reciben mas conductas sociales positivas de sus compañeros ( $r < 0,01$  y  $p < 0,01$ ), mientras que aquellos con niveles más bajos de ISE reciben más conductas sociales negativas de sus compañeros ( $r < ,01$  y  $p < 0,01$ ). De igual modo aquellos con más tendencia a desarrollar comportamientos antisociales y agresivos presentan menores niveles de ISE ( $r < 0,01$  y  $p < 0,01$ ), al igual que aquellos que reciben tales conductas agresivas o de *bullying* ( $r < 0,01$  y  $p < 0,01$ ) (Garaigordóbil y Oñederra, 2010). Estos resultados nos indican la fuerte correlación que existe entre niveles altos de ISE y aparición de conductas agresivas, antisociales y violentas. De igual modo nos informan de la relación entre el acoso escolar y los bajos niveles de ISE, sean estos causa, consecuencia o ambos. La importancia de la ISE, por lo tanto, es clave en contextos escolares, donde al ajuste social y, como vamos a analizar, el rendimiento académico pueden estar fuertemente relacionados con las competencias socioemocionales.

### 2.2.3. Inteligencia socioemocional y rendimiento académico

Una de las líneas de investigación que más interés ha despertado en los últimos años dentro del campo de la ISE ha sido la influencia que esta tiene para determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar. Según Jiménez Morales y López-Zafra (2009), los resultados señalan la existencia de relaciones moderadas aunque significativas de los factores emocionales con el rendimiento académico incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. Sin embargo, no todos los resultados son positivos, encontrándose estudios que encuentran un apoyo muy limitado o nulo a la relación de ambas variables (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009). Uno de los estudios más interesantes y donde sí se encuentra evidencia empírica de la relación entre la ISE y el rendimiento académico es el llevado a cabo por Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006). En él encuentran una correlación media entre el nivel general de ISE medido con el MSCEIT (Mayer et al., 2002) y las notas finales ( $r = 0,46$  y  $p < 0,01$ ). Con el objetivo de seguir documentando esta relación, desde el Reino Unido (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson y Whiteley, 2012) se lleva a cabo un estudio longitudinal durante 5 años con estudiantes de entre 7 y 11 años ( $n = 413$ ), en los que se evalúa la ISE rasgo mediante el EQi-YV (Bar-On y Parker, 2000), la ISE habilidad mediante el MSCEIT (Mayer et al., 2002), la habilidad cognitiva general mediante el *Cognitive Ability Test 3* (CAT3; Lohman, Thorndike, Hagen et al., 2001). Los resultados de este estudio especialmente interesantes dada su longitudinalidad. Los autores encuentran una relación clara entre todas las dimensiones de la ISE habilidad así como entre la habilidad interpersonal, el manejo del estrés y la adaptabilidad de la ISE rasgo con las cuatro asignaturas analizadas: matemáticas, inglés, literatura y ciencias (Qualter et al., 2012). Las correlaciones encontradas varían de bajas a medias para la ISE rasgo y de medias a altas para la ISE habilidad, además de encontrarse correlaciones medias y altas con los diferentes componentes de la habilidad cognitiva. Además, ambas medidas de la ISE (como habilidad o como rasgo) moderan el efecto de la habilidad cognitiva en relación al rendimiento académico (Qualter et al., 2012). Sin duda estos resultados suponen un gran apoyo a la relación entre ISE, se considere esta como un rasgo o una habilidad, y el rendimiento académico.

También Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) encuentran resultados convincentes en cuanto a la relación entre ISE y rendimiento académico. Estos evalúan a alumnos/as jóvenes en el proceso de transición de la enseñanza secundaria a la

universidad ( $n = 372$ ) mediante una versión reducida del EQ-i (Bar-On, 2002). Pese a no encontrar relación entre la ISE y las puntuaciones recogidas cuando cursando la E.S.O., las puntuaciones de éxito académico encontradas cuando ya en la Universidad nos informan de que tanto la puntuación total de ISE ( $r = 0,20$  y  $p < 0,05$ ), como las diferentes subescalas intrapersonal ( $r = 0,27$  y  $p < 0,05$ ), manejo del estrés ( $r = 0,37$  y  $p < 0,05$ ) y adaptabilidad ( $r = 0,32$  y  $p < 0,05$ ) predicen significativamente el éxito académico del primer año universitario. También Barchard (2003) encuentra esta relación entre ISE y éxito académico universitario. Además, lo hace una vez controlados los efectos de habilidades cognitivas tradicionalmente relacionadas con el rendimiento académico tales como habilidad verbal o razonamiento inductivo. El autor indica que, de acorde a sus resultados, la ISE puede predecir el éxito académico tanto como la personalidad y no mucho peor que las habilidades cognitivas (Barchard, 2003).

Pese a estos resultados, aún son muchos los estudios que no encuentran relación directa entre el rendimiento académico y la ISE. En palabras de Parker et al. (2004) esta falta de relación encontrada en algunos estudios podría deberse a que se estudian alumnos/as en muy diferentes condiciones académicas y procesos educativos, analizando de manera conjunta a estudiantes de diferentes años, a tiempo completo o parcial, de diferentes edades etc. Otra explicación que se ha dado a la falta de resultados en algunos estudios ha sido que la relación entre ISE y rendimiento académico no sea simplemente lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado. Así, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) indican que la ciertos aspectos de la ISE, como la ISE intrapersonal puede influir sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. El resultado del estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2003) antes citado, donde se observa que los sujetos que presentan menores síntomas de depresión son precisamente los que obtienen un mejor rendimiento académico, avala esta hipótesis. Tal y como indican estos autores, este hallazgo está en línea con los resultados de otras investigaciones estadounidenses que confirman que las personas con ciertos déficits (p.e., escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje) es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

En cualquier caso, parece claro que, como indican Qualter et al. (2007), tal vez sea poco probable que la ISE en sentido amplio prediga el éxito académico en general. En cambio los rasgos y/o habilidades específicas de ella si lo hacen, siendo la habilidad intrapersonal, la capacidad de adaptación y el control del estrés variables que en diversas ocasiones se han indicado como predictoras del éxito académico entre estudiantes.

#### **2.2.4. Inteligencia socioemocional y otros constructos: a modo de conclusión.**

Los diferentes estudios nos informan de la relación entre ISE y variables de salud mental como la depresión o la ansiedad, de ajuste psicosocial como estrés social, el apoyo de amigos percibido o la aparición de conductas violentas y de *bullying* y hasta con el rendimiento académico. Estos resultados, además del análisis de los diferentes modelos de ISE ponen de manifiesto el valor de este constructo como algo separado e independiente de otras variables psicológicas, y por tanto necesario a ser evaluado e consecuencia. Ante tal objetivo, los diferentes modelos apoyan una división concreta de habilidades o rasgos que creen básicos para definir a una persona socioemocionalmente inteligente y que, por tanto delimitan los componentes concretos de este constructo. Así, los diferentes instrumentos utilizados para medir la ISE cobran importancia en tanto que evalúan estos componentes específicos de la ISE y aportan validez al constructo como algo independiente y medible, y por tanto se analizan con especial cuidado en el siguiente epígrafe de esta tesis.

### **2.3. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL: INSTRUMENTOS.**

#### **2.3.1. La evaluación de la Inteligencia Socioemocional**

Independientemente de que los modelos estén más bien dirigidos a delimitar y operativizar los componentes de la ISE, o bien orientados a desarrollarla por encima de definirla, es importante evaluar el nivel de desarrollo socioemocional de cada persona.

Esta evaluación de las competencias específicas que definen la ISE se relaciona de manera especialmente importante con cada modelo concreto, de modo que la mayoría de estos, o al menos los más fundamentados, aportan diferentes medidas de la ISE basadas en las competencias específicas que se proponen en cada una de ellas. Así, se ha argumentado que los modelos de habilidad tienen a utilizar medidas de la ISE en base a pruebas de habilidad mientras que los modelos de rasgos usan pruebas de autoinforme en mayor medida (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

Existen gran cantidad de instrumentos de medida de las competencias socioemocionales, basados en la comprensión específica de la ISE y las competencias específicas que la componen. Algunas de estas pruebas se basan en modelos de ISE concretos, mientras que otras no se fundamentan en modelos específicos. De entre las diferentes medidas de la ISE, aquellas principales por el hecho de estar basadas en modelos teóricos concretos y por estar reconocidas y contrastadas en diferentes estudios son las que se presentan a continuación:

- TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).
- MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).
- ECI (Boyatziz, Goleman y Hay/McBer, 1999).
- EQi (Bar-On, 1997) y EQi-YV versión española (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, y Sáinz, 2012).
- TEIQue (Petrides y Furnham, 2000; Petrides, Perez y Furnham, 2003).
- CDE (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010) y CDE-SEC (López Cassá, y Pérez-Escoda, 2010).

#### 2.3.1.1. TMMS y TMMS-24: Trait Meta-Mood Scale.

El cuestionario TMMS (Trait Meta-Mood Scale) o Escala de Rasgo de Metaconocimiento Emocional, es una prueba de autoinforme basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y que fue diseñada por Salovey y colaboradores (Salovey et al., 1995). Se puede considerar como la primera medida de la IE en general y de la IE rasgo en particular (Pérez-Gonzalez et al., 2007). Esta compuesta por 48 ítems en su versión extensa y 30 ítems en su versión reducida, los cuales se responden en forma de una

escala tipo Likert de cinco puntos. Mide la inteligencia emocional autopercebida a través de los factores: 1) atención emocional, 2) claridad emocional y 3) reparación emocional. Se puede administrar con muestras de edades superiores a 16 años y la aplicación suele llevarse a cabo en 10-15 minutos. Su consistencia interna (Salovey et al. 1995) es de:  $\alpha = 0,86$  para atención emocional,  $\alpha = 0,87$  para claridad emocional y  $\alpha = 0,82$  para reparación emocional.

Existe una versión de 24 ítems en castellano y adaptada a muestras españolas denominada TMMS-24, realizada por Fernández-Berrocal y colaboradores de la Universidad de Málaga (Fernández-Berrocal et al., 2004). Esta prueba evalúa las mismas dimensiones pero en un tiempo más reducido. La consistencia interna (Fernández-Berrocal et al., 2004) es de:  $\alpha = 0,90$  para atención emocional,  $\alpha = 0,90$  para claridad emocional y  $\alpha = 0,86$  para reparación emocional. Se ha comprobado su validez predictiva con medidas de depresión, recuperación del estado de ánimo y orientación hacia objetivos además de corroborar correlaciones moderadas con los cinco grandes factores de personalidad (Pérez-Gonzalez et al., 2007). En cuanto a su estructura factorial el TMMS y sus diferentes versiones presentan los tres factores citados, pero no tienen en cuenta la obtención de una puntuación de IE general.

#### 2.3.1.2. MSCEIT: Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test; y MEIS: Multifactor Emotional Intelligence Scale.

El MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test) o Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso, es una prueba de habilidad diseñada por los autores que le dan nombre (Mayer et al., 2002). Se fundamenta en el modelo de cuatro ramas, de modo que evalúa la 1) percepción, 2) uso, 3) comprensión y 4) regulación de las emociones. Estas competencias socioemocionales se miden en dos áreas: área experiencias y área estratégica. Las sub escalas miden exactamente:

- Área experiencial:
  - . Percepción: 1) Rostros; 2) paisajes y diseños abstractos.
  - . Asimilación emocional: 3) Facilitación; 4) sensaciones.
- Área estratégica:

. Comprensión: 5) Transformaciones emocionales; 6) combinación de emociones.

. Manejo: 7) Manejo de sentimientos propios; 8) manejo emociones de los demás.

La evaluación de ambas áreas se realiza mediante 141 ítems que se dividen entre ocho tareas, dos para cada rama. El test proporciona siete puntuaciones: una para cada rama, una por área y una puntuación total de IE. Las puntuaciones que obtienen los evaluados en la prueba se consiguen mediante el consenso alcanzado por expertos externos. La población que se puede beneficiar de esta evaluación son sujetos a partir de 16 años y la duración de la prueba es entre 30 y 40 minutos.

La consistencia interna de la prueba (Brackett y Salovey, 2007) oscila entre  $\alpha = 0,76$  y  $\alpha = 0,91$  para las cuatro ramas; y  $\alpha = 0,85$  para atención emocional,  $\alpha = 0,87$  para claridad emocional y  $\alpha = 0,82$  para reparación emocional. Además Brackett y Salovey (2007) informan de una fiabilidad obtenida en momentos anteriores y mediante el método de dos mitades en la totalidad del test de  $\alpha = 0,93$  para la evaluación por consenso y de  $\alpha = 0,91$  para la evaluación por experto. Se ha comprobado la validez predictiva de la prueba con medidas de bienestar y con puntuaciones en tests de capacidad verbal, además de encontrarse correlaciones muy bajas ( $r < 0,30$ ) con medidas de IE rasgo (Pérez-Gonzalez et al., 2007).

El MSCEIT desarrolla muchos de sus ítems partiendo de los encontrados en una prueba anterior, el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) o Escala de Inteligencia Emocional Multifactor, diseñado por Mayer et al. (1999). Se trata de una prueba de habilidad, mide las mismas cuatro ramas de la IE propuestas por Salovey y Mayer, pero esta vez a través de 402 ítems y un tiempo de aplicación sensiblemente mayor: una hora. Está diseñada para personas mayores de 16 años y su consistencia interna varía desde un  $\alpha = 0,35$  en el nivel más bajo hasta un  $\alpha = 0,97$ , para las habilidades medidas. Con respecto a la validez convergente y discriminante se han encontrado correlaciones entre pequeñas y moderadas con el constructo Inteligencia Cristalizada (Pérez-Gonzalez et al., 2007).

### 2.3.1.3. ECI: Emotional Competence Inventory.



El ECI (Emotional Competence Inventory) o Inventario de Competencia Emocional, es una prueba diseñada por Boyatziz et al., (1999) a partir del modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995). Esta prueba mide las competencias emocionales relacionadas con la IE de dos maneras: mediante informe y mediante evaluación 360°, recogiendo datos de familiares y conocidos, además de la opinión sobre si mismo por parte de la propia persona evaluada. La primera versión de la prueba disponía de 110 ítems que se respondían con una escala tipo Likert de 7 puntos, mientras que la versión más actual dispone de 73 ítems a responder mediante una escala tipo Likert de 6 puntos. El ECI consta de 20 dimensiones o competencias, que se organizan en cuatro dimensiones: 1) autoconciencia, 2) autogestión, 3) conciencia social y 4) habilidades sociales.

Esta prueba goza de gran extensión en el campo de los recursos humanos, pero pocas aplicaciones en otras áreas. Esta pensada para muestras de personas mayores de 16 años y su aplicación se lleva a cabo entre 35 y 30 minutos. Pérez-Gonzalez et al. (2007) indican que la consistencia interna de la prueba es de  $\alpha = 0,70$  a  $\alpha = 0,85$  para la puntuación global, y de  $\alpha > 0,85$  para las habilidades sociales. Los mismos autores nos informan de una fiabilidad test-retest adecuada aunque basada en muestras muy pequeñas. Con respecto a la validez predictiva se encuentran correlaciones moderadas con estilos directivos y con el clima organizacional, y bajas con el éxito en la carrera profesional (Pérez-Gonzalez et al., 2007).

#### 2.3.1.4. EQi y EQi-YV: Bar-On Emotional Quotient Inventory.

El cuestionario EQi (Emotional Quotient Inventory) o Inventario de Cociente Emocional, es una prueba de autoinforme compuesta por 133 ítems que, mediante una escala de tipo Likert con 4 puntos, mide 15 subescalas y 5 factores sociemocionales de orden superior: 1) competencia intrapersonal, 2) competencia interpersonal, 3) adaptabilidad a los contextos sociales, 4) manejo del estrés y 5) estado de ánimo general. Esta diseñado a partir del modelo ESI de Bar-On (1997, 2006) y se trata de una de las pruebas de medida de la ISE rasgo y mixta más utilizadas, siendo una de las mejores pruebas para medir la ISE de esta según esta concepción (Pérez-Gonzales et al., 2007).

Su consistencia interna (Bar-On, 1997) para las diferentes subescalas es de:  $\alpha = 0,79$  para la autoconciencia emocional;  $\alpha = 0,76$  para la asertividad;  $\alpha = 0,86$  para la autoestima personal;  $\alpha = 0,76$  para la autoactualización;  $\alpha = 0,72$  para la independencia;  $\alpha = 0,74$  para la empatía;  $\alpha = 0,76$  para las relaciones interpersonales;  $\alpha = 0,69$  para la responsabilidad social;  $\alpha = 0,77$  para la solución de problemas;  $\alpha = 0,73$  para la comprobación de la realidad;  $\alpha = 0,70$  para la flexibilidad;  $\alpha = 0,80$  para la tolerancia al estrés;  $\alpha = 0,80$  para el control de impulsos;  $\alpha = 0,79$  para la felicidad y  $\alpha = 0,79$  para el optimismo. Con respecto a la validez Pérez-Gonzalez et al. (2007) encuentran que las puntuaciones encontradas en este test predicen mayor salud mental, afrontamiento, satisfacción laboral y satisfacción marital, además de encontrarse correlaciones moderadas con los factores de personalidad de los cinco grandes.

Aunque la EQi diseñada para muestras de personas a partir de 16 años, existe una adaptación a muestras más jóvenes denominada EQi-YV (Emotional Quotient Inventory - Youth Version) o Inventario de Cociente Emocional versión para jóvenes, adaptada y validada en muestras españolas y castellanoparlantes (Ferrándiz et al., 2012). Esta adaptación ofrece pruebas de la consistencia de la prueba para jóvenes de 6 a 9 años, de 9 a 12 años y de 13 a 15 años. En una muestra española obtienen puntuaciones de consistencia interna de (Ferrándiz et al., 2012):  $\alpha = 0,63$  para las competencias intrapersonales, de  $\alpha = 0,72$  para las competencias interpersonales, de  $\alpha = 0,77$  para el manejo del estrés, de  $\alpha = 0,77$  para la adaptabilidad y de  $\alpha = 0,80$  para el estado de ánimo general. Además, esta prueba ofrece una puntuación total de competencias emocionales, conocida como cociente emocional (EQ) y que otorga una puntuación del nivel general de competencias socioemocionales que poseen los sujetos evaluados, que además es de gran utilidad en aplicaciones prácticas que miden los niveles generales de ISE de las personas. Para analizar si podían identificarse las cinco grandes dimensiones de la IES, se realizó un análisis factorial en el que se indicó la extracción de los primeros cinco componentes. Los cinco componentes extraídos explicaron un 33.66% de la varianza. Una apreciación global de los datos del análisis factorial permite evidenciar que la gran mayoría de los ítems se vinculan adecuadamente a las cinco dimensiones de acuerdo con la teoría de Bar-On (Ferrándiz et al., 2012).

#### 2.3.1.5. TEIQue: Trait Emotional Intelligence Questionnaire

El TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) o Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo, ha sido diseñado por Petrides y Furnham (2000) y adaptado al español por Pérez (Petrides et al., 2003). Mide la IE rasgo en base al modelo de Petrides y Furnham (2000, 2003). Dada que este modelo comprende la IE como un rasgo de personalidad localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de personalidad (Petrides y Furnham, 2000 y 2003) se evalúan estas jerarquías mediante los 153 ítems de la prueba, 30 en el caso de la versión reducida. Mediante el autoinforme se descubren las puntuaciones en 15 subescalas y 4 factores, a saber: 1) bienestar, 2) habilidades de autocontrol, 3) habilidades emocionales y 4) habilidades sociales; además de una puntuación total de IE rasgo.

Se puede aplicar a muestras de adultos y jóvenes por encima de los 16 años y el tiempo de aplicación es de unos 20 minutos. La consistencia interna (Petrides y Furnham, 2003) para las 15 subescalas es de:  $\alpha = 0,78$  para la adaptabilidad, de  $\alpha = 0,83$  para la asertividad, de  $\alpha = 0,89$  para la expresión emocional, de  $\alpha = 0,61$  para el manejo emocional, de  $\alpha = 0,81$  para la percepción emocional, de  $\alpha = 0,67$  para la regulación emocional, de  $\alpha = 0,71$  para la empatía, de  $\alpha = 0,92$  para la felicidad, de  $\alpha = 0,61$  para la impulsividad, de  $\alpha = 0,86$  para el optimismo, de  $\alpha = 0,66$  para las habilidades relacionales, de  $\alpha = 0,91$  para la autoestima, de  $\alpha = 0,67$  para la automotivación, de  $\alpha = 0,80$  para la competencia social y de  $\alpha = 0,78$  para el manejo del estrés. Con respecto a la fiabilidad test-retest se indica como buena, ofreciéndose puntuaciones entre 0,50 y 0,82 para las diferentes subescalas, y de 0,78 para la puntuación global en un período de 12 meses (Pérez-Gonzalez et al., 2007).

Con respecto a la validez predictiva de esta prueba se ha encontrado que predice la salud mental (depresión, trastornos de la personalidad, actitudes disfuncionales), estilos de afrontamiento adaptativos, estrés laboral, rendimiento laboral, compromiso organizacional, conducta desadaptativa en la escuela y sensibilidad a la inducción del estado de ánimo (Pérez-Gonzalez et al., 2007). Además, el TEITQue puede ser aislado estadísticamente en el espacio factorial de los factores de personalidad de los tres gigantes y de los cinco grandes.

#### 2.3.1.6. CDE y CDE-SEC: Cuestionario de Desarrollo Emocional

El cuestionario CDE es una prueba de autoinforme desarrollada por el GROU (Pérez-Escoda et al., 2010) y diseñada en base al modelo de competencias socioemocionales del mismo grupo y Bisquerra (2003). Dispone de 36 ítems que se responden en una categoría de respuesta de la escala tipo Likert, con 11 opciones en un continuo donde 0 significaba totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo. Mide las competencias socioemocionales de: 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autogestión, 4) competencias sociales y 5) habilidades de vida y bienestar; además de ofrecer una puntuación global de ISE.

La consistencia interna (Pérez-Escoda et al., 2010) de la prueba es de  $\alpha = 0,70$  para la conciencia emocional, de  $\alpha = 0,80$  para la regulación emocional, de  $\alpha = 0,72$  para la autogestión, de  $\alpha = 0,71$  para las competencias sociales, de  $\alpha = 0,73$  para las competencias de vida y bienestar y de  $\alpha = 0,92$  para la competencia emocional total. En el análisis factorial exploratorio mediante rotación Varimax, se identifican cinco factores que explican el 50 %. La correlación entre los factores y el total es alta (entre 0'72 y 0'86) y las correlaciones entre las dimensiones arrojan unos coeficientes entre moderados y altos (entre 0'47 y 0'66) (Pérez-Escoda et al. 2010). Además, esta prueba ha sido utilizada para medir mejoras introducidas por programas de mejora de la ISE (ver Pérez-Escoda et al., 2012).

El CDE se basa en una prueba anterior desarrollada por uno de los componentes del GROU (Álvarez, 2006) que se denomina CEE: Cuestionario de Educación Emocional. Este instrumento dispone de una versión amplia de 68 ítems y otra reducida de 20, donde se evalúan en forma de escala de tipo Likert de 4 puntos las siguientes dimensiones: conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales, habilidades de vida y bienestar subjetivo. La consistencia interna (Álvarez, 2006) es de  $\alpha = 0,88$  para toda la prueba.

El CEE y, sobre todo, del CDE son verdaderamente útiles para nuestra investigación en tanto que no solo se han diseñado para evaluar adultos y jóvenes a partir de 16 años, como ocurre con la mayoría de los instrumentos de medida de la IE y la ISE. Tras esto López Cassá, y Pérez-Escoda (2010) diseñan y adaptan su prueba a una muestra joven adolescente y pre-adolescente de 11 años y máximo de 15 años. Esta prueba se denomina como CDE-SEC (Cuestionario de Desarrollo Emocional - Secundaria) y está pensada para aplicarse con jóvenes estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria del sistema educativo español. La adaptación de esta prueba a

una muestra de edades específica y de nuestro país es uno de los principales atractivos de esta prueba.

### 2.3.2. La evaluación de la empatía: instrumentos.

A la hora de medir la empatía se suelen tener en cuenta las siguientes habilidades: la capacidad de sentir los sentimientos de otra persona, ya sean positivos o negativos, la de reaccionar con emociones similares a las experimentadas por el otro, la de defender ideas diferentes y aceptar puntos de vista opuestos de otra persona fácilmente, y la capacidad para ofrecer ayuda en situaciones problema (Sanz de Acebo et al., 2003). De modo que los instrumentos desarrollados a tal fin suelen tener en cuenta estas dimensiones de la conducta humana. No obstante, los diferentes instrumentos difieren en el énfasis otorgado a unas u otras variables, así como en la comprehensividad que buscan.

En la siguiente figura (figura 2.4) podemos observar el análisis que Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez (2008), hacen de las diferentes pruebas para medir la empatía existentes:

Escala y autor	Consistencia Interna	nº Ítems	Visión de la empatía
Dymond Rating Test of Insight and Empathy (Dymond, 1949).	0,82	24	Cognitiva
Hogan Empathy Scale (EM) (Hogan, 1969).	0,94	64	Cognitiva
Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE) (Mehrabian y Epstein, 1972).	0,84	33	Afectiva
Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) (Mehrabian, 1997).	0,87	30	Afectiva
Measure of Emotional Empathy (Caruso y Mayer, 1998).	0,88	30	Afectiva
Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)	0,70 - 0,78 en función de la	28	Integradora

(Davis, 1980; Pérez-Albéniz et al., 2003).	subescala.		
Empathy Quotient (EQ) (Baron-Cohen y Weelbright, 2004).	0,85	28	Integradora
Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008).	0,86	33	Integradora
Escala de Empatía e Identificación con los personajes (Iguartua y Páez, 1998).	0,89	17	Escala situacional
Nota. La medida de consistencia interna es la alfa de Cronbach ( $\alpha$ ).			

**Figura 2.4: Instrumentos de evaluación de la empatía y sus características psicométricas, Fernández-Pinto, López-Perez y Márquez (2008).**

Como podemos observar en esta figura, existen una variedad de pruebas considerable, aunque hay dos de ellas que, por su buen diseño y comprensividad se han utilizado para validar otras pruebas. Estas pruebas son el IRI (Davis, 1980; Pérez-Albéniz, Paúl, Etxeberría, Montes y Torr, 2003) y los QMEE (Mehrabian y Epstein, 1972; Bryant, 1982) e IECA (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999), y nos son especialmente interesantes.

### 2.3.2.1. IRI: Índice de Reactividad Interpersonal

Esta prueba, diseñada por Davis (1980), propone medir la empatía desde una perspectiva multidimensional. Consta de cuatro subescalas de siete preguntas, donde cada subescala describe un aspecto separado del concepto global de empatía. Proporciona dos subescalas para la medida de la empatía cognitiva y dos más para la medida de la empatía afectiva. Las escalas son las siguientes:

- Escala de toma de perspectiva (empatía cognitiva): valora los intentos espontáneos de adoptar las perspectivas de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista.

- Escala de fantasía (empatía cognitiva): mide la tendencia a identificarse con los personajes de las películas, novelas, obras teatrales y otras situaciones ficticias.
- Escala de preocupación empática (empatía afectiva): pregunta sobre los sentimientos de simpatía, compasión y preocupación por los demás.
- Escala de angustia personal (empatía afectiva): mide los sentimientos personales de ansiedad y malestar que se producen al observar las experiencias negativas de los demás.

El Índice de Reactividad Interpersonal se ha aplicado en diversas investigaciones en ciencias sociales, además de aplicarse especialmente al estudio de la empatía en los afectados por trastornos del espectro autista.

Esta escala se ha adaptado al español (Pérez-Albéniz et al., 2003), replicando los resultados encontrados por Davis de la muestra anglosajona en muestras nacionales. La consistencia interna es buena tanto en la prueba original como en la adaptación española, presentando unas puntuaciones entre  $\alpha = 0,70$  y  $\alpha = 0,78$  para las diferentes escalas (Pérez-Albéniz et al., 2003). El análisis factorial realizado confirma que los índices de bondad se ajustan al modelo de cuatro factores propuesto por Davis (1980). Con respecto a la validez convergente Pérez-Albéniz et al. (2003), indican que se encuentran correlaciones positivas medias con el *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (QMEE) y elevadas con la *Hogan Empathy Scale* (HES), una medida de la empatía cognitiva.

2.3.2.2. QMEE: Questionnaire Measure of Emotional Empathy; e IECA: Index of Empathy for Children and Adolescents.

El QMEE (Questionnaire Measure of Emotional Empathy) o Cuestionario de Medida de la Empatía Emocional, desarrollado por Mehrabian y Epstein (1972), es una de las más utilizadas en la investigación desde su publicación. Esta escala está compuesta por 33 ítems que se responden con respecto a una escala de 9 puntos: desde -4 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). Mediante las preguntas en esta escala se

evalúa el enfoque más emocional de la empatía. Las 7 subescalas concretas que evalúa son:

- Susceptibilidad al contagio emocional
- Apreciación de los sentimientos de personas desconocidos y distantes
- Respuesta emocional extrema
- Tendencia a ser movidos por las experiencias emocionales positivas de los demás
- Tendencia a ser movidos por las experiencias emocionales negativas de los demás
- Tendencia simpática.
- Voluntad de estar en contacto con otros que tienen problemas

El QMEE cuenta con una gran muestra para su desarrollo y presenta una consistencia interna de  $\alpha = 0,84$  para la totalidad del cuestionario. Tras Epstein y Mehrabian, han sido varios los autores que han adaptado y mejorado el QMEE, entre los que destaca Bryant (1982). Este autor redefine el QMEE para niños y pre-adolescentes articulando las respuestas de forma dicotómica (sí o no) para los 22 ítems propuestos. La traducción y estudio de Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper (1999) con muestras españolas jóvenes adolescentes y pre-adolescentes nos permite disponer de la versión más interesante para muestras de este tipo en estudiantes de nuestro país. Esta prueba, llamada IECA (Índice de Empatía para Niños y Adolescentes) evalúa la empatía nuevamente mediante las respuestas dicotómicas (si/no) ofrecidas a 22 ítems. Se puede aplicar a jóvenes adolescentes y pre-adolescentes a partir de los 11 años.

La consistencia interna de la escala original es de 0,67 (Bryant, 1982). En el caso de la muestra española, la escala presenta una fiabilidad test-retest entre  $\alpha = 0,75$  y  $\alpha = 0,77$  en función de la muestra utilizada por la investigación española de la que se ha obtenido (Mestre et al., 1999). Por otro lado, se realizan análisis de validez convergente y divergente correlacionando las puntuaciones de empatía con las obtenidas en distintas variables. Los resultados confirman correlaciones significativas positivas de la capacidad de empatía con alto autoconcepto (adjetivos) ( $r = 0,19$ ,  $p = 0,009$ ), con conductas de consideración autoevaluadas (BAS-3) ( $r = 0,26$ ,  $p = 0,001$ ), y evaluadas por el profesor (BAS-3) ( $r = 0,15$ ,  $p = 0,038$ ), con conductas asertivas en la interacción con iguales (EA) ( $r = 0,32$ ,  $p < 0,001$ ), con cogniciones positivas en relación a diversos



grupos o colectivos sociales y culturales diferentes ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,002$ ), con conducta prosocial autoevaluada (CAI) ( $r = 0,52$ ,  $p < 0,001$ ), y evaluada con los padres (PBQ) ( $r = 0,27$ ,  $p < 0,001$ ), con la capacidad para analizar causas que provocan los sentimientos ( $r = 0,16$ ,  $p = 0,034$ ) y consecuencias de los mismos ( $r = 0,15$ ,  $p = 0,040$ ), y con ansiedad estado-rasgo ( $r = 0,23$ ,  $p = 0,002$ ). Así mismo, se observaron relaciones significativas negativas entre empatía y conducta antisocial (ASB) ( $r = -0,16$ ,  $p = 0,032$ ), con conductas de retraimiento autoevaluadas (BAS-3) ( $r = -0,29$ ,  $p = 0,000$ ), con conductas agresivas en la interacción con iguales ( $r = -0,27$ ,  $p = 0,000$ ), y con elección de “no amigo” ( $r = -0,16$ ,  $p = 0,030$ ), y de compañero “no prosocial” ( $r = -0,18$ ,  $p = 0,016$ )” (Garaigordóbil, 2008a, p. 248-249)

## **2.4. MODELO TEÓRICO SEA**

Una vez estudiados los diferentes modelos de la IE y la ISE propuestos por los principales autores y estudiosos del área, así como de presentar las diferentes medidas que se promueven como instrumentos para valorar la ISE desde tales modelos; no nos queda más que presentar el modelo teórico de la ISE que fundamenta este trabajo y puntualizar la comprensión concreta que de la ISE tenemos los autores de este.

### **2.4.1. Definición y delimitación de la ISE según el modelo SEA.**

Hemos fundamentado nuestra concepción de la ISE en la comprensión de la emoción como un evento tanto intrapersonal como interpersonal, adaptativo o al menos útil para el desarrollo y la adaptación social además de regulable y manejable mediante trabajo y entrenamiento. A su vez, promovemos la comprensión de la inteligencia como algo asociado a la idiosincrasia de la persona, pero en todo caso potenciabile y modificable. Por lo tanto definimos la inteligencia socioemocional como la habilidad para **comprender emociones propias y ajenas, regularlas y manejarlas en uno mismo y expresarlas de un modo adaptativo y útil socialmente**. A esta definición, basada en la definición de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) y Mayer, Salovey y Caruso (2000), añadimos la importancia de considerar de manera especial los

elementos más sociales de la inteligencia emocional. Se apoya, como lo harían Bar-On (1997) y Cherniss (2000), la importancia de tener tan en cuenta las competencias más sociales de la emocionalidad como las más personales, comprendiéndolas como dos caras de la misma moneda, de modo que no se puedan entender por separado. Se toma de esta manera en tanto que se constata un apoyo por parte de expertos en el área a entender la ISE como la inteligencia que conjuga habilidades emocionales y sociales como un todo, y no como elementos diferenciados, por lo que preferimos se habla de aquí en adelante de Inteligencia social y emocional como un todo, o mejor: de Inteligencia Socioemocional (ISE).

Nos situamos al lado de un gran número de autores cuando apoyamos la idea de que la ISE es una habilidad que se puede desarrollar y aprender de manera explícita y directa. Creemos que la ISE define una serie de competencias sociales y emocionales que, de verse potenciadas, se incrementarán, reportando unos beneficios claros a aquellos que así lo hagan. No rechazamos, sin embargo, la idea de la tendencia o predisposición a aprender y desarrollar las competencias socioemocionales con mayor o menor velocidad o para llegar a niveles de habilidad más elevados. Entendemos que las personas tienen unas predisposiciones personales intrínsecas además de unos niveles de habilidad previos en ISE que, sin embargo, determinan su competencia actual menos que el trabajo en su desarrollo. Así nos situamos también al lado de modelos como el de Bar-On, al comprender que, si bien la ISE se puede potenciar, el componente genético y temperamental siempre estará ahí regulando el aprendizaje.

#### **2.4.2. Modelo de Inteligencia Socioemocional SEA.**

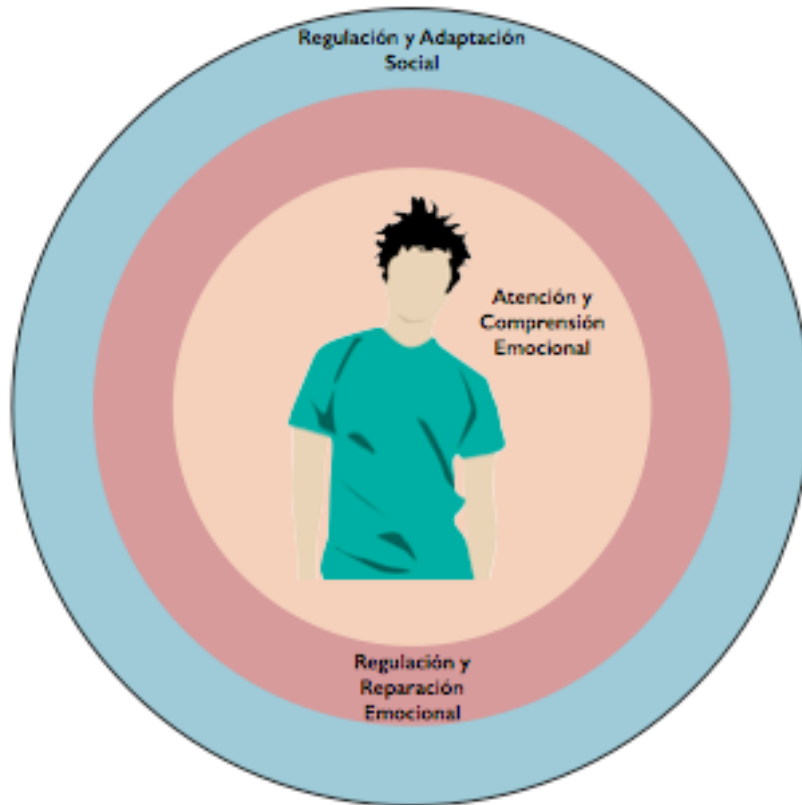
En base a la comprensión que de la ISE tenemos, proponemos el modelo SEA de Inteligencia Socioemocional. Lo denominamos SEA por SocioEmocional, al que añadimos la A de Atención Plena, que será uno de los ingredientes del mismo a detenernos en el siguiente capítulo. Este modelo se basa en la literatura y los modelos de ISE previos, pero no es modo alguno un modelo contrastado, sino una propuesta que aquí planteamos para explicar y trabajar las competencias socioemocionales asociadas a la ISE. De tal modo, y teniendo en cuenta las variables de la ISE socioemocional que se han considerado como principales tanto desde la perspectiva teórica como desde las

competencias a potenciar en caso de así quererlo creemos que son tres las competencias socioemocionales principales. A estas tres se añade la competencia de atención plena o *mindfulness*, que se presentará tras haber fundamentado adecuadamente su inclusión en el modelo en el capítulo 3 de esta tesis. Hasta entonces, presentamos las competencias o habilidades puramente socioemocionales comprendidas en el modelo SEA, a saber:

- **Atención y comprensión emocional**, entendida como la disposición a atender las emociones y estados de ánimo propios y ajenos, así como la capacidad para comprenderlos y aceptarlos. También forman parte de esta dimensión la habilidad empática y la capacidad para ser sensible al contexto y a las emociones y estados de ánimo que presentan los demás.

- **Regulación y reparación emocional**, entendida como la capacidad para manejar emociones y regularnos internamente ante diferentes situaciones emocionales. La capacidad para reparar y mantener un estado emocional concreto o eliminar otro es una habilidad clave de esta dimensión.

- **Regulación y adaptación social**, entendida como la capacidad para adaptar y regular nuestra conducta social en base al contexto en el que nos encontremos, para así adaptarnos a él y hacer uso de todas nuestras habilidades interpersonales o sociales.



**Figura 2.5: Modelo de la Inteligencia Socioemocional SEA donde se exponen las competencias socioemocionales puras en las que se basa la ISE.**

Estas competencias socioemocionales se basan en aquellas propuestas por los modelos de Mayer y Salovey (1997) y de cuatro ramas de Mayer, Salovey y Caruso (2000), en el de competencias de Bisquerra y el GROU (2003), en el modelo ESI de Bar-On (1997, 2006) y en el neuropsicológico de Davidson (2012). Por lo tanto podría considerarse este modelo como uno mixto o multimodal, donde se valoran habilidades socioemocionales en base a unas predisposiciones personales propias. En la siguiente tabla (tabla 2.2) podemos observar la relación de las dimensiones de la ISE del Modelo ISE y las dimensiones, componentes o habilidades de la ISE de los modelos en los que se fundamenta:

Dimensiones ISE Modelo SEA	Dimensiones ISE Modelos que inspiran el Modelo SEA
Atención y Comprensión Emocional	Consciencia Emocional (Bisquerra y GROU) Intrapersonal (Bar-On) Autoconciencia (Davidson) Intuición Social (Davidson)

	Percepción y Evaluación Emocional (Salovey, Mayer y Caruso) Comprensión y Análisis Emocional (Salovey, Mayer y Caruso) Empatía (Goleman)
Regulación y Adaptación Emocional	Actitud (Davidson) Regulación Emocional (Bisquerra y GROP) Manejo del Estrés (Bar-On) Estado Ánimo General (Bar-On) Autogestión (Bisquerra y GROP) Resistencia (Davidson) Regulación (Salovey, Mayer y Caruso)
Regulación y Adaptación Social	Adaptabilidad (Davidson) Interpersonal (Bar-On) Habilidades Sociales o de relación (Bisquerra y GROP) Expresión Emocional (Salovey, Mayer y Caruso) Intuición Social (Davidson) Sensibilidad al Contexto (Davidson)

**Tabla 2.2: Dimensiones del Modelo SEA y relación con dimensiones de Modelos que lo inspiran.**

Como elemento a destacar en esta organización de modelos y dimensiones concretas de la ISE, debemos prestar atención a la empatía. Como se ha argumentado, esta se ha añadido en ocasiones a los diferentes modelos de ISE como una dimensión clave de los mismos. En otros momentos se ha supeditado a otra dimensión socioemocional general en forma de elemento específico. Finalmente en otros casos, se ha estudiado como un constructo relacionado con la ISE pero no necesariamente comprendido dentro de un modelo concreto de ISE. Siguiendo estas últimas propuestas, consideramos la empatía como un constructo excesivamente complejo como para incluirlo como sub-dimensión de la ISE. De tal modo analizamos la empatía aquí como una competencia relacionada con la ISE, pero no como un componente específico de esta. Así, creemos importante evaluar la capacidad empática por separado y hacerlo así con una prueba específica para tal fin.

En cualquier caso, y habiendo puntualizado esto, se debe comprender que el modelo SEA aquí presentado es una propuesta teórica desde la que estudiar la ISE y sus componentes principales a contrastar, aunque se propone de manera especial como modelo desde el que diseñar programas o actividades concretas para mejorar la competencia social y emocional de las personas. Recordamos así nuestro apoyo a la posibilidad de modificar y desarrollar la ISE de las personas mediante la instrucción directa y el entrenamiento, y proponemos nuestro modelo como base para ello.



## **CAPÍTULO 3: ATENCIÓN PLENA (*MINDFULNESS*) E INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL**

### 3.1. ATENCIÓN, ATENCIÓN PLENA Y *MINDFULNESS*

3.1.1. Atención y mecanismos atencionales

3.1.2. Atención plena o *mindfulness*

3.1.3. Aplicación del *mindfulness*

### 3.2. LA IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN PLENA O *MINDFULNESS* PARA LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL

3.2.1. *Mindfulness* e Inteligencia Emocional

3.2.2. *Mindfulness* y regulación emocional

### 3.3. EVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN PLENA O *MINDFULNESS*

3.3.1. Consideraciones previas a la evaluación del *mindfulness*

3.3.2. Instrumentos de medida del *mindfulness*

3.3.2.1. Child and Adolescent Mindfulness Measure: CAMM

3.3.2.2. Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar.

3.3.3. Elección instrumento de evaluación



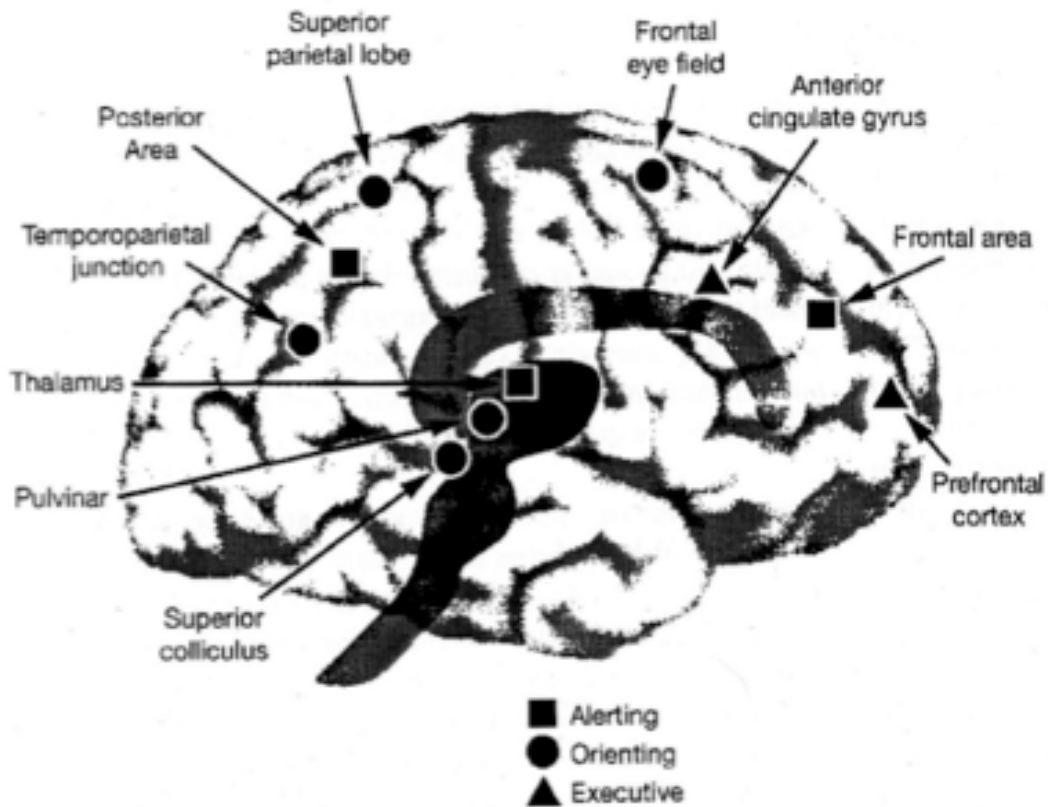
### 3.4. INCORPORACIÓN DEL *MINDFULNESS* AL MODELO SEA

### **3.1 ATENCIÓN, ATENCIÓN PLENA Y *MINDFULNESS***

#### **3.1.1. Atención y mecanismos atencionales**

El campo de la atención es uno de los más antiguos en psicología, y debe su aparición a uno de los padres de la psicología moderna: William James. Éste la definió como “la toma de posesión de la mente en forma clara y vívida de varios objetos o líneas de pensamiento que aparecen simultáneamente” (Posner, Rueda y Kanske, 2007, p. 410). Este mecanismo atencional es considerado como un elemento esencial en el proceso de manipulación de la información que influye sobre la selección de información y establece prioridad en el procesamiento (Laberge, 1995). Tras múltiples investigaciones a lo largo de la historia parece existir cierto consenso en que son tres las funciones principales de la atención en el ser humano (Posner et al., 2007): 1) la función de alerta, 2) la función de orientación y 3) la función ejecutiva. Igualmente, se han identificado las áreas cerebrales relacionadas con los mecanismos atencionales, indicándose que el tálamo y ciertas zonas corticales están relacionadas con la función de alerta. La orientación se sitúa en zonas más parietales y la función ejecutiva aparece en el arco cingulado anterior y otros arcos frontales (Posner et al., 2007), como se puede ver en la figura 3.1.

Un acercamiento al estudio de la atención nos permite observar la multiplicidad de términos que derivan de la utilización de estos tres mecanismos atencionales en la práctica real, encontrándonos con categorías dicotómicas tales como (Roselló, 1998): atención interna frente externa, voluntaria frente involuntaria, abierta frente a encubierta, dividida frente a selectiva, visual frente a auditiva, etc. De entre estas categorías, la categoría de atención voluntaria y en concreto un tipo concreto de atención voluntaria llama nuestra atención: la atención plena. Si la atención voluntaria ha sido definida como la que puede ser dirigida según nuestra voluntad tanto hacia el exterior (sensaciones) como hacia el interior (ideas, emociones...) (León, 2008), la atención plena necesita una conceptualización adicional para su ulterior comprensión.



**Figura 3.1: Áreas cerebrales relacionadas con los mecanismos atencionales, (Posner et al., 2007)**

### 3.1.2. Atención plena o *mindfulness*

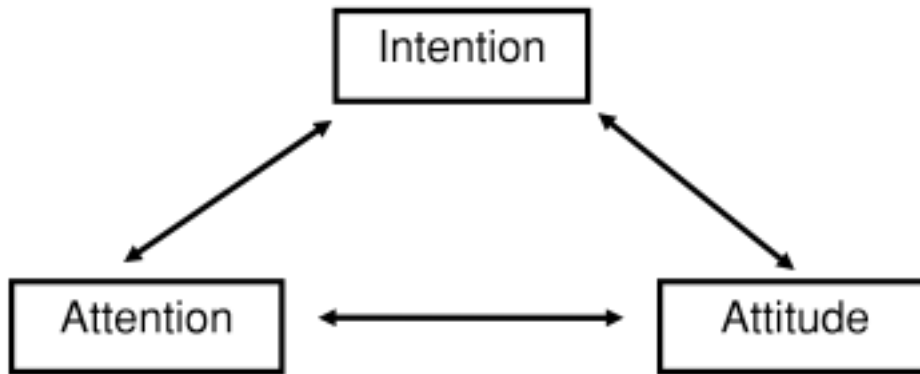
Atención plena, conciencia plena o *mindfulness* son términos complementarios para el mismo concepto: la capacidad para centrarse en el momento presente de forma activa y reflexiva (Vallejo, 2006). También se define como una conciencia sin juicios, que se desarrolla instante tras instante, momento a momento, mediante un tipo de atención no reactiva, abierta y sin prejuicios en el momento presente (Kabat-Zinn, 2007); y que permite la toma de conciencia de nuestras experiencias internas y externas sin rechazar nada y sin aferrarse a nada (García, 2007). Por lo tanto una definición comprensiva de la misma sería entenderla como la aptitud para mantener la atención momento a momento sobre eventos emocionales y sociales, sean estos propios o ajenos, de una manera no valorativa (Grossman, Niemann, Schmidt y Walach, 2004). Bishop y colaboradores (2004) consideran que la atención plena o el *mindfulness* está compuesta

por dos componentes: 1) la autorregulación de la atención que es mantenida sobre la experiencia inmediata, permitiendo así el reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente; y 2) una orientación particular hacia la propia experiencia en el momento presente, caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación. Por lo tanto, según Bishop y colaboradores, las habilidades de *mindfulness* están relacionadas con tres áreas de la atención: la atención sostenida, la selectiva y la capacidad para dirigir e intercambiar el foco de atención de una idea a otra (Bishop et al., 2004).

Shapiro y colaboradores tratan de identificar los mecanismos de acción que se encuentran en la base de la atención plena o *mindfulness*, de modo que proponen dos líneas de investigación: 1) estudios que busquen separar y comparar los diversos ingredientes activos en las intervenciones de atención plena y su relación con otros constructos, como capacidades cognitivas o emocionales; y 2) estudios que analicen el constructo de atención plena en sí para determinar si el desarrollo de la "atención plena" es lo que realmente conduce a los cambios positivos que se han observado en muchos campos (Shapiro, Carlson, Astin y Freedman, 2006). Con el objetivo de sustentar estos estudios en una teoría que explique los mecanismos subyacentes a la atención plena, que a su vez sea simple, comprensible y explicativa; presentan la teoría de los tres axiomas o componentes del *mindfulness*: Intención (I), Atención (A) y Actitud (A). Los componentes concretos de la teoría IAA se entienden como (Shapiro et al., 2006):

- Intenciones (I) u objetivos dinámicos y envolventes que permiten a la personas cambiar y desarrollarse con la profundización de la práctica, la conciencia y comprensión.
- Atención (A) considerada como el elemento central en el *mindfulness* y relacionada con la capacidad propia para prestar atención momento a momento a experiencias internas o externas del presente. Incluye la habilidad para autorregular la atención durante largos períodos de tiempo a un objeto, la capacidad de cambiar el foco de atención entre los objetos o juegos mentales a voluntad y la capacidad de inhibir el procesamiento secundario de pensamientos, sentimientos y sensaciones.

- Actitud (A) o cómo atendemos a lo que decidimos hacer. Relacionado con una actitud abierta, libre de prejuicios y orientada a la experiencia: basada en la curiosidad, la atención sin esfuerzo y la aceptación (Bishop et al., 2004).



**Figura 3.2: Modelo IAA de la Atención Plena o *Mindfulness*, (Shapiro et al., 2006).**

Según Shapiro y sus colaboradores (2006), potenciar estos tres mecanismos lleva a las personas a desarrollar lo que ellos denominan “repercibir”. Además, la atención plena o *mindfulness* según este modelo abarca mecanismos tales como la autorregulación emocional, la clarificación de valores, la flexibilidad cognitiva, emocional y comportamental y la exposición abierta a nuevas situaciones. Por tanto, desarrollar la atención plena supone, para estos autores, desarrollar estas competencias personales de manera directa.

### 3.1.3. Aplicación del *mindfulness*

Por otro lado, además de conocer las bases de la atención plena es importante conocer la amplitud práctica del concepto, hasta qué nivel el *mindfulness* supone una técnica útil para las personas en el mundo actual. Se indica que la psicología contemporánea ha adoptado el *mindfulness* para incrementar la conciencia plena y la atención (De la fuente, Franco y Mañas, 2010). La meditación y las técnicas de atención plena desarrolladas se utilizan como técnicas, como instrumentos concretos para desarrollar el estado de atención o conciencia plena conocido como *mindfulness*

(Shapiro et al., 2006). Se ha tratado de aplicar estas y otras técnicas a diferentes ámbitos, donde se ha descubierto que muchas veces pueden ser realmente efectivas. De este modo, se han diseñado intervenciones clínicas para evaluar la eficacia de las intervenciones basadas en el *mindfulness*, como el programa de reducción del estrés basado en *mindfulness* (Mindfulness Based Stress Reduction program, MBSR), además de aplicar técnicas específica de *mindfulness* a terapias clínicas varias, como la Terapia dialéctico conductual (Dialectical Behavior Therapy, DBT), la Terapia de aceptación y compromiso (Acceptance and Commitment Therapy, ACT) y la Terapia cognitiva basada en conciencia plena (Mindfulness-Based Cognitive Therapy, MBCT) (De la Fuente, Salvador y Franco, 2010).

Pero no solo se ha probado la eficacia del *mindfulness* en contextos clínicos, también ha demostrado ser efectivo en el ámbito educativo. En este campo, con alumnado joven adolescente y pre-adolescente, se han relacionado las técnicas de atención plena con mejoras en las siguientes áreas: la atención sostenida (Zeidan, Johnson, Diamond, David y Goolkasian, 2010), el rendimiento académico (León, 2008), reducción de la ansiedad (Sugiura, 2003), la reducción de la agresividad (Lantieri, 2009), el decremento de los síntomas de TDAH (Lantieri, 2009), la disminución de los niveles de *burnout* y el aumento de la motivación hacia la tarea o *engagement* (De La Fuente et al., 2010) y en mejores niveles de bienestar emocional (Hamilton, Kitzman y Guyotte, 2006), por poner algunos de los ejemplos de mejoras más característicos. Observamos así que muchas de las ventajas de aplicar técnicas de atención plena o *mindfulness* a muestras de estudiantes jóvenes se relacionan con mejoras en componentes relacionados con la ISE y sus competencias, de modo que nos lleva a preguntarnos: ¿hasta que punto están relacionados la atención plena y la ISE?

## **3.2. LA IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN PLENA O *MINDFULNESS* PARA LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL**

### **3.2.1. *Mindfulness* e Inteligencia Emocional**

La atención ha sido considerada en diversas ocasiones con un elemento crucial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. En concreto Mestre y

colaboradores (2009) señalan la importancia de la atención para el desarrollo de las capacidades cognitivas implícitas que configuran la IE. En el mismo sentido también la atención plena ha sido relacionada con la ISE, siendo varios los autores que destacan la fuerte relación entre las competencias emocionales y el *mindfulness*. De entre ellos, Brown y Ryan (2003) relacionan el modelo de IE de Salovey y Mayer (1997) y Mayer, Salovey y Caruso (2000) con la Atención Plena. En concreto indican que la claridad de la percepción de los estados emocionales propios mejora mediante el entrenamiento en *mindfulness*. En nuestro país De La Fuente, Salvador y Franco (2010) descubren una relación directa entre el entrenamiento con técnicas de *mindfulness* y la ISE. Aplican un programa de entrenamiento en atención plena y descubren mejoras en autoestima y las habilidades emocionales de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional en los sujetos participantes del programa. Otra investigación llevada a cabo en nuestro país por Ramos, Hernández y Blanca (2009) descubre las ventajas del *mindfulness* sobre competencias emocionales, en este caso la regulación emocional. Concluyen que el entrenamiento en *mindfulness* conlleva la exposición a emociones negativas favoreciendo la habituación a las mismas, por lo que la inclusión de técnicas de *mindfulness* en los programas de ISE conlleva beneficios emocionales incluso a corto plazo. Otro autor que destaca la importancia del entrenamiento en *mindfulness* para mejora las habilidades socioemocionales del perfil emocional propio es Davidson. Este demuestra como entrenamientos en atención plena ayudan a desarrollar perfiles emocionales más positivos y adaptativos (Davidson, 2012).

Cómo el *mindfulness* aporta tantas ventajas para la ISE y su potenciación está todavía siendo debatido. Sin embargo, se ha indicado que las personas podemos cambiar las tendencias de respuesta automática a ciertas experiencias emocionales gracias al entrenamiento en *mindfulness* (Vallejo, 2006), lo que nos permitiría responder con otros nuevos repertorios conductuales más positivos fruto de la reflexión tranquila. Quizás, como apoyan Holen y Halvor (2007), la práctica continuada de la conciencia plena nos prepara frente a las adversidades, al tiempo que se reducen las tensiones, los miedos y las preocupaciones mediante la desvinculación progresiva de los pensamientos, las sensaciones y las emociones, convirtiéndose de esta manera en un mecanismo muy útil y efectivo de autorregulación emocional. Y es que la regulación emocional ha sido relacionada con la atención plena en muchas ocasiones. Recordemos que el modelo IAA antes expuesto indica que la atención plena o *mindfulness* abarca

mecanismos tales como la autorregulación emocional, la clarificación de valores, la flexibilidad cognitiva emocional y comportamental y la exposición abierta a nuevas situaciones. De entre estos cuatro mecanismos vemos que dos de ellos, la regulación emocional y la flexibilidad emocional y comportamental, definen constructos específicos de la ISE o al menos muy cercanos a ella. En concreto, Shapiro y los colaboradores del modelo IAA indican que las técnicas de *mindfulness*, mediante el desarrollo del mecanismo de reperibir, facilitan patrones de reactividad más adaptables, flexibles, y adecuados para el contexto. Esto se consigue gracias a que reperibir nos permite ver la situación actual como es en este momento y nos ayuda a actuar en consecuencia, evitando los pensamientos, emociones y comportamientos desadaptativos a los que estábamos habituados antes de desarrollar nuestra conciencia plena (Shapiro et al., 2006).

### 3.2.2. *Mindfulness* y regulación emocional

También la regulación emocional, o la autorregulación en general, tiene una especial relación con la atención plena. Nuevamente el modelo IAA entiende que esta es uno de los principales mecanismos subyacentes a la capacidad de atender de manera plena. Según sus autores la autorregulación es el proceso por el que los sistemas mantienen la estabilidad de funcionamiento y la capacidad de adaptación al cambio. Esta se basa en ciclos de retroalimentación, donde tanto la intención (I) como la función de la atención (A) funcionan como mecanismos para mejorar los circuitos de información y crear salud (Shapiro y Schwartz, 2000):

Intención —> Atención —> Conexión —> Regulación —> Orden —> Salud.

Cultivar intencionalmente la atención sin prejuicios conduce a la conexión, lo que conduce a la autorregulación y finalmente a un mayor orden y la salud. De tal modo, reperibir interrumpe hábitos desadaptativos automáticos, ayudando a las personas a estar menos controladas por las emociones y los pensamientos que surgen ante emociones negativas y pensamientos estresantes, de modo que sea menos probable que estos inicien los patrones reactivos automáticos habituales (Shapiro et al., 2006). Finalmente, estos autores indican que: “a través del mecanismo de reperibir, ya no



estamos controlados por los estados como la ansiedad o el miedo, sino que somos capaces de utilizarlos como información. Somos capaces de atender a la emoción, y optar por autorregularnos de manera que se promueva una mayor salud y bienestar. A través de atender consciente (atención) e intencionalmente (intención) y potenciar la aceptación de lo que atendemos en el momento presente (actitud), seremos más capaces de utilizar una gama más amplia, más adaptable de habilidades de afrontamiento” (Shapiro et al. 2006, p. 380).

Por otro lado, la regulación emocional se ha entendido por muchos otros autores como un elemento clave en los procesos de regulación de la atención. En concreto Spinrad, Eisenberg y Gaertner (2007) y Eisenberg (2013) definen la autorregulación como la habilidad que incluye la capacidad de inhibir voluntariamente (con esfuerzo) el comportamiento según sea necesario, así como la capacidad de activar o cambiar de comportamiento y centrar la atención, según sea necesario. Estos relacionan una buena capacidad de atención voluntaria (*effortful attentional control*) con una mejor competencia de regulación emocional, y así con mejores competencias sociales y relaciones entre iguales y con adultos. Parten de la idea de Cole, Michel y Teti (1994) de que las personas bien reguladas tienen la capacidad de responder a las demandas en curso con una gama de respuestas que son socialmente aceptables y suficientemente flexible para permitir la espontaneidad, así como la capacidad de retrasar reacciones espontáneas, según sea necesario. A partir de esta concepción, demuestran cómo las personas con mayor control atencional presentan, de hecho, mejores niveles de regulación emocional y como esto lleva a presentar mejores competencias sociales y más ajuste social tanto en niños como en adultos (Eisenberg, 2013). Esto puede deberse a que la regulación emocional controla la atención mediante el control de los inputs, el procesamiento y manipulación de la información emocional y la selección de respuestas sociales mediante tal control atencional voluntario.

Por último, también Davidson estudia la influencia que el *mindfulness* tiene para la regulación emocional y para las habilidades que definen el perfil emocional de las personas. Indica que la regulación tiene una importancia primordial a la hora de modificar de los estados emocionales de manera voluntaria por parte de las personas. Esta se relaciona directamente con la capacidad atencional, de modo que es esta la que determina en gran parte la regulación emocional (Davidson, 2012). A mayor capacidad

de atención plena mayor habilidad de regulación emocional y por tanto mayor nivel de competencias socioemocionales o ISE.

### 3.3. EVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN PLENA O *MINDFULNESS*

#### 3.3.1. Consideraciones previas a la evaluación del *mindfulness*

Como indican Pérez y Botella (2006), aunque la conciencia plena forma parte de varios enfoques terapéuticos que se están aplicando desde principios de los años 90, hasta ahora no se habían desarrollado instrumentos específicos para evaluarla. De tal manera las búsquedas bibliográficas realizadas por varios autores, entre ellas la nuestra propia, encuentran pocas investigaciones que utilicen instrumentos de evaluación del *mindfulness* de manera específica. En muchas ocasiones los investigadores utilizan otros instrumentos clásicos relacionados con sus objetivos específicos de evaluación, relacionados normalmente con el uso del *mindfulness* no como un fin, sino como un medio para llegar a otros fines, como por ejemplo incrementar el bienestar o reducir el estrés. Sin embargo esta situación se está revirtiendo poco a poco, por lo que nos encontramos cada día con nuevas validaciones de medidas de *mindfulness*.

#### 3.3.2. Instrumentos de medida del *mindfulness*

Los instrumentos para medir la atención plena o *mindfulness* diseñados hasta ahora suelen basarse en pruebas de autoinforme a ser respondidas por muestras de sujetos adultos o al menos a partir de los 16 años de edad. Un análisis bibliográfico nos permite descubrir las siguientes pruebas de atención plena o *mindfulness* a fecha de entrega de este trabajo:

Instrumento	Factores evaluados
Freiburg Mindfulness Inventory: FMI (Inventario de Mindfulness de Friburgo) (Walach, Buchheld, Büttenmüller, Klein-Knecht y Schmidt, 2006).	No identificación con los pensamientos y sentimientos, Aceptación, Apertura, Postura no reactiva, Comprensión y Observación del momento presente.

Toronto Mindfulness Scale: TMS (Escala de Mindfulness de Toronto) (Lau, Bishop, Segal et al., 2006).	Curiosidad y Descentramiento.
Mindful Attention Awareness Scale: MAAS (Escala de Atención y Conciencia Plena). Brown y Ryan, 2003).	Presencia y Prestar atención al momento presente.
Philadelphia Mindfulness Scale: PHLMS (Escala de <i>Mindfulness</i> de Philadelphia) (Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra y Farrow, 2008).	Darse cuenta y Aceptación.
Kentucky Inventory of Mindfulness Skills : KIMS (Inventario de Habilidades de Mindfulness de Kentucky) (Baer, Smith y Allen, 2004).	Observar, Describir, Aceptar y Actuar con conciencia
Five Facet Mindfulness Questionnaire: FFMQ (Cuestionario de Cinco Facetas de Mindfulness) (Baer, Smith, Lykins et al., 2008).	Observación, Describir, Actuar con conciencia, No juzgar la experiencia interior y No reactividad a la experiencia interior.
Cognitive and Affective Mindfulness Scale: CAMS (Escala Cognitiva y Afectiva de Mindfulness) (Feldman, Hayes, Kumar, Greeson y Laurenceau, 2007).	Atención, Enfoque en el presente, Conciencia y Aceptación/no juzgar.
Child and Adolescent Mindfulness Measure: CAMM (Escala de Medida del Mindfulness en Niños y Adolescentes) (Greco, Dew y Baer, 2005).	Mindfulness general.
State Mindfulness Scale (Escala de Estado de Mindfulness) (Tanay y Bernstein, 2013).	Estado de mindfulness de la mente y Estado de mindfulness del cuerpo.
Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar: EAPAE (León, 2008).	Atención Plena Interior, Atención Plena Exterior y Atención Plena Cinestésica.

**Tabla 3.1. Instrumentos de evaluación de la atención plena o *mindfulness* y factores evaluados. Basado en *Mindfulness Research Guide: Measurements of Mindfulness* (AA. VV., 2012).**

Como podemos observar en esta figura, existe una variedad de pruebas considerable, aunque hay dos de ellas que por su buen diseño, comprensividad y por estar diseñadas para evaluar muestras de alumnado joven adolescente y pre-adolescente, se han valorado especialmente en nuestro estudio. Estas pruebas son las siguientes:

- Child and Adolescent Mindfulness Measure: CAMM
- Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar: EAPAE

### 3.3.2.1. Child and Adolescent Mindfulness Measure: CAMM.

La Escala de Medida del *Mindfulness* en Niños y Adolescentes (Greco et al., 2005) se diseñó en base a tres de los cuatro factores del *mindfulness* que mide el Inventario de Habilidades de *Mindfulness* de Kentucky (KIMS): 1) Observar, 2) Aceptar y 3) Actuar con conciencia, obviando el cuarto de ellos (Describir). Se basa en este modelo de evaluación pero se adapta y valida en muestras de niños, pre-adolescentes y adolescentes con edades de entre 10 y 17 años, lo que viene a llenar el gran vacío de pruebas de *mindfulness* para estas edades hasta el momento (Greco et al., 2005). Evalúa las dimensiones del *mindfulness* citadas en tales muestras de personas mediante 25 ítems de autoinforme a ser respondidos en función de cuanto cada uno de esos ítems es verdad para el evaluado, respondiéndose en una escala de tipo Likert donde 0 es igual a nunca verdad y 5 es igual a siempre verdad.

La consistencia interna de la prueba (Greco, Baer y Smith, 2011) para el total de los ítems adecuada ( $\alpha = 0,77$ ). Además, se encuentran una correlación inversa significativa entre el nivel de *Mindfulness* medido con el CAMM y medidas de somatización ( $r = -0,40$  y  $p < 0,01$ ), síntomas internalizantes ( $r = -0,50$  y  $p < 0,01$ ) y síntomas externalizantes ( $r = -0,37$  y  $p < 0,01$ ); y positiva con calidad de vida ( $r = 0,25$  y  $p < 0,01$ ).

### 3.3.2.2. Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar: EAPAE.

La Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar (León, 2008) evalúa los contenidos más relevantes de lo que entendemos por *mindfulness* y está especialmente diseñada para alumnado joven pre-adolescente y adolescente de 12 a 15 años, habiendo sido validado en muestras españolas de tales características. Esta escala de autoinforme se presenta para ser respondida en formato Likert con cinco intervalos del 1 al 5 que representan un continuo que va desde “nunca” hasta “siempre”. En concreto evalúa las tres dimensiones de la atención plena: 1) atención interior, 2) atención exterior y 3) atención cinestésica. Estas se definen en la prueba como:

- Atención hacia el interior: se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia lo intelectual, al mundo de las ideas, emociones y sentimientos, y que sería una atención para la introspección.
- Atención hacia el exterior: se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el exterior, atención para la observación.
- Atención cinestésica: se refiere a la capacidad para darse cuenta del movimiento y acciones motoras.

Esta prueba valora la atención plena tanto a eventos metales internos, como a situaciones externas y a estados del cuerpo, tal y como lo harían otras pruebas (por ejemplo el *State Mindfulness Scale: SMS*). La consistencia interna general del cuestionario es de  $\alpha = 0,84$ . Para cada uno de los componentes el autor informa de una consistencia de  $\alpha = 0,74$  para la dimensión atención cinestésica, de  $\alpha = 0,60$  para la dimensión atención hacia el exterior y de  $\alpha = 0,66$  para la dimensión atención hacia el interior (León, 2008) la fiabilidad test-retest es de 0,78 a las cuatro semanas.

Con respecto al análisis de la validez de constructo del instrumento, se realizó un análisis factorial exploratorio, que informa de que los tres factores explican casi el 53% de la varianza total, en concreto 35,20% de esta la atención cinestésica, 9,50% la atención exterior y 8,10% la atención interior (León, 2008). Por último debemos destacar que esta prueba ha sido utilizada en contextos educativos y muestras similares a la nuestra, aunque no nos consta que haya sido utilizada para medir resultados relacionados con efectos asociados a programas de desarrollo de la ISE.

### **3.4. INCORPORACIÓN DEL *MINDFULNESS* AL MODELO SEA**

Recordemos que el modelo de ISE que proponemos como base teórica sobre la que se fundamente este trabajo es el Modelo de inteligencia socioemocional SEA. Las siglas vienen de SocioEmocional y Atención plena, siendo esta última uno de los principales ingredientes de nuestro modelo. Consideramos que el *mindfulness* o la Atención Plena es un concepto tan clave para el desarrollo de la ISE que debe formar

parte de cualquier modelo de ISE que tenga como objetivo no solo estudiar las competencias socioemocionales en las personas, sino también potenciar su desarrollo. Se cree que la atención plena está tan intrínsecamente relacionada con la ISE y su desarrollo que, de hecho, puede considerarse como una variable clave para potenciar las competencias socioemocionales de las personas. Sin embargo, hasta ahora han sido pocos autores (Davidson, 2012) los que han recogido su papel con respecto al desarrollo socioemocional y por lo tanto la han incorporado a sus modelos. Nosotros sí lo hacemos, destacando la importancia de su desarrollo para producir resultados en forma de potenciación de las dimensiones de atención y comprensión emocional, regulación y reparación emocional y regulación y expresión social. De este modo incorporamos la atención plena a nuestro como competencia relacionada con la ISE y determinante para su máximo desarrollo, y así la incorporamos al modelo teórico SEA. En concreto definimos atención plena en base a la idea de Grossman y colaboradores (2004) de modo que:

- **Atención plena o *mindfulness*:** aptitud para mantener la atención momento a momento sobre eventos emocionales y sociales, sean estos propios o ajenos, de una manera no valorativa.

En base a la incorporación de la atención plena al modelo SEA y teniendo en cuenta la vertiente práctica del mismo, se trabaja la atención plena o *mindfulness* tanto como un medio para desarrollar la ISE de las personas así como un fin en si mismo. Creemos, como lo harían Bishop y colaboradores (2004), que potenciando la autorregulación de la atención se permite un mayor reconocimiento de eventos mentales en el momento presente y que la adopción de una orientación curiosa, de apertura y aceptación hacia las propias experiencias en el momento presente, puede ser algo muy positivo para el desarrollo personal.



## **CAPÍTULO 4. DESARROLLO DE LA ISE E INSTRUCCIÓN MEDIANTE PROGRAMAS. PROGRAMA SEA.**

### **4.1. DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL**

4.1.1. Desarrollo evolutivo de la inteligencia socioemocional

4.1.2. El papel de la familia en la ISE

4.1.3. El papel de la socialización con iguales en la ISE

4.1.4. El papel del género en la ISE

4.1.5. Perspectiva evolutiva general: a modo de conclusión.

### **4.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL**

4.2.1. Educación emocional y ventajas

4.2.2. Programas de instrucción en educación socioemocional

4.2.2.1. Diseño y Aplicación de Programas de educación socioemocional

4.2.2.2. Evaluación de Programas de educación socioemocional

4.2.3. Programas concretos de desarrollo de la ISE

4.2.4. Programas de ISE y mindfulness

4.2.5. Instrucción en inteligencia socioemocional mediante programas: a modo de conclusión



### 4.3. PROGRAMA SEA

4.3.1. Diseño en base a modelo teórico

4.3.2. Diseño SAFE

4.3.3. La importancia de potenciar y estudiar el desarrollo socioemocional con el programa SEA y su estudio asociado: a modo de conclusión

## **4.1. DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL**

### **4.1.1. Desarrollo evolutivo de la inteligencia socioemocional**

Teniendo en cuenta que, tal y como se ha explicado con anterioridad en esta tesis, la ISE puede entenderse como una capacidad de procesamiento adaptativo de la información emocional, de modo que este desarrollo cognitivo este relacionado inexorablemente con el desarrollo socioemocional. De tal modo, partimos de la idea de que los niños nacen con unas herramientas cognitivas rudimentarias que con la madurez biológica y la estimulación desde su contexto inmediato se van perfeccionando, lo que puede suponer todo un ciclo vital (Palacios, 2001). El estudio del desarrollo de estas competencias socioemocionales por los diferentes autores se ha centrado en ciertos aspectos clave tales como el reconocimiento emocional, la regulación emocional, la empatía o la expresión emocional (Campos, Campos y Barretz, 1989). Además, desde una perspectiva evolutiva se ha planteado en diversas ocasiones la importancia de las emociones y el progreso en el manejo y expresión de estas para el desarrollo de las personas (Sadurní y Rostan, 2004; Sánchez-Navarro y Román, 2004). Gran parte del estudio evolutivo de las implicaciones de estas emociones en el desarrollo se ha centrado en el papel de estas como elementos motivadores o incluso organizadores de la conducta (Lacasa, 2002). Así, se ha resaltado el carácter marcadamente funcional de las emociones y su utilidad adaptativa para la supervivencia, centrándose en lo que conocemos como emociones primarias o básicas. Estas emociones, como se ha indicado (véase capítulo 1), son aquellas que presentan una expresión facial característica y una forma típica de afrontamiento (Carpi et al., 2008) además de ser comunes a todos los seres humanos (Plutchick, 1984) en tanto a su expresión y comprensión (Ekman, 1994). Este último autor indica que estas emociones primarias serían el miedo, la alegría, la tristeza, la ira, el asco y la sorpresa (Ekman y Davidson, 1994). Estas emociones básicas o primarias formarían parte del set innato con el que nacemos los seres humanos, siendo claramente identificables desde las primeras etapas de la niñez e incluso desde los primeros meses de vida (Ekma y Davidson, 1994).

Además de las emociones primarias o básicas, diversos autores han indicado que existe otro grupo de emociones mucho más dependientes de la cultura concreta de la

persona, pues esta juega un papel decisivo en su aparición y expresión. Se ha denominado a estas emociones como secundarias, complejas o socio-morales, indicándose que surgen a partir de combinaciones entre las básicas, no presentan rasgos faciales característicos ni tendencias específicas a la acción y no se pueden explicar fuera de las normas y estructuras sociales que las producen (Carpi et al., 2008; Ekman, 1994). Evolutivamente, estas emociones secundarias, aparecerían posteriormente a las primarias, encontrándose autores que indican que emergerían sobre los 3-4 años de una manera más básica, para ir ganando complejidad sobre los 5-6 años, cuando los niños/as empiezan a ser capaces de reconocer, explicitar y comprender este tipo de emociones (Adrián, Clementey y Villanueva, 2006; Bennet, Yuill, Banerjee y Thomson, 1998).

Diversos autores han estudiado un aspecto concreto del desarrollo evolutivo de las competencias socioemocionales: el reconocimiento emocional. Como Orejudo (2010, p. 308) indica, se ha probado que ya desde los primeros meses de vida los seres humanos somos capaces de reconocer emociones en los demás, siendo los bebés capaces de aprovechar los gestos y verbalizaciones de los otros para reconocer las emociones básicas detrás de tales expresiones emocionales y así adaptar su conducta.

Conforme la competencia social se desarrolla, así la comprensión emocional en uno mismo y en los demás, de modo que a partir de los 2-3 años los niños/as empiezan a ser capaces de comprender los deseos de los demás y a generar emociones positivas cuando se cumplen tales deseos y negativos cuando no (Riviére, Arias y Sarriá, 2007). Este importante avance en comprensión emocional se ha asociado en diversas ocasiones al desarrollo de la teoría de la mente (Quintanilla y Sarriá, 2009; Riviére et al., 2007).

Avanzando en el desarrollo evolutivo de la comprensión emocional nos encontramos con otro hito importante a analizar: la capacidad de comprender que las emociones están causadas por la valoración y las creencias que las personas hacen de las situaciones. Una correcta comprensión de las emociones de los otros requiere saber que las emociones están relacionadas con condiciones particulares que influyen en la evaluación, como las características específicas de grupos, la personalidad o la historia interactiva previa del sujeto en cuestión. Para algunos autores, este desarrollo se da entre los 6 y los 10 años (Gnepp y Chilamkurti, 1988; Gnepp y Gould, 1985). También

después de los 6 años aparece otro elemento clave para la comprensión emocional: la capacidad de comprender que una misma situación puede dar lugar a dos emociones contradictorias. Los estudios sobre la tendencia evolutiva en este caso descubren que los niños de infantil no aceptan que un hecho tenga dos emociones a la vez (solo alegre por el perro nuevo), entre lo 6-7 años aparecen las emociones pero de manera secuencial (primero triste y luego alegre), a los 7-8 años ambas emociones coexisten e incluso se influyen y en torno a los 10-12, ambas están presentes a la vez y pueden tener sentidos contrarios (Donaldson y Westerman, 1986; Etxebarria et al., 2003; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

Además de la comprensión de las emociones, la empatía se ha estudiado en diversas ocasiones como variable muy relacionada con el desarrollo de la competencia socioemocional en las personas. El desarrollo de la empatía, o experiencia vicaria de las emociones, está asociado a la capacidad de relacionar que la activación emocional que se siente en una situación concreta está causada por la presencia de otro que experimenta la misma emoción (Light et al., 2009). Este logro sigue un patrón que implica que con 5 años no se diferencia la emoción personal de la causa, con 7 se empieza a analizar la situación que el otro vive, pero no será hasta los 9-10 años cuando realmente se determine que es la emoción del otro la que la determina (Strayer, 1993). De esta manera, solo cuando el desarrollo social alcanza cierto nivel es cuando aparece la capacidad empática de manera plena, lo que nos recuerda la importancia la dimensión social en la dimensión emocional de la conducta (véase capítulo 1).

También hay otro elemento de la habilidad socioemocional que depende, como la empatía, de la adaptación social: la regulación emocional. Entendiendo esta como la capacidad de los individuos para modificar su estado emocional en virtud de las demandas de situaciones específicas, esta implica tanto componentes conductuales de control del arousal como el control del inicio y fin de las emociones e incluye tanto emociones positivas como negativas (Ato et al., 2004). La regulación y reparación de las emociones se relaciona así con el dominio de estrategias cognitivo-conductuales concretas desde técnicas más sencillas como el alejamiento o acercamiento del objeto generador de la emoción, la distracción emocional o la auto-tranquilización física hasta otras más complejas como la redefinición cognitiva de la situación. La explicación de las diferencias evolutivas en la aparición de las estrategias de control emocional están relacionadas con distintos factores, algunos de ellos de naturaleza endógena y otros

exógena. Entre los primeros podemos encontrar la maduración de las capacidades atencionales de los niños y del desarrollo de la corteza frontal, que sufren importantes avances durante los dos primeros años de vida de los niños y experimentan importantes cambios en control emocional (González, Carranza, Fuentes, Galán y Estévez, 2001). Entre los segundos, destacan ante todo los padres como elementos ambientales que al implicarse en la situación emocional facilitan estrategias orientadas hacia sí por parte de los niños (Ato et al., 2004). En cualquier caso, la competencia de regulación emocional se desarrolla evocativamente después que la comprensión de las emociones, e incluso alcance un momento de desarrollo clave durante la adolescencia.

Precisamente es la adolescencia temprana o pre-adolescencia la etapa evolutiva de principal estudio esta tesis, al tener por motivo profundizar en el desarrollo de la ISE y su potenciación en esta etapa. Esta etapa es de gran importancia para el desarrollo evolutivo de la emocionalidad. Además, una gran parte de las bases sobre las que se edificará el futuro del sujeto se asienta en la adolescencia, entendida como un período de transición y transformación, así como de adquisición y consolidación de la identidad personal y social (Garaigordóbil, 2008a). Por lo tanto, comprender el nivel de desarrollo evolutivo y el momento vital específico de los sujetos a los que estudiamos se convierte en algo primordial para avanzar en tal objetivo.

Al referirnos a alumnos en una adolescencia temprana o pre-adolescencia, debemos definir qué entienden los diferentes autores por esta etapa. Para ello, no podemos dejar de empezar con uno de los autores más importantes en psicología evolutiva: Jean Piaget. Según Piaget la edad de los alumnos/as a los que aplicaremos este programa (de 12 a 14 años) les sitúa en el último estadio del desarrollo antes de la adultez, conocido como el de las “operaciones formales”. En este estadio los sujetos adquieren un concepto de la reversibilidad pleno y son capaces de desarrollar un pensamiento hipotético deductivo y una lógica proposicional completa. Pese a ello, no nos encontramos con adultos, sino con adolescentes jóvenes caracterizados por un egocentrismo propio de la edad caracterizado por fábulas personales o de invencibilidad entre otros sesgos de pensamiento (Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009). Según Erikson (1980) el adolescente se encuentra en una etapa de identidad frente a confusión de roles, en la que se enfrenta a cambios físicos y nuevas demandas sociales que le harán dudar de su identidad, de saber quién es, y con las que deberá comprometerse a nivel ideológico, profesional y personal. En esta etapa el desarrollo de la fidelidad y la lealtad al grupo y a otros será crucial para su desarrollo socioemocional,

de modo que la interacción entre iguales supone un factor altamente determinante del desarrollo de estas habilidades en esta etapa evolutiva.

Según otro de los grandes autores que estudian el desarrollo evolutivo humano, Kohlberg (Kohlberg y Hersh, 1977), existen seis estadios del desarrollo moral divididos en tres niveles. Este autor entiende que las personas nos encontramos en un nivel preconventional, convencional o postconvencional con respecto a nuestro desarrollo moral. Los alumnos en fase de adolescencia temprana se situarían a principio del segundo nivel, en la etapa denominada “moralidad de la conformidad interpersonal”. Según Kohlberg y Hersh (1977), en esta etapa se supera la visión concreta y egoísta del nivel preconventional y se empieza a dar valor al grupo, sus reglas y sus prácticas. Los alumnos y alumnas en este nivel buscan la aprobación social y el establecimiento de relaciones de gratitud, lealtad y confianza y existe una gran conformidad con los modelos estereotipados de la mayoría (ídolos).

Profundizando en el nivel de desarrollo socioemocional que se espera para alumnos en la adolescencia temprana en ocasiones se destaca la aparente contradicción que se observa entre el elevado desarrollo de las competencias emocionales y sociales en comparación con la marcada vulnerabilidad emocional que suelen presentar (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999). Si bien los adolescentes presentan una mayor conciencia de sus estados afectivos que los niños y una comprensión de las emociones de los demás también más evolucionada, no es extraño que sus capacidades se vean desbordadas por el nivel de estrés social que deben soportar (López et al. 1999). Además, también es interesante tener en cuenta que, pese a poseer tales capacidades socioemocionales, en muchas ocasiones no las utilizan o simplemente se ven comprometidas por el egocentrismo propio de su nivel evolutivo.

Con respecto a la ISE, los adolescentes se encuentran en un periodo de desarrollo máximo de la capacidad para regular las emociones. Si se potencia su manejo y regulación emocional de manera determinante en esta etapa se contribuye al desarrollo de futuros adultos capaces de manejar adaptativamente sus emociones y las de los demás, mientras que si no se hace podremos encontrarnos con adultos impulsivos y excesivamente controlados por las emociones, sean estas adaptativas o no (Greenberg y Paivio, 2000). De este modo, estos autores estudian el desarrollo de esta capacidad reguladora afirmando que desde el nacimiento se produce progresivamente una creciente estabilidad y una mejora del nivel de competencia de esta gracias a la

consolidación de los procesos neurofisiológicos que la sustentan. Este desarrollo cerebral va a permitir un mayor dominio de las competencias de regulación emocional a lo largo del desarrollo madurativo, donde la adolescencia tardía es el punto culmine. De ahí la importancia de trabajar las competencias socioemocionales en la adolescencia temprana o incluso la niñez.

Aún destacando la importancia que los diferentes estudiosos de la psicología evolutiva otorgan al nivel de desarrollo moral, emocional y social del ser humano común a todas las personas dentro del mismo momento evolutivo, existen un gran número de diferencias interpersonales necesarias a tener en cuenta. Estas diferencias son determinantes a la hora de analizar la ISE de cada una de las personas con las que trabajamos, y pueden deberse a diferentes factores. En un estudio exhaustivo sobre el desarrollo de la ISE en niños y adolescentes, Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003) definen las habilidades socioemocionales presentes en cada una de las etapas evolutivas y las diferencias individuales que aparecen en el desarrollo de estas, indicando que son tres los niveles de funcionamiento emocional que controlan las diferencias mostradas en las competencias de unos y otros, a saber:

- Bases biológicas de la emocionalidad, relacionadas con el temperamento y fruto de la interacción entre los genes y el ambiente.
- La adquisición de habilidades basadas en normas, relacionada con las diferentes maneras en que niños y adolescentes adquieren las habilidades emocionales necesarias para funcionar socialmente.
- La regulación autoconsciente de la emoción, relacionada con el desarrollo idiosincrásico de la habilidad para ser consciente de las propias emociones y saber regularlas.

En función de estos tres factores, Zeidner y colaboradores (2003) indican que nos encontramos con desarrollos evolutivos diferentes en las personas, prestando especial atención a la compleja interacción entre factores socioculturales y biológicos para el desarrollo de la ISE. La genética, por tanto, puede ser determinante en el desarrollo, tanto como los factores sociales o culturales. Siguiendo con esta idea,

comprendemos aquí el desarrollo de la ISE como claramente determinado por dos grandes grupos de elementos: los genéticos y los sociales o culturales. Estos van a determinar claramente las competencias socioemocionales presentes en cada momento del desarrollo y, si bien no podemos obviar los primeros, serán los segundos en los que centraremos nuestra atención. Los principales factores contextuales o culturales que se relacionan con el desarrollo diferencial de la ISE son las relaciones con iguales y las relaciones familiares.

#### **4.1.2. El papel de la familia en la ISE**

Uno de los principales elementos que se encuentra en la base del posterior desarrollo de la dimensión emocional de cualquier persona son las relaciones familiares. Por un lado, las influencias familiares son las primeras que aparecen por cuanto se nace en el seno de una familia que nos garantiza la supervivencia, pero que además va a contribuir a nuestro proceso de socialización, creando influencias que van a persistir a lo largo del desarrollo de una manera estable (Palacios, 1999). La familia contribuye al desarrollo personal aportando herramientas culturales imprescindibles en la adaptación, por ejemplo, las socioemocionales. Las primeras pautas de interacción entre padres e hijos se ponen de manifiesto inicialmente en el desarrollo de los estilos de apego que manifiestan los niños. El apego se ha definido como el lazo afectivo que se establece entre el niño y una figura específica, que une a ambos en el espacio, perdura en el tiempo, se expresa en la tendencia estable a mantener la proximidad y cuya vertiente subjetiva es la sensación de seguridad (Barón y Yaben, 1993). Se ha indicado que las conductas de apego por tanto son aquellas que favorecen la cercanía con una persona determinada, entre las que estarían señales (llanto, sonrisa, vocalizaciones), orientación (mirada), movimientos relacionados con otra persona (seguir, aproximarse) e intentos activos de contacto físico (subir, abrazar, aferrarse) (Ainsworth, Blehar, Waters y Wahl, 1978). Mediante el uso de la prueba que estos autores diseñan para evaluar el estilo de apego predominante en los niños, llamada “prueba de situación extraña”, se identifican tres estilos de apego (Ainsworth et al., 1978):

- Apego seguro, caracterizado por un patrón de interacción positiva y estable entre el niño y sus cuidadores basado en la sensibilidad de estos hacia sus



necesidades, la disponibilidad constante de estos y la interacción cálida, estable y coherente.

- Apego evitante, caracterizado por la interacción en forma de retracción, huida o evitación del niño/a ante sus cuidadores.

- Apego ambivalente, caracterizado por niños/as que buscan la cercanía a la figura parental y al mismo tiempo no muestran disfrutar y relajarse ante sus presencia, apareciendo incluso agresividad hacia sus cuidadores.

Vemos como son las respuestas que ofrecen los padres a los hijos, de manera especialmente clave durante los primeros meses de vida, atendiendo a la sensibilidad hacia las necesidades del niño/a y a la disponibilidad de los cuidadores, las que actúan como precursoras del estilo de apego en los niños/as (Palacios, 1999). Las respuestas de los adultos carentes de estas dos características, ausencia de disponibilidad o de sensibilidad puede determinar estilos de apego inseguro, y en el peor de los casos, ambivalente (Ainsworth et al., 1978). El desarrollo de un tipo u otro de apego puede influir, junto con otros aspectos, en el desarrollo de aspectos clave para el niño como su emocionalidad y orientación hacia las relaciones con otras personas. Así, probablemente se relacione en la cantidad o calidad de las relaciones sociales que se realizan más adelante en etapas adolescentes e incluso adultas.

No obstante, si las conductas de los progenitores hacia los hijos marcan los primeros años de vida, serán las pautas de educación que éstos usan las que marquen el desarrollo de los niños durante los años pre-escolares y escolares. Cobra más interés el estilo de crianza o estilo educativo, tal como se han llamado estas pautas, de padres, madres y adultos en contacto con el niño/a. En función del nivel de control y de afecto que los padres, madres o familiares emplean con sus hijos y niños de su familia, se han definido cuatro estilos educativos básicos: democrático, autoritario, permisivo e indiferente (Baumrind, 1967; Maccoby y Martin, 1983). Estos estilos, pese a no relacionarse en modo de causa-efecto con los rasgos de los hijos, sí parecen tener importancia a la hora de determinar ciertas características de su personalidad y sus futuras competencias personales (Berger y Thompson, 1995). En la revisión de los estilos educativos parentales, llevada a cabo por investigadores de la Universidad de

Oviedo, se expone que estilos educativos parentales autoritarios o negligentes correlacionan con escasa competencia social, pobre autocontrol y baja autoestima y autoconfianza. Los estilos indulgentes también correlacionan con bajo control de impulsos y agresividad. Por otro lado un estilo parental democrático correlaciona con una buena competencia social, mayor autocontrol, mejor autoestima, la existencia de un autoconcepto más realista, menor conflictividad paterno-filial y mayor prosociabilidad (Torío, Peña y Rodríguez Menéndez, 2008).

Por otro lado Magaz Lago y García Pérez (1998) proponen una concepción actualizada de los estilos educativos. Estos estilos determinan la manera en la que progenitores e hijos interactúan así como los refuerzos sociales y castigos que estos últimos reciben de los primeros. Según los autores de la prueba, las personas inmersas en un medio social reciben las influencias de este medio desde su infancia y hasta la madurez; tanto a través de modelos directos: padres, hermanos, tíos, abuelos, profesores, etc; como indirectos: televisión, prensa, radio, cine, literatura, etc. Este proceso de modelado facilita la adquisición de diversas ideas, creencias, valores, etc; que constituyen el propio modo de percibir el mundo, de ver la vida. Luego, las propias experiencias van modulando lo que constituirán los hábitos de comportamiento: las formas frecuentes de interactuar con los demás y con uno/a mismo/a. Los estilos cognitivos y los estilos de comportamiento determinan todos juntos lo que denominamos estilo de vida de cada individuo. Aplicado este concepto exclusiva y restringidamente a lo que se refiere a educación los autores defienden que existen cuatro perfiles de estilos educativos claramente identificables en padres, madres y educadores, que miden mediante una prueba de auto-informe diseñada por ellos mismos y denominada "Perfil de Estilos Educativos (PEE)" (Magaz Lago y García Pérez, 1998). Esta prueba ofrece cuatro puntuaciones que indican su posición en cada uno de los cuatro continuos que se corresponden con los estilos educativos defendidos por los autores de la prueba, a saber:

- Estilo educativo sobreprotector: caracterizado por padres, madres y educadores gobernados por la hiperresponsabilidad y la culpabilización ante las situaciones a las que tiene que enfrentarse su hijo o alumno y que, por lo tanto, tratan de evitar que el niño o joven realice actividades que consideran arriesgadas, peligrosas o incluso molestas para él/ella. Además le dan constantemente

consejos acerca de cómo debe y no debe actuar y realizan frecuentes llamadas de atención sobre riesgos o peligros, pretendiendo que, atemorizado/a por estos posibles inconvenientes, no haga o deje de hacer algo que desaprobean. Por último tienden a dárselo todo hecho al niño/a y a menudo castigan verbal y gestualmente los intentos de actuar bajo iniciativa y autonomía.

- Estilo educativo inhibicionista: caracterizado por padres, madres y educadores gobernados por el deseo de potenciar la independencia de sus hijos/alumnos por encima de todo, desculpabilizándose de las situaciones a las que se han de enfrentar y buscando una responsabilización mínima. Estos prestan muy poca atención a la conducta normalmente adecuada del niño/a o joven, castigan aleatoriamente los comportamientos inadecuados, elogian y animan muy poco, únicamente la conducta excepcional y el niño o joven se suele encontrar expuesto a influencias no controladas: TV, amigos, etc.

- Estilo educativo punitivo: caracterizado por padres, madres y educadores muy exigentes con el cumplimiento de las normas, poco tolerantes con las características diferentes y especiales de sus hijos/alumnos y en general poco tolerantes y comprensivos. Estos educadores suelen fijar su atención en el comportamiento inadecuado, en las imperfecciones, errores y equivocaciones. Castigan de todas las maneras posibles cualquier desviación, con castigos aleatorios y muchas amenazas previas y solamente elogian el comportamiento excepcional e ignoran el comportamiento normal.

- Estilo educativo asertivo: caracterizado por padres, madres y educadores que hacen uso de por un estilo educativo que busca el equilibrio entre otorgar libertad e independencia a sus hijos/alumnos y el control del desarrollo de su responsabilidad. Son educadores optimistas en tanto al desarrollo de su hijo/a o alumno/a, además de comprensivos, tolerantes y con un sentimiento de responsabilidad equilibrada en lo que se refiere al control de las situaciones de la vida a las que estos han de enfrentarse. Los padres/madres o educadores que se caracterizan por este estilo educativo fijan su atención en los progresos y en los elementos más positivos de la conducta de sus hijos/as o alumnos/as, elogian tanto los esfuerzos como los logros, castigan con firmeza y regularidad las

conductas inaceptables y destacan especialmente el comportamiento excepcional pero ignoran pequeños errores, imperfecciones o fallos. Tienen paciencia y confianza en que el educando progresará paulatinamente hacia los objetivos conductuales deseables y mientras se encuentra en las fases intermedias, se muestran comprensivos y aceptan su nivel de imperfección y elogian sus esfuerzos.

Según Magáz Lago y García Pérez (1998) estos estilos no se dan de manera extrema en cada uno de los padres/madres y educadores, sino que pueden aparecer características de unos u otros estilos en la misma persona. Algunos de estos estilos educativos se relacionan con los propuestos por Baumrind (1971) y Maccoby y Martin (1983). Así, el estilo asertivo tiene muchos elementos en común con el democrático, así como ocurre con el inhibicionista y el indiferente o el punitivo y el autoritario. En cualquier caso, la concepción de estilos educativos paterno-maternos fijos y estables se ha discutido tanto desde una perspectiva teórica (Oliva, Parra y Arranz, 2008) como por los cambios que se están produciendo en las nuevas familias (González, 2009). Aunque la investigación ha venido avalando la consistencia teórica de estos estilos educativos y las consecuencias adaptativas con ellos relacionadas, pero han señalado la utilidad de incorporar algunas otras dimensiones, más allá del afecto y el control, que puedan ser centrales en el desarrollo de los hijos, atendiendo a la multidimensionalidad del constructo (Oliva et al., 2008; Torio, Peña e Inda, 2008). Entre éstas, podrían destacarse el fomento de la autonomía o el humor, que amplían las dimensiones previas y relativizan el papel de alguna otra dimensión, como el control, pero ante todo resaltan al carácter bidireccional de los procesos de socialización (Oliva et al., 2008). De este modo, en un reciente estudio, Torio et al. (2008) al analizar los estilos educativos de padres y madres de niños de Educación Infantil y Primaria se encuentran con resultados que ponen de manifiesto la dificultad de ubicar a los padres en categorías tan cerradas, siendo en cualquier caso patente la mayoritaria presencia de elementos democráticos. Se concluye, por tanto, la necesidad de incorporar otros factores al análisis del estilo educativo, como por ejemplo las influencias genéticas, las influencias de otros adultos que tutelan y guían el aprendizaje del niño/a o la consideración de las relaciones entre padres e hijos como bidireccionales y no marcadas únicamente por los adultos hacia sus educandos (Jiménez y Muñoz, 2005). En el mismo sentido, en un estudio de la interacción entre familiares y adolescentes en relación al uso de internet y televisión,

Aierbe, Medrano y Orejudo (2008) indican que quizás no existan perfiles de mediación puros en el sentido de que en una misma familia podrían combinarse diferentes modelos de interacción y que, por tanto, sería más preciso hablar de tendencias predominantes. Estudios de diversos autores encuentran que existen muchos factores que determinan el estilo educativo concreto utilizado por los adultos, como por ejemplo situaciones concretas (Palacios, 1999), el temperamento del niño/joven (Ato, Galián y Huéscar, 2007), la legibilidad o claridad de la conducta de los padres por parte de sus hijos/as (Ceballos y Rodrigo, 1998; Grusec y Goodnow, 1994) o incluso el sexo del educando (Aierbe et al., 2008). Atendiendo a esta última idea, en el estudio de hábitos televisivos y mediación parental en adolescentes apenas citado se descubre como el estilo mediacional predominante en una muestra de 594 adolescentes de entre 13 y 15 años, es diferente significativamente entre los familiares de las chicas y los de los chicos. Así, entre padres/madres y familiares cercanos de las jóvenes de género femenino predomina un estilo instructivo, más caracterizado por el debate sobre algunos aspectos de los programas de TV y las conductas de los personajes; mientras que en el caso de los jóvenes de género masculino sus padres/madres y familiares existe una predominancia de un estilo desenfocado o “dejar hacer”, caracterizado por otorgar autonomía completa a tales jóvenes.

En todo caso, e independientemente de la causa de el desarrollo de un determinado estilo educativo, estos pueden ser determinantes a la hora de modular los estilos cognitivos y comportamentales de los que se educa. De tal manera, podemos esperar que también el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de tales educandos estén influenciados por estas pautas educativas. En esta línea encontramos estudios que prueban la importancia del estilo educativo para predecir características de la personalidad como el estilo optimista o pesimista (Orejudo y Teruel, 2009). Se ha indicado que una buena comunicación con los progenitores, en especial con el padre, es un determinante del desarrollo del optimismo en chicos y chicas de entre 12 y 19 años (Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado y Ramos, 2012). Además esto es especialmente claro en el caso de las chicas, siendo en los chicos un mejor predictor el apoyo de iguales. También en este estudio se encuentra una relación directa entre la aparición de conflictos de interacción entre padres/madres y jóvenes y el desarrollo del pesimismo de estos últimos.

El desarrollo de valores personales mediados por el uso de internet y TV y el estilo de mediación que padres/madres y familiares presentan con respecto a los jóvenes de la familia también ha ofrecido resultados interesantes. En este sentido, Aierbe, Medrano y Palacios (2006) definen cuatro estilos de mediación en el uso de estas tecnologías: restrictivo, mediado, instructivo o inhibido. En un estudio de la incidencia transcultural de este tipo de estilos parentales de mediación se descubre como el nivel de mediación parental influye de manera determinante en el uso concreto de estas tecnologías (Martínez de Moretin, Cortés, Medrano y Apodaca, 2014), variando de usos más lúdicos e incluso potencialmente peligrosos a otros más educativos. Atendiendo al contexto específico de los jóvenes de nuestra región, Aragón, se descubre como el estilo predominante es el inhibido (31,8%), seguido del mediado (29,1%), restrictivo (24,0%) que además es el más elevado de los estudiados en distintos países europeos, anglosajones y latinoamericanos, e instructivo (15,1%). Estos resultados son clave teniendo en cuenta la importancia que esta mediación parental en el uso de internet y TV tiene para el desarrollo de características personales relacionadas con los valores de los jóvenes (Aierbe et al., 2008) y por extensión de sus tendencias de comportamiento social y emocional.

También el ajuste social posterior que van a tener más adelante los hijos se ha relacionado con el estilo educativo paterno/materno (Jackson, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005). Estos autores concluyen en su estudio que, cuando padres y madres aportan apoyo y afecto, pueden proporcionar un mayor soporte o incluso modelar mejores estilos de afrontamiento. Esto, en conjunto, dota a los niños y adolescentes de mejores recursos que favorecen su autonomía y su ajuste. También en etapas posteriores, como la adolescencia, se ha observado la importancia de la familia en el desarrollo socioemocional. Barret, Rapee y Dadds (1996) encuentran que los padres/madres de hijos de 7 a 14 años, son la llave a través de la cual sus hijos desarrollan las habilidades de regulación emocional. Las conversaciones y discusiones sobre emociones y la expresividad emocional de tales progenitores determinan este desarrollo. También Suveg y Zeman (2004) encuentran este vínculo, lo que les lleva a afirmar que la forma en la que los padres y madres gestionan sus emociones puede influir, de manera directa o indirecta, en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos.

Además, se ha estudiado la influencia de la educación de otros adultos en el desarrollo socioemocional de los niños/jóvenes. Así, Smith (2003) argumenta que, en

muchas ocasiones, una cercanía real y diaria con los abuelos supone mayores oportunidades de desarrollarse socioemocionalmente. También otros elementos familiares tienen influencia en el desarrollo de estas competencias. El hecho de poseer o no hermanos y las relaciones de ambivalencia típicas entre ellos, caracterizadas por la cooperación-competición, son importantes en tanto que permiten desarrollar mucho mejor la teoría de la mente (Perner, Ruffman y Leekman, 1994). Existen también estudios que investigan las relaciones entre hermanastros, como el realizado por Jankowiak y Diderich (2000), donde se descubre que las relaciones emocionales entre hermanos y hermanastros suelen ser diferentes incluso aunque hayan sido criados en la misma familia, denotando la importancia de aspectos como la consanguinidad para el desarrollo emocional de la persona.

Otro de los factores familiares que pueden influir la posterior capacidad para desarrollar unas buenas habilidades socioemocionales se relaciona con la presencia de circunstancias familiares estresantes y conflictos, tales como los surgidos entre progenitores, separaciones y divorcios. En el estudio de Belsky y colaboradores se propone que estas circunstancias, además de la ausencia continuada de la figura paterna, puede influir en la pubertad (Belsky, Steinberg, y Draper, 1991) y, de este modo, en el desarrollo personal del sujeto. También los conflictos entre padres/madres e hijos se han estudiado con detalle, sobre todo en etapas adolescentes, cuando suelen ser más comunes. Se ha indicado que uno de los factores que puede ser determinante es la edad de los padres (Smith, 2003) que correlaciona de manera inversa con el número de conflictos con sus hijos. No obstante, a priori y desde una perspectiva evolutiva, no tienen porqué tener una visión negativa, ya que surgen del deseo de autonomía del adolescente y pueden ser un entorno perfecto de aprendizaje de nuevas estrategias de negociación, convencimiento mutuo, tolerancia y asunción de responsabilidades (Motrico, Fuentes y Bernabé, 2001; Rodrigo, García, Máiquez, Rodríguez y Padrón, 2008).

Pese a la importancia de la familia directa en el desarrollo socioemocional, existe otro factor relacionado con los adultos que tienen contacto con los niños y jóvenes que, en muchas ocasiones, ha sido olvidado a la hora de analizar el desarrollo socioemocional: las competencias en ISE de sus profesores. Se ha indicado que el nivel de formación en ISE y sus propias capacidades socioemocionales son aspectos

fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004; Palomera, Fernandez-Berrocal y Brackett, 2008; Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2009). Según estos autores los profesores influyen en los alumnos porque se convierten en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual aprenden a razonar, expresar y regularse socioemocionalmente. Además demuestran como esta capacidad autorreguladora supone una ventaja para ambos, alumnos y profesores (Palomera, Fernandez-Berrocal y Brackett, 2008). Esto podría deberse a que les permite desempeñar sus tareas profesionales educativas mejor, además de suponer un factor protector para el estrés.

A todo lo anterior debemos añadir que abordar el estudio de los procesos familiares desde una perspectiva actual requiere tener en cuenta los distintos tipos de familia que existen, estando estas constituidas por uno o más progenitores y con diferentes nexos entre ellos, suponiendo alrededor de un 25% de ellas familias no tradicionales en el sentido clásico del término (González, 2009). Estas nuevas realidades suponen un reto y requieren un cambio en la manera de hacer la investigación sobre el entorno familiar, sin olvidar las implicaciones que estos cambios han de tener en el campo educativo.

A tenor de la importancia que la familia y los adultos cercanos a niños y jóvenes tienen para el desarrollo de las características personales y competencias sociales y emocionales de estos, consideramos que es de extrema importancia valorar hasta que punto factores como el estilo educativo paterno/materno puede influir en el aprendizaje y desarrollo de la ISE o de que manera aquellas personas cuyos progenitores presentan unos u otros estilos educativos presentan también unos u otros niveles de ISE.

#### **4.1.3. El papel de la socialización con iguales en la ISE**

Además de familiares y adultos cercanos a niños y jóvenes existe otro tipo de relaciones especialmente determinantes para el desarrollo socioemocional de las personas: los amigos o iguales. El papel de los iguales es fundamental si entendemos que es dentro del grupo donde el niño, aparte de desarrollar conductas sociales



complejas, construye su autoconocimiento y su concepto, le permite participar en experiencias emocionales y sociales, regula su conducta según normas y criterios desarrollando con ello su autocontrol, encuentra apoyo para la autonomía y la independencia del adulto, le hace despertar el deseo de ser competente y le ayuda a construir su conocimiento del medio social, superando con ello el egocentrismo (Herranz, 2002; García-Bacete, García y Monjas, 2008; García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). La influencia de los iguales se produce sobre todo a través de la organización de los iguales en grupos. Mecanismos como el aprendizaje por observación, el refuerzo de las conductas deseables y el castigo de las indeseables, la comparación social y el establecimiento de normas, actitudes y comportamientos asumidos y compartidos por los miembros del grupo son elementos claves a través de los cuales los grupos de iguales ejercen influencia sobre el comportamiento de sus miembros (Fuentes, 1999; García-Bacete et al, 2008). Las relaciones entre iguales juegan un importante papel en el desarrollo interpersonal y en las relaciones sociales presentes y futuras de los alumnos (García-Bacete et al., 2008).

La influencia de los iguales se comprueba desde una muy temprana edad, cuando a bebés de entre 6 y 9 meses ya detectan la presencia de otros iguales, les sonríen, les muestran objetos y juguetes (Rubin, Bukowski y Parker, 1998) e incluso muestran algunas preferencias por otros más conocidos o con los que han tenido experiencias previas de juego, apareciendo el rechazo hacia quienes les han privado de los juguetes. Además, con un año estas acciones son ya totalmente intencionales, con muestras tales como sonrisas, gestos de enfado, observación de los otros o respuestas a sus iniciativas. Entre los 2 y los 6 años, etapa que coincide con la aparición del pensamiento simbólico, el juego de dramatización, el desarrollo del lenguaje y en buena medida la escolarización, se produce un importante avance en las relaciones entre iguales. La conducta social se hace más compleja y aparecen nuevas actividades como la cooperación, compartir, intercambiar y las actividades en las que participan se diversifican (Villagra, Padilla y Fornaguera, 2010). No obstante, la visión que tienen los propios niños de la amistad en esta etapa es completamente egocéntrica (Selman, 1981). Entre los 6 y los 12 años las relaciones de amistad se basan en la realización de actividades lúdicas y deportivas, en la que las aproximaciones y las interacciones son positivas, condicionadas en cualquier caso por el contexto (Fuentes, 1999; Herrero y Pleguezuelos, 2008). Es una etapa en la que el desarrollo cognitivo, emocional y social permite la emergencia de los llamados juegos de reglas. Especialmente relevante en esta

edad es que la propia estructura de los grupos, la conducta de los niños y las competencias que éstos exhiben va permitiendo generar los diferentes roles grupales (líder, aceptado, ignorado, rechazado, víctima, etc.). Aquí se ha superado ya la fase egocéntrica anterior y los niños son capaces de mostrar más reacciones cooperativas. Además, estas dinámicas tienden a generarse dentro de los propios grupos constituidos por el aula clase, por cuanto los estatus sociométricos se producen dentro de este contexto, que hace que en todo el ciclo educativo y en todas las aulas se identifiquen niños con distintos estatus (García-Bacete et al, 2008), pudiéndose identificar aún como van más allá de la estructura del aula y se instauran incluso dentro de los mismos grupos (Farmer et al., 2009). Aparecen muchas más conductas de ayuda hacia los demás y de reciprocidad, por lo que las elecciones de los amigos vienen a recoger más estos elementos que la mera participación conjunta en actividades, como ocurría antes. Incluso los líderes son aquellos que pueden mostrar buenas competencias en actividades físicas e intelectuales, pero que también tienen otras características como la sensibilidad social, la sociabilidad hacia los demás o la capacidad de repartir protagonismo.

La adolescencia marca un nuevo hito en las relaciones de amistad. A la anterior etapa marcada por la homosocialidad y la pertenencia a un grupo, le sucede ésta en la que priman los contactos entre grupos y la reorganización de los mismos, generándose grupos con miembros de distinto sexo. Este nuevo contexto permite a los adolescentes experimentar relaciones con el sexo contrario, desarrollar habilidades y competencias que serán imprescindibles en la formación de las nuevas relaciones de pareja . Además, es precisamente en esta etapa evolutiva donde se empieza a reducir la importancia de la familia en aras de las relacionase con amigos e iguales (Gracia, Herrero y Musitu, 1995), por lo que debemos prestar especial atención a estas nuevas relaciones en esta etapa. Así, en la adolescencia se da un cambio importante en lo que al sentimiento de pertenencia de los jóvenes se refiere. Estos pasan de considerar el apoyo familiar como primordial a darle mucha más importancia al apoyo social de iguales o amigos. Este cambio en los vínculos sociales hacia el desarrollo de un vínculo grupal con iguales les proporciona seguridad y reconocimiento social, así como un marco afectivo en el que desarrollarse y enfrentarse a los cambios personales y sociales típicos de la etapa (Garaigordóbil, 2008a). Además este cambio de vínculo se da de manera progresiva conforme se avanza en la adolescencia (Musitu y Cava, 2003).

Esta nueva interacción entre iguales complementa a la interacción entre adultos y tiene un papel decisivo en la adaptación socioemocional, ya que estimula el desarrollo de competencias sociales (Garaigordóbil, 2008a). En concreto, Gonzalez Almagro (1994) indica que la función socializadora del grupo de iguales puede resumirse en tres puntos:

- Ayuda a transformar la estructura emocional jerárquica de los adultos, proporcionando un espacio de mayor libertad, favoreciendo así la autonomía del pensamiento mediante la discusión y la crítica. Todo lo cual produce un efecto liberador de las perspectivas anteriores al agudizar el juicio personal, desvalorizando en cierto sentido el ambiente familiar.
  
- Convierte las reglas y principios heterónomos en convicciones propias, interiorizando los conocimientos, normas y valores por medio de una adaptación al propio grupo. Éste proporciona al sujeto una nueva fuente de aprobación y aceptación no adulta. La aprobación y/o rechazo del grupo va a influir en el concepto de sí mismo.
  
- Amplía los modelos de identificación que ofrecen los medios de comunicación de masas. El grupo de iguales presta una función selectiva y orientadora en relación con la exposición del joven ante estos medios. Éstos son valorados según su contribución a la vida social del grupo. La afición a ciertos medios, programas o personajes depende en gran medida de las corrientes de opinión del grupo, que suponen un instrumento de prestigio.

La amistad, por tanto, juega un papel fundamental en el proceso de autonomía de los adolescentes asumiendo el grupo muchas de las funciones de la familia, como la definición de intereses, de normas o el apoyo emocional. Se ha destacado la importancia de trabajar de manera conjunta con iguales buscando objetivos comunes, lo que puede traducirse en la adquisición de valores personales y sociales (Serrano y Orejudo, 2014). Además, se ha destacado la importancia del contexto social para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Lacasa, Martín y Herranz, 1995; Rodríguez, Fernández y Escudero, 2002), tales como la resolución de problemas o el desarrollo de los procesos de autocontrol y autorregulación ante tareas concretas, sin descartar

procesos como la descentración del propio pensamiento (al esforzarse en entender el punto de vista de los demás) o habilidades metacognitivas (al reflexionar sobre las propias ideas). Habilidades y destrezas de alto nivel cognitivo y social como explicar, llegar a acuerdos, reflexionar o hacer preguntas, aparecen únicamente en un contexto de interacción entre iguales, contexto que presenta una característica diferencial frente a la interacción adulto-niño, el carácter simétrico de la participación (Batista y Rodrigo, 2002). El apoyo social por parte de los iguales, y en específico la percepción que de este apoyo tienen los adolescentes, puede así determinar aspectos de la personalidad y la emocionalidad varios, como, por ejemplo, el autoconcepto. Así, Musitu y Cava (2003) descubren como un mayor apoyo social percibido correlaciona con un mejor ajuste psicosocial del adolescente, en forma de menor ánimo depresivo y menor consumo de drogas. En otro estudio realizado por Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) encuentran que aquellos que muestran mayor nivel en ISE informaban de poseer una mayor empatía, satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales. También en el estudio de Lopes, Salovey y Straus (2003) se hallaron evidencias sobre la relación entre ISE y la calidad de las relaciones sociales: los estudiantes que puntuaron alto en ISE mostraban mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibían un mayor apoyo parental e informaban de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaban variables de personalidad e inteligencia. De tal manera que el apoyo social de iguales y la percepción que de este se tiene puede determinar el desarrollo de la ISE en los jóvenes. En concreto, Saarni (2000) considera central para el constructo de competencia emocional el rol jugado por la experiencia social con iguales. Indica que los principales marcadores de desarrollo emocional en relación a la interacción social en la adolescencia y pre-adolescencia serían los siguientes:

- En la pre-adolescencia o adolescencia temprana (10-13 años): aumento de la precisión en la evaluación del control realista en circunstancias sociales estresantes, para las que genera mayor número de estrategias de manejo. Se hace distinción entre la expresión emocional genuina con amigos cercanos y se regula más con otros. Se incrementa la sensibilidad social y la conciencia de los guiones emocionales en relación con los roles sociales.

- En la Adolescencia (13 años en adelante): La conciencia de los propios ciclos de emoción facilita el afrontamiento perspicaz ante las situaciones sociales. La mayor conciencia de la comunicación mutua y recíproca de las emociones afecta a la calidad de las relaciones con iguales y adultos.

Vemos como la ISE se desarrolla en relación a las interacciones sociales y muy especialmente en relación a las relaciones sociales entre iguales y al apoyo social que de estos se extrae y percibe. De tal modo el desarrollo emocional puede determinar también el nivel de ajuste psicosocial que presentan los jóvenes, como así concluye Eisenberg (2013) al explicar que la regulación emocional que presentan los jóvenes correlaciona con su ajuste psicosocial. También desde el proyecto Intemo encuentran la relación entre ajuste psicosocial y la ISE de los jóvenes (Ruiz-Aranda et al., 2012a). Los autores de este estudio encuentran efectos positivos en variables de ajuste psicosocial y en relaciones interpersonales entre iguales gracias a la intervención mediante su programa de potenciación de la ISE en los jóvenes.

#### **4.1.4. El papel de variables asociadas al género en la ISE**

Por último, otro de los factores relevantes a la hora de analizar el desarrollo evolutivo de la ISE en niños y jóvenes es el sexo al que pertenecen. En diversas ocasiones se han constatado diferencias entre chicos y chicas en algunos aspectos de la ISE como la expresión o la intensidad emocional (Etxebarria et al., 2003). Se ha afirmado en diversas ocasiones que el sexo femenino parece desarrollar más las competencias socioemocionales, en especial la expresión emocional y las competencias interpersonales (Sanchez Nuñez, Fernandez-Berrocal, Montañés Rodríguez y Latorre Postigo, 2008). Esta diferencia parece darse desde etapas evolutivas muy tempranas, observándose que ya a los 3 años de edad, y considerando diferentes culturas, las mujeres muestran más habilidad para percibir las expresiones faciales (Kirouac y Doré, 1985). En otro estudio con niños y niñas en edad escolar se descubre como estos podrían manifestar diferencias en control emocional, con un mayor autocontrol por parte de las chicas de edad escolar (8-12 años) y menor por parte de los chicos, diferencias que irían aumentando con el paso del tiempo, y que también se pondrían de manifiesto en el tipo de control emocional que unos y otros usan (Etxebarria et al., 2003). Así, los chicos podrían recurrir en mayor medida a actividades físicas, mientras

que las chicas recurrirían al apoyo social y a la manifestación emocional (Ryan, 1989). Quizás, las diferencias en edades más tempranas puedan deberse a factores más genéticos que culturales, como observa Kimura (2002). Esta autora explica que las mujeres parecen tener más recursos cerebrales, que sin embargo en ocasiones no suponen una ventaja práctica real debido a que las mujeres procesan más cantidad de información afectiva, y les lleva por lo tanto más tiempo hacerlo. Sin embargo, muchos han sido los autores que indican que la explicación a la mayor parte de estas diferencias se deben a elementos culturales y patrones educativos diferenciales para niños y niñas.

Independientemente de la causa, existen diversos estudios que otorgan ventaja al sexo femenino con respecto al procesamiento y la expresión emocional, en especial a esta parte más social de la emoción. Así se concluye en un estudio con alumnos y alumnas de la provincia de Córdoba, donde se encuentran diferencias con respecto al sexo en el procesamiento de la información social, manifestando las mujeres mejores habilidades (Reyna y Brussino, 2009). En otro estudio llevado a cabo por Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) con adolescentes de entre 13 y 15 años se encontró que las jóvenes presentaban mayores puntuaciones en IE que los varones, encontrándose correlaciones con una fuerza de pequeña (0 - 0,3) a media (0,3 - 0.6) en base a la *d* de Cohen (1988). En el mismo sentido estudios realizados con el pruebas de ejecución como el MSCEIT constatan diferencias significativas en IE, con predominancia clara de las mujeres frente a los hombres (Sanchez Nuñez et al., 2008).

Sin embargo, y pese a algunos estudios que encuentran diferencias significativas entre sexos en estas dimensiones, también hay otros que no encuentran tales diferencias (ver Bar-On, 1997; Brackett et al., 2006; Palomera, 2005). Esta falta de uniformidad en los resultados puede deberse a varios factores. Uno de los factores puede ser las características sociodemográficas-culturales de la muestra o al instrumento utilizado (Sanchez Nuñez et al., 2008), o quizás a la mayor motivación de las mujeres a la hora de trabajar con tareas emocionales (Hall, 1984). Puede ser que las mujeres, al estar más motivadas hacia este tipo de tareas, las realizan con más asiduidad, automatizándolas en mayor medida que los hombres. De esta manera mientras que los varones necesitan dedicar más recursos al procesamiento emocional, en situación de proceso controlado, las mujeres las procesan de manera mucho más automática (Mestre et al., 2007). Por lo tanto, los varones, para ser más empáticos (por ejemplo) necesitan de mayor esfuerzo mental que las mujeres. Esta hipótesis enfatiza el papel de la

atención y su importancia en el procesamiento emocional, en especial de la automatización de los procesos, tal y como lo hace Eisenberg (2013) en sus estudios en el área.

Sea cual sea la causa, es importante que los estudios que se realicen en el área presten atención a los diferentes sexos por separado, para seguir aportando datos en un sentido o en otro. Así podremos comprender mejor si, de hecho, el sexo determina el desarrollo evolutivo de las competencias de la ISE o, por el contrario, no supone un factor tan determinante para las mismas.

#### **4.1.5. Perspectiva evolutiva general: a modo de conclusión.**

Pese a que existen pocos estudios que describan las pautas de desarrollo y adquisición de las competencias emocionales, así como los factores que las promueven, tanto desde la perspectiva de género como desde las diferencias individuales, se constata que el desarrollo de las mismas sigue cierta estabilidad temporal cuando hablamos de dominios específicos concretos, como lo es este. Sin embargo, las características propias de los niños y jóvenes son determinantes, pudiendo ser las diferencias inter-personales mayores a las inter-etapa en muchas ocasiones.

En lo relativo a este trabajo unos de los objetivos principales es analizar cuales son los determinantes sociales y personales clave en el proceso de desarrollo de aspectos socioemocionales en jóvenes adolescentes y pre-adolescentes. De entre estos factores especialmente determinantes para el desarrollo socioemocional de los jóvenes y su nivel de competencia actual hemos destacado aquellos relacionados con disposiciones personales inherentes a las características propias; al apoyo de amigos e iguales en tanto que potenciadores del desarrollo SE mediante la socialización entre iguales; el apoyo familiar y de adultos cercanos a los jóvenes, también como elementos socializadores clave; y por último al género, que pudiera ser un elemento determinante del desarrollo socioemocional en la adolescencia y pre-adolescencia.

Ante la importancia de estos determinantes, creemos en la necesidad de evaluarlos y analizarlos en todo estudio de la ISE y su desarrollo. De este modo se podrán comparar los resultados obtenidos por los sujetos en las competencias

socioemocionales con tales variables evolutivas y socio-familiares. También observar si estos últimos influyen en el mayor desarrollo de los primeros mediante intervenciones educativas específicas es un campo interesante en este caso. Esta afirmación nos lleva a planteamos la siguiente de las preguntas que guía el análisis de la ISE y su desarrollo en los jóvenes en esta tesis: ¿se puede desarrollar la ISE de los jóvenes adolescentes y pre-adolescentes de manera intencional?

## **4.2. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL E INSTRUCCIÓN MEDIANTE PROGRAMAS**

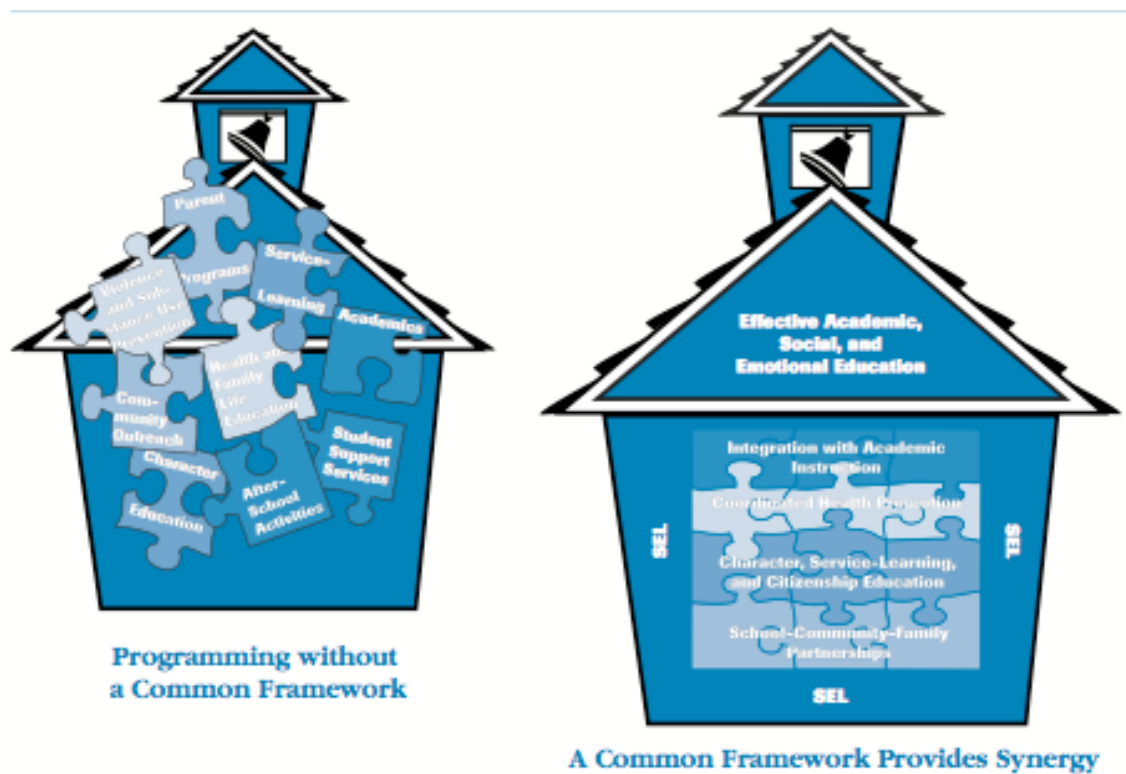
En el punto anterior terminábamos preguntándonos algo que muchos educadores y estudiosos de la ISE y sus competencias se han hecho en diversas ocasiones: ¿se puede educar a jóvenes para desarrollar sus competencias socioemocionales de manera intencional?. Hemos tratado de responder a esta pregunta en este punto, además de a otra también muy importante: si así es... ¿cómo lo conseguimos?. Para responder a la primera de las preguntas analizamos la literatura existente, las diferentes acciones educativas en el área y los resultados obtenidos, para después continuar respondiendo a la segunda de las preguntas mediante el análisis de las mejores técnicas de instrucción en ISE basadas en programas.

### **4.2.1. Educación socioemocional y ventajas asociadas**

Si en este estudio hemos considerado como definición principal entender la ISE como la habilidad para comprender emociones propias y ajenas, regularlas y manejarlas en uno mismo y expresarlas de un modo adaptativo y útil socialmente, la educación emocional no sería más que el proceso de enseñanza-aprendizaje que potencia el desarrollo de tales habilidades. Según Bisquerra (2003) la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales, y cuya finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Esta innovación educativa es un aspecto que ha llamado la atención de numerosos expertos en psicología y educación en los últimos años. Tanto es así que, según el Departamento de Educación y Habilidades del gobierno del Reino Unido



(2007), se ha producido una explosión del pensamiento y la investigación en esta área, lo que se ha traducido en una atención hacia el desarrollo y la enseñanza de tales habilidades en diferentes ámbitos, y en especial en el ámbito educativo. A la luz de la educación emocional surgen programas, investigaciones y hasta organizaciones que buscan analizar con mayor profundidad el concepto de educación emocional así como descubrir cuales son los elementos principales a desarrollar para potenciar la ISE de las personas. Un ejemplo de estas últimas es la red de colaboración para el avance del aprendizaje social y emocional CASEL (*Collaborative to Advance Social and Emotional Learning*). Esta organización, creada en 1994 surge con la misión de establecer el aprendizaje socioemocional como una parte esencial de la educación desde la educación infantil hasta niveles educativos superiores. Desde CASEL (2011) potencian la integración de los diferentes programas específicos llevados a cabo en los centros educativos dentro de un programa más global que esté vertebrado por el aprendizaje socioemocional y académico efectivo (véase figura 4.1).



**Figura 4.1. Aprendizaje Social y Emocional (SEL): Cómo una estructura coordinada crea sinergías. CASEL (2011).**

Según CASEL (2011), este “armazón socioemocional” sobre el que se deben organizar las diferentes acciones educativas será útil en tanto que se trabajen las competencias socioemocionales comprendidas dentro la ISE y se trabajen en un ambiente que potencie el aprendizaje sin presiones y con apoyo de iguales y familiares.

Esta organización analiza la aplicación de muchas de las acciones educativas que tienen como objetivo trabajar la ISE en el aula, indicando que muchos de estos programas logran incrementos en las habilidades socioemocionales, en las actitudes hacia uno mismo y los demás y en las interacciones sociales (CASEL, 2011).

Pero, ¿cuales son los objetivos principales que busca la educación emocional?. De acuerdo al análisis de Salazar (2011) la literatura en el área suele incluir los siguientes objetivos:

- Favorecer el desarrollo integral del alumnado.
- Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones.
- Desarrollar la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosociabilidad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal.
- Desarrollar la habilidad de la comprensión empática en las relaciones interpersonales.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Favorecer el bienestar.

Estos objetivos generales se concretan en cada una de las acciones educativas, pero de alguna manera son los objetivos globales que las diversas intervenciones en educación emocional buscan alcanzar. Si bien estos objetivos son cuanto menos loables, ¿hasta qué punto se alcanzan en las diversas intervenciones de educación emocional? o dicho de otro modo: ¿qué ventajas se han obtenido en las acciones educativas orientadas a desarrollar la ISE de los sujetos con los que se ha trabajado?. Diversos meta-análisis demuestran la introducción de buenos resultados en forma de efectos de potenciación de la ISE y ámbitos relacionados con este tipo de intervenciones. Así, en un reciente meta-

análisis (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011) sobre 213 programas que buscan potenciar la ISE en jóvenes entre 5 y 18 años en sus centros educativos y donde se toma la  $g$  de Hedge (Hedges y Olkin, 1985) como índice del tamaño del efecto, se descubren mejoras significativas en: habilidades socioemocionales ( $g = 0,57$ ), actitudes ( $g = 0,23$ ), comportamiento social positivo ( $g = 0,24$ ), problemas de conducta ( $g = 0,22$ ), angustia emocional ( $g = 0,24$ ) y rendimiento académico ( $g = 0,27$ ). Además, estos resultados se dan tanto si la aplicación de los programas ha corrido por parte de profesionales externos al centro educativo ( $g$  entre 0,12 y 0,87) como por parte de los profesores del aula ( $g$  entre 0,20 y 0,62) encontrándose puntuaciones ligeramente superiores en las aplicaciones de estos últimos (Durlak et al., 2011). Además, según el meta-análisis llevado a cabo por Greenberg et al. (2003), este tipo de programas de potenciación de la ISE sirven tanto como intervenciones de mejora, como factores protectores que disminuyen los problemas de conducta y como bases para un desarrollo saludable.

Una de las áreas donde se encuentran mayores beneficios tras intervenciones que buscan el desarrollo de la ISE es el del desarrollo positivo adolescente. Se ha indicado que trabajar en estas competencias socioemocionales potencia el desarrollo positivo adolescente en términos de beneficios en resiliencia, auto-eficacia, identidad clara y positiva, esperanza sobre el futuro, reconocimiento de comportamientos positivos y comportamiento prosocial (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002).

También una mejor salud mental se ha relacionado con el desarrollo socioemocional mediante programas de intervención en el aula. Durlak y Wells (1997) analizan 177 programas de prevención primaria de problemas de comportamiento y sociales en jóvenes menores de 18 años, encontrando mejora en competencias tales como asertividad, habilidades comunicativas y auto-confianza, además de menores problemas de internalizantes (ansiedad, depresión, somatización, etc.) y externalizantes (hiperactividad, agresión, problemas de conducta, etc). Los resultados encontrados producen tamaños del efecto de 0,24 a 0,93, siendo mayores en aquellos programas con posturas más conductuales que aquellos con posturas más cognitivas (Durlak y Wells, 1997). En el mismo sentido, Wilson y Lipsey (2007) reportan mejoras en problemas internalizantes en jóvenes tras el trabajo en estas competencias.

Los mismos autores indican, gracias al meta-análisis realizado sobre 249 programas de educación socioemocional en todas las etapas educativas, que estos programas encuentran resultados en forma de efectos en variables relacionadas con el

comportamiento social tales como agresión ( $N = 248$ , Tamaño del efecto = 0,22 y  $p < 0,05$ ), comportamiento antisocial ( $N = 90$ , Tamaño del efecto = 0,29 y  $p < 0,05$ ) y habilidades sociales ( $N = 213$ , Tamaño del efecto = 0,33 y  $p < 0,05$ ). Y es que la mejora de los comportamientos sociales y el ajuste personal y social al grupos es uno de los aspectos clave de mejora de la educación socioemocional. Así, Wilson y Lipsey (2007) estudian el efecto encontrado por programas de educación socioemocional en el ajuste personal al centro o en el ajuste psicosocial general de los alumnos en sus diferentes grupos. Los resultados que encuentran, cuyo tamaño del efecto se calcula mediante la  $d$  de Cohen (1988), demuestran como programas de este tipo encuentran resultados positivos de manera significativa en el ajuste personal de los sujetos objeto de la intervención ( $d = 0,27$ ) y su ajuste social o psicosocial  $d = 0,20$ ). También Durlak et al. (2010), nos informan de tales mejoras. En concreto, su meta-análisis nos informa de que programas de desarrollo de la ISE potencian de manera significativa el desarrollo de indicadores de ajuste conductual tales como problemas de comportamiento ( $g = 0,30$ ), comportamientos sociales positivos ( $g = 0,29$ ) y uso de drogas ( $g = 0,16$ ). Precisamente el uso y abuso de drogas es otro de los campos específicos donde la educación socioemocional ha probado su utilidad, especialmente si la intervención se enfocaba desde el trabajo conjunto dentro y fuera del aula con otros adultos (Greenberg et al., 2003). También la delincuencia disminuye cuando se trabaja en competencias de resolución de conflictos. Los programas que desarrollan la ISE mediante el trabajo práctico en resolución de conflictos así lo encuentran (Greenberg et al., 2003). En concreto, varios autores encuentran mejoras en la habilidad para solucionar problemas de manera asertiva y mas adaptativa tras aplicar programas de potenciación de la ISE con alumnado joven adolescente (Aber et al., 2003; Garaigordóbil, 2011), hallando tamaños de efecto bajos y medios en todos ellos (analizados en detalle más adelante en este capítulo), tamaños consistentes con la literatura del área (Durlak et al., 2011).

El último de los aspectos donde los diversos meta-análisis encuentran resultados relacionados con efectos positivos tras la intervención mediante programas de educación socioemocional es en el redimiendo académico. Durlak et al. (2010) informan de mejoras claras en rendimiento en exámenes ( $g = 0,20$ ) y en notas en general ( $g = 0,22$ ). También Durlak et al. (2011) encuentran sujetos con mayor éxito académico tras verse potenciada su competencia socioemocional ( $g = 0,27$ ). En el mismo sentido, Zins , Weissberg , Wang y Walberg (2004) realizan una recopilación

conceptual y empírica con el objetivo de descubrir la vinculación entre los programas de educación socioemocional y la mejora de las actitudes hacia el centro educativo, el comportamiento y el rendimiento académico. Señalan que la competencia socioemocional de los estudiantes favorece un mejor rendimiento académico en una variedad de maneras. Por ejemplo se informa de que, potenciando la ISE, los estudiantes que se vuelven más conscientes de sí mismos y aumenta la confianza en su capacidad de aprendizaje. Además parecen esforzarse más, motivarse más a sí mismos, establecer metas más realistas, manejar mejor su estrés y organizar su forma de trabajo funcione mejor. Además, los estudiantes toman decisiones más responsables sobre el estudio y completan mejor sus tareas (Zins et al., 2004). También Payton et al. (2008) encuentran estos efectos, indicando que los programas de educación socioemocional ofrecen mejoras promedio en las calificaciones de rendimiento de 11 a 17 puntos de percentil. Estos resultados sugieren que los programas de educación socioemocional tienen el potencial de elevar a un niño actuando en el percentil 50 en cuanto a su rendimiento escolar al percentil 61 (Payton et al., 2008). Al hablar de la importancia de estos hallazgos para las escuelas Payton et al. (2008) indican que, aunque algunos educadores se sitúen en contra de la implementación de este tipo de programas, ya que toman un tiempo valioso lejos de materias académicas básicas, sus resultados sugieren que el trabajo con tales programas no sólo no supone merma de rendimiento académico, sino que en realidad aumenta el rendimiento de los estudiantes en exámenes y notas finales.

Haciendo un compendio de los diversos resultados obtenidos por intervenciones en la ISE relacionadas con el éxito en la escuela y en la vida, Zins y Elias (2006) nos indican que una buena agrupación sería la siguiente (véase tabla 4.1):

Actitudes
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mayor sentido de autoeficacia</li><li>- Mejor sentido de comunidad (unión) y vista de la escuela como amable</li><li>- Mayor compromiso con los valores democráticos</li><li>- Actitudes más positivas hacia la escuela y el aprendizaje</li><li>- Mejora de las actitudes y valores éticos</li><li>- Motivación y aspiraciones académicas más altas</li><li>- Mayor confianza y respeto por los profesores</li><li>- Mayor habilidad para hacer frente a los factores de estrés de la escuela</li><li>- Mayor comprensión de las consecuencias de los comportamientos</li></ul>

Comportamientos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento del comportamiento prosocial.</li> <li>- Menor absentismo escolar.</li> <li>- Mayor probabilidad de trabajar de manera independiente en el propio aprendizaje.</li> <li>- Reducción de la agresión, disyunciones y violencia interpersonal</li> <li>- Negociaciones menos hostiles, menor tasa de problemas conductuales y mejores habilidades de resolución de conflictos.</li> <li>- Mayor participación en clase y mayor compromiso.</li> <li>- Mayores esfuerzos para lograr una lectura más frecuente fuera de la escuela.</li> <li>- Mejores transiciones entre cursos académicos y centros educativos.</li> <li>- Menor consumo de drogas, tabaco y alcohol.</li> <li>- Disminución del comportamiento delincuente.</li> <li>- Decremento de transmisión de enfermedades de transmisión sexual y SIDA.</li> <li>- Mayor involucración en actividades positivas (por ejemplo deportes).</li> </ul>
Rendimiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayores habilidades matemáticas, de artes del lenguaje y de estudios sociales.</li> <li>- Incrementa el rendimiento a lo largo del tiempo (de primaria a secundaria).</li> <li>- Mayores logros en pruebas de rendimiento académico.</li> <li>- Más avances en el conocimiento fonológico.</li> <li>- Mejora de la capacidad de aprender a aprender.</li> <li>- Mejor resolución de problemas y planificación.</li> <li>- Mejora de razonamiento no verbal.</li> </ul>

**Tabla 4.1. Resultados obtenidos con la aplicación de programas de potenciación de las competencias socioemocionales (Zins y Elias, 2006).**

Vemos que las ventajas y resultados mediante diferentes intervenciones en educación socioemocional justifican el interés surgido en el campo. Interés que, no obstante, no debería dar lugar a euforia desmedida sobre las posibles implicaciones que esto supone, como ha ocurrido en ocasiones. Así lo indican Qualter, Gardner y Whiteley (2007) cuando indican que, pese a que existe evidencia indudable de las ventajas de trabajar la ISE como factor predictor del éxito en la escuela, debemos tener en cuenta que nos encontramos en un campo donde no existe todavía una conceptualización de la IE unitaria y donde en ocasiones las intervenciones llevadas a cabo no se operativizan en base a teorías aceptadas y establecidas. De la misma manera Zeidner, Roberts y Matthews (2008) toman en cuenta estas consideraciones, aunque también apoyan la idea de que “en la educación, las habilidades y competencias de ISE que son cultivadas y

entrenadas en programas de aprendizaje social y emocional se suelen considerar como capaces de ayudar a motivar a los estudiantes a alcanzar niveles más altos de logros, a ser más sociales y emocionalmente competentes, y a ser miembros más responsables y productivos de la sociedad” (Zeidner, Roberts y Matthews, 2008, p. 71). Por lo tanto, los diversos autores concluyen que sí se puede potenciar la ISE, aunque hay que tener muy en cuenta una serie de factores y elementos a la hora de diseñar tales intervenciones. ¿Cuales son tales consideraciones? ¿cuales son los programas más eficaces?.

#### **4.2.2. Programas de instrucción en educación socioemocional**

A la hora de diseñar intervenciones de educación socioemocional se han utilizado diversos tipos de programas. Topping, Holmes y Bremmer (2000) identifican los siguientes grupos de tipos de programas con respecto a la modalidad de diseño y aplicación de los mismos:

- Intervenciones basadas en el análisis y la modificación conductual
- Intervenciones terapéuticas basadas en el *counseling* o acompañamiento
- Intervenciones mediadas por iguales
- Intervenciones cognitivas y centradas en la autogestión
- Intervenciones de entrenamiento en habilidades

Algunos de estos grupos de programas obtienen mejores resultados que otros. Se destacan los efectos moderados en la mayoría de las variables y altos en la disminución del retraimiento social en programas de entrenamiento de habilidades, sobre todo cuando estas se centran en habilidades sociales (Topping et al., 2000). También las intervenciones cognitivas muestran buenos resultados, sobre todo a medio y largo plazo. Sin embargo existen otros elementos que probablemente determinen en mayor medida el éxito o fracaso de los programas de intervención en habilidades socioemocionales medidos en las resultados relacionados con los efectos sobre ISE de aquellos a los que están destinados. Así, los autores se han lanzado a describir cuales son las mejores condiciones a la hora de diseñar programas de educación socioemocional. De entre ellos Bisquerra (2003) indica que para educar en habilidades socioemocionales se requieren

una serie de condiciones interrelacionadas, tales como diseñar programas fundamentados en un marco teórico, llevarlos a la práctica mediante un profesorado debidamente preparado y evaluar los resultados y los programas en sí con técnicas lo más fiables posibles. De tal modo, los diferentes programas de potenciación del desarrollo de la ISE que, en forma de intervención educativa, pretenden instruir a los alumnos en ISE y potenciar el desarrollo de sus competencias, deben de cumplir con una serie de requisitos en cuanto a su diseño, aplicación y evaluación. Estos requisitos se pueden organizar en tanto a tres momentos que aparecen en todo programa de desarrollo de la ISE: el diseño, la aplicación y la evaluación.

#### 4.2.2.1. Diseño y Aplicación de Programas de educación socioemocional

A la hora de analizar el diseño de los programas de educación socioemocional, debemos recordar como la organización CASEL nos recomienda que estos funcionen en forma de armazón global de educación para desarrollar una personalidad completa y socialmente positiva, sobre la que después trabajar en programas específicos con problemas concretos (CASEL, 2011). Esta idea busca que tales programas funcionen como una línea vertebradora común, simple y fácilmente identificable para que así los sujetos que trabajan con ellos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos en cada habilidad a su vida real fuera del centro educativo, buscando así una transferencia máxima. Estos programas vertebradores de las acciones educativas dirigidas al desarrollo moral, personal y social interpersonal de los alumnos y alumnas, deben por tanto diseñarse con el mayor de los cuidados. Por ello, el primer paso que se suele indicar, y en el que la mayoría de los programas hasta hoy existentes presenta deficiencias, es en la importancia de sustentarse en un modelo teórico claro y bien definido.

Tal y como indica Bisquerra (2003), y apoyan gran número de autores (Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006; Qualter et al., 2007), los programas de instrucción en ISE deben fundamentarse y tener claro en todo momento la base teórica y modelo ISE sobre el que se construyen, así como las competencias y habilidades y/o rasgos que defiende. No es lo mismo diseñar actividades para desarrollar unas u otras competencias, ni hacerlo en base a la creencia de que estas son habilidades entrenables



fácilmente o rasgos de personalidad que pulir. Tampoco es lo mismo diseñar actividades dirigidas a trabajar unas competencias socioemocionales u otras, como tampoco lo es diseñar programas que buscan trabajar las competencias de ISE puras, de base, o las consecuencias conductuales de estas en ámbitos concretos y específicos. Esta última idea nos permite conectar con el siguiente punto de interés a la hora de analizar el diseño de los diferentes programas: el objetivo concreto de potenciación de la ISE que se busca.

Muchos de los programas que hemos podido analizar trabajan las competencias socioemocionales de manera parcial, trabajando la asertividad y la resolución de problemas algunos de ellos, la empatía, etc. Muchos de estos programas, además, buscan trabajar la ISE en conjugación con otros elementos específicos, como la prosocialidad, la disminución del uso de drogas o la mejora del rendimiento académico. Sin embargo hay otros programas que buscan trabajar las competencias de ISE en puro, de base, para ir aplicando más adelante estos conocimientos a situaciones y problemas concretos. Estos segundos programas buscan formar a los sujetos en competencias ISE, practicarlas en diversos contextos, y que luego sean los propios sujetos los que transfieran y apliquen estos aprendizajes a sus situaciones personales idiosincrásicas. Denominamos a estos tipos de programas como programas de ISE puros, mientras que los primeros, aquellos que buscan trabajar la ISE junto con otras variables los conoceremos a partir de ahora como mixtos. En la misma línea Lopes y Salovey (2001) explican que a la hora de diseñar programas de ISE podríamos optar por una de las siguientes opciones:

- Ajustarnos a las necesidades de los sujetos a los que vamos a aplicar el programa en concreto, a sus problemas actuales y campos de mejora mayoritarios, como por ejemplo a la reducción de conductas violentas o el desarrollo de habilidades sociales y de relación pacíficas; o
- Centrarnos en habilidades con probabilidades de generalización a diferentes dominios.

La primera de las opciones nos lleva a diseñar programas mixtos, mientras que la segunda nos dirige hacia programas de ISE más puros y basados en habilidades

socioemocionales generales. Unos y otros difieren en tanto a objetivos, y por tanto también en las características de las actividades y sesiones concretas diseñadas. Lo que nos lleva al tercero de los puntos a tener en cuenta a la hora de diseñar y analizar el planteamiento de este tipo de programas: las sesiones o actividades concretas.

Aun cuando existen una gran cantidad de programas cuyo diseño de sesiones e implementación de las mismas se hace con la calidad suficiente para llegar a buenos resultados, no es menos cierto que existe un gran número que carecen de lo que nosotros consideramos como algo básico y primordial para el éxito de este tipo de programas: una secuenciación de actividades clara y organizada. Se ha indicado como uno de los elementos definatorios de programas de potenciación eficaces que el diseño de actividades se debe caracterizar por la secuenciación en base a los objetivos del desarrollo de unas competencias como paso previo al desarrollo de otras, y a actividades que tienen claro los objetivos concretos que buscan alcanzar (CASEL, 2011). De igual manera estas actividades obtienen mejores resultados si buscan la actividad de los sujetos que trabajan con ellas, de modo que estos se convierten en actores principales de su propio desarrollo, y no en meros cumplidores de tareas, como en muchas ocasiones se ha potenciado. Las actividades que así lo hacen buscan la manipulación activa, el movimiento y la actuación autodeterminada de los sujetos a los que van dirigidos, basándose así en modelo educativos más constructivistas.

Todas estas directrices se enmarcan dentro del conocido acrónimo, propuesto por Durlak y colaboradores, SAFE (*sequenced, active, focused and explicit*) que busca potenciar el diseño de programas de intervención en la ISE que se constituyan con actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas. En concreto, Durlak et al. (2011) indican que los programas SAFE siguen las siguientes indicaciones:

- Secuenciado (*Sequenced*): el programa aplica un conjunto planificado de actividades para desarrollar habilidades de forma secuencial, de forma que unas habilidades se construyan como base de las siguientes.

- Activo (*Active*): el programa utiliza formas activas de aprendizaje, como los juegos de rol o ensayo conductuales con retroalimentación. Los alumnos son los principales actores de las actividades, que han de ser eminentemente prácticas.
- Focalizados (*Focused*): el programa está organizado en torno a actividades que presentan unos objetivos concretos a desarrollar, objetivos a los que se dedica el suficiente tiempo para su desarrollo. De igual modo, el programa en su conjunto dedica tiempo suficiente para el desarrollo de las competencias socioemocionales objetivo.
- Explícitos (*Explicit*): el programa está dirigido hacia del desarrollo de habilidades sociales y emocionales específicos, de modo que se potencia la ISE en base a un modelo teórico claro.

Los programas que cumplen con SAFE son los que, en cada ocasión, reportan mejores resultados (Durlak et al., 2011). Así, mientras los programas SAFE reportan mejoras el nivel de ISE de  $g = 0,69$  de media, aquellos que no cumplen con el criterio SAFE alcanzan resultados significativamente peores en el desarrollo de las competencias específicas de ISE ( $g = 0,01$  de media) (Durlak et al., 2011). Además, encuentran que aquellos programas que parecen no haber sufrido ningún tipo de problema mayor en su implementación son aquellos que obtienen unos resultados significativamente mejores en forma de resultados relacionados con los efectos sobre la ISE ( $g = 0,86$  y  $p < 0,05$ ) frente aquellos que si presentan tales problemas ( $g = 0,35$  y  $p > 0,05$ ), destacando la importancia de diseñar la implementación de la manera más robusta y detallada posible para así prevenir problemas futuros.

Tampoco podemos olvidarnos de la inclusión de las técnicas de *mindfulness* o atención plena para el desarrollo socioemocional y la potenciación de las competencias en ISE. Este innovador aspecto que debemos tener en cuenta se ha aplicado en diversos programas de ISE (Brown y Ryan, 2003; Ramos et al., 2009) obteniéndose resultados muy prometedores. Si a esto sumamos la recientemente descubierta importancia de estas competencias y su relación con la ISE mediante estudios neurológicos (Davidson, 2012), no nos debe extrañar que se aconseje añadir tales actividades para el diseño de programas de ISE completos.

Por último, una de las principales características que hacen que estos programas sean exitosos en cuanto al diseño se relaciona con la aplicación final de estos por parte de profesorado y/o expertos formados en el área. Se ha indicado en diversas ocasiones que no solo la formación en ISE, sino el propio nivel del mismo demostrado por los profesores de los sujetos objeto de la aplicación de un programa, es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Los profesores influirían en los alumnos porque se convierten en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual aprenden a razonar, expresar y regularse socioemocionalmente. En consecuencia se dan muchos casos en los que el objetivo de los programas de ISE es precisamente formar al profesorado o a padres y madres de alumnado del centro. En este sentido, Orejudo y Teruel (2009) indican que el modelado a través del cual los padres y madres transfieren a sus hijos tales competencias socioemocionales se trata más de un modelado indirecto que directo. Así, los hijos desarrollarían su ISE en base a las maneras de enfrentarse de sus progenitores ante eventos vitales que les afecten, siendo estos eventos las situaciones que permiten modelar tal desarrollo socioemocional. De igual modo, si las propias competencias de los adultos cercanos a los jóvenes con los que trabajan pueden influir en la ISE que estos desarrollen, se adquiriera esta por aprendizaje vicario, por modelado indirecto o por cualquier otro medio, los adultos que trabajan con tales jóvenes deberán ser un factor a tener en cuenta.

La amplia mayoría de los programas de instrucción donde el objeto de trabajo son los propios alumnos, están dirigidos, o al menos aplicados en el aula, por los sus profesores y tutores. Además, en ocasiones se descubre que la aplicación por parte de profesores o tutores ya conocidos por los sujetos objeto del programa parecen ser tan eficaces para impartir los programas como los profesionales externos (Greenberg et al., 2003; Diekstra, 2008; Durlak et al., 2010; Durlak et al., 2011). Tanto es así que Durlak y colaboradores (2011) descubren en su meta-análisis de 213 programas que la aplicación por parte de profesores del centro obtienen una media de mejora en las variables medidas de 0,63 mientras que aquellos que hacen uso de personal externo al centro educativo mejoran en menor cantidad: 0,29. Además, hasta en un 53% de los programas analizados por estos autores (N = 213) la implementación recae en profesores del centro educativo, mientras que tan solo en un 21% en personal externo

(N = 44) y un 26% en ambos (N = 55). En cualquier caso, parece importante que la formación del profesorado o del personal que aplique el programa es clave. Así, Diekstra (2008) indica que la adquisición previa de capacidades en métodos de formación interactivos para desarrollar la ISE sería muy importante para el éxito del programa en forma de resultados objetivos de mejora. Además, Según Felming y Bay (2004), la concordancia entre la formación del profesorado aplicador de programas de educación socioemocional y el éxito de estos es claro.

Finalmente, con independencia del diseño y la aplicación específica de las actividades concretas de los programas de instrucción socioemocional en el aula, e incluso con independencia de los resultados que alcanza, hay un elemento clave para poder concluir que un programa es realmente útil y destacable: su evaluación.

#### 4.2.2.2. Evaluación de Programas de educación socioemocional

Al comienzo de este epígrafe hablábamos de la importancia de que todo programa de instrucción en ISE estuviera debidamente evaluado. La evaluación de programas de educación socioemocional es un aspecto clave para pasar de la intervención a la investigación y donde la novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación socioemocional (Bisquerra, 2003). Como indica Pérez-González (2008), uno de los principales problemas del campo de la educación socioemocional es en gran parte que los programas aplicados no se evalúan los resultados de mejora con instrumentos de medida con la suficiente fiabilidad. Así, muchos de los ellos no se evalúan, y si se hace, en muchas ocasiones la evaluación es en exceso cualitativa y carece de muchas de las características que otorgan fiabilidad a una evaluación: el uso de pruebas validas, técnicas lo más objetivas posibles, evaluadores externos, grupos control, medidas pre y post intervención, etc. Pero independientemente de la evaluación de los resultados relacionados con los efectos sobre las capacidades socioemocionales introducidas por los programas y de las características especiales de la evaluación de la ISE que ya analizamos en el capítulo 2 de este trabajo, hay otro aspecto importante a tener en cuenta: la evaluación del programa en sí.

Como indica Bisquerra (2003) se ha de procurar aplicar una complementariedad metodológica entre técnicas cuantitativas y cualitativas a la hora de evaluar programas.

Se trata de evaluar no solo los resultados obtenidos por los programas (que también) sino el propio programa en sí, su diseño, objetivos y métodos, entre otros. Con este objetivo se ha propuesto en utilizar el modelo CIPP (*context, input, process y product*) caracterizado por buscar una evaluación comprehensiva y global desde el análisis del contexto en el que se aplica el programa (*context*), la calidad del programa en sí (*input*), las características de la implementación real evaluadas de manera continua (*process*) y el producto o mejoras introducidas (*product*). Este modelo ha sido propuesto por CASEL para evaluar los programas de ISE. Existen también aplicaciones de tal modelo evaluativo en forma de escalas específicas operativizadas para evaluar programas de desarrollo de competencias socioemocionales. Estas escalas toman el marco teórico del CIPP y lo concretan en ítems concretos para evaluar este tipo de programas. Una de las escalas más actuales y utilizadas de este tipo sería la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación SocioEmocional (Perez Juste, 2006). La EEIPESE se basa en el modelo de evaluación de programas educativos propuesto por el propio autor de la misma, que considera que todo programa educativo ha de evaluarse en tres momentos (Perez-González, 2008):

- Un primer momento, en el que se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto (evaluación inicial).
- Un segundo momento, coincidente con el período de la aplicación o el desarrollo del programa (evaluación procesual o continua).
- Un tercer momento, en el que se evalúan los resultados o logros del programa, incluyendo la valoración acerca de los mismos (evaluación final o sumativa).

La escala que genera este modelo está compuesta por 29 indicadores de estimación en la que a cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Likert que varía de 0 (nulo cumplimiento del indicador) hasta 4 (grado de cumplimiento muy alto), además de acompañarse por un espacio de observaciones donde pueden añadirse comentarios (valoraciones cualitativas) por parte del evaluador. Esta escala de evaluación de programas, si bien claramente subjetiva, aporta un método exhaustivo y comprehensivo con el que evaluar los programas de educación en ISE de la mejor manera posible, de acuerdo a nuestra consideración, así como a la de otros expertos en el área (Álvarez, 2001).

### 4.2.3. Programas de educación socioemocional y resultados encontrados

Una vez analizadas las ventajas generales y los resultados encontrados tras la aplicación de este tipo de programas de intervención en ISE y trabajadas las estructuras de programas que han demostrado alcanzar mejor los objetivos, así como evaluarlos, debemos dar paso al siguiente de los puntos de este trabajo: analizar los programas de ISE más destacados y de mayor interés para el marco de este trabajo de investigación.

Vista la variedad y el hecho de que, de entre tantos programas existen diseños, aplicaciones y evaluaciones de mayor y menor calidad, han surgido estudios que analizan gran cantidad de estos programas, su eficacia y los sujetos objeto de tales programas en cuanto al nivel educativo y otras variables. De entre estos estudios destacamos los meta-análisis llevados a cabo por CASEL (2011), Diekstra (2008) y Salazar (2010). A la diversidad de programas analizados por estos autores añadimos nuestro propio análisis, realizado como fase previa al diseño de nuestro programa y como fundamentación teórica de este trabajo. Estos meta-análisis dan lugar a la siguiente tabla (tabla 4.2), en la que se analizan los principales programas de desarrollo de la ISE dirigidos a muestras de alumnado adolescente joven o pre-adolescente, de los 11 a los 15 años para ser más exacto. Además, consideramos tan solo programas dirigidos a trabajar actividades de manera directa con tales alumnos y alumnas en el aula o en situaciones de aprendizaje grupal, como el nuestro propio. Tratamos programas generalistas, que trabajan la ISE con todos los sujetos y buscando aplicarse a una población normal y no clínica. De entre todos los programas dirigidos a población general escolarizada analizados, una selección de los mejores programas en tanto a diseño, implementación y resultados sería la mostrada en la tabla 4.2.

<b>Programas de educación socioemocional</b>
Thinking, Feeling, Behaving: el curriculum de Educación Emocional (Vernon, 1989)
PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies. (Greenberg, Kusche, Cook y Quamma, 1995).
DSA: Programas de Desarrollo Afectivo (De la Cruz y Mazaira, 1997).

Programa de Educación Emocional (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998).
Resolving Conflict Creatively Program (RCCP) (Aber, Jones, Brown, Chaudry y Samples, 1998).
Programa DIE (Desarrollando la inteligencia emocional) (Vallés Arándiga y Vallés Tortosa, 1999).
Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999).
Programa para el desarrollo y mejora de la Inteligencia emocional (Espejo, García-Salmontes y Vicente, 2000).
Desconócete a ti mismo: Programa de alfabetización emocional (Güell Barceló y Muñoz Redon, 2000).
Tribus TLC (Spanish Edition): Una Nueva Forma de Aprender y Convivir Juntos (Gibbs, 2001).
Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) (Farrell, Meyer, Sullivan y Kung, 2003).
Programa de Educación Emocional GROP para la ESO (Pascual Ferris y Cuadrado Bonilla, 2001).
Social and Emotional Aspects of Learning for Secondary Schools (SEAL): Secondary National Strategy for School improvement. United Kingdom (Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno del Reino Unido, 2007)
Inteligencia emocional y social en el aula (Rodríguez Castaño y Estellés, 2008).
Programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos (Garaigordóbil, 2008a).
Strong Teens SEL program (Oregon Resiliency Project) (Merrell, Juskelis, Tran y Buchanan, 2008).
Emociónate: Programa de educación emocional (Soldevilla, 2009).
Programas de Educación Emocional GROP (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012).
Programa Fortius (Méndez Carrillo, Llavona Uribe Larrea, Espada Sánchez y Orgilés Amorós, 2012).
RULER feeling words Program (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012).
Programa Intemo (Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).



**Tabla 4.2. Programas de educación socioemocional de especial interés por diseño, aplicación, evaluación e interés para este estudio.**

Todos los anteriores programas están definidos por acciones educativas y formativas que alcanzan unos buenos resultados y que potencian el desarrollo, en uno u otro sentido, de las competencias socioemocionales que formaban parte del objetivo de los mismos. Además su diseño es especialmente interesante, contando muchos de ellos con aplicaciones e incluso evaluaciones bien diseñadas y fiables. No obstante, de entre estos hay seis programas que destacan especialmente y que suponen la muestra de lo que se ha considerado los 3 mejores norteamericanos y los 3 mejores programas diseñados para muestras españolas e implementados con alumnos de nuestro país. Estos programas se han seleccionado, además de por su calidad, por el hecho de que aportan o comparten aspectos fundamentales con el programa SEA que en este estudio se presenta. Tales programas aportan al nuestro propio elementos en diferentes sentidos, bien se relacionen estos con el diseño, la aplicación o la evaluación del mismo y, sobre todo, tratan de potenciar la ISE en muestras de adolescentes y pre-adolescentes jóvenes.

El primero de estos programas, así como el más antiguo, es el Programa de Resolución Creativa de Conflictos RCCP (*Resolving Conflict Creatively Program*) (Aber, Jones, Brown, Chaudry y Samples, 1998). Este programa busca enseñar la prevención de la violencia mediante el trabajo en escucha activa, expresión emocional, regulación de la ira y resolución grupal de conflictos entre otros. El análisis de los resultados obtenidos con diversas aplicaciones del mismo han encontrado mejoras varias en diversas variables de desarrollo personal. Aber, Brown, y Jones (2003), estudian la aplicación del programa a una muestra de 2056 jóvenes americanos, encontrando efectos en la ISE total ( $\eta_p^2 = 0,04$ ) analizada mediante el análisis de la multivarianza (MANCOVA), lo que nos indica cambios globales aunque con un tamaño del efecto bajo. El análisis univariante mediante el análisis de la covarianza (ANCOVA) de las distintas dimensiones evaluadas nos informa de una reducción significativa de la tasa de aparición de conductas arriesgadas y disminución de los procesos socio-cognoscitivos agresivos, así como comportamientos que llevan a la violencia y al mismo tiempo mejoran el ambiente de aprendizaje en las aulas (Aber et al., 2003). En concreto, los principales efectos observados se relacionan con la disminución de sesgos atribucionales hostiles de los ( $\eta_p^2 = 0,05$ ), con sus estrategias de

negociación interpersonal ( $\eta^2_p = 0,05$ ) y con sus estrategias de negociación interpersonal competentes ( $\eta^2_p = 0,05$ ). El descubrimiento de tales resultados nos animó a seguir investigando las posibles mejoras relacionadas con la instrucción en competencias socioemocionales y variables relacionadas. De tal modo se dio con otro de los programas que, en tanto a aplicación y amplitud de resultados debe ser tratado con especial cuidado en este marco teórico de nuestro trabajo.

Este segundo programa está enmarcado dentro del *Oregon Resiliency Project* (Merrell, 2010), que tiene como objetivo potenciar el desarrollo socioemocional de niños y jóvenes en los EEUU. Este proyecto promueve el trabajo de la ISE desde el modelo de propuesto por CASEL, esto es: potenciando la conciencia emocional, la regulación emocional, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable con los sujetos a los que se aplica (Merrell, 2010). Dentro de este proyecto se definen programas de instrucción directa con niños y jóvenes, dando lugar a las diferentes versiones de estos en función de las muestras objeto de estudio. Así, podemos hablar del programa *Strong Kids*, dirigido a niños de educación infantil y primaria, y el programa *Strong Teens*, dirigido a jóvenes estudiantes de institutos de educación secundaria, ambos compuestos por 12 sesiones a llevar a cabo durante 12 semanas. Merrell y colaboradores (2008) estudian los resultados de obtenidos tras varias aplicaciones de tales programas con muestras de niños en edad escolar o de jóvenes en educación secundaria. La aplicación del programa Strong Kids con alumnado ( $n = 65$ ) de los grados 7 y 8 norteamericanos (1º- 2º ESO españoles), de 12-14 años de edad, se evalúa mediante una prueba desarrollado *ad hoc* para valorar el comportamiento socioemocional saludable de los participantes, además de mediante la Escala de Síntomas de Internalización (*Internalizing Symptoms Scale*). El análisis de los nos informan de efectos positivos de manera estadísticamente significativas en la dimensión socioemocional “conocimiento de conceptos socioemocionales y estrategias de enfrentamiento” con un tamaño del efecto medio (0,79, 4/5 de desviaciones estándar entre el pretest y el postest) (Merrell et al., 2008). También disminuye de manera significativa el auto-informe de problemas internalizantes por parte de los sujetos evaluados, con un tamaño del efecto bajo (0,35, 1/3 de desviaciones estándar entre el pretest y el postest) (Merrell et al., 2008).

El mismo programa se aplica con alumnado diagnosticado de problemas emocionales y de conducta severos y que, por tanto reciben servicios educativos en un

programa especial en una escuela secundaria regional especialmente adaptada a alumnado de estas características. Los jóvenes de entre 14 y 17 años ( $n = 14$ ) siguen el programa *Strong Kid* con una implementación y evaluación similar a los anteriores. Los resultados hallan unas puntuaciones de disminución de síntomas de problemas emocionales ( $d = 0,42$ ) y de afecto negativo en tales sujetos ( $d = 0,34$ ) (Merrell et al., 2008). Estos resultados demuestran no solo la posibilidad de potenciar la ISE mediante intervenciones cortas, sino que nos informan de que el programa concreto Strong Kids puede desarrollar las competencias socioemocionales de niños y jóvenes, pertenezcan estos a grupos regulares o a grupos especiales con problemas socioemocionales severos. Además, si una aplicación breve (12 sesiones de 45 minutos) presenta tales mejoras, una aplicación más larga podría conllevar incluso mejores resultados (Merrell et al., 2008).

Otro de los programas interesantes para este estudio por su diseño exhaustivo y metódico, además de por sus resultados, es el programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos de Maite Garaigordóbil (2008a). Este programa busca el desarrollo personal y social del alumnado del país vasco, trabajando las habilidades de autoconocimiento, comunicación intragrupo, expresión y comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda y cooperación, percepciones y estereotipos, discriminación y etnocentrismo y resolución de conflictos. Se potencia por tanto la ISE y la prosocialidad de los sujetos, con el objetivo de potenciar el desarrollo de alumnos con mayor ISE además de menos prejuiciosos, etnocéntricos e individualistas. La muestra la componen 174 adolescentes de 12 a 14 años, empleándose un diseño experimental multigrupo de medidas repetidas pretest-postest con grupos experimentales ( $n=125$ ) y grupos de control ( $n=49$ ). Los resultados obtenidos tras la aplicación llevada a cabo por la propia autora confirmaron un fuerte impacto del programa en diversos factores del desarrollo socioemocional medidas con diversidad de pruebas, entre ellas la Batería de Socialización BAS3 (Silva y Martorell, 2001) y una adaptación del Cuestionario de evaluación de la empatía QMEE (Mehrabian y Epstein, 1972) (ver Garaigordóbil, 2008a). El análisis de los datos mediante el análisis de la covarianza donde las variables dependientes son los resultados postest de las dimensiones medidas con los diferentes instrumentos y las covariables son las puntuaciones pretest en tales dimensiones, evidencia aumento significativos, tras la aplicación del programa, en las siguientes dimensiones: relaciones amistosas y prosociales intragrupo, conductas auto-assertivas, conductas de consideración con los

demás, empatía, autoconcepto, autoestima, imagen de los compañeros del grupo, conducta asertiva y capacidad para analizar las causas de sentimientos negativos y sus consecuencias. Además encuentran disminuciones significativas en las siguientes dimensiones: ansiedad estado-rasgo, conductas sociales de ansiedad-timidez, problemas conductuales de timidez-retraimiento y conductas antisociales (Garaigordóbil, 2008a).

En otra implementación del mismo programa jóvenes de nuestro país (N = 86) y la posterior evaluación de los resultados mediante el BAS3, encuentra mejoras en dimensiones tales como: autocontrol social y Liderazgo (Garaigordóbil, 2008b).

Este programa, además, supone todo un ejemplo en términos de exhaustividad de trabajo de las competencias objeto de estudio, así como de organización interna de las actividades en torno al objetivo específico de cada una de ellas. Otra de las características especialmente destacables en el programa de Garaigordóbil es la orientación grupal de la gran mayoría de actividades, de modo que las competencias sociales y de relación grupal se trabajan con especial empeño. De igual modo, la evaluación está especialmente cuidada, haciendo uso de un diseño de investigación con medidas pre-postest e instrumentos de recogida de datos con un buen nivel de fiabilidad. El programa de Garaigordóbil, sin embargo, no consiste en uno que trate de potenciar la ISE de manera exclusiva, además de no dejar claro el modelo teórico de ISE que lo sustenta, cosa que sí hace el siguiente de los programas y estudios importantes para este trabajo.

Este cuarto grupo de programas lo componen los esfuerzos por potenciar la Educación Emocional desarrollados por el GROPE (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012). Este grupo de investigación de la Universidad de Barcelona presentan diversos estudios tras aplicaciones de programas de ISE puros basados en el modelo de IE de Bisquerra analizado en capítulos anteriores. En el último y más exhaustivo de sus estudios en el área, se evalúa la aplicación de este tipo de programas en alumnado joven pre-adolescente y adolescente de hasta 12 años (n=423). El objetivo de mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la competencia emocional se ve cumplido al encontrar efectos en ciertos componentes de la ISE medidos con la prueba EQi-Youth Version de Bar-On y Parker (2000) adaptada por Ugarriza y Pajares (2004). En concreto, el análisis de la varianza con medidas repetidas en las mediciones pretest-postest, reporta resultados significativos de mejora en los grupos experimentales por encima de los grupos control para la muestra de 9 a 12 años en las dimensiones:

habilidad interpersonal, adaptabilidad y cociente emocional total. Su diseño de evaluación pretest-postest cuasiexperimental con grupo control aporta control a unos datos ya de por sí interesantes.

El quinto programa especialmente interesante en este estudio se trata del propuesto desde el grupo de investigación de la Universidad de Málaga que tiene por título “Programa Intemo” (Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Este programa trata de entrenar a la población adolescente en las habilidades emocionales que componen la IE, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y de los demás (Ruiz-Aranda et al., 2013), de modo que sigue el modelo de competencias socioemocionales propuesto por Mayer y Salovey (2007). Este programa consta de 13 sesiones a ser desarrolladas en tres meses en ámbitos primordialmente escolares. En un estudio de implementación del mismo con una muestra de adolescentes españoles ( $n=147$ ) de entre 13 y 16 años en su aula natural encuentra resultados en mejoras del ajuste psicosocial de tales jóvenes medidas con el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004). Los resultados encontrados indican mejoras significativas de los grupos experimentales por encima de los control en reducción de la ansiedad ( $\eta_p^2 = 0,03$ ), la atipicalidad ( $\eta_p^2 = 0,05$ ), el estrés social ( $\eta_p^2 = 0,05$ ), la depresión ( $\eta_p^2 = 0,04$ ) y la somatización ( $\eta_p^2 = 0,03$ ); así como en un aumento de la autoestima ( $\eta_p^2 = 0,06$ ) (Ruiz-Aranda et al., 2012a). En una nueva evaluación tras una nueva aplicación de dos años del mismo programa con una muestra de jóvenes adolescentes edades similares (media de edad de 13 años) pero sensiblemente mayor ( $N = 479$ ) vuelven a encontrar resultados nuevamente positivos (Ruiz-Aranda et al., 2012b). Tras un análisis de la covarianza donde las variables dependientes son las dimensiones del BASC posttest y las covariables las medidas pretest de tales variables encuentran mejoras tras la aplicación del programa Intemo en: atipicalidad ( $r = 0,16$ ), depresión ( $r = 0,14$ ), estrés ( $r = 0,11$ ), sentido de incapacidad ( $r = 0,10$ ) y somatización ( $r = 0,14$ ). El procedimiento de evaluación de los resultados mediante un diseño de tipo pretest-postest con grupo control y usando multitud de diversas técnicas de evaluación de competencias sociales fiables, garantiza la validez de estos resultados.

Por último, el más reciente de los programas que, por su gran potencial y buen diseño debe formar parte del marco teórico de esta tesis es el programa “RULER *The*

*feeling words curriculum*” (Brackett et al., 2012). Este programa trata de desarrollar la capacidad para reconocer emociones, para entenderlas, para otorgarles un nombre, para expresarlas y para regularlas, dando lugar al acrónimo RULER (*Recognising, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating* en inglés). Pretenden desarrollar las competencias socioemocionales basándose en el modelo de ISE adoptado por CASEL (autoconciencia, autogestión, conciencia social, gestión de las relaciones y toma de decisiones responsable). Este programa está diseñado para aplicarse a diferentes grupos de edad, prestando especial atención a niños de entre 6 y 12 años, y con aplicaciones de al menos un año. En un estudio con medidas pre-postest y grupo control, donde se aplica con una muestra de alumnado norteamericano de quinto y sexto de primaria (N=273, media de edad = 11 años) encuentran resultados significativos en forma de incremento de la ISE y mejora en el redimiendo académico de los alumnos/as del grupo experimental por encima del grupo control, aunque con tamaños del efecto pequeños ( $\eta^2_p < 0,06$ ) de acuerdo a la regla de Cohen y Borenstein (1988). El análisis de la multivarianza (MANCOVA), donde las variables dependientes son las puntuaciones postest de las dimensiones de la prueba BASC y las covariables las puntuaciones pretest de las mismas pruebas, ofrece resultados en las variables: adaptabilidad ( $\eta^2_p = 0,03$ ) y problemas de ajuste escolar ( $\eta^2_p = 0,037$ ) (Brackett et al., 2012). Además, el rendimiento académico mejora también de manera significativa en aquellos alumnos del grupo experimental en las asignaturas de: “artes del lenguaje inglés” ( $\eta^2_p = 0,05$ ) y “hábitos de trabajo/desarrollo social” ( $\eta^2_p = 0,04$ ).

Un posterior análisis llevado a cabo por los autores del programa analiza los resultados encontrados en diversas aplicaciones del programa RULER. Se descubren así mejoras significativas y con un tamaño del efecto entre bajo y medio en dimensiones tales como la reducción de la agresión, reducción de la ira, reducción de la ansiedad, actitudes más positivas sobre la escuela, enseñanza más creativa, más uso de estrategias de orden superior, reducción de la depresión, reducción del uso de alcohol y drogas, mejora de los hábitos de trabajo, menores niveles de hiperactividad, aumento de liderazgo y habilidades sociales, reducción del estrés social, menos problemas de los estudiantes de la escuela, mejores relaciones alumno-maestro y, en el caso de trabajo directo con profesores, reducción del síndrome de *burnout* en estos (Brackett y Rivers, 2014). Estos y los anteriores resultados, cuanto menos esperanzadores, así como el diseño innovador y ambicioso hacen de este programa uno de los clave para el desarrollo socioemocional en el ámbito educativo actualmente.

Todos los programas apenas citados han aportado y/o aportan su granito de arena para el diseño, aplicación y evaluación de nuestro programa SEA, el cual exponemos en este estudio. Sin embargo, un lector avisado podrá preguntarse que programas o acciones formativas o clínicas han inspirado y aportado su parte en otro de los campos principales de este trabajo: el *mindfulness*. Con este objetivo presentamos el siguiente punto.

#### 4.2.4. Programas de ISE y *mindfulness*

Además de los programas que buscan potenciar las habilidades socioemocionales, es interesante analizar también el trabajo en técnicas de *mindfulness* o atención plena. El estudio exhaustivo que hemos realizado nos ha permitido comprobar como el número de estudios que prueban estas técnicas es medianamente elevado, al menos en países anglosajones. Además, está claro que en nuestro país ha proliferado de manera exponencial el uso de técnicas de meditación y atención plena entre todos los sectores de la sociedad. En psicología clínica se trabaja desde hace tiempo con programas de reducción y manejo del estrés con técnicas de *mindfulness*. Los programas MBSR basados en el propio programa y modelo del Dr. Jon Kabat-Zinn (2003), de la Universidad de Massachusetts, son un claro ejemplo de ello. De modo que nos preguntamos: si en contextos clínicos se usan desde hace tiempo ciertas técnicas de *mindfulness* ¿por qué no aplicar estas mismas técnicas a contextos educativos? ¿por qué no potenciamos el aprendizaje de nuestros jóvenes con algo que ha demostrado una y otra vez su utilidad y que cada vez está más extendido en nuestra sociedad?. Vemos como nuestra cultura y, en especial, la de nuestros jóvenes, está cambiando de manera radical en cuanto a lo que a estimulación se refiere, dirigiéndonos hacia una clara sobre-estimulación representada por la era de la intercomunicación. Existen autores que indican que, tal es el nivel de sobre-estimulación que los alumnos de hoy en día presentan una clara tendencia al “zapping cognitivo y emocional” (Pagès Bergès y Reñé Teulé, 2008). Para estas autoras, el nivel de estimulación podría estar en la gran cantidad de casos de hiperactividad detectados y diagnosticados en los países desarrollados, como por ejemplo el nuestro. Ellas mismas dicen que “si los receptores de nuestra educación han cambiado, también deberán hacerlo las estrategias de sus

emisores” (Pagès Bergès y Reñé Teulé, 2008, p149). Además, dado que el uso de técnicas de *mindfulness* se han considerado como posibles potenciadoras del aprendizaje emocional y social, creemos que analizar las propuestas de intervención en *mindfulness* que se han integrado en los diferentes sistemas educativos es algo primordial.

Son varios los autores que destacan la fuerte relación entre las competencias emocionales y el *mindfulness*. De entre ellos, Brown y Ryan (2003) relacionan el modelo de IE de Salovey y Mayer (1997) y Mayer, Salovey y Caruso (2000) con la Atención Plena. En concreto, indican que la claridad de la percepción de los estados emocionales propios mejora mediante el entrenamiento con *mindfulness*. En nuestro país, De La Fuente, Salvador y Franco (2010) descubren una relación directa entre el entrenamiento con técnicas de *mindfulness* y la IE. Aplican un programa de entrenamiento en atención plena y descubren mejoras en autoestima y las habilidades emocionales de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional en los sujetos participantes del programa. Otra investigación llevada a cabo en nuestro país por Ramos, Hernández y Blanca (2009) descubre las ventajas del *mindfulness* sobre competencias emocionales, en este caso la regulación emocional. Concluyen que el entrenamiento en *mindfulness* conlleva la exposición a emociones negativas favoreciendo la habituación a las mismas, por lo que la inclusión de técnicas de *mindfulness* en los programas de ISE conlleva beneficios emocionales incluso a corto plazo. Otro autor que destaca la importancia del entrenamiento en *mindfulness* para potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales del perfil emocional propio es Davidson. Este demuestra como entrenamientos en atención plena ayudan a desarrollar perfiles emocionales más positivos y adaptativos (Davidson, 2012).

En base al concepto de *mindfulness* o atención plena que defendemos y a las variables de su aplicación en conjugación con actividades de potenciación de la ISE, se han diseñado diversos programas con jóvenes en el aula y sus profesores. Entre estos podemos destacar algunos, como el programa de entrenamiento en conciencia plena en la autoestima y la IE percibidas (De la Fuente et al., 2010). En este se comprueba como el entrenamiento en técnicas de *mindfulness* produce efectos significativos en las variables autoestima e IE percibidas en el grupo experimental por encima del grupo control. Otro programa relacionado y digno de mención es el entrenamiento que aúna los valores humanos y las habilidades de conciencia plena llevado a cabo por Delgado y



colaboradores (2010). En este estudio el grupo de profesores entrenado mejoró los índices subjetivos de afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación, sensación de estrés percibido, comprensión emocional y dolores musculares en contraste con el grupo control. Además, se apreció un incremento en la calidad de su atención medida con indicadores conductuales y psicofisiológicos tales como la respiración y la conductancia dérmica.

Con respecto a los programas llevados a cabo con alumnado joven, la gran mayoría de ellos se trabajan en centros educativos extranjeros, de entre los más interesantes que se aplican con alumnado de EEUU estarían *Learning to BREATHE* (Broderick y Metz, 2009) y *Stressed Teens* (Biegel, Brown, Shapiro y Schubert, 2009); mientras que con alumnado del Reino Unido destaca el *Midfulness in Schools project (MiSP)* (Kuyken et al., 2013).

En el primero de ellos, “Aprendiendo a RESPIRAR” (*Learning to BREATHE*) (Broderick y Metz, 2009) se trabaja de manera especialmente cuidadosa la regulación emocional mediante el uso de técnicas de *mindfulness*. Tras la aplicación del mismo con una muestra de adolescentes, de entre 16 y 17 años de media ( $n = 137$ ), y la evaluación de la mejora en bienestar subjetivo, en regulación emocional, en rumiación y en sintomatología somática se obtienen resultados significativos en algunas de estas variables. En concreto, Broderick y Metz (2009) encuentran que los participantes del grupo experimental muestran una disminución estadísticamente significativa del pretest al postest, en comparación con el grupo control, en el afecto negativo ( $d = 0,38$ ), y un aumento significativo en la sensación de calma/relax/auto-aceptación ( $d = 0,31$ ). Además, también demuestran una disminución significativa desde el pretest al postest en la dificultad total en el control de las emociones ( $d = 0,27$ ), la falta de conciencia emocional ( $d = 0,30$ ) y la falta de claridad emocional ( $d = 0,21$ ). Por último, mejoran también las quejas somáticas, disminuyendo en los participante del pretest al postest el sentimiento de excesivo cansancio ( $d = 0,29$ ) las quejas de dolores/molestias ( $d = 0,20$ ) y la puntuación total en somatización ( $d = 0,29$ ). Estos resultados nos demuestran como trabajando la atención plena mediante instrucción directa potencian el desarrollo de aspectos de la ISE como la regulación emocional, la conciencia emocional y la aparición de una afecto menos negativo y de menor percepción de molestias somáticas.

Por otro lado, no es este el único de los programas que hacen uso de técnicas de *mindfulness* para potenciar el desarrollo variables de la ISE con jóvenes y adolescentes. Así, el segundo de los programas de *mindfulness* cuyos resultados debemos analizar con detalle es el conocido como “Adolescentes estresados” (*Stressed Teens*) (Biegel, Brown, Shapiro y Schubert, 2009). Este programa se basa en el *Mindfulness Based Stress Reduction program* (MBSR; Kabat-Zinn, 2003), para adaptar las actividades a adolescentes y permitir su aplicación en el aula mediante instrucción directa con jóvenes de 13 a 18 años, sean estos sujetos de grupos regulares o pacientes clínicos. Con estos segundos, Biegel et al. (2009) evalúan los resultados de la aplicación de este programa con 104 chicos y chicas en cuidado psiquiátrico en el presente o en el pasado, evaluándose las mejoras introducidas por el programa en variables clínicas, como la ansiedad, el estrés percibido o la autoestima. Los resultados encontrados (Biegel et al., 2009) muestran mejoras significativas en el tiempo con respecto a la ansiedad ( $d = 0,70$ ), el estrés percibido ( $d = 0,89$ ), la autoestima ( $d = 0,29$ ) y cuatro de los seis indicadores de psicopatología evaluados: somatización ( $d = 0,80$ ), sensibilidad interpersonal ( $d = 0,82$ ), obsesión-compulsión ( $d = 1,11$ ), y los sintomatología depresiva ( $d = 0,95$ ). Vemos así como trabajar con un programa de reducción del estrés que usa técnicas de *mindfulness* se prueba como útil para potenciar el desarrollo de competencias socioemocionales así como mejorar la salud mental de pacientes clínicos.

Por último, no podemos dejar de analizar al detalle los resultados encontrados con el programa “Proyecto de *mindfulness* en los colegios” (*Mindfulness in Schools project MiSP*) (Kuyken et al., 2013). Este programa se aplica a 522 jóvenes británicos de entre 12 y 16 años cuyos profesores se mostraban interesados en la aplicación del mismo. Tras la formación de los profesores y alumnos y la realización de técnicas de *mindfulness* en el aula se evalúan el bienestar reportado por los jóvenes mediante la prueba “*Warwick– Edinburgh Mental Well-being Scale*” (WEMWBS), el estrés percibido de estos mediante la “*Perceived Stress Scale*” (PSS) y los síntomas depresivos, también con una prueba de autoinforme, la “*Center for Epidemiologic Studies Depression Scale*” (CES-D) (ver Kuyken et al., 2013). Los resultados encontrados mediante una evaluación posttest realizada justo al terminar la intervención y, a modo de seguimiento, tras 3 meses del final de la intervención, nos informan de que los sujetos del grupo experimental presentan mejores puntuaciones por encima del control de manera estadísticamente significativas tras haber finalizado el tratamiento en

síntomas depresivos (media de las diferencias, intervención-control = -1,6 y  $p = 0,004$ ) (Kuyken et al., 2013). Además, el seguimiento tras 3 meses nos informa de también menor sintomatología depresiva (media de las diferencias, intervención-control = -1,4), así como de un mejor reporte de bienestar (media de las diferencias, intervención-control = 3,0) y menor estrés (media de las diferencias, intervención-control = -1,8) (Kuyken et al., 2013).

También en nuestro país se llevan a cabo intervenciones educativas interesantes en el área. Un excelente ejemplo de esto es el programa Aulas Felices (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2011), que tiene como objetivo aplicar la psicología positiva y la atención plena en el aula y que está alcanzando grandes resultados reportados por los aplicadores del programa, aunque todavía está pendiente de una evaluación de resultados cuantitativa y fiable. Otro estudio nacional relacionado con la atención plena y su educación en el aula llamó nuestra atención por integrar atención plena y trabajo en habilidades socioemocionales. Se trata del realizado por Ramos, Hernández y Blanca (2009), que estudia el incremento de la IE según el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). A este entrenamiento se añaden actividades de *mindfulness* y realizan la aplicación y posterior estudio con alumnos Universitarios ( $n=45$ ). El estudio de los resultados mediante un pretest-postest y grupos control equivalentes se analiza mediante análisis de la covarianza (ANCOVA) donde las variables dependientes son las puntuaciones postest de las dimensiones de regulación emocional, depresión, ansiedad y rumiación evaluadas y las covariables las puntuaciones pretest en tales variables. Tras este análisis se obtienen mejoras estadísticamente significativas en las dimensiones de: Culpabilidad, Pensamiento intrusivo, Planificación, Apreciar lo positivo, Culpar a los otros, Pensamiento Depresivo intrusivo y Ansiedad estado (Ramos et al., 2009). Estos resultados apoyan la concepción de que las técnicas de *mindfulness* pueden ser realmente útiles para potenciar ciertos aspectos de la emocionalidad humana.

Todos estos programas suponen una innovación educativa clave muy útil. Sin embargo, en muchos de los programas educativos que incorporan *mindfulness* en forma de actividades concretas a trabajar, se pueden destacar limitaciones metodológicas relacionadas con el tamaño de la muestra o una evaluación poco fiable de tales mejoras (Meiklejohn et al., 2012). Se ha indicado que nuevos estudios que trabajen estas técnicas en conjugación con competencias personales y sociales pueden ser útiles para

profundizar en la utilidad real y las posibilidades que el *mindfulness* tiene para las personas con las que se trabaja.

#### **4.2.5. Instrucción en inteligencia socioemocional mediante programas: a modo de conclusión**

Tras analizar pormenorizadamente el concepto de educación socioemocional y estudiar la instrucción directa mediante programas de potenciación de la ISE se constatan ciertas ideas principales. La primera de ellas se relaciona con la amplitud del campo en tanto a ventajas y posibles mejoras introducidas por este tipo de acciones formadoras y educativas. Está demostrado que trabajar la ISE rentable, puede producir unas ventajas muy variadas y amplias que, en ocasiones, se mantienen a largo plazo. Además, potenciar el desarrollo de la ISE es una buena inversión en tanto a los grandes avances en el desarrollo que podemos potenciar con una inversión de tiempo media. Muchos y diversos estudios apoyan esta hipótesis, confirmada nuevamente por datos neurológicos en relación con la base cerebral de la emocionalidad. Según Davidson (2012) es la corteza prefrontal la encargada de regular las emociones y de modificar los estados emocionales internos y las respuestas socioemocionales. Esto nos lleva a pensar que se prueba el control consciente e intencional de las emociones, su regulación y reparación. Por lo tanto, las emociones sí pueden manejarse, y ahora disponemos de pruebas del sistema cerebral encargado de ello.

Pese a tener tan claras las ventajas y potencialidades del trabajo en ISE existen, todavía, ciertos campos de desencuentro y controversia en el área de la educación socioemocional. El primero de ellos es el modelo concreto sobre el que asentarse, donde no existe un consenso claro en la comunidad científica. Esto influye en las acciones educativas e intervenciones de todo tipo, que, como se ha argumentado, deben tener como base una teoría de la ISE clara y bien definida. En este sentido se han hecho una serie de recomendaciones sobre cómo los programas de intervención deben diseñarse en base a estas teorías. Además, la aplicación y sobre todo la evaluación de los resultados alcanzados debe hacerse de la forma más meticulosa y fiable posible. De este modo recomendamos, en primer lugar, diseñar programas basados en modelos teóricos claros

y contrastados y que estén constituidos por actividades secuenciadas y con módulos específicos con objetivos concretos bien definidos (SAFE).

En segundo lugar se recomienda trabajar en aplicaciones de muchas sesiones que desemboquen en el análisis de los resultados mediante técnicas fiables que midan el mayor número de dimensiones socioemocionales posible.

En tercer lugar, y recordado la importancia otorgada a las técnicas de *mindfulness* o atención plena entendidas como útiles en sí mismas a la par que potenciadoras de las competencias socioemocionales, se anima a trabajar en este tipo de técnicas de una manera decisiva y constante. Un buen desarrollo de esta habilidad debe desembocar en personas con mayor capacidad de reflexión y autocontrol, lo que sin duda va a potenciar el buen desarrollo y uso posterior de tales habilidades socioemocionales. Además, pese a que los apoyos científicos a este tipo de técnicas no paran de crecer en campos diversos, muy pocos son los programas para jóvenes que hacen uso de estas técnicas.

Finalmente, con el objetivo de analizar las características particulares del programa de intervención utilizado en esta tesis para potenciar la ISE de los sujetos con los que se trabaja, se presenta aquí el programa que hemos diseñado en base a las recomendaciones citadas: el programa SEA.

### **4.3. PROGRAMA SEA**

#### **4.3.1. Diseño en base a modelo teórico**

El programa SEA, que aquí exponemos, toma sus siglas de la educación SocioEmocional y la Atención plena. Son estas tres variables las principales de trabajo del mismo, que no busca otra cosa que potenciar que las habilidades sociales, emocionales y de atención plena. De tal manera, el objetivo del programa SEA es el de potenciar la ISE de las personas con las que se trabaje mediante la instrucción directa en tales habilidades. Buscamos diseñar un programa de ISE puro, en tanto que trabaje estas habilidades de base, e ir potenciando la aplicación de las competencias recién adquiridas a diferentes áreas o situaciones de la vida real de las personas. No buscamos, por tanto, diseñar un programa específico donde se usen las competencias socioemocionales para

solucionar algún problema, sino prevenir, actuar proactivamente potenciando la ISE y esperando que los aprendizajes desarrollados se apliquen más adelante, cada uno en sus situaciones personales e idiosincrásicas. Como primer paso definimos el modelo de ISE que apoyamos, y sobre el que diseñamos la intervención. Tras analizar y profundizar en el concepto de ISE y los modelos existentes decidimos apoyar el nuestro propio, definido como modelo SEA. Este modelo, si bien no está contrastado todavía, creemos puede tratarse de un modelo ciertamente comprensivo y adecuado para trabajar las competencias socioemocionales asociadas a la ISE. En concreto, tal y como se ha presentado anteriormente, se comprende que las habilidades socioemocionales principales que determinan la ISE de las personas son las siguientes:

- **Atención y comprensión emocional**, entendida como la disposición a atender las emociones y estados de ánimo propios y ajenos, así como la capacidad para comprenderlos y aceptarlos. También forman parte de esta dimensión la habilidad empática y la capacidad para ser sensible al contexto y a las emociones y estados de ánimo que presentan los demás.

- **Regulación y reparación emocional**, entendida como la capacidad para manejar emociones y regularnos internamente ante diferentes situaciones emocionales. La capacidad para reparar y mantener un estado emocional concreto o eliminar otro es una habilidad clave de esta dimensión.

- **Regulación y adaptación social**, entendida como la capacidad para adaptar y regular nuestra conducta social en base al contexto en el que nos encontremos, para así adaptarnos a él y hacer uso de todas nuestras habilidades interpersonales o sociales.

A estas competencias socioemocionales puras se añaden otro grupo que, si bien creemos no forma parte de manera directa de lo que definimos como ISE, debe entenderse como una parte importante en tanto que puede potenciar las mismas: el *mindfulness* o la atención plena. Este grupo de competencias, además supone una ventaja práctica real en tanto al desarrollo de tales competencias de ISE y en tanto al valor en si mismo. Por tal motivo añadimos como parte importante de nuestro modelo tal concepto, entendido como:

- **Atención plena o mindfulness:** aptitud para mantener la atención momento a momento sobre eventos emocionales y sociales, sean estos propios o ajenos, de una manera no valorativa.

Este modelo de trabajo en ISE se propone así como un punto de partida desde el que diseñar y trabajar técnicas y actividades para potenciar el desarrollo de la competencia social y emocional de las personas. Buscamos por tanto que el modelo SEA actúe también como un modelo práctico con el que incrementar la ISE en jóvenes y adultos, funcionando así como base teórica sobre la que construir programas prácticos con objetivos de mejora en ISE concretos. De este modo el programa SEA se sustenta en las habilidades descritas, que son precisamente las que busca potenciar, y que se observan claramente en la siguiente figura (figura 4.2):

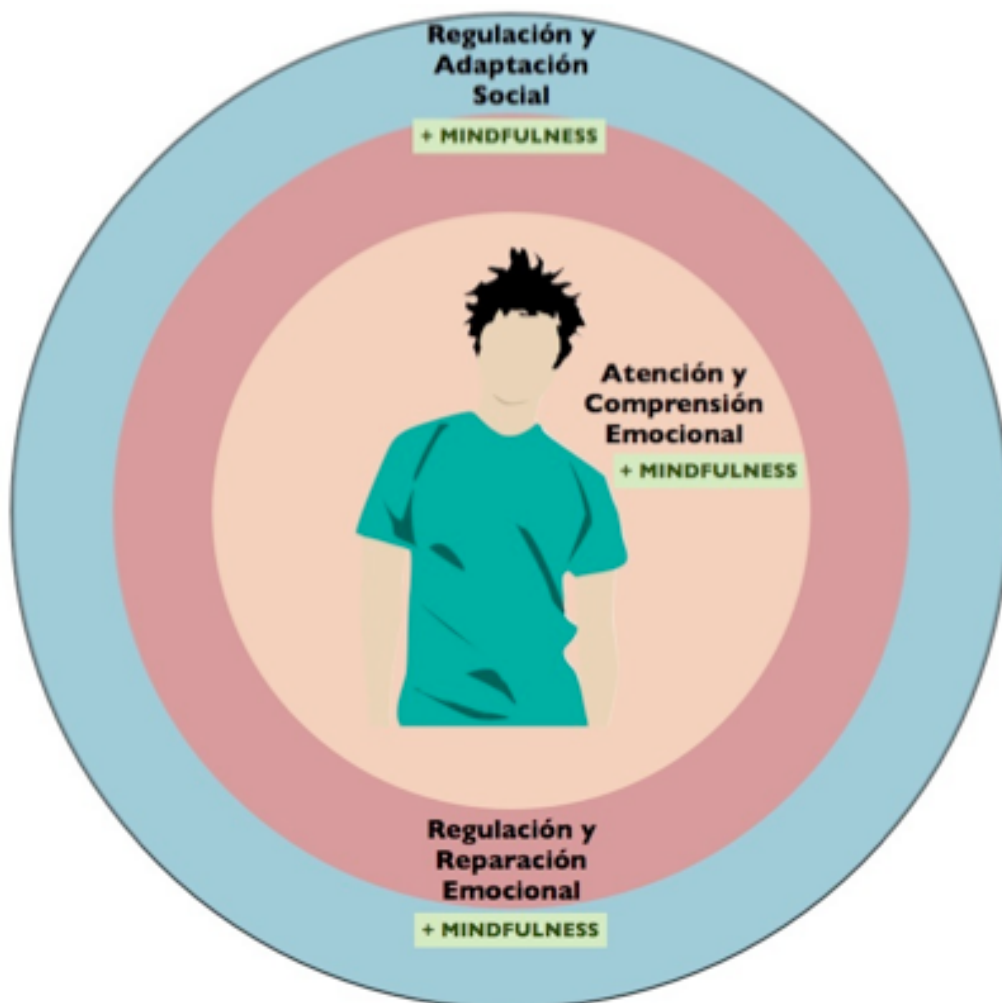


Figura 4.2. Modelo de potenciación de la Inteligencia Socioemocional SEA.

### 4.3.2. Diseño SAFE

En el marco del esfuerzo por diseñar un programa que tuviera como objetivo desarrollar tales habilidades descubrimos la importancia de que cumpla con las características SAFE (Secuenciado, Activo, con Objetivos concretos y Explícito). Por lo tanto tratamos de diseñar un programa que estuviera compuesto por una serie de actividades específicas que persiguieran cada una de ellas las competencias de ISE que pretendemos trabajar. Con este objetivo diseñamos un conjunto de 18 actividades de potenciación de las competencias ISE y 6 técnicas concretas de trabajo en *mindfulness* (véase tabla 4.3). Estas actividades o sesiones de trabajo se organizan en torno a cuatro áreas de trabajo, que coinciden con las tres competencias de ISE defendidas en el modelo SEA más el área de atención plena o *mindfulness*. A estos se le añade un grupo más, que son las dos actividades donde se trabajan todas las habilidades en un intento final de producir un aprendizaje mayor y más integrado que suponga y recuerdo a más largo plazo y, quizás, una mayor aplicación a la vida real particular de cada uno de los participantes como los que se trabaje, y por tanto una mejor transferencia.

Atención y Comprensión emocional	Regulación y Reparación emocional	Regulación y Adaptación Social	Atención plena - Mindfulness
1. Quienes somos y hacia donde vamos	6. El teatro de las emociones I	11. Decidimos juntos	0. Actividades de atención plena - mindfulness
2. La cara de las emociones	7. El teatro de las emociones II	12. Aprende a cómo decir no	(Mitad de las sesiones, 10')
3. Un viaje personal	8. Estoy enfadado, estoy triste, ¿Qué hago?	13. ¿Cómo nos comunicamos?	<b>TODAS</b>
4. ¿Nos conocemos?	9. Vuelve a pensar la situación	14. Solución de conflictos con los otros	17. Has aprendido mucho I
5. Que ocurre en tu red social	10. Mi autoestima	15. Las emociones y los otros	18. Has aprendido mucho II
		16. ¿Qué cambia en tu entorno?	



### Tabla 4.3. Actividades programa SEA por áreas de trabajo

Estas sesiones o actividades fueron seleccionadas de entre un gran número de programas de intervención en todo tipo de campos analizados, de otros programas con similares objetivos, o bien diseñadas por nosotros mismos. Además, todas ellas fueron objeto de aplicación en forma de estudio piloto, tras el cual se adaptaron a la muestra, reorganizaron, modificaron y mejoraron en todos y cada uno de los casos. Esto dio lugar a un programa, creemos, completo, claro y bien organizado. Precisamente el orden de trabajo de las actividades es algo que consideramos especialmente importante, habiendo sido diseñado para trabajar las habilidades ISE de manera secuencial. Entendemos que las habilidades más internas de atención y comprensión emocional deben preceder al trabajo en regulación y reparación emocional, para terminar trabajando con las más complejas e interpersonales de regulación y adaptación social. Por este motivo hemos propuesto un orden de actividades coherente con esta idea, proponiendo trabajar las cinco actividades del bloque de atención y comprensión emocional primero, siguiendo con las cinco actividades del bloque de regulación y reparación emocional, tras lo cual se trabajan las seis del bloque de regulación y adaptación social, para terminar con las dos actividades que trabajan todas las competencias en ISE de manera global. Con el objetivo de trabajar también las seis técnicas de *mindfulness* descritas, se ha diseñado el programa de forma que estas se trabajen en los primeros 10 o 15 minutos de la mitad de las sesiones (en las sesiones impares). De tal modo los participantes van desarrollando sus capacidades de atención plena a la par de las de ISE puras, esperando una mejora conjunta de ambas.

Además de la organización general de las actividades, también la organización interna está cuidada con detenimiento. En concreto, se han diseñado las sesiones de manera que cada una de ellas tenga una organización similar: explicación e introducción de la actividad, desarrollo de las diferentes fases, debate y/o conclusiones de la actividad, toma de notas por parte del tutor o experto de las respuestas destacables de los alumnos y situaciones especiales sucedidas y evaluación de los objetivos (véase actividad de ejemplo en anexo III). Dada esta organización de las sesiones se entregó a los tutores o expertos las instrucciones de cada una de ellas en forma de una ficha, explicada en los siguientes apartados: objetivos, habilidades trabajadas, desarrollo de la actividad, consejos de aplicación y materiales. La temporalización de cada una de estas sesiones es de 55' y están pensadas para trabajarse en la hora de tutoría, aunque se

promueve la flexibilidad a la hora de decidir el momento del día o clase concreta en la que trabajarla. Es importante, eso sí, que se aplique al menos una sesión semanal para cumplir con la aplicación de un curso escolar para la que está diseñado.

Otro de los elementos clave que tuvimos en cuenta a la hora de diseñar las sesiones a trabajar en el programa SEA fue el de potenciar, en la medida de lo posible, el trabajo autónomo y proactivo de los alumnos. Se pretendió diseñar actividades estimulantes para los alumnos en forma de actividades a realizar en pequeños grupos o incluso parejas y que tan solo deben ser guiadas por los adultos que apliquen el programa. El objetivo es potenciar la proactividad del alumnado, a la par que motivamos su interacción social con el grupo del que forman parte para solucionar problemas o alcanzar objetivos comunes. Hacemos, por tanto, un gran uso de dinámicas de grupo y de ejercicios cooperativos encaminados al desarrollo de las capacidades sociales del alumnado, el establecimiento de un clima de aula adecuado y la resolución pacífica de conflictos. Nos apoyamos aquí en los trabajos de creación y desarrollo del grupo de Tuckman (Tuckman y Jensen, 1977), los estudios de Mucchielli (Mucchielli, 2008) y el programa de intervención en adolescentes de Maite Garaigordobil (Garaigordóbil, 2008a). Si tenemos en cuenta que Panitz (1999) indica que el trabajo cooperativo en grupo enfatiza la participación activa del estudiante en el proceso porque el aprendizaje surge de transacciones entre los alumnos y entre el profesor y los estudiantes, es lógico pensar que el trabajo realmente cooperativo buscado en casi la totalidad de las sesiones, nos asegura tales beneficios.

#### **4.3.3. La importancia de potenciar y estudiar el desarrollo socioemocional con el programa SEA y su estudio asociado: a modo de conclusión**

Debemos tener en cuenta que en las últimas décadas ha aumentado exponencialmente el interés por estudiar la ISE y sus componentes, por trabajar diversas técnicas de potenciación del desarrollo de estos y por estudiar la mejor manera de evaluarse. También debemos tener en cuenta, sin embargo, que aunque existen ciertas convergencias y puntos de acuerdo en la comunidad científica, como por ejemplo con respecto a las ventajas de poseer un buen nivel de ISE, existen todavía muchos puntos donde sin duda hace falta más consenso, como cuál es el modelo más adecuado para

entender el concepto de ISE, cuál es la técnica más adecuada para medirla e incluso cómo es posible potenciarlo de la manera más eficiente posible. Esta tesis ha estudiado cada uno de estos temas desde la teoría en la fundamentación que ahora concluye, y lo hace desde la investigación y los datos obtenidos en la parte empírica que tras este capítulo comienza.

Con esta tesis no podemos resolver todas las cuestiones, dudas y desacuerdos apenas comentadas, aunque sí se pretende aportar un granito de arena en forma de estudio empírico que permita sumar resultados objetivos a uno u otro lado de la balanza. En este sentido, el trabajo que en esta tesis se presenta propone un modelo teórico que deberá ser probado y evaluado en la práctica mas adelante, un modelo de trabajo de las competencias en ISE que se trabajan y evalúan a continuación y, sobre todo, expone un diseño de trabajo de habilidades socioemocionales con adolescentes que se cree el más adecuado. Además se incorpora el *mindfulness* como técnica de trabajo así como objetivo a desarrollar en si mismo, de modo que este aspecto novedoso pueda suponer una innovación que mejore los modelos y prácticas existentes hasta el momento.

Por otro lado es importante estudiar hasta que punto ISE y atención plena se encuentran relacionadas en la práctica y como potenciar unas puede influir en las otras. Se busca comprender como el trabajo en *mindfulness* en el aula puede aportar unos beneficios que justifiquen el valor de la atención plena por si misma, y despejar dudas sobre su posible instrucción directa con jóvenes pre-adolescentes y adolescentes de nuestro país.

Se pretende también analizar como ciertas variables evolutivas y sociales como el apoyo de familiares e iguales correlacionan no solo con el nivel de ISE de los participantes, sino con su desarrollo cuando potenciando tales competencias mediante programas de instrucción. Probablemente se necesite más investigación que ayude a clarificar cada vez más la importancia de unas y otras variables evolutivas como el género o estilo educativo paterno, entre otras, en relación con las competencias socioemocionales de muestras jóvenes españolas.

Por último se estima necesario estudiar cual es el mejor método de potenciar la ISE en el aula con un programa de instrucción directa, y deseamos probar si un diseño secuenciado, activo, con objetivos explícitos y concretos, con un diseño de evaluación fiable y exhaustivo y una aplicación igualmente exhaustiva y motivada puede aportar cambios verdaderos a las personas con las que se trabaja. Esperamos que el diseño especialmente cuidado del programa SEA aporta un valor añadido a esta tesis como

estudio de investigación práctico. Creemos por tanto en la necesidad de evaluar tales mejoras y, tras ello, sacar conclusiones que esperamos sean útiles para el desarrollo socioemocional de los jóvenes y de interés para la comunidad científica general.



**SEGUNDA PARTE:**  
**MARCO EXPERIMENTAL**



## **CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **5.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

#### 5.2.1 Objetivos del estudio

#### 5.2.2 Objetivos del programa SEA

### **5.3 HIPÓTESIS**

#### 5.3.1. Hipótesis del estudio

#### 5.3.2. Resultados esperados

### **5.4 PARTICIPANTES Y CONTEXTUALIZACIÓN**

#### 5.4.1. Alumnado participante

#### 5.4.2. Adultos participantes

### **5.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTOS**

### **5.6. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS**

#### 5.6.1. Variables de la investigación

#### 5.6.2. Instrumentos de medida

##### 5.6.2.1. Instrumentos del estudio de los efectos del programa.



5.6.2.2. Instrumentos del estudio de los determinantes evolutivos, sociales y familiares.

5.6.2.3. Instrumentos de evaluación del programa

5.6.2.4. Instrumentos del estudio piloto

## 5.7. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS

5.7.1. Análisis de los supuestos previos

5.7.2. Análisis estadístico de los resultados de los efectos del programa

5.7.3. Análisis de los resultados de los determinantes evolutivos personales, sociales y familiares.

5.7.4. Análisis de los resultados de evaluación del programa SEA y sus objetivos.

## 5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objetivo principal de este estudio reside en investigar si es posible incrementar, mediante la aplicación de un programa educativo, la inteligencia socioemocional (ISE) de los adolescentes así como la idoneidad del programa SEA para lograr este objetivo. Ante este objetivo el problema principal de nuestro estudio es:

¿En qué medida la instrucción directa mediante un programa de desarrollo de las ISE puede aumentar la aptitud para procesar, manejar y expresar la información emocional?

El desarrollo de las habilidades socioemocionales y su instrucción directa es un aspecto que, en los últimos años, ha llamado la atención de numerosos expertos en psicología y educación. Según el Departamento de Educación y Habilidades del gobierno del Reino Unido (2007), se ha incrementado notablemente la investigación en esta área, lo que se ha traducido en una atención hacia el desarrollo y la enseñanza de tales habilidades en diferentes ámbitos: el lugar de trabajo, los centros educativos, la formación permanente, etc. Graczyk y colaboradores (2000) indican que educadores y expertos en políticas educativas son cada vez más conscientes de la importancia de proveer a todos los estudiantes de oportunidades educativas que potencien sus competencias sociales y emocionales. Desde esta perspectiva, se sugiere que las personas con gran competencia emocional pueden usar la información ofrecida por las emociones propias y ajenas para mejorar su funcionamiento psicológico y modificar su comportamiento para adaptarse mejor a las situaciones sociales (Brackett et al., 2012).

En el ámbito educativo los beneficios concretos del desarrollo de las competencias socioemocionales se han relacionado con efectos protectores tanto de conductas arriesgadas y agresivas (Aber et al., 2003), como de comportamientos antisociales (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2002) y de abuso de drogas (Ruiz-Aranda, Fernández Berrocal, Cabello y Extremera, 2006). También con una menor posibilidad de padecer problemas de salud mental en el futuro (Humphrey et al., 2007). La ISE actúa además como potenciadora del éxito académico de los alumnos, lo que se refleja en un aprendizaje más eficaz, mejor resolución de problemas y planificación, mayor motivación intrínseca, mejor comportamiento en clase y una asistencia escolar más frecuente (CASEL, 2011). En definitiva, los alumnos de mayor ISE son más

responsables, mejores ciudadanos y más capaces de contribuir a la sociedad, presentan niveles menores de estrés y ansiedad y contribuyen a que la cultura de la escuela sea más positiva (Payton et al., 2008). Cada día parece más claro que en los procesos de enseñanza-aprendizaje los aspectos sociales y emocionales desempeñan un papel crucial (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). El aumento del bienestar psicológico (Bisquerra, 2008; Fernandez-Berrocal y Ruiz, 2008), el ajuste psicosocial al grupo (Ruiz-Aranda et al., 2012) e incluso el éxito general en el colegio y en la vida (Elias et al., 1997) se han relacionado con el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Diversas intervenciones educativas sobre variables más o menos relacionadas con la ISE han encontrado mejoras en aspectos como los siguientes: resolución de conflictos en el centro educativo y potenciación de un ambiente educativo constructivo (Fonagy et al., 2005; Candace, LeBlanc y Maldonado, 2009; Aber et al., 2003; Garaigordóbil, 2011), disminución del comportamiento agresivo o antisocial (Lösel y Beelman, 2003; Wilson y Lipsey, 2007), ajuste psicosocial (Ruiz-Aranda et al., 2012; Garaigordóbil, 2008), afrontamiento ante situaciones sociales o emocionales que exceden los recursos del individuo (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006), rendimiento académico (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004) y desarrollo positivo adolescente (Catalano et al., 2002).

A la vista de la importancia que la ISE posee para el desarrollo personal y social, en las dos últimas décadas han aparecido gran cantidad de programas dirigidos a enseñar y promover dicha aptitud, así como las diversas habilidades socioemocionales que suelen incluirse bajo su denominación. Desde la red de colaboración para el avance del aprendizaje social y emocional (CASEL, 2011), por ejemplo, se indica que la aplicación de muchos de estos programas logra incrementos en las habilidades socioemocionales, en las actitudes hacia uno mismo y los demás y en las interacciones sociales (CASEL, 2011). En el mismo sentido, un reciente meta-análisis de 213 programas que buscan potenciar la ISE en jóvenes entre 5 y 18 años concluye, de forma general, que hay mejoras significativas en las habilidades socioemocionales, las actitudes y el rendimiento social y académico, en todas las edades, en cualquier contexto –rural o urbano- y tanto en programas impartidos por el profesorado como por personal especializado (Durlak et al., 2011). Además, la incipiente investigación en el área de la potenciación de la atención plena, o *mindfulness*, ha descubierto que la práctica regular con técnicas de este tipo puede potenciar las habilidades de

concentración en adolescentes. Esta competencia ha sido definida como la aptitud para mantener la atención momento a momento sobre eventos propios o ajenos sean estos emocionales o sociales (Grossman et al, 2004). Parece que ésta puede potenciar diversas aptitudes tales como un incremento en la auto-regulación y control de impulsos, o decremento de los efectos del estrés (Meiklejohn et al., 2012). Además Davidson (2012) ha descubierto que el trabajo con técnicas de *mindfulness* puede ser un gran potenciador de la ISE, así como un elemento útil para incrementar el aprendizaje en cualquier tipo de programas

Un gran número de programas de potenciación de la ISE así como de trabajo en competencias atencionales y de *mindfulness* han sido valorados de manera extensa en el marco teórico de este trabajo. Una revisión de los que consideramos como principales y más interesantes para comprender el problema de investigación se exponen aquí. Así, podemos citar algunos ejemplos de programas de especial interés, todos ellos dirigidos a la enseñanza de la ISE y con exitosos resultados. El primero de ellos, desarrollado en el Reino Unido, obtiene mejoras significativas en los participantes del grupo experimental en habilidades tales como comprensión emocional, regulación emocional y manejo de las emociones de los demás (Pool y Qualter, 2012). De la misma manera, desde los EEUU y en el marco del Oregon Resiliency Project, se obtienen aumentos en las competencias sociales, emocionales y de resiliencia (Merrell, 2010). Por último, en España el grupo de investigación GROPE constata los progresos de alumnado joven en habilidad intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad e inteligencia emocional general (Pérez-Escoda et al., 2012). Por último es importante destacar que los tamaños del efecto encontrados en estas, y la mayoría de las aplicaciones educativas que tienen por objetivo potenciar la ISE de jóvenes en el aula, suelen reportarse de pequeños a moderados según la  $\eta^2_p$  de Cohen (Borenstein y Cohen, 1988).

Por otro lado se ha demostrado la fuerte relación existente entre atención plena o *mindfulness* y la ISE (Brown y Ryan, 2003), e incluso la importancia de desarrollar tal capacidad para así potenciar el desarrollo de competencias socioemocionales en las personas (Mestre et al., 2009, Davidson, 2012). Además, diversas intervenciones que hacen uso de técnicas de atención plena potencian diferentes competencias socioemocionales (De La Fuente et al., 2010; Ramos et al., 2009), además de incrementar las competencias de *mindfulness* en si mismas. Vista la conexión que entre

ISE y *mindfulness* parece existir y los diversos logros alcanzados en aplicaciones en ámbitos no solo clínicos, sino también educativos, consideramos de vital importancia potenciar tales competencias de atención plena y evaluar si, de hecho, mejoran por sí mismas y si influyen en las competencias socioemocionales que pretendemos potenciar.

Hay autores que sostienen, sin embargo, que todavía existe poca evidencia empírica sobre si la ISE se puede desarrollar en alumnos adolescentes jóvenes (Pool y Qualter, 2012). En esta línea, por ejemplo, la evaluación del programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), llevado a cabo con alumnos de secundaria del Reino Unido, concluye que hubo poco impacto en las potenciación de las habilidades socioemocionales de los participantes (Humphrey, Lendrum y Wigelsworth, 2010). Ello podría deberse a la influencia de variables sociales y familiares (Harris, 1999; Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado y Ramos, 2012), e incluso genéticas (Cassidy, 1994; Davidson, 2012), como determinantes personales del desarrollo de la ISE.

Nos encontramos pues ante una situación en la que todavía se no se disponen de las suficientes evidencias empíricas que nos permitan afirmar con rotundidad que la ISE sí se puede desarrollar mediante la instrucción directa. Un momento en el que todavía se reflexiona sobre la influencia relativa de variables sociales y familiares en el desarrollo socioemocional y sobre cual es el mejor método o diseño de programa tipo para lograr este desarrollo. Pese a las dudas, diversos estudios de psicología educativa demuestran que las mejoras potenciales de trabajar mediante programas de ISE pueden ser muy positivas, situación en base a la cual definimos los objetivos de nuestra investigación:

## **5.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

### **5.2.1 Objetivos del estudio**

El objetivo general de este estudio es el desarrollar un programa de intervención en las competencias socioemocionales y de *mindfulness* buscando establecer sus efectos y su idoneidad para alcanzar tales cambios. De manera más concreta, se busca diseñar,

aplicar y evaluar los resultados de un programa de desarrollo de las habilidades socioemocionales y de *mindfulness* para alumnado joven (1º ESO) así como analizar ciertos determinantes evolutivos y socio-familiares asociados a su aprendizaje.

De manera pormenorizada, este estudio busca:

1. Diseñar un programa de instrucción directo y efectivo para potenciar la ISE de alumnado joven, que siga las directrices SAFE (secuenciado, activo, con objetivos concretos y con actividades explícitas) y que se base en una aplicación directa con el alumnado previa formación a sus profesores-tutores en técnicas concretas de aplicación de programas de ISE en el aula.
2. Analizar hasta qué punto se pueden potenciar las competencias socioemocionales y de atención plena o *mindfulness* en alumnos y alumnas jóvenes mediante la instrucción directa en el aula.
3. Valorar la importancia de ciertos factores evolutivos personales, sociales y familiares en el desarrollo de estas habilidades.
4. Evaluar el programa en sí, valorando las mejoras que introduce, su diseño y la satisfacción con el mismo por parte de los aplicadores y participantes de él.

### 5.2.2 Objetivos del programa

De manera específica el diseño de nuestro programa SEA busca unos objetivos de mejora muy concretos. Esto se relacionan con:

1. Potenciar las habilidades socioemocionales en base al modelo teórico SEA y otras emocionales (empatía) y sociales (ajuste psicosocial) de los jóvenes como medida preventiva ante problemas futuros y para el incremento de su bienestar emocional.
2. Incrementar las capacidades de atención plena o *mindfulness* del alumnado.

3. Conseguir que los alumnos adquieran mejores habilidades de trabajo en grupo y equipo.

### 5.3 HIPÓTESIS

Para lograr estos objetivos se definen una serie de cuestiones-guía que, en forma de hipótesis, dirigen nuestra investigación. Estas hipótesis las podemos organizar en tres grandes bloques: a) las hipótesis relacionadas con la evaluación de las mejoras introducidas por el programas; b) las relacionadas con los determinantes evolutivos que intervienen en el desarrollo de las competencias socioemocionales y el aprendizaje mediante la intervención específica; y c) las hipótesis de evaluación de la idoneidad de nuestro programa y la satisfacción con él y sus resultados.

#### 5.3.1. Hipótesis del estudio

##### **Hipótesis de mejora introducida por el programa de intervención SEA.**

- 1) El programa de intervención potenciará la mejora de las habilidades socioemocionales de los jóvenes
- 2) El programa de intervención potenciará la mejora de la empatía de los jóvenes
- 3) El programa de intervención potenciará la mejora de las habilidades de socialización de los jóvenes
- 4) Las habilidades de atención plena o *mindfulness* de los jóvenes se verán incrementadas tras la intervención
- 5) No aparecerán diferencias en los efectos del programa en función del sexo de los participantes.
- 6) El programa tendrá éxito si su aplicación se lleva a cabo por personal del centro, profesores o tutores.

##### **Hipótesis sobre determinantes evolutivos, sociales y familiares**

- 7) Las variables de atención plena o *mindfulness* y la habilidades sociales y emocionales de los jóvenes están relacionadas.
  - La atención plena de los sujetos correlaciona con su ISE, empatía y habilidades de socialización.
  - La atención plena de los participantes del programa SEA correlaciona con el desarrollo de su ISE, empatía y habilidades de socialización.
  
- 8) El apoyo social y familiar percibido por los jóvenes está relacionado con sus habilidades socioemocionales.
  - El apoyo social y familiar percibido por los sujetos correlaciona con su ISE, empatía y habilidades de socialización.
  - El apoyo social y familiar percibido por los participantes del programa SEA correlaciona con el desarrollo de su ISE, empatía y habilidades de socialización.
  
- 9) El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los jóvenes está relacionado con sus habilidades socioemocionales.
  - El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los jóvenes correlaciona con su ISE, empatía y habilidades de socialización.
  - El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los participantes del programa SEA correlaciona con el desarrollo de su ISE, empatía y habilidades de socialización.
  
- 10) El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los jóvenes está relacionado con sus apoyo socio-familiar percibido.
  
- 11) Existe relación entre el sexo, el perfil de estilo educativo paterno/materno y el apoyo social y familiar percibido en los jóvenes.

### **Hipótesis de evaluación del programa de intervención**



- 12) El programa se ha diseñado y aplicado de manera adecuada a los objetivos de mejora que pretende alcanzar.
- 13) Se alcanzarán los objetivos esperados en tanto a satisfacción de los tutores y expertos con su aplicación y resultados.

Dada la extensión del programa y el cuidado con el que se ha diseñado y aplicado, esperamos obtener efectos positivos tanto sobre la ISE (**Hipótesis 1**), como sobre las dos dimensiones relacionadas evaluadas: empatía (**Hipótesis 2**) y habilidades de socialización (**Hipótesis 3**). Por otra parte, los resultados de la reciente investigación acerca de la práctica del *mindfulness* nos llevan a esperar mejoras significativas en su dominio por parte de los adolescentes (**Hipótesis 4**). Además, habida cuenta de que se trabajan las mismas competencias de igual modo con chicos y chicas no esperamos encontrar efectos diferenciales de mejora en ambos sexos (**Hipótesis 5**). Por último, y puesto que el profesorado participante recibió una formación sistemática y continuada durante la intervención, confiamos en que su trabajo haya concluido satisfactoriamente (**Hipótesis 6**).

Creemos que, en base a estudios previos, las competencias de atención plena o *mindfulness* sí pueden estar relacionadas con las competencias socioemocionales medidas (**Hipótesis 7**), así como también lo puede estar el apoyo social percibido por los jóvenes de nuestro estudio (**Hipótesis 8**). El estilo educativo paterno/amerno se espera que también esté relacionado con estas competencias socioemocionales (**Hipótesis 9**). De igual modo creemos que vamos a encontrar una relación inequívoca entre el estilo educativo paterno/materno y el apoyo socio-familiar percibido por los sujetos (**Hipótesis 10**).

Con respecto a la perspectiva de género, y teniendo en cuenta que en diversos estudios previos se han encontrado diferencias en el nivel de ISE que presentan los chicos y las chicas de estas edades, creemos adecuado estudiar la influencia que las variables evolutivas, sociales y familiares de este estudio en los diferentes sexos. De tal modo, esperamos que existan ciertas diferencias asociadas al sexo de los participantes (**Hipótesis 11**).

Por último estamos seguros de que la evaluación del diseño y la aplicación del programa tras su empleo durante un curso escolar (**Hipótesis 12**), así como la

satisfacción de aquellos que han trabajado con el en términos de alcance de objetivos y resultados de mejora será muy positiva (**Hipótesis 13**).

#### **5.4 PARTICIPANTES Y CONTEXTUALIZACIÓN**

Con el objetivo de comprobar o refutar estas hipótesis nos decidimos por acudir a un centro educativo público de la ciudad de Zaragoza. El centro, que se eligió por disponibilidad del centro y por la petición del orientador del mismo, se trata de un IES urbano situado en un barrio obrero de clase media formado por alumnos y alumnas tan diversos como se puede prever en un barrio tradicionalmente obrero aunque con cierta población de barrio residencial. El nivel socioeconómico y cultural general de la muestra es, por tanto, medio. Este centro dispone de enseñanza secundaria obligatoria con 6 vías de acceso desde colegios de la zona además de estudios de Bachillerato y Ciclos formativos de grado medio y superior, entre otros.

Dado que el estudio se llevó a cabo en dos momentos, en forma de estudio piloto y en forma de estudio final disponemos de dos muestras diferentes en este sentido. En ambas ocasiones el procedimiento de aleatorización de los grupos a las condiciones experimentales se llevó a cabo de igual manera. Se garantizó y respetó el anonimato de las respuestas y puntuaciones de todos los participantes. Además el estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes: consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases.

##### **5.4.1 Alumnado participante**

*- Participantes del estudio piloto, 2010/2011*

El estudio piloto se llevó a cabo en el curso escolar 2010/2011, con una muestra de 157 jóvenes de entre 11 y 14 años (media de edad = 11,8 años) , todos ellos alumnos

y alumnas de 1º de ESO. De entre ellos, y tras la aleatorización de los grupos a las condiciones experimentales, 99 (63,1%) formaron parte de la condición experimental y 58 (36,9%) de la condición control. En cuanto al género, 70 (44,6%) son mujeres y 87 (55,4%) hombres. De los 99 participantes del grupo experimental, 59 (59,6%) son varones y 40 (40,4%) son mujeres, mientras que de los 58 participantes del grupo control 30 (51,7%) son mujeres y 28 (48,3%) son varones. La proporción de chicos y chicas en ambas condiciones no es distinta ( $X^2 = 1,879$  y  $p > 0,05$ ).

*- Participantes del estudio final, 2011/2012*

Los participantes del estudio final de esta investigación fueron 156 jóvenes de entre 11 y 14 años que componen las seis clases de 1º de ESO. Mediante la aleatorización antes descrita obtenemos 108 (69,2%) sujetos que forman parte de la condición donde se aplica la intervención y otros 48 (30,8%) de la control. En cuanto al género, 86 son varones (55,1%) y 70 son mujeres (44,9%). De los 108 participantes experimentales, 58 (53,7%) son varones y 50 (46,3%) son mujeres, mientras que de los 48 participantes de control, 28 (58,3%) son varones y 20 (41,7%) son mujeres. La proporción de chicos y chicas en ambas condiciones no es distinta ( $X^2 = 0,592$  y  $p > 0,05$ ).

#### **5.4.2. Adultos participantes**

También forman parte de nuestro estudio los tutores de los diferentes grupos de estudio, así como los padres y madres de los sujetos participantes del programa SEA en su condición experimental. Con respecto a los tutores, tanto en el estudio piloto como en el final dispusimos de 6 tutores motivados a aplicar el programa en su grupo, aunque solo aquellos de los grupos experimentales se convirtieron en aplicadores del programa SEA. En concreto cuatro de los tutores fueron asignados a la condición experimental y dos a la condición control, en ambos estudios, piloto y final. Además de estos tutores dispusimos de dos expertos en psicología clínica y educativa que aplicaron el programa en dos de los grupos experimentales. En estos grupos los profesores actuaron como asistentes y se involucraron con la aplicación en la medida en que los expertos solicitaron. Esto ocurrió tanto en el estudio piloto como en el final, donde los expertos

fueron los mismos aunque los aplicadores-profesores cambiaron en el estudio final al cambiar también los tutores de los grupos de las clases de 1º de ESO.

Con respecto a los padres, madres y tutores legales, dispusimos de una muestra de 98 personas que respondieron a los cuestionarios que les solicitamos. Desconocemos el género de estos, pues las respuestas fueron recogidas de manera anónima, para asegurarnos así controlar el efecto de la reactividad experimental. Además estos fueron informados, por escrito y en una reunión, de las características de la investigación y todos ellos dieron de manera explícita el consentimiento para realizar este estudio.

## 5.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTOS

### 5.5.1. Diseño de la investigación

Para evaluar los efectos introducidos por la aplicación del programa de intervención, se decidió utilizar un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest y grupos de control equivalentes. La intervención se llevó a cabo en dos fases: en un estudio piloto durante el curso escolar 2010-2011 y mediante la versión final del programa SEA en el curso escolar 2011-2012. El tiempo transcurrido entre evaluación previa a la aplicación del programa SEA final y la evaluación postest fue de siete meses. El diseño de la investigación se explicita en el siguiente cuadro:

	Medida pretest	Intervención	Medida postest
Condición experimental	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
Condición control	O <sub>1</sub>		O <sub>2</sub>

### 5.5.2. Procedimiento

Con respecto a la formación de los grupos experimentales y control es necesario conocer las características de acceso a los diferentes grupos de 1º de ESO en el IES donde se aplicó el programa SEA. En tal, las personas que acceden por primera vez al IES forman los seis diferentes grupos de 1 de la ESO. En el centro se trata de equilibrar en la medida de lo posible el alumnado de los grupos en tanto que trayectoria académica y personal se refiere. A la hora de seleccionar los grupos de intervención y control se propuso a los tutores, que posteriormente se convertirían en aplicadores del programa, la posibilidad de aplicar el programa SEA tras una breve presentación de sus objetivos y motivaciones. Tras esto los seis tutores de las seis clases de 1º ESO pidieron aplicar el programa. Dada la necesidad de disponer de grupos control el desarrollo del diseño, se procedió a aleatorizar a los grupos en las diferentes condiciones experimentales y control lanzando una moneda aire. Así, los diferentes participantes que formaban parte de sus diferentes grupos de clase fueron asignados a las condiciones experimentales al azar. En concreto se decidió disponer de un mínimo de dos grupos control, de modo que los grupos de intervención fueron cuatro. Estos cuatro grupos experimentales realizaron el programa SEA en su totalidad mientras que los participantes de los grupos control realizaron las actividades de tutorías programadas en el centro escolar, con lo que se evitó el efecto Hawthorne (Landsberger, 1958), al recibir otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención.

Esta situación se repitió tanto en el estudio piloto, realizado durante el curso escolar 2010/2011, como en el estudio final en el curso escolar 2011/2012. Las características procedimentales concretas de uno y otro, así como de la formación previa al profesorado común a ambas, se exponen a continuación.

#### *- Formación previa al profesorado*

Como se ha señalado en el marco teórico de esta tesis, uno de los aspectos clave para obtener unos resultados satisfactorios en toda aplicación de programas de educación socioemocional es la formación que poseen aquellos que lo implementan con respecto a que es la ISE y como se debe trabajar en el aula. Con el objetivo de satisfacer este requerimiento, previo a la aplicación del programa se llevaron a cabo tres sesiones formativas con el profesorado interesado en la aplicación del programa SEA con sus alumnos. Estas sesiones tuvieron una hora de duración y en ellas se explicó a los tutores

el concepto de ISE, el modelo concreto de ISE que sustenta el programa y se trabajaron técnicas concretas para desarrollar de la mejor manera posible el mismo en sus aulas. Además, se explicó la organización concreta del programa SEA referido a las sesiones, las competencias socioemocionales que se pretendían trabajar en cada una de ellas y las diferentes competencias de desarrollo personal y social que pretendimos potenciar en los jóvenes participantes del centro. La formación se diseñó de forma cuidada y metódica con el objetivo de trabajar todos los aspectos formales principales de la ISE y el programa SEA en sí, ofreciéndoles asesoramiento previo en este sentido.

Posteriormente, tanto en el estudio piloto como en el estudio final, se siguió la aplicación de las sesiones de manera formal mediante reuniones formales semanales en las que se explicó de manera pormenorizada las características específicas concretas de la siguiente sesión a trabajar, así como se recibió feedback de la anterior. Además, la presencia de los expertos en educación socioemocional en el centro fue constante, permitiendo a los tutores aplicadores comunicarse con estos en todo momento para tratar cualquier tipo de duda, consejo o situación que pudiera surgir con respecto a la aplicación del programa.

#### *- Estudio Piloto*

A principios del año 2011, y buscando conocer el estado de los alumnos de nuestro centro en relación a las habilidades de ISE y relacionadas con su desarrollo, se pasaron una batería de cuestionarios pretest durante dos sesiones, cada una de ellas de una hora y distribuidas en dos semanas. En las mismas semanas en las que se recogieron estos datos del alumnado se mantuvieron varias reuniones con los tutores de los diferentes grupos. En estas sesiones se trabajaron los principales conceptos del programa y se aportaron técnicas específicas para llevar a cabo las actividades con el grupo-clase. Tras esta formación inicial de los aplicadores se procedió a la aplicación del programa SEA en su primera versión piloto. Recordemos que la aplicación y el trabajo directo con las actividades en el aula fue dirigido por los tutores en dos de los grupos experimentales (1º ESO D y 1º ESO A) y por expertos en psicología educativa y clínica en los otros dos (1º ESO B y 1º ESO F). En los grupos en los que los expertos se encargaron de la aplicación los tutores estuvieron presentes y colaboraron en todo lo necesario para el buen desempeño de las sesiones. Estas sesiones estuvieron compuestas

por diez actividades que se llevaron a cabo once clases de tutoría entre el 7 de Febrero y el 20 de Mayo de 2011. Durante la aplicación del estudio piloto se tuvieron reuniones informales diarias y formales semanales con los tutores, donde se les explicaron detalladamente las diferentes fases de las actividades a realizar y se comprobó la correcta aplicación de las actividades realizadas hasta el momento. En estas reuniones se ofrecieron y debatieron consejos y mejoras posibles para cada una de las actividades por parte de los tutores y expertos.

Tras la aplicación del programa SEA piloto se llevó a cabo la evaluación post intervención, en la que se aplicaron los mismos instrumentos que en la primera medición. Esta medición se llevó a cabo en dos sesiones, en concreto entre el día 23 de Mayo y el 3 de Junio de 2011.

#### *- Estudio final*

Una vez analizados los resultados obtenidos con la intervención piloto (véase capítulo 6) nos decidimos a terminar de diseñar el programa SEA y aplicarlo en una versión final más larga, comprehensiva, y producto de las mejoras introducidas tras la aplicación piloto del mismo. Para esto se decidió seguir el mismo procedimiento general. Así, al inicio del curso escolar 2011-2012 nos pusimos en contacto de nuevo con los tutores de los grupos que cursaban ese año 1º de ESO. Nuevamente el 100% de los tutores se prestó como voluntario para la aplicación del programa y nuevamente se procedió a aleatorizar a los grupos a las condiciones experimentales y control mediante el azar. La aleatorización supuso que dos de los grupos (1º ESO D y 1º ESO B) formaran parte de la aplicación del programa SEA por parte de sus tutores, dos de los grupos (1º ESO C y 1º ESO E) formaran parte del grupo de aplicación del programa SEA por parte de los expertos en Psicología educativa y clínica y finalmente los otros dos grupos (1º ESO A y 1º ESO F) formaran parte de la condición control.

Tras esto se procedió a formar a los nuevos tutores, diferentes del los del año anterior, en la aplicación del programa SEA y sus características específicas. También se les formó en el concepto de ISE, las ventajas que supone trabajar en el aula y desde la instrucción directa. Mientras esta formación se estaba llevando a cabo se recogieron las diferentes medidas pretest que se detallan en el apartado de instrumentos de medida. Esta evaluación pre intervención se llevó a cabo en tres sesiones de 50 minutos

cada una, duración idéntica a la formación previa de los tutores. Las pruebas pretest se recogieron entre el 24 de Octubre y el 13 de Noviembre de 2012.

Tras esta primera formación y evaluación se empezó con la aplicación de las diferentes sesiones del programa. Durante esta aplicación los tutores fueron asesorados de manera continua en las diferentes fases de las actividades del programa SEA. Se llevaron a cabo reuniones semanales donde se trató la siguiente actividad y se discutió cualquier tema relacionado con el programa y su aplicación.

La aplicación de la totalidad de las sesiones del programa SEA final se llevó a cabo en siete meses. Los sujetos de control realizaron las actividades de tutorías programadas en el centro escolar. Estas son parte complementaria de la formación académica, trabajan en el dominio socio-afectivo y su meta principal radica en el desarrollo personal y social de los adolescentes; esto es, las actividades de tutoría pertenecen en parte al mismo dominio que las del programa SEA. Por lo tanto se evita el efecto Hawthorne, al recibir otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención.

Tras estos siete meses se procedió a realizar la evaluación post-intervención. En esta se recogieron los mismos cuestionarios que en la fase pretest, al que se añadió un cuestionario de evaluación cualitativa del programa para tutores. Esta evaluación posttest se llevó a cabo de nuevo en tres sesiones entre los días 21 de Mayo y 8 de Junio de 2012. Tras esta evaluación posttest se llevó a cabo otra, tres meses después, para valorar si los posibles resultados se mantenían en el tiempo. En concreto se pasó en las primeras semanas del curso (Septiembre de 2012) la prueba EQi-YV que se detalla más adelante en este capítulo.

La organización temporal de todo el estudio llevado a cabo desde la aplicación y evaluación del estudio piloto hasta el análisis y comunicación de los resultados obtenidos con la aplicación final del programa SEA se exponen en la siguiente tabla (tabla 5.1):

FASE	MOMENTO
Estudio Piloto y Diseño del Programa SEA final	Enero-Septiembre 2011
Formación previa de tutores y pruebas pretest	Octubre de 2011 y durante el curso escolar para las sesiones.



Aplicación del programa SEA, seguimiento y formación de tutores	De Octubre de 2011 a Mayo de 2012
Pruebas postest	Junio de 2012
Análisis y comunicación de resultados	Curso escolar 2012-2013

**Tabla 5.1: Temporalización del estudio relacionado con la aplicación piloto y final del programa SEA**

Por último, la planificación detallada de todas las sesiones en la aplicación del programa SEA final durante el curso escolar 2011/2012 se presenta en la siguiente tabla (tabla 5.2):

<b>PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA SEA</b>	
<b>SEMANA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
17-23 Octubre	Presentación programa SEA
24-30 Octubre	Formación de tutores y Pruebas Pretest
31-6 Noviembre	Formación de tutores y Pruebas Pretest
7-13 Noviembre	Formación de tutores y Pruebas Pretest
14-20 Noviembre	SESIÓN 1
21-27 Noviembre	SESIÓN 2
28-3 Diciembre	SESIÓN 3
5-11 Diciembre	---- Puente de Constitución ----
12-18 Diciembre	SESIÓN 4
Navidades	---- Navidades ----
9-15 Enero	SESIÓN 5
16-22 Enero	SESIÓN 6
23-29 Enero	SESIÓN 7
30-5 Febrero	SESIÓN 8
6-12 Febrero	SESIÓN 9
13-19 Febrero	SESIÓN 10
20-26 Febrero	SESIÓN 11
27-4 Marzo	SESIÓN 12

5-11 Marzo	SESIÓN 13
12-18 Marzo	SESIÓN 14
19-25 Marzo	SESIÓN 15
26-1 Abril	SESIÓN 16
2-8 Abril	---- Semana Santa ----
9-15 Abril	SESIÓN 16
16-22 Abril	SESIÓN 17
23-29 Abril	SESIÓN 18
30-6 Mayo	SESIÓN 19
7-13 Mayo	SESIÓN 20
14-20 Mayo	--- Cerrar actividades ---
21-27 Mayo	Pruebas Postest
28-3 Junio	Pruebas Postest
4-10 Junio	Pruebas Postest
11-17 Junio	Despedida

**Tabla 5.2: Programa detallado de aplicación del programa SEA en el curso escolar 2011/2012**

## 5.6. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS

### 5.6.1. Variables de la investigación

Teniendo en cuenta las diferentes hipótesis de este estudio junto con los instrumentos utilizados para obtener los resultados que nos permitan apoyarlas o refutarlas, definimos las variables de este estudio de la siguiente manera:

#### - Variables Predictoras:

La principal variable predictora de este estudio es el programa de intervención aplicado. De este modo se trata de medir la influencia que la

intervención con el programa SEA supone en las diferentes dimensiones medidas.

Cuando se analizan los resultados de en los diferentes en grupos en función de si la aplicación en el aula ha sido dirigida por los profesores-tutores de los grupos o bien por los expertos externos al centro, debemos entender que existen dos variables predictoras. La primera sería la aplicación del programa por parte de los profesores-tutores y la segunda la aplicación del mismo por parte de los expertos externos.

Por último, ante los análisis que estudian las diferencias encontradas en los diferentes géneros, chicos y chicas, el sexo se convierte en la variable predictora del estudio.

- **Variables Criterio:**

Las variables criterio de esta investigación son todas aquellas dimensiones que se miden mediante los instrumentos utilizados. Cada uno de estos instrumentos evalúa ciertas características o dimensiones de la ISE, la atención plena, el estilo educativo o el apoyo social percibido. Por lo tanto, cada una de estas sub-dimensiones se convierte en una variable criterio de este estudio, y por tanto se analizan incorporadas al estudio de los instrumentos concretos que se expone en el siguiente punto.

- **Variables Correlacionales:**

Por último, en el caso del estudio de las variables personales y socio-familiares asociadas al desarrollo de la ISE, las variables estudiadas han sido el sexo de los participantes, el apoyo social de iguales y de familiares percibido por los jóvenes, el estilo educativo de sus padres/madres y el nivel previo de atención plena. Se ha estudiado la relación de todas estas variables con el nivel de ISE previo a la aplicación del programa, así como con los cambios en la ISE alcanzados tras el mismo.

### 5.6.2. Instrumentos de medida

Vista la diversidad de instrumentos de evaluación de la ISE y competencias asociadas como la empatía que existen, y la diversidad de modelos en los que se basan, así como las diversas muestras que buscan evaluar; cualquiera que desee investigar la ISE debe elegir la prueba con el mayor de los cuidados. Creemos que existen algunas variables que cualquier investigador debe tener en cuenta para elegir uno u otro instrumento cuando se trata de evaluar personas en este área (basado en Extremera y Fernandez-Berrocal, 2007):

- Tener en cuenta si deseamos evaluar competencias emocionales básicas o si, por el contrario, pretendemos evaluar otras habilidades relacionadas pero no exactamente definitorias de la ISE.
- Utilizar medidas de autoinforme para medir habilidades intrapersonales preferentemente, tratando de elegir pruebas de evaluación 360° o de habilidad para las más interpersonales o sociales.
- Buscar la facilidad y la rapidez de aplicación para poder manejar muestras mayores.
- Tratar de evitar sesgos importantes en este caso como la deseabilidad social y el cansancio, lo que se puede conseguir mediante anonimato de las respuestas y el buen manejo de los tiempos, respectivamente.
- Hacer uso de los recursos de los que se dispone, tanto personales como económicos. Tener claro donde está el límite en ambos.
- Evaluar lo que se pretende evaluar, evitando sesgos debidos a problemas de comprensión. En el caso se evaluar niños o adolescentes se deben tener en cuenta sus capacidades y deficiencias relacionadas con la formación y la edad, tratando de utilizar pruebas adaptadas a tales edades.

- Tener en cuenta el posible solapamiento que puede existir entre unas y otras habilidades a la hora de evaluar la IE.

También las diferentes pruebas de evaluación de la atención plena o *mindfulness* supusieron un reto a la hora de elegir la más adecuada. Para ello tomamos a bien volver a tener en cuenta las recomendaciones que Extremera y Fernandez-Berrocal (2007) proponen para la evaluación de la ISE, pero teniendo en cuenta que ahora es otra habilidad la evaluada. Así valoramos que se tratara de una prueba que:

- evaluara competencias de atención plena básicas y puras,
- fuera de fácil y rápida aplicación,
- tratara de evitar sesgos importantes como la deseabilidad social y el cansancio por implementación,
- hiciera uso de los recursos de los que se disponía, tanto personales como económicos.
- y sobretodo que evaluara lo que se pretende evaluar, evitando sesgos debidos a problemas de comprensión asociados al nivel de desarrollo evolutivo de la muestra con la que trabajábamos.

A tenor de estos parámetros y los intereses de este estudio, la elección concreta de las pruebas para medir la ISE y la atención plena o *mindfulness* se hizo buscando cumplir con estos y sobre todo con la muestra concreta con la que trabajamos. Debido a que esta está compuesta por adolescentes y pre-adolescentes españoles, tuvimos en cuenta aquellas pruebas que tuvieran estudios con muestras jóvenes y que estuvieran adaptadas a, y validadas con muestras de jóvenes adolescentes y pre-adolescentes españoles.

Las pruebas concretas que elegimos para evaluar las variables socioemocionales y de atención plena a estudiar, junto con otras que utilizamos en nuestro estudio se organizan aquí en forma de lo que se pretende evaluar. En concreto Los instrumentos de evaluación utilizados en este estudio pretenden medir: 1) los efectos introducidos por la intervención con el programa SEA (tanto en el estudio piloto como en el final); 2) algunos de los determinantes evolutivos que pueden influir en los resultados y su relación con las competencias socioemocionales trabajadas y 3) el programa como tal,

su diseño, aplicación y resultados, de manera más cualitativa. Los presentamos así en dos epígrafes diferenciados según estos objetivos.

<b>Instrumento</b>	<b>Evalúa</b>	<b>Participantes</b>	<b>Momento de evaluación</b>
Evaluación de los efectos del programa			
<b>Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC.</b> (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010)	Habilidades socioemocionales (ISE)	Alumnado	Pre-postest
	- Conciencia emocional - Regulación emocional - Autonomía emocional - Competencias sociales - Competencias para la vida y el bienestar		
<b>Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV</b> (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012)	Habilidades socioemocionales (ISE)	Alumnado	Postest*
	- Competencia intrapersonal - Competencia interpersonal - Manejo de las emociones - Adaptabilidad - Estado de ánimo general		
<b>Escala de Empatía para Niños y Adolescentes IECA</b> (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999)	Empatía	Alumnado	Pre-postest
<b>Batería de socialización BAS3</b> (Silva y Martorell, 2001)	Socialización	Alumnado	Pre-postest
	- Consideración de los demás - Autocontrol social - Retraimiento social - Ansiedad social/timidez - Liderazgo		
<b>Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar</b> (León, 2008)	Atención Plena - Mindfulness	Alumnado	Pre-postest
	- AP Interior - AP Exterior - AP Cinestésica		
Evaluación de determinantes evolutivos personales, sociales y familiares			
<b>Escala de Apoyo Familiar y Amigos AFA</b> (Landeró y González, 2008)	Apoyo Social y Familiar	Alumnado	Única
	- Apoyo social de amigos - Apoyo social de familia		

<b>Cuestionario de perfil de estilos educativos PEE</b> (Magaz Lago y García Pérez, 1998)	Estilo educativo parental	Padres, Madres o Tutores legales	Única
	- EE Sobreprotector - EE Inhibicionista - EE Punitivo - EE Asertivo		
Evaluación del Programa			
<b>Cuestionario Programa SEA.</b> Adaptado de Garaigordóbil (2008)	Programa y Resultados	Tutores	Postest
	- Interés del programa - Motivación hacia la implementación - Resultados		
<b>Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional EEIPESE</b> (Pérez-González, 2008)	Programa y Resultados	Diseñadores del programa y expertos	Postest
	- Diseño - Implementación - Resultados		
* Esta prueba se aplicó tres meses después del fin del programa			

Las características específicas y las propiedades psicométricas de cada una de los instrumentos utilizados se analizan pormenorizadamente en los siguientes epígrafes.

#### 5.6.2.1. Instrumentos del estudio de los efectos del programa.

##### - **Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).**

El CDE se trata de una prueba de autoinforme desarrollada por el GROU (Pérez-Escoda et al., 2010) y diseñada en base al modelo de competencias socioemocionales del mismo grupo y Bisquerra (2003). Este cuestionario de auto-aplicación consta de 36 ítems a los que hay que responder según el grado de acuerdo o desacuerdo; la puntuación va de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo). Se evalúan las dimensiones socioemocionales propuestas en los trabajos del GROU (Bisquerra, 2003):

- Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado;
- Regulación emocional: Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada de tener buenas estrategias de “afrontamiento”, capacidad para autogenerarse emociones positivas;
- Autonomía emocional: características relacionadas con la autogestión emocional, tales como autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, y como la autoeficacia personal;
- Competencias sociales: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas y dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.;
- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Se trata de un instrumento válido para medir los constructos definidos en el marco teórico y, en este sentido, el QDE-A se puede considerar como un instrumento útil y novedoso en el campo de las competencias emocionales.

En cuanto a las propiedades psicométricas, la consistencia interna total de la prueba es de  $\alpha = 0,92$ , para la escala completa y  $\alpha > 0,70$  para cada una de las dimensiones. En concreto se ofrecen puntuaciones de  $\alpha = 0,70$  para la conciencia emocional, de  $\alpha = 0,80$  para la regulación emocional, de  $\alpha = 0,72$  para la autogestión, de  $\alpha = 0,71$  para las competencias sociales y de  $\alpha = 0,73$  para las competencias de vida y bienestar (Pérez-Escoda et al. 2010). Además, en el análisis factorial exploratorio mediante rotación Varimax, se identifican cinco factores que explican el 50 %. La correlación entre los factores y el total es alta (entre 0’72 y 0’86) y las intercorrelaciones entre las dimensiones arrojan unos coeficientes entre moderados y altos (entre 0’47 y 0’66) (Pérez-Escoda et al. 2010). Además, esta prueba ha sido utilizada para medir los efectos introducidas por programas de potenciación de la ISE (ver Perez-Escoda et al., 2012).



**- Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012).**

El EQi-YV Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000). Esta versión concreta (*Youth Version*) es la adaptación del EQi a muestras de niños y adolescentes de 7 a 18 años y que tiene el objetivo de medir sus competencias socioemocionales. En concreto, se trata de una escala tipo Likert cuyos 60 ítems a responder mediante una escala de tipo Likert con 4 punto, dan lugar a cinco grandes dimensiones que permiten el estudio de las características emocionales y sociales de los sujetos, además de una puntuación de competencia socioemocional total o EQ (*emotional quotient*). Los cinco factores socioemocionales de orden superior que evalúa son:

- Competencia intrapersonal: habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros;
- Competencia interpersonal: habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros;
- Manejo de las emociones: habilidad para dirigir y controlar las propias emociones;
- Adaptabilidad: flexibilidad y eficacia para adaptarse al ambiente social y resolver conflictos;
- Estado de ánimo general: habilidad para tener una actitud positiva ante la vida.

En una muestra española obtienen puntuaciones de consistencia interna de (Ferrándiz et al., 2012):  $\alpha = 0,63$  para las competencias intrapersonales, de  $\alpha = 0,72$  para las competencias interpersonales, de  $\alpha = 0,77$  para el manejo del estrés, de  $\alpha = 0,77$  para la adaptabilidad y de  $\alpha = 0,80$  para el estado de ánimo general. Para verificar el acuerdo entre los datos de la muestra de España y las cinco dimensiones de la escala propuestas por Bar-On (2006) se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de componentes principales con rotación Varimax. Los cinco componentes extraídos explicaron un 33.66% de la varianza. Una apreciación global de los datos del análisis factorial permite evidenciar que la gran mayoría de los ítems se vinculan

adecuadamente a las cinco dimensiones de acuerdo con la teoría de Bar-On (Ferrándiz et al., 2012).

Esta prueba se incorporó sólo en el postest y tres meses después de finalizar la aplicación del programa, ya que en el momento de realizar la evaluación inicial se encontraba todavía en proceso de validación para una muestra joven española. Vista su novedad no nos consta que esta prueba específica haya sido utilizada para medir efectos tras la aplicación de programas de ISE.

**- Escala de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA; Index of Empathy for Children and Adolescents) (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999).**

El IECA se trata de la adaptación a muestras jóvenes y actualización de el QMEE (Cuestionario de Medida de la Empatía Emocional, Mehrabian y Epstein, 1972); Bryant, 1982), que era una de las más utilizadas en la investigación desde su publicación. Esta adaptación concreta busca estudiar la empatía de población infantil pre-adolescente y adolescente a partir de 11 años. La traducción y validación de el IECA en muestras españolas de jóvenes adolescentes y pre-adolescentes realizada por Mestre y colaboradores (1999) nos permite disponer de esta versión de 22 ítems de respuesta dicotómicos a responder sí o no en función del acuerdo o no del evaluado ante 22 situaciones donde la empatía personal se pone a prueba. Esta prueba de autoinforme otorga un índice general de empatía a los participantes de la misma, entendida la empatía como el estado afectivo o capacidad de percibir y tomar en cuenta el estado emocional del otro (Mestre et al., 1999).

La consistencia interna de la escala original es de 0,67 (Bryant, 1982). En el caso de la muestra española, la escala presenta una estabilidad temporal test-retest entre  $r = 0,75$  y  $r = 0,77$  en función de la muestra utilizada por la investigación española de la que se ha obtenido (Mestre et al., 1999). En esta investigación el alpha de Cronbach obtenido fue de  $\alpha = 0,77$ . Por otro lado, se realizan análisis de validez convergente y divergente correlacionando las puntuaciones de empatía con las obtenidas en distintas variables. Los resultados confirman correlaciones significativas positivas de la capacidad de empatía con autoconcepto (adjetivos) ( $r = 0,19$ ,  $p = 0,009$ ), con conductas de consideración autoevaluadas (BAS-3) ( $r = 0,26$ ,  $p = 0,001$ ), y evaluadas por el

profesor (BAS-3) ( $r = 0,15$ ,  $p = 0,038$ ), con conductas asertivas en la interacción con iguales (EA) ( $r = 0,32$ ,  $p = 0,000$ ), con cogniciones positivas en relación a diversos grupos o colectivos sociales y culturales diferentes ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,002$ ), con conducta prosocial autoevaluada (CAI) ( $r = 0,52$ ,  $p = 0,000$ ), y evaluada con los padres (PBQ) ( $r = 0,27$ ,  $p = 0,000$ ), con la capacidad para analizar causas que provocan los sentimientos ( $r = 0,16$ ,  $p = 0,034$ ) y consecuencias de los mismos ( $r = 0,15$ ,  $p = 0,040$ ), y con ansiedad estado-rasgo ( $r = -0,23$ ,  $p = 0,002$ ). Así mismo, se observaron relaciones significativas negativas entre empatía y conducta antisocial (ASB) ( $r = -0,16$ ,  $p = 0,032$ ), con conductas de retraimiento autoevaluadas (BAS-3) ( $r = -0,29$ ,  $p = 0,000$ ), con conductas agresivas en la interacción con iguales ( $r = -0,27$ ,  $p = 0,000$ ), y con elección de “no amigo” ( $r = -0,16$ ,  $p = 0,030$ ), y de compañero “no prosocial” ( $r = -0,18$ ,  $p = 0,016$ )” (Garaigordóbil, 2008, p. 248-249)

Por último debemos llamar la atención sobre el hecho de que esta prueba ha sido utilizada para medir los efectos introducidos por programas de potenciación de la ISE en otras ocasiones (Garaigordóbil, 2008).

#### **- Batería de socialización BAS3 (Silva y Martorell, 2001).**

La batería de socialización BAS3 consta de 75 ítems en su versión de auto aplicación. Estos ítems se componen de afirmaciones sobre competencias sociales, en forma de capacidades o deficiencias, a responder de forma dicotómica -sí/no-. Se evalúan cinco dimensiones que nos permiten conocer el perfil de la conducta social del evaluado. Estas dimensiones son:

- Consideración con los demás: detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados;
- Autocontrol en las relaciones sociales: recoge una dimensión claramente bipolar que representa, en su polo positivo, acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan convivencia en el mutuo respeto, y en el polo negativo, conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina;
- Retraimiento social: detecta apartamiento tanto pasivo como activo de los demás, hasta llegar, en el externo, a un claro aislamiento;

- Ansiedad Social/Timidez: se detectan distintas manifestaciones de ansiedad unidas a reacciones de timidez en las relaciones sociales;
- Liderazgo: se detecta ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

Se trata de una prueba altamente fiable que presenta una consistencia interna media de  $\alpha = 0,75$  y una estabilidad test-retest de  $r = 0,57$  (Silva y Martorell, 2001). En concreto las diferentes escalas presentan puntuaciones de consistencia interna de:  $\alpha = 0,82$  para la consideración de los demás,  $\alpha = 0,78$  para el autocontrol en las relaciones sociales,  $\alpha = 0,81$  para el retraimiento social,  $\alpha = 0,78$  para la ansiedad social/timidez y de  $\alpha = 0,73$  para el liderazgo (Silva y Martorell, 2001). Las medidas de fiabilidad mediante el test-retest informan de puntuaciones tales como:  $r = 0,42$  para la consideración de los demás,  $r = 0,66$  para el autocontrol en las relaciones sociales,  $r = 0,43$  para el retraimiento social,  $r = 0,65$  para la ansiedad social/timidez y de  $r = 0,61$  para el liderazgo (Silva y Martorell, 2001).

Los análisis factoriales tanto exploratorios como confirmatorios realizados para evaluar el diseño de esta prueba informan de posee una estructura clara con las cinco escalas presentadas. Además existe una correlación elevada entre las variables que, no obstante, no son en ningún caso de una cuantía tal como para aconsejar la fusión o la anulación de alguna escala. Además el patrón de correlaciones se reproduce asimismo muy bien de una muestra a otra y entre el test y el retest de la muestra principal usada para probar esta prueba, mostrando una media general de correlaciones de  $\pm 0,25$  (Silva y Martorell, 2001). Por último esta prueba ha sido utilizada en innumerables ocasiones y validada junto con gran número de pruebas de personalidad y de competencias sociales así como utilizada para medir los efectos introducidos por programas de potenciación de la ISE (ver Garaigordóbil, 2008)

#### **- Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar (León, 2008).**

La Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar (León, 2008) evalúa los contenidos más relevantes de lo que entendemos por *mindfulness* y está especialmente diseñada para alumnado de secundaria joven de entre 12 y 15 años. La escala se presenta en formato Likert con cinco intervalos del 1 al 5, que representan un continuo

que va desde “nunca” hasta “siempre”. Evalúa tres dimensiones de la atención plena, a saber:

- Atención cinestésica, que se refiere a la capacidad para darse cuenta del movimiento y acciones motoras;
- Atención hacia el exterior, que se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia elementos externos, atención para la observación;
- Atención hacia el interior, que se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia lo intelectual, al mundo de las ideas, emociones y sentimientos, y que sería una atención para la introspección.

La consistencia interna general del cuestionario es de  $\alpha = 0,84$ . Para cada uno de los componentes el autor informa de una consistencia de  $\alpha = 0,74$  para la dimensión atención cinestésica, de  $\alpha = 0,60$  para la dimensión atención hacia el exterior y de  $\alpha = 0,66$  para la dimensión atención hacia el interior (León, 2008) la fiabilidad test-retest es de  $r = 0,78$  a las cuatro semanas. El análisis factorial exploratorio informa de que los tres factores explican casi el 53% de la varianza total , en concreto 35,20% de esta la atención cinestésica, 9,50% la atención exterior y 8,10% la atención interior (León, 2008). Por último debemos destacar que esta prueba ha sido utilizada en contextos educativos y muestras similares a la nuestra, aunque no nos consta que haya sido utilizada para medir efectos en programas de desarrollo de la ISE.

5.6.2.2. Instrumentos del estudio de los determinantes evolutivos, sociales y familiares.

**- Escala de Apoyo Familiar y Amigos (AFA) (Landro y González, 2008).**

Esta escala permite evaluar el apoyo social percibido familiar y de amigos. Consta de 15 ítems con 5 opciones de respuesta (1= Nunca, 2=Pocas veces, 3=Algunas veces, 4=Muchas veces y 5=Siempre). Los alumnos han de responder a la frecuencia con la que cada una de las situaciones de apoyo de amigos o familia aparece en sus vidas. Se entienden sus dos dimensiones principales como:

- Apoyo de amigos: entendido como la cercanía emocional, ayudas, refuerzos y cariño ofrecido por sus iguales.

- Apoyo familiar: entendido como la cercanía emocional, ayudas, refuerzos y cariño ofrecido por padres/madres o familiares directos o así considerados.

Para valorar la puntuación en esta escala se suman todos los ítems y su rango es de 15 a 75 puntos. A mayor puntaje mayor apoyo social. Análisis realizados por los autores de la prueba encuentran una consistencia interna de la escala de 0,92 medida con la alfa de Cronbach (Landerero y González, 2008). En el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de componentes principales y con rotación Varimax, se obtiene un valor Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) adecuado (0,904) y la prueba de esfericidad fue significativa (4535,11;  $gl=105$ ;  $p=.001$ ). Los resultados nos informan de que el factor apoyo familiar explica el 33,1% de la varianza, el apoyo de amigos explica el 28.9%, y juntos explican el 62,04% (Landerero y González, 2008).

Esta prueba ha sido utilizada en diversas ocasiones para comprender la relación existente entre el apoyo social y familiar percibido por alumnos/as jóvenes y ciertos aspectos socioemocionales, como el autoconcepto (Torres, Pompa, Meza, Ancer y González, 2010) o el ajuste personal a la escuela (Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012).

#### **- Cuestionario de perfil de estilos educativos PEE (Magaz Lago y García Pérez, 1998)**

El cuestionario PEE evalúa los estilos educativos, entendidos como el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos (Magaz Lago y García Pérez, 1998). Esta prueba de auto-informe consta de 48 ítems en forma de afirmaciones donde los padres, madres o tutores legales han de responder de manera dicotómica: sí o no. De las respuestas se obtienen cuatro puntuaciones que indican su posición en cada uno de los cuatro continuos que se corresponden con los estilos educativos defendidos por los autores de la prueba: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo. En concreto cada uno de ellos, en el extremo del continuo, supone (Magaz Lago y García Pérez, 1998):

- Estilo educativo sobreprotector. Caracterizado por padres y madres que creen ser totalmente responsables de todo lo que les ocurra a sus hijos, y por tanto se sienten preocupados cuando sus hijos hacen algo sin su supervisión. Tienden a evitar que sus hijos realicen actividades que consideran arriesgadas, peligrosas o incluso molestas para sí mismos, dar constantemente consejos acerca de cómo "debe" y "no debe" actuar y a realizar frecuentes llamadas de atención sobre riesgos o peligros, pretendiendo que, atemorizado/a por estos posibles inconvenientes, no haga o deje de hacer algo que desapruedan. Además tratan de darle todo hecho a sus hijos, y a menudo castigan verbal y gestualmente los intentos de actuar bajo iniciativa y autonomía personal, elogiando y animando casi exclusivamente las conductas de búsqueda de apoyo en el educador.
- Estilo educativo inhibicionista. Caracterizado por padres y madres que piensan que si resuelven los problemas de sus hijos les impiden aprender por sí mismos, de modo que se sienten enfadados, preocupados o nerviosos cuando sus hijos les piden ayuda o se muestran dependientes de ellos y tranquilos cuando muestran iniciativa propia y autonomía personal. Ante esto tienden a prestar muy poca atención a la conducta "normalmente adecuada" del niño/a y castigan aleatoriamente los comportamientos inadecuados, por lo general, solamente cuando resulta molesto o perjudicial para ellos mismos y le echan en cara que "no aprenda a comportarse adecuadamente". Además elogian y animan muy poco, únicamente la conducta excepcional.
- Estilo educativo punitivo. Caracterizado por padres y madres que piensan que sus hijos deben aprender a comportarse de manera adecuada y tienen la obligación de obedecerles, hacer lo que le dicen cuando y como se lo dicen, y de no hacer lo que se le prohíbe. De este modo se sienten furiosos cuando sus hijos no actúan de acuerdo con sus instrucciones y satisfechos cuando sí lo hacen. Estos padres y madres tienen a fijar su atención en el comportamiento inadecuado, en las imperfecciones, errores y equivocaciones, castigando todas las maneras posibles de desviación con castigos aleatorios y muchas amenazas previas. Además solamente elogian el comportamiento excepcional y se ignora el comportamiento normal.
- Estilo educativo asertivo. Caracterizado por padres y madres que piensan que sus hijos necesitan aprender a comportarse adecuadamente mediante la adquisición de hábitos y destrezas, que entienden que tienen unos gustos, deseos

y necesidades que no siempre coinciden con los del grupo social al que pertenece y que aprenderán progresivamente pasando por fases de imperfección. Por lo tanto se sienten tranquilos mientras comprueban los progresos de sus hijos, satisfechos cuando cumplen sus instrucciones y, también, cuando expresan sus gustos y deseos. Tienen a fijar su atención en los progresos, en los elementos más positivos de su conducta, elogiando tanto los esfuerzos como los logros. Castigan con firmeza y regularidad las conductas inaceptables y destacan especialmente el comportamiento excepcional aunque ignoran pequeños errores, imperfecciones o fallos. Suelen tener "paciencia activa", esto es: confían en que el educando progresará paulatinamente hacia los objetivos conductuales deseables. Además mientras se encuentra en las fases intermedias, se muestran comprensivos, aceptan su nivel de imperfección y elogian sus esfuerzos.

Como los autores de la prueba indican no existen estilos educativos puros, sino perfiles de tendencia. Cada padre o madre adquiere un repertorio amplio y diverso de creencias, actitudes y valores ante la educación. En esta prueba lo relevante es determinar cuál es el estilo dominante de padres/madres ya que éste actúa como variable moduladora, reguladora, de las interacciones diarias con sus hijos e hijas (Magaz Lago y García Pérez, 1998).

Para corregirla se suman las preguntas respondidas positiva y negativamente y se sitúa cada puntuación en el continuo de cada perfil. Obtenemos cuatro puntuaciones que determinan la situación relativa desde 0 absoluto hasta 10 (máxima identificación con este estilo) para cada uno de ellos. Si bien esta prueba no dispone de estudios destacados sobre su fiabilidad y validez, sí ha sido utilizada en muestras españolas de jóvenes en relación al desarrollo comportamental de estos (Ruiz Porras y Cruz Crespo, 2012).

Esta prueba fue respondida por los padres, madres y tutores legales de los participantes de los grupos experimentales del programa, que respondieron a los diferentes ítems de manera anónima y entregaron los resultados a sus hijos, que a su vez los hicieron llegar a los investigadores en sobre cerrado.

### 5.6.2.3. Instrumentos de evaluación del programa



**- Cuestionario Programa SEA. Adaptado de Garaigordóbil (2008). (anexo I)**

Este cuestionario se aplica solo en la fase posttest con la intención de medir, de manera cualitativa, el impacto del programa a partir de las opiniones de los tutores encargados de la aplicación o que han colaborado en él. Esta herramienta ha sido diseñado por Garaigordóbil (2008) para evaluar su programa de desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos para adolescentes, y ha sido adaptado por nosotros mismos a las características idiosincrásicas de nuestro programa. En concreto y mediante una escala de estimación de 0 a 10, mide la opinión del profesorado en forma de: el grado de motivación del profesorado en distintos momentos de aplicación del programa, el grado de satisfacción general con el trabajo, el nivel de dificultad percibido, el grado de interés y si desearían seguir aplicándolo en cursos posteriores. Además valora también mediante 11 afirmaciones a estimar de 0 a 10, la consecución de ciertos objetivos de socialización y relación así como de concentración en el alumnado objeto de la aplicación del programa. Por último se ofrece la posibilidad de realizar cualquier observación referida al programa y su aplicación en forma de pregunta abierta.

Con esta prueba podremos evaluar la opinión del profesorado sobre el programa, a la postre aplicador y principal conductor de esta intervención.

**- Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional EEIPESE (Pérez-González, 2008)**

Esta escala de estimación está basada en el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste (2006) y adaptada específicamente a la evaluación de programas que buscan desarrollar las competencias socioemocionales de los participantes. En ella se proponen 29 afirmaciones acompañadas de una escala de estimación tipo Likert que varía de 0 (nulo cumplimiento del indicador) hasta 4 (grado de cumplimiento muy alto). Asimismo, a cada ítem corresponde también un espacio de observaciones donde pueden añadirse comentarios (valoraciones cualitativas) por parte del evaluador.

Esta prueba se utiliza como instrumento para sintetizar de manera sistemática la valoración de cualquier programa de educación socioemocional en sus tres aspectos fundamentales: 1) diseño, 2) aplicación y 3) resultados. Por tanto, en nuestro caso la

fiabilidad de los resultados dependerá en la opiniones de aquellos encargados de su diseño, aplicación y evaluación de resultados.

#### 5.6.2.4. Instrumentos del estudio piloto

Los instrumentos de evaluación utilizados en el estudio piloto trataron de medir los resultados relacionados con los efectos del programa en los participantes de él, para así poder valorar el posible impacto de una aplicación a mayor escala. Los instrumentos concretos utilizados fueron:

<b>Instrumento</b>	<b>Evalúa</b>	<b>Participantes</b>	<b>Momento de evaluación</b>
<b>Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC.</b> (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010)	Habilidades socioemocionales (ISE)	Alumnado	Pre-postest
	- Conciencia emocional - Regulación emocional - Autonomía emocional - Competencias sociales - Competencias para la vida y el bienestar		
<b>Escala de Empatía para Niños y Adolescentes IECA</b> (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999)	Empatía	Alumnado	Pre-postest
<b>Batería de socialización BAS3</b> (Silva y Martorell, 2001)	Socialización	Alumnado	Pre-postest
	- Consideración de los demás - Autocontrol social - Retraimiento social - Ansiedad social/timidez - Liderazgo		
<b>Escala de clima en el aula CES</b> (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984)	Clima social	Alumnado	Pre-postest

Como se puede observar, la única prueba de las utilizadas en el piloto que no se utilizó posteriormente en el estudio final fue la escala que pretendía medir el clima social en el aula previo y a tras la intervención. Esta escala se eliminó debido al gran

número de pruebas que se llevaron a cabo en el estudio final, pruebas que, por su capacidad predictiva se consideraron más útiles. Al ser la única prueba no explicada hasta ahora presentamos sus características principales:

**- Escala de clima en el aula (CES; Class Environment Scale) (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984).**

Esta escala fue diseñada por Moos, Moos y Trickett (1984) y posteriormente adaptada para una muestra española por Fernández-Ballesteros y Sierra (1984). Evalúa la dimensión de Relaciones, que hace referencia al grado en que los alumnos se perciben integrados en clase y existe apoyo y ayuda entre ellos y en relación con el profesor. Consiste en 30 ítems dicotómicos -verdadero/falso- que evalúan situaciones sociales del aula normales y comunes. Va dirigida a una población de al menos 11 años y completarla suele llevar a los sujetos unos 15-20 minutos.

Con respecto a la fiabilidad de la adaptación española, las subescalas de Implicación, Amistad y ayuda al profesor presentan un coeficiente alpha de Cronbach de 0,85, 0,78 y 0,90 respectivamente (Arévalo, 2002). Esta prueba se ha utilizado junto a otras que evalúan aspectos socioemocionales tales como la autoestima y la satisfacción con la vida (Estévez, Murgu, Musitu y Moreno, 2008).

## **5.7. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS**

Para llevar a cabo los análisis de los diferentes resultados obtenidos mediante los instrumentos utilizados para medir las variables evaluadas, hemos hecho uso de diversos métodos estadísticos. En concreto, se profundiza en los diferentes análisis estadísticos llevados a cabo de los resultados por separado de los tres grandes grupos de datos: los relacionados con los efectos en ISE, empatía y ajuste psicosocial introducidos por el programa SEA, los relacionados con las variables más evolutivas y socio-familiares y los resultados más cualitativos obtenidos mediante la valoración de profesores, alumnado y expertos del programa y sus características de diseño, aplicación

y mejoras observadas. Estos se trabajan por separado de manera pormenorizada en los siguientes puntos, previo análisis de los supuestos previos para aplicar tales análisis.

### 5.7.1. Análisis de los supuestos previos

En un primer momento hemos analizado los supuestos previos para aplicar el estudio mediante análisis de la varianza que exige nuestro estudio cuasi-experimental. En tanto que tratamos de llevar a cabo un análisis estadístico mediante técnicas paramétricas debemos asegurarnos de que los supuestos de independencia de las Variables Dependientes, normalidad multivariante y homogeneidad de las varianzas entre los grupos así como la igualdad de las matrices de varianza y covarianza para los análisis que así lo exigen.

Con el objetivo de asegurarnos el cumplimiento de el primero de ellos, **la independencia de las Variables Dependientes**, nos aseguramos de que estas son independientes en base al estudio teórico realizado en el marco teórico de esta tesis. De igual modo nos aseguramos de la independencia de las observaciones en tanto que seguimos un procedimiento de aplicación y recogida de datos que así lo asegura.

Para continuar analizando los supuestos previos al uso de medidas paramétricas basadas en en análisis de la varianza, analizamos el cumplimiento de la homogeneidad de las varianzas entre los grupos con el fin de asegurarnos la equivalencia de los grupos previa a la aplicación del tratamiento, en este caso el programa SEA. Para ello hemos analizado los grupos en su situación inicial previa a la inclusión del tratamiento mediante análisis de la multivarianza (MANOVA) considerando como factores los grupos de tratamiento y el sexo y como dependientes las puntuaciones de las diferentes escalas en la medida pre. Con el mismo objetivo hemos analizado la varianza en el pretest mediante ANOVA de un factor en la medida pre-intervención así como estudiado la igualdad de las matrices de varianzas y covarianzas mediante la prueba de Levene. A la hora de analizar este supuesto previo hemos tenido en cuenta también las recomendaciones de Hair et al. (1999) y Pardo Merino y Ruiz Díaz (2005) ante el incumplimiento de estos. Estos autores indican que la violación de este supuesto tiene un mínimo impacto si los grupos son aproximadamente de igual tamaño. En el caso de que esto ocurra, el nivel alfa de significación suele ser más grande en los grupos de mayor tamaño, de modo que se deben tener en cuenta estas diferencias y tomar como

medida alfa en estos grupos valores de significación menores (como por ejemplo 0,03 en lugar de 0,05). Si por el contrario las varianzas se dan en los grupos de menor tamaño el investigador puede hacer lo contrario, esto es elegir niveles de significación más altos (Pardo Merino y Ruiz Díaz (2005).

Por último, el análisis de los supuestos previos nos lleva a estudiar la **normalidad multivariante** para asegurarnos la distribución normal de la muestra. Para ello hemos estudiado los valores de asimetría y curtosis con el objetivo de descubrir alteraciones de la normalidad en los grupos en la medida pretest. A la hora de analizar este supuesto hemos tenido en cuenta también las recomendaciones de Hair et al. (1999) ante el incumplimiento de estos cuando indican que, ante tamaños muestrales no grandes el incumplimiento de normalidad no es problemático si la muestra está afectada igualmente por problemas de asimetría. También Pardo y Ruiz (2005) nos informan de que, ante tamaños muestrales mayores de 30, la violación de este supuesto no suele suponer mayores problemas. Además, la investigación realizada por Lehman (1991) indica que la mayoría de los procedimientos de inferencia paramétricos se comportan bastante bien cuando trabajan con desviaciones moderadas de la normalidad y de la igualdad de las varianzas.

Vemos, por tanto, la importancia de que estos supuestos se cumplan como paso previo a llevar a cabo análisis estadísticos paramétricos que utilizan la varianza de los grupos como principal elemento, como los que aquí llevamos a cabo, así como las características especiales de los mismos ante situaciones de incumplimiento concretas y muestras específicas. Los resultados obtenidos se especifican en el tema siguiente de esta tesis, donde se analizan las puntuaciones concretas de los sujetos en las diferentes variables de mejora y en ambos estudios piloto y final.

### **5.7.2. Análisis estadístico de los efectos del programa**

A la hora de analizar los resultados de la aplicación del programa SEA en las diferentes dimensiones estudiadas se ha tomado como indicador de significación multivariante el criterio de Pillai, menos sensible a tamaños muestrales reducidos y al incumplimiento de algunos supuestos antes analizados (Hair et al, 1999.). Estos

resultados relacionados con los efectos sobre las capacidades socioemocionales del programa planteado se han analizado mediante varias técnicas de análisis complementarias, que siguiendo a Field (2013) son las siguientes:

- **Análisis univariante de la covarianza (ANCOVA)**, técnica de control estadístico que permite eliminar de la variable dependiente del ANOVA el efecto atribuible a las variables no incluidas en el diseño como factores y, por tanto, no sometidas a control experimental. El análisis de la covarianza es lo suficientemente robusto como para soportar cualquier tipo de problema de no equivalencia de los grupos, gracias a que iguala las diferencias en el pretest. Se utiliza por tanto la medida pre como covariable para evaluar los efectos producidos por el programa. En este estudio se utiliza como análisis principal para valorar cada una de las variables de estudio.
- **Análisis multivariante del análisis de la varianza (MANOVA)**, donde se contrasta la igualdad entre los grupos mediante un valor teórico que combina óptimamente (mejor que ANOVA) las medidas dependientes múltiples dentro de un valor único que maximiza las diferencias entre los grupos. El MANOVA se emplea de manera especial para valorar si se encuentra alguna diferencia global entre los grupos, y después se llevan a cabo contrastes multivariantes separados para dar respuestas individuales a cada variable dependiente. En concreto usamos MANOVA en este estudio para analizar la totalidad de las variables en su conjunto en el pretest.
- **Análisis multivariante del análisis de la covarianza (MANCOVA)**. Al igual que el MANOVA contrasta la igualdad entre los grupos mediante el valor teórico, pero además añade el control de las diferencias en la prueba inicial, mejorando su potencia estadística. Esta técnica se utiliza para valorar los cambios de todas las variables entre el pre y el postest, pudiendo determinar si ha existido un cambio global en los participantes.
- **Prueba T para muestras independientes**. Este tipo de análisis basado en la comparación de medias, permite contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre las medias de dos grupos independientes. Esta técnica se usa para valorar

la diferencia entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos experimentales en las diferentes sub-condiciones de aplicación del programa: tutores como aplicadores o expertos externos como aplicadores el programa.

Se llevó a cabo un análisis de la multicovarianza (MANCOVA), con el objetivo de descubrir si, de hecho, existe un cambio global y general entre los grupos experimental y control en la totalidad de las variables medidas consideradas como un todo. Tras este hemos analizado cada una de las dimensiones por separado. Para ello, y con el objetivo de controlar el efecto de la primera medida se ha incluido ésta como covariable, por lo que en los resultados se muestran los datos obtenidos tanto en la covariable como en los factores del tratamiento. Este ANCOVA pre-postest se ha llevado a cabo para valorar la diferencia del grupo experimental con el grupo control, en las dimensiones evaluadas tanto en el estudio piloto como en el estudio de intervención final.

En todos los modelos de estudio de los efectos se ha tomado como criterio por norma general la traza de Pillai, por tratarse del más recomendable en el tamaño muestral de nuestro estudio.

El análisis de los efectos se ha llevado a cabo también prestando atención específica a la variable género. Hemos analizado por tanto, las diferencias de género de manera pormenorizada, estudiando las diferencias previas entre chicos y chicas mediante el análisis de la varianza (ANOVA) sin considerar el grupo de intervención y considerándolo. Tras esto, se ha analizado la varianza tras la intervención (ANOVA) nuevamente considerando el grupo de estudio en un análisis y sin considerarlo en otro. De esta manera hemos podido analizar la evolución de chicos y chicas por separado en ambos grupos. De igual modo se ha analizado si el género ha sido determinante a la hora de beneficiarse del programa de intervención, para lo que se ha realizado un análisis de la covarianza controlando las puntuaciones pretest (ANCOVA).

Finalmente hemos analizado la mejora introducida por el programa en función de la aplicación por parte de tutores o de expertos externos que aplican el programa en el aula. La comparación de medias mediante la prueba t para medias independientes, así como análisis de la covarianza pre-postest (ANCOVA) para las diferentes sub-condiciones experimentales -tutores y expertos externos al centro- por separado han sido las principales técnicas estadísticas utilizadas.

Todos los análisis de datos de este capítulo se han realizado con el paquete estadístico SPSS 20.00 para MacOSX.

### **5.7.3. Análisis de los resultados de los determinantes evolutivos personales, sociales y familiares.**

A la hora de analizar los determinantes de desarrollo personal, social o familiar que pueden intervenir en la aparición y/o desarrollo de las habilidades de ISE analizadas en este estudio, hemos procedido mediante el análisis de la correlación entre las diferentes variables. En concreto hemos trabajado mediante diversos métodos (Field, 2013):

- **Correlaciones Bivariadas.** Este tipo de análisis estadístico nos permite conocer el grado en que dos variables varían de manera conjunta. De este modo podemos conocer hasta qué punto la aparición o cambio de una se relaciona con la aparición o cambio de la otra. Una relación lineal *positiva* entre dos variables X e Y indica que los valores de las dos variables varían de forma parecida: los sujetos que puntúan alto en X tienden a puntuar alto en Y y los que puntúan bajo en X tienden a puntuar bajo en Y. Una relación lineal *negativa* significa que los valores de las dos variables varían justamente al revés: los sujetos que puntúan alto en X tienden a puntuar bajo en Y y los que puntúan bajo en X tienden a puntuar alto en Y.
- **Prueba T para muestras independientes.** Este tipo de análisis basado en la comparación de medias, permite contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias independientes. Esta técnica se usa para valorar la diferencia entre los géneros a la hora de valorar las diferencias entre las variables evolutivas, sociales y familiares.

Por lo tanto se ha analizado la correlación de las diferentes variables mediante estos análisis, tomando como criterio por norma general el coeficiente de correlación de Pearson (r), por tratarse del mejor coeficiente y el más utilizado para estudiar el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas.



En este tema se analiza la relación entre las variables sociales y emocionales del programa y los determinantes evolutivos personales, sociales y familiares en función de la correlación que existe entre ellas y en función de que la aparición de estas últimas determine el mayor o menor aprendizaje de las competencias desarrolladas en el programa SEA. Por lo tanto podemos decir que analizamos la correlación entre ellas sin más y la correlación entre una y el aprendizaje o desarrollo de otra. En concreto analizamos varios supuestos:

- Conocer la correlación existente entre la **aparición** de las variables evolutivas personales, sociales y familiares y las competencias emocionales y sociales. Para ello analizamos ambas mediante correlaciones bivariadas. A tenor de que poseemos dos medidas para valorar el nivel de ISE, empatía o socialización de los individuos -medida pre y medida post-, utilizaremos la medida más cercana en el tiempo a aquella que evalúa el determinante evolutivo, social o familiar en concreto.
- Conocer la correlación existente entre la **aparición** de las variables evolutivas, sociales y familiares y el **desarrollo o aprendizaje** de las competencias socioemocionales estudiadas. Para ello analizamos la mejora en las variables de ISE, empatía y socialización con respecto al nivel de la variable evolutiva personal, social o familiar correspondiente. En concreto la mejora se calcula mediante la resta de la puntuación posttest y la puntuación pretest en las variables de ISE, empatía o socialización, utilizando esta diferencia para valorar la correlación con la variable evolutiva personal, social o familiar concreta. En aquellas variables evolutivas en las que poseamos dos medidas -medida pre y medida post-, utilizaremos las medidas más cercanas en el tiempo a esta medida de la diferencia en ISE, empatía y socialización. Esta medida más adecuada será, por tanto, la medida tomada tras la intervención o medida posttest.
- Conocer la correlación positiva o negativa entre la **el desarrollo** de la variable *mindfulness* y el **desarrollo o aprendizaje** de las competencias socioemocionales estudiadas. Para ello analizamos la mejora en las variables de ISE, empatía y socialización con respecto al nivel de la variable *mindfulness*. En concreto la mejora se calcula mediante la resta de la puntuación posttest y la

puntuación pretest en las dimensiones socioemocionales así como de la variable *mindfulness*. Se utilizan estas diferencias para valorar la correlación entre las variables.

Como se habrá podido notar, la variable atención plena o *mindfulness* se analiza en este trabajo tanto como variable de aprendizaje y desarrollo (tema 6) como variable evolutiva que puede determinar la aparición o desarrollo de las habilidades de ISE, empatía y socialización (tema 7). Esto se debe a que, como se ha valorado en el apartado del marco teórico de este trabajo, esta habilidad y su desarrollo puede influir en la aparición de mayores niveles de ISE o incluso de su mayor aprendizaje.

Todos los análisis de datos de este capítulo se han realizado con el paquete estadístico SPSS 20.00 para MacOSX.

#### **5.7.4. Análisis de los resultados de evaluación del programa SEA y sus objetivos.**

Para estudiar los resultados de obtenidos con el objetivo de valorar el programa SEA debemos tener en cuenta que estos se han recogido en forma de cuestionarios que valoran la opinión y la observación por parte de aquellos que han trabajado con él. Estas observaciones, si bien mucho más cualitativas y subjetivas que anteriores evaluaciones de los resultados, nos aportan una información dependiente de contexto y mucho más real que difícilmente se podría conseguir con otros medios. En concreto se analizan las respuestas de los tutores ayudantes y aplicadores al cuestionario del programa SEA (adaptado de Garaigordóbil, 2008). Este valora la satisfacción del profesorado y el alcance de objetivos grupales generales.

También se reflexiona sobre el programa siguiendo metódicamente los 29 ítems de la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional EEIPESE (Pérez-González, 2008). Mediante la respuesta por parte de los expertos a esta prueba, se analiza la calidad del programa en relación a su diseño, aplicación y resultados.

El conjunto de instrumentos y métodos utilizados y presentados en este punto pretenden valorar el programa desde una perspectiva más cualitativa, inmersa en el contexto específico y, por tanto, real del aula y las personas que trabajan con el

programa. Así podremos conocer de la mano de aquellos que han diseñado, aplicado y evaluado el programa los elementos principales del trabajo real con el programa SEA que no se hayan podido evaluar con los análisis más cuantitativos previamente realizados.

## **CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA**

### **6.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO**

### **6.2. ANÁLISIS PREVIOS DEL ESTUDIO FINAL**

### **6.3. ANÁLISIS DE LA MEJORA POR HIPÓTESIS**

6.3.1. Mejora en Inteligencia Socioemocional

6.3.2. Mejora en Empatía

6.3.3. Mejora en habilidades de socialización

6.3.4. Mejora en atención plena

6.3.5. Mejora en los dos géneros

6.3.6. Mejora en aplicación de tutores

### **6.4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA**

6.4.1. Significado de los resultados

6.4.2. Limitaciones de los resultados y futuros estudios



## **6.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO**

Recordemos que esta investigación se llevó a cabo en dos fases: en un estudio piloto durante el curso escolar 2010/2011 y mediante la versión final del programa SEA en el curso escolar 2011/2012. El estudio piloto siguió un diseño cuasi-experimental con medidas repetidas pre-post y grupos de control. Los resultados que se presentan en este epígrafe muestran los resultados de las variables a estudiar, recordemos:

- Inteligencia socioemocional, medida mediante el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC y que evalúa variables tales como: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. También ofrece una puntuación total de nivel de desarrollo socioemocional.
- Empatía, medida mediante la Escala de Empatía para Niños y Adolescentes IECA y que evalúa la empatía entendida como el estado afectivo o capacidad de percibir y tomar en cuenta el estado emocional del “otro”.
- Socialización, medida mediante la Batería de socialización BAS3, y que evalúa variables tales como: consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social/timidez y liderazgo
- Clima social del aula, medida mediante la Escala de clima en el aula CES, y que evalúa el grado en que los alumnos se perciben integrados en clase y existe apoyo y ayuda entre ellos y en relación con el profesor

Los resultados de cada una de las puntuaciones obtenidas mediante los diferentes instrumentos de evaluación se muestran en la tabla 6.1, de forma que el lector de esta tesis pueda conocer las medias, desviaciones típicas y diferencias entre estas en los grupos experimental y control (véase tabla 6.1).

Con el objetivo de poder hacer inferencias sobre las diferencias, y así poder analizar que dimensiones se habían potenciado de manera diferencial en el grupo experimental, se llevó a cabo un análisis de la covarianza (ANCOVA) pretest-postest para cada una de las variables. El valor inicial de la dimensión en el pretest se utilizó como covariable, la condición experimental como factor y las diferentes

**Tabla 6.1: Puntuaciones totales de medias, desviaciones típicas y diferencias post-pretest en las condiciones del estudio piloto**

	Condición Experimental						Condición Control									
	Pretest			Postest			Pretest			Postest			Dif.			
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
Conciencia Emocional	7,04	1,44	91	7,42	1,68	96	0,38	0,24	6,75	1,22	54	7,33	1,26	53	0,58	0,04
Regulación emocional	5,14	1,42	91	5,19	1,60	96	0,05	0,18	4,69	1,42	54	5,01	1,38	53	0,32	-0,04
Competencia Social	6,06	1,38	91	5,80	1,84	96	-0,26	0,46	5,50	1,30	54	6,07	1,48	53	0,57	0,18
Autonomía	5,78	1,58	91	6,00	1,80	96	0,22	0,22	5,66	1,26	54	5,76	1,56	53	0,10	0,30
Competencias Vida	6,83	1,49	91	6,70	1,81	96	-0,13	0,32	6,35	1,63	54	6,35	1,50	53	0,00	-0,13
Total	6,14	1,04	91	6,16	1,25	96	0,02	0,21	5,76	0,87	54	6,04	1,02	53	0,28	0,15
Empatía	14,67	4,39	95	14,12	4,27	95	-0,55	-0,12	14,82	3,91	55	15,25	3,94	53	0,43	0,03
Consideración de los demás	10,24	3,25	93	11,22	2,66	95	0,98	-0,59	11,73	2,47	55	11,75	2,37	53	0,02	-0,10
Autocontrol social	9,51	2,86	93	8,61	3,26	95	-0,90	0,40	9,60	3,50	55	9,74	3,30	53	0,14	-0,20
Retraimiento social	2,73	2,89	93	1,73	2,39	95	-1,00	-0,50	1,60	1,76	55	1,32	2,12	53	-0,28	0,36
Ansiedad social - timidez	3,77	2,75	93	4,05	2,82	95	0,28	0,07	5,02	3,01	55	4,45	3,02	53	-0,57	0,01
Liderazgo	6,10	2,65	93	6,02	2,72	95	-0,08	0,07	6,13	2,59	55	5,43	2,71	53	-0,70	0,12
Clima Social	45,69	5,56	96	44,67	5,61	95	-1,02	0,05	43,27	3,76	55	43,32	4,32	53	0,05	0,56

Nota. Dif. = Diferencia Postest - Pretest.

dimensiones como variables dependientes. Al tratarse de un estudio piloto, y por lo tanto de solo un estudio aproximativo, se analizaron los datos únicamente con la metodología apenas descrita.

Tras analizar todas las dimensiones observamos que, de entre todas las estudiadas, se encuentran diferencias significativas que indican la mejora introducida por el programa únicamente en la dimensión “Retraimiento Social-Timidez” medida con la prueba BAS3 (véase tabla 6.2). El análisis de los supuestos previos en esta variable, nos informa de que los sujetos se distribuyen de forma normal en la medida pre de la misma, de modo que no presenta problemas de asimetría ni curtosis. Sin embargo, el análisis de la homogeneidad de las varianzas entre los grupos mediante la prueba de Levene nos informa de que los grupos experimental y control no son equivalentes en la medida pre ( $F_{3,137} = 2,858$ ,  $p < 0,05$ ), siendo la diferencia de tamaños entre los grupos significativa ( $> 1,5$  en la división del más grande entre el más pequeño). De tal modo, y siguiendo las indicaciones de Hair et al. (1999) y Pardo Merino y Ruiz Díaz (2005) ante el incumplimiento de este supuesto y ante las condiciones específicas de estos resultados, debemos tener en cuenta estas diferencias y tomar como criterio de significación en estos grupos valores de significación menores, al menos de 0,03 en lugar de 0,05.

Consecuentemente, realizamos el análisis mediante ANCOVA, que nos ofrece un valor de la F (traza de Pillai) de 11,036 a un nivel de significación menor de 0,01 ( $p = 0,001$ ) y un tamaño del efecto medio ( $\eta^2_p = 0,075$ ) en esta variable (véase tabla 6.2):

**Tabla 6.2: Dimensiones de mejora en el estudio piloto**

	Grupo control	Grupo experimental	ANCOVA	Tamaño del Efecto
	Dif. (M)	Dif. (M)	F	$\eta^2_p$
Retraimiento Social-Timidez	-0,28	-1,00	11,036**	0,075

*Nota.* Dif. = Diferencia Postest - Pretest. \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$



Al analizar las puntuaciones obtenidas en esta medida en los grupos control y experimental por separado observamos como los participantes del grupo control poseen una puntuación media de 1,60 en la medida pretest que, una vez pasados 4 meses, se convierte en una puntuación media de 1,32 en la medida posttest, esto supone una “mejora” de 0,28 puntos explicable por efectos de maduración, de familiaridad con la prueba o incluso por el hecho de que los individuos del grupo estén más habituados al contacto y a trabajar con los mismos compañeros y compañeras. Por otro lado los sujetos del grupo experimental presentan una puntuación sensiblemente mayor a los sujetos control en la medición pretest, en concreto de 2,73 puntos de media. Esta diferencia previa entre grupos se dirime tras la aplicación del programa piloto, encontrándonos con puntuaciones más acordes con la media general en el posttest, concretamente de 1,73. La mejora de un punto en retraimiento nos informa de que en los sujetos del grupo experimental se ha disminuido sensiblemente este tipo de comportamientos de evitación social tras la aplicación del programa y el paso de los 4 meses entre mediciones. Este resultado se puede explicar desde los mismos efectos que en el grupo control, pero también desde la eficacia del programa SEA piloto para reducir las puntuaciones tan elevadas que existían en retraimiento social-timidez entre los participantes del grupo experimental y equiparar ambos grupos experimental y control. Quizás diéramos con algún problema de relación entre sujetos del grupo que no analizamos por separado y, al trabajar en las actividades propuestas por nuestro programa de intervención, este se redujera, potenciado el acercamiento y el inicio de conductas sociales de los sujetos del grupo entre ellos.

En cualquier caso, sea cual sea la explicación, y pese a las diferencias previas entre los grupos, los alumnos y alumnas que han participado en las actividades del Programa, este resultado nos animó a seguir trabajando en el diseño de un programa más amplio que trabaje las competencias socioemocionales con mayor profundidad, dedicación y tiempo. Quizás así podríamos producir más cambios, teniendo en cuenta los pocos cambios acontecidos tras la aplicación piloto del programa. Por otro lado el objetivo principal de la aplicación piloto no era el de incluir mejoras profundas en los participantes del programa, sino ensayar el programa SEA pensando en el mejor diseño y aplicación posteriores. Pese a esto, los resultados obtenidos nos indicaron el gran margen de mejora que teníamos, así como la posibilidad de cambiar y potenciar el desarrollo de ciertas competencias de los sujetos que en el participan. Por tal motivo se decidió diseñar el nuevo programa SEA, ahora en su versión final, más larga,

estructurada y rigurosa. Lo hicimos así con la intención de ampliar los resultados, potenciar la mejora en otras competencias socioemocionales y profundizar en el cambio de los participantes de la nueva versión del programa SEA. Esta versión final se diseñó en un formato más extenso en cuanto a número de sesiones y horas de trabajo, así como mejorado en tanto a las actividades técnicas a utilizar. Tras su rediseño, ampliación y mejora en general, se aplicó con la muestra final del estudio y se evaluaron los resultados, que se presentan en los siguientes epígrafes.

## 6.2. ANÁLISIS PREVIOS DEL ESTUDIO FINAL

Con la finalidad de analizar el cambio producido en cada una de las dimensiones analizadas en este estudio se han obtenido las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables en los sujetos experimentales y control en la fase pretest, postest y la diferencia pretest postest (véase tabla 6.3).

Tal y como ha quedado explicado en el epígrafe del procedimiento de análisis estadísticos (véase capítulo 5), en un primer momento se analizan los supuestos de independencia de las Variables Dependientes, normalidad multivariante y homogeneidad de las varianzas entre los grupos.

Con el objetivo de asegurarnos el cumplimiento de el primero de ellos, **la independencia de las Variables Dependientes**, pedimos al lector que recuerde el análisis teórico realizado de la ISE, la empatía, el ajuste psicosocial, el apoyo social y familiar, el *mindfulness* y el Perfil de Estilo Educativo paterno/materno, llevado a cabo en el marco teórico de esta tesis. En tal estudio se analizan las variables

Tabla 6.3: Puntuaciones totales de medias, desviaciones típicas y diferencias post-pretest en las condiciones del estudio final SEA

	Condición Experimental						Condición Control										
	Pretest			Posttest			Pretest			Posttest			Dif.				
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	M	DT	
Conciencia Emocional	7,91	1,17	105	7,83	1,38	106	-0,08	0,21		7,83	1,39	47	7,58	1,29	48	-0,25	-0,10
Regulación emocional	5,09	1,53	105	5,32	1,50	106	0,23	-0,03		5,13	1,40	47	5,06	1,46	48	-0,07	0,06
Competencia Social	6,08	1,55	105	5,95	1,52	106	-0,13	-0,03		6,12	1,58	47	5,83	1,64	48	-0,29	0,06
Autonomía	6,12	1,62	105	6,13	1,60	106	0,01	-0,02		5,99	1,46	47	6,23	1,51	48	0,24	0,05
Competencias Vida	7,39	1,51	105	7,01	1,46	106	-0,38	-0,05		7,29	1,41	47	6,82	1,62	48	-0,47	0,21
Total	6,44	1,08	105	6,38	1,04	106	-0,06	-0,04		6,40	0,90	47	6,23	1,07	48	-0,17	0,17
Habilidad Intrapersonal	---	---	---	15,29	3,13	85	---	---		---	---	---	15,03	3,22	37	---	---
Habilidad Interpersonal	---	---	---	39,75	4,67	85	---	---		---	---	---	36,62	4,49	37	---	---
Manejo Estrés	---	---	---	32,71	5,77	85	---	---		---	---	---	30,78	5,35	37	---	---
Adaptabilidad	---	---	---	29,31	4,94	85	---	---		---	---	---	26,19	4,74	37	---	---
Estado Ánimo General	---	---	---	46,86	5,75	85	---	---		---	---	---	45,97	5,88	37	---	---
Total	---	---	---	163,92	14,97	85	---	---		---	---	---	154,59	16,60	37	---	---
Empatía	15,98	3,64	104	16,27	3,97	107	0,29	0,33		15,50	3,31	48	14,87	3,96	48	-0,63	0,65

	Condición Experimental						Condición Control											
	Pretest			Posttest			Pretest			Posttest			Dif.					
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N
Consideración de los demás	11,90	2,50	106	11,99	2,35	107	0,09	-0,15		11,68	2,38	48	10,85	2,65	47	-0,83	0,27	
Autocontrol social	10,25	3,44	106	9,77	3,42	107	-0,48	-0,03		9,81	3,01	48	8,89	3,67	47	-0,92	0,66	
Retraimiento social	1,50	2,06	106	1,37	1,98	107	-0,13	-0,08		1,13	1,38	48	1,89	2,67	47	0,76	1,30	
Ansiedad social - timidez	3,77	2,84	106	3,92	2,90	107	0,15	0,06		3,21	2,87	48	3,38	3,25	47	0,17	0,39	
Liderazgo	5,87	2,25	106	6,87	2,50	107	1,00	0,25		6,06	2,33	48	6,32	2,43	47	0,26	0,11	
AP Cinesésica	13,76	3,96	105	13,69	4,42	107	-0,07	0,46		12,81	5,04	47	11,84	3,96	46	-0,97	-1,08	
AP Externa	15,31	3,67	105	14,34	3,58	107	-0,97	-0,09		13,94	4,51	47	13,71	4,02	46	-0,23	-0,49	
AP Interna	15,76	3,26	105	16,46	2,70	107	0,70	-0,56		16,30	3,23	47	15,67	3,60	46	-0,63	0,37	

Nota. Dif. = Diferencia Posttest - Pretest.

concretas y se trabaja la diferencia de estas con otras variables humanas y la importancia de ser evaluadas en este trabajo. Por tanto y partiendo desde el análisis teórico comprendemos que las variables que aquí medimos son independientes y por tanto cumplen el supuesto previo aquí presentado.

Por lo que respecta a la **homogeneidad de las varianzas entre los grupos** con el fin de asegurarnos la equivalencia de los grupos previa a la aplicación del tratamiento, el análisis de la multivarianza (MANOVA) combinado para todas las variables dependientes estudiadas nos indica que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre los participantes de las dos condiciones de estudio,  $F_{16,125} = 1,077$ ,  $p = 0,383$  (Traza de Pillai). Además, el análisis de varianza realizado con los grupos pone de manifiesto que no existe diferencias entre ellos en la medida pre, de modo que podemos considerar a los diferentes grupos como equivalentes.

Con respecto al segundo de los supuestos, la **distribución normal de la muestra**, nos encontramos con que tan solo dos de las dimensiones estudiadas presentan problemas de asimetría o curtosis en la medida previa a la aplicación del tratamiento, luego no se distribuyen de manera normal previamente. En concreto son la dimensión Consideración de los demás, que presenta curtosis (1,711 y error típico 0,389), mientras que la dimensión Retraimiento Social presenta ambas curtosis (2,913 y error típico 0,389) y asimetría (1,777 y error típico 0,195). Para esta segunda dimensión, tal y como se ha indicado en el epígrafe de análisis estadístico, debemos considerar que ante tamaños muestrales no grandes el incumplimiento de normalidad no es problemático si la muestra está afectada igualmente por problemas de asimetría. También Pardo y Ruiz (2005) nos informan de que, ante tamaños muestrales mayores de 30, como es nuestro caso, la violación de este supuesto no suele suponer mayores problemas. Además, la investigación realizada por Lehman (1991) indica que la mayoría de los procedimientos de inferencia paramétricos se comportan bastante bien cuando trabajan con desviaciones moderadas de la normalidad y de la igualdad de las varianzas.

Tras estudiar los supuestos previos al uso de técnicas de análisis paramétricas de la varianza y la diferencia de medias, analizamos el posible cambio general

producido tras la aplicación del programa. Así, de manera general encontramos que el análisis de la multivarianza (MANCOVA) combinado para todas las variables dependientes estudiadas nos indica que tras la intervención sí aparecen diferencias significativas entre los participantes de las dos condiciones de estudio,  $F_{21,70} = 1,932$ ,  $p = 0,021$  (Traza de Pillai), siendo el tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2_p = 0,0367$ ). Si tenemos en cuenta que previamente a la intervención estas diferencias en la globalidad de las escalas no aparecía, podemos pensar que el programa de intervención ha supuesto algún tipo de cambio en las dimensiones de ISE, empatía, socialización y atención plena estudiadas de manera conjunta, por lo que se hace indispensable analizar tales cambios dimensión por dimensión.

Para analizar como estos cambios específicos aparecen en cada una de las dimensiones de este estudio seguimos las hipótesis que funcionan como cuestiones-guía de nuestro estudio. De esta manera los resultados se presentan en forma de comprobación de las diferentes hipótesis, en este caso de mejora introducida por la intervención mediante nuestro programa de intervención.

### **6.3. ANÁLISIS DE LA MEJORA POR HIPÓTESIS**

#### **6.3.1. Mejora en Inteligencia Socioemocional**

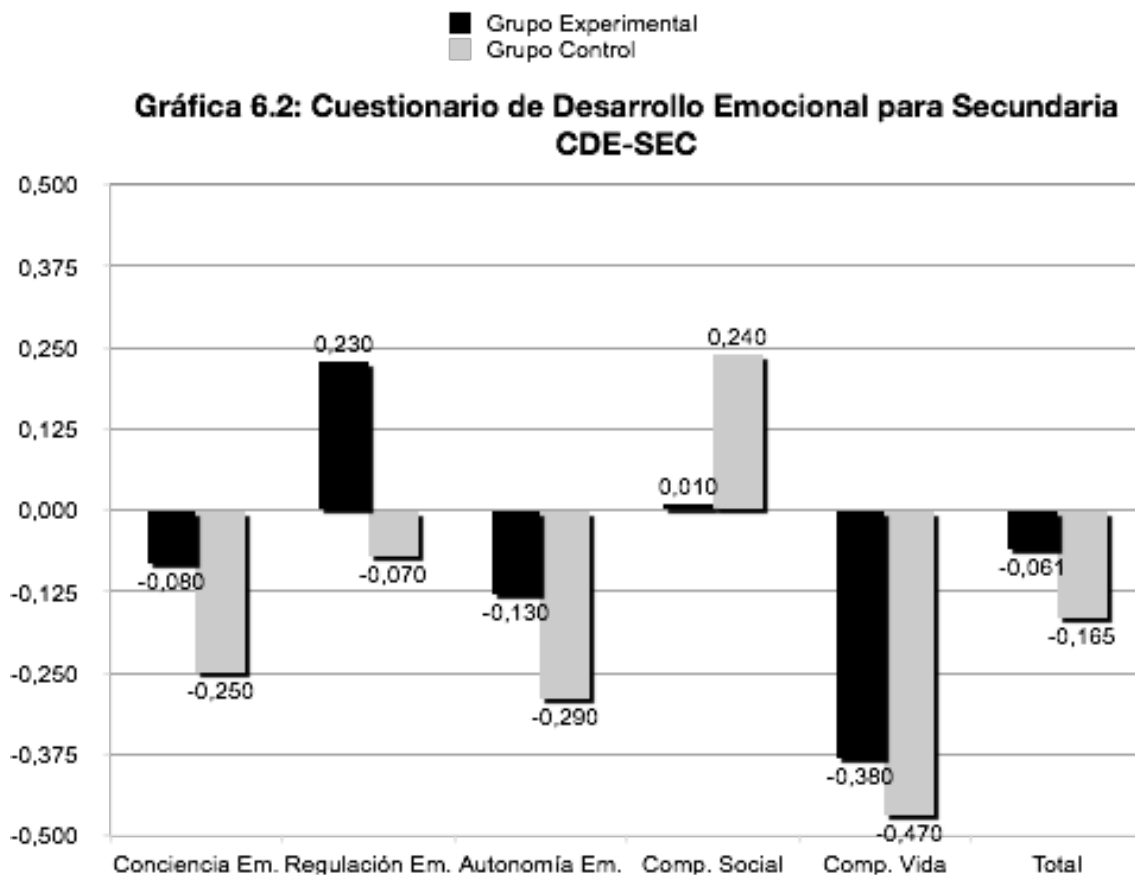
##### **Hipótesis 1: El programa de intervención potenciará la mejora de las habilidades socioemocionales de los jóvenes**

La mejora introducida por el programa en las dimensiones específicas de la ISE, recordemos, se midió mediante las pruebas:

- Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010) y
- Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012).

Recordemos también que la segunda de las pruebas se introdujo en la fase posttest debido a que en el momento de realizar la evaluación inicial se encontraba todavía en proceso de validación para una muestra joven española. Por lo tanto la medición con esta prueba se realizó 3 meses después (Septiembre de 2012) y nos permite no solo valorar la mejora introducida por el programa, sino también hasta que punto estas mejoras se mantienen tras tal periodo de tiempo.

Con respecto a la primera hipótesis presentamos los datos de las dos pruebas por separado. En la primera de ellas (CDE-SEC) se presentan los datos de la diferencia en las puntuaciones posttest-pretest en la siguiente gráfica (gráfica 6.2):



En base a los resultados ofrecidos en esta gráfica y en la tabla abajo presentada (tabla 6.4), tras aplicar el programa no se observan cambios significativos en ninguna de las variables dependientes medidas con la prueba CDE-SEC. Los valores de la F (Traza de Pillai) de la diferencia de varianzas en el pretest y en el posttest, así como el valor de

la covarianza en el postest una vez controlada la varianza pretest, se ofrecen junto al tamaño del efecto (tabla 6.4). Se marcan las puntuaciones significativas.

**Tabla 6.4: Mejora en inteligencia socioemocional I**

	ANOVA Pretest	ANOVA Postest	ANCOVA Pre-postest	Tamaño del Efecto
Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC	F (1,150)	F (1,152)	F (1,152)	$\eta^2_p$
Conciencia emocional	0,30	1,80	1,11	0,008
Regulación emocional	0,00	0,88	2,11	0,014
Autonomía emocional	0,01	0,20	1,76	0,012
Competencia Social	0,28	0,13	0,25	0,002
Competencias para la vida	0,16	0,84	0,51	0,004
Total	0,12	0,79	1,00	0,007

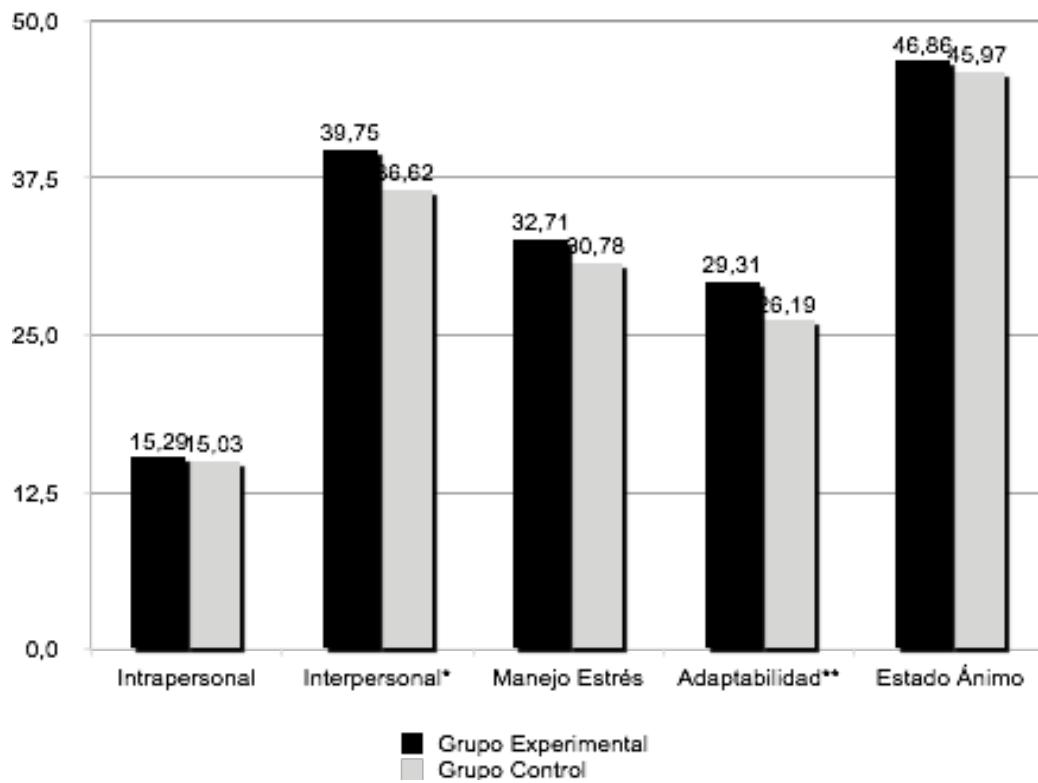
$p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

El análisis de la covarianza, tras neutralizar las diferencias en el pretest, confirma que ninguna de las diferencias encontradas mediante esta prueba en este test son significativas (véase tabla 6.4) de modo que, según los resultados obtenidos en esta prueba, no aparecen cambios significativos en ninguna de las dimensiones de ISE estudiadas con este instrumento. En la discusión se analizan las posibles implicaciones, significado y causa de esta falta de resultados significativos.

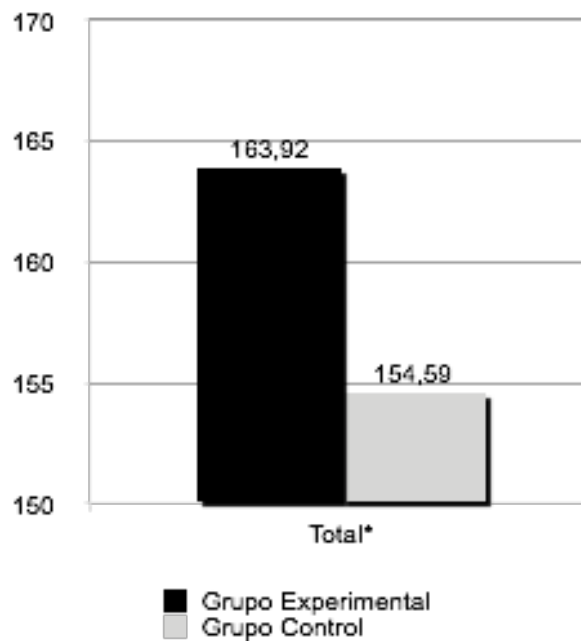
Con la intención de seguir analizando los resultados que nos permitan apoyar o refutar a la primera de las hipótesis de este estudio - El programa de intervención potenciará la mejora de las habilidades socioemocionales de los jóvenes - estudiamos los resultados obtenidos mediante la prueba EQi-YV. Las puntuaciones postest se presentan en las siguientes gráficas (gráficas 6.3 y 6.4):



**Gráfica 6.3: Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV**



**Gráfica 6.4: Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV**



En estas gráficas observamos que, tras aplicar el programa, los sujetos del grupo experimental puntúan más alto en todas las dimensiones analizadas por esta prueba, incluida la competencia socioemocional total. Se puede observar que, de manera significativa:

- En habilidad interpersonal los experimentales presentan una media de 39,75 mientras que los controles únicamente muestran una media de 36,62.
- En la dimensión adaptabilidad los experimentales presentan una media de 29,31, mientras que los controles presentan una menor, de 26,19.
- En la dimensión total de competencia socioemocional los experimentales también superan en media (163,92) a los controles (154,59).

Se analizan también los valores de la F (Traza de Pillai) de la diferencia de la media de las varianzas en el postest y el valor de la covarianza en el postest. En este caso, al no disponer de medida pre intervención de esta variable se tomó como covariable la medida total del CDE-SEC ( $F_{1,150} = 0,12$ ), ya que se puede considerar como el mejor indicador de competencia emocional en la medida pretest. Estos resultados, junto con el tamaño del efecto se presentan en la tabla 6.5. Se marcan las puntuaciones significativas.

**Tabla 6.5: Mejora en Inteligencia socioemocional II**

	ANOVA Postest	ANCOVA Pre-postest	Tamaño del Efecto
Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV	F (1,120)	F (1,113)	$\eta^2_p$
Habilidad Intrapersonal	0,185	0,75	0,007
Habilidad Interpersonal	11,874***	10,32*	0,084
Manejo del Estrés	2,99	2,77	0,024
Adaptabilidad	10,522**	10,88**	0,088
Estado de Ánimo	0,604	0,38	0,003
Total	9,355**	10,03*	0,081

$p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

El análisis de la covarianza (véase tabla 6.5), tras neutralizar las diferencias en el pretest mediante la puntuación total de competencia emocional de la prueba CDE-SEC, confirma que aparecen diferencias estadísticamente significativas en tales dimensiones: “habilidad interpersonal” ( $F_{1,113} = 10,32$ ,  $p < 0,01$ ) con un tamaño del efecto medio ( $\eta_p^2 = 0,084$ ), “adaptabilidad” ( $F_{1,113} = 10,88$ ,  $p < 0,001$ ) con un tamaño de efecto también medio ( $\eta_p^2 = 0,088$ ) y en la dimensión total de competencia socioemocional “cociente emocional” ( $F_{1,113} = 10,03$ ,  $p < 0,01$ ) observándose un tamaño del efecto medio ( $\eta_p^2 = 0,081$ ).

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo al haber promovido: 1) el aumento de la habilidad interpersonal, de modo que ahora son sujetos con mayor habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros; 2) el aumento de la adaptabilidad, esto es, la flexibilidad y eficacia para adaptarse al ambiente social, así como para resolver conflictos; 3) la puntuación total de competencia socioemocional, mostrando personas con un mayor cociente emocional.

### 6.3.2. Mejora en Empatía

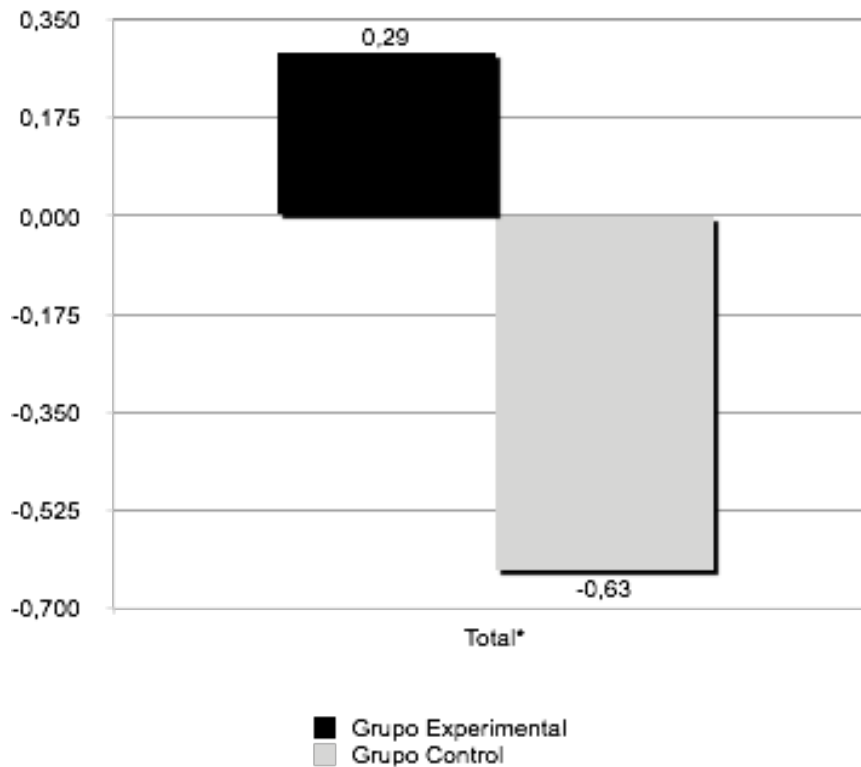
#### **Hipótesis 2: El programa de intervención potenciará la mejora de la empatía de los jóvenes**

La mejora introducida por el programa en la habilidad empática, recordemos, se midió mediante la prueba:

- Escala de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA; Index of Empathy for Children and Adolescents) (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999).

Con respecto a la segunda hipótesis se presentan los datos de la diferencia en las puntuaciones posttest-pretest en la siguiente gráfica (gráfica 6.5):

**Gráfica 6.5: Escala de Empatía para Niños y Adolescentes IECA**



En la gráfica observamos que, tras aplicar el programa, los sujetos del grupo experimental puntúan más alto en la dimensiones empatía. Se puede observar que, de manera significativa:

- En habilidad empática los experimentales incrementan su media en 0,29, mientras que los controles la disminuyen en 0,63.

Se analizan también los valores de la F (Traza de Pillai) de la diferencia de la media de las varianzas en el pretest y en el posttest, así como el valor de la covarianza en el posttest una vez controlada la varianza pretest, puntuación que se ofrece con el tamaño del efecto (tabla 6.6). Se marcan las puntuaciones significativas.

**Tabla 6.6: Mejora en Empatía**

	ANOVA Pretest	ANOVA Posttest	ANCOVA Pre-posttest	Tamaño del Efecto
Escala de Empatía para Niños y Adolescentes IECA	F (1,150)	F (1,153)	F (1,152)	$\eta^2_p$

---

Total Empatía	0,488	4,279*	4,03*	0,027
---------------	-------	--------	-------	-------

---

$p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

El análisis de la covarianza (véase tabla 5.5), tras neutralizar las diferencias en el pretest, confirma que aparece una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión evaluada “empatía” ( $F_{1,146} = 4,03$ ,  $p = 0,047$ ) con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2_p = 0,027$ ).

Este resultado nos permite concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo al haber promovido una mejora en la capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional del otro, esto es: son personas más empáticas.

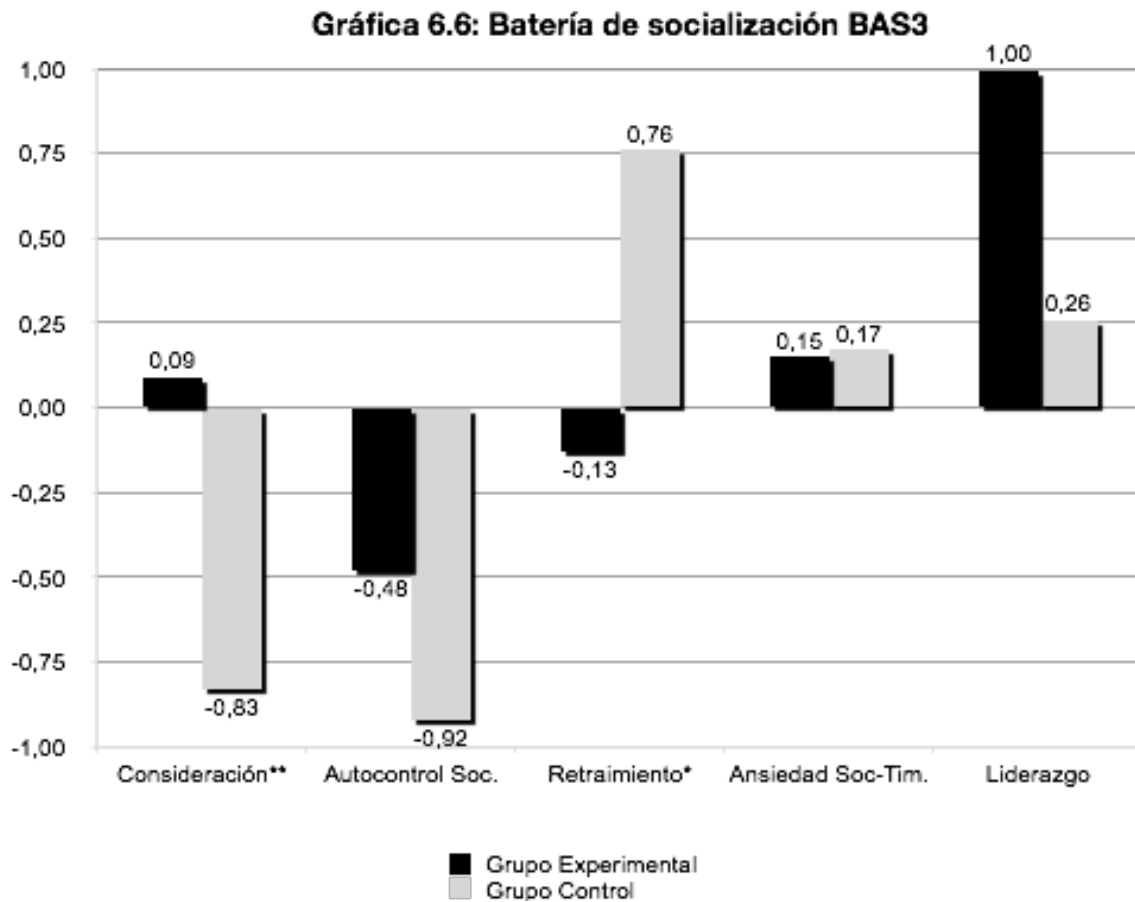
### 6.3.3. Mejora en habilidades de socialización

#### **Hipótesis 3: El programa de intervención potenciará la mejora de las habilidades de socialización de los jóvenes**

La mejora introducida por el programa en las habilidades de socialización, recordemos, se midió mediante la prueba:

- Batería de socialización BAS3 (Silva y Martorell, 2001).

Con respecto a la tercera hipótesis se presentan los datos de la diferencia en las puntuaciones posttest-pretest en la siguiente gráfica (gráfica 6.6):



En la gráfica observamos que, tras aplicar el programa, los sujetos del grupo experimental puntúan más alto en todas las dimensiones analizadas por esta prueba, a excepción de la dimensión ansiedad social-timidez, donde puntúan virtualmente igual. Se puede observar que, de manera significativa:

- En la consideración de los demás los sujetos experimentales incrementa su media en 0,09, mientras que los controles la disminuyen en 0,83.
- En el retraimiento social los sujetos experimentales mejoran, pues disminuyen esta puntuación en 0,13 de media, mientras que los controles aumentan su media en 0,76.

Se analizan también los valores de la F (Traza de Pillai) de la diferencia de la media de las varianzas en el pretest y el posttest, así como el valor de la covarianza en el posttest una vez controlada la varianza pretest, puntuación que se ofrece con el tamaño del efecto (tabla 6.7). Se marcan las puntuaciones significativas.

**Tabla 6.7: Mejora en Socialización**

	ANOVA Pretest	ANOVA Posttest	ANCOVA Pre- posttest	Tamaño del Efecto
Batería de socialización BAS3	F (1,152)	F (1,152)	F (1,147)	$\eta^2_p$
Consideración de los demás	0,375	0,6451*	7,76**	0,050
Autocontrol Social	0,563	1,722	1,61	0,011
Retraimiento Social	1,533	1,734	4,42*	0,029
Ansiedad Social - timidez	1,515	1,031	0,10	0,001
Liderazgo	1,962	1,377	3,44	0,023

$p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

El análisis de la covarianza (véase tabla 6.7), tras neutralizar las diferencias en el pretest, confirma que aparecen diferencias estadísticamente significativas en tales dimensiones: “consideración de los demás” ( $F_{1,147} = 7,76$ ,  $p < 0,01$ ) con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2_p = 0,05$ ) y “retraimiento social” ( $F_{1,147} = 4,42$ ,  $p < 0,05$ ) con un tamaño del efecto también pequeño ( $\eta^2_p = 0,029$ ).

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo al haber promovido: 1) a desarrollar alumnos y alumnas más sensibles socialmente y más preocupados por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados; y 2) a disminuir el apartamiento tanto pasivo como activo de los demás de los sujetos, evitando que se aislen en el peor de los casos.

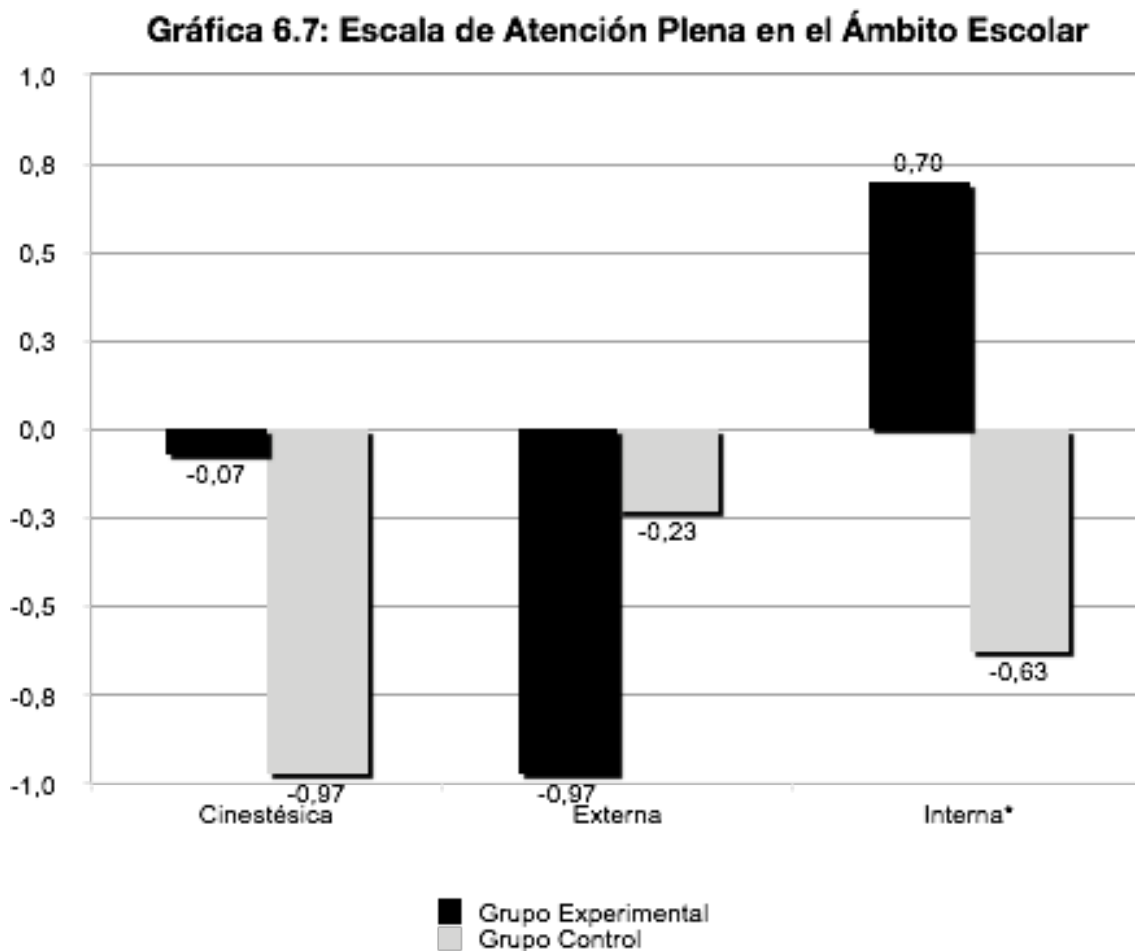
#### 6.3.4. Mejora en atención plena

**Hipótesis 4: Las habilidades de atención plena o mindfulness de los jóvenes se verán incrementadas tras la intervención**

La mejora introducida por el programa en las habilidades de atención plena o mindfulness, recordemos, se midió mediante la prueba:

- Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar (León, 2008).

Con respecto a la cuarta hipótesis se presentan los datos de la diferencia en las puntuaciones postest-pretest en la siguiente gráfica (gráfica 6.7):



En la gráfica observamos que, tras aplicar el programa, los sujetos del grupo experimental y control puntúan peor en conciencia plena en todas las dimensiones analizadas por esta prueba, a excepción de la dimensión atención plena interior, donde los experimentales dicen mejorar y los controles dicen empeorar. Estos datos pueden explicarse por la dificultad de medir esta variable y la utilización de medidas de autoinforme, entre otras causas (véase discusión de los datos de mejora en este capítulo). No obstante se observa que, de manera significativa:



- Los sujetos experimentales incrementan su habilidad de atención plena interior en 0,70 de media, mientras que los controles disminuyen en 0,63 de media.

Se analizan también los valores de la F (Traza de Pillai) de la diferencia de la media de las varianzas en el pretest y en el postest, así como el valor de la covarianza en el postest una vez controlada la varianza pretest, puntuación que se ofrece con el tamaño del efecto (tabla 6.8). Se marcan las puntuaciones significativas.

**Tabla 6.8: Mejora en Atención Plena**

	ANOVA Pretest	ANOVA Postest	ANCOVA Pre-postest	Tamaño del Efecto
Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar	F (1,150)	F (1,151)	F (1,144)	$\eta^2_p$
Atención Cinestésica	1,584	0,6158*	3,85	0,02
Atención Exterior	3,960*	1,057	0,004	0,00
Atención Interior	0,884	2,064	4,55*	0,03

$p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

El análisis de la covarianza (véase tabla 6.8), tras neutralizar las diferencias en el pretest -especialmente importantes en los datos de esta prueba vista la desigualdad inicial entre grupos en la dimensión atención exterior-, confirma que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Atención interior” ( $F_{1,144} = 4,55$ ,  $p < 0,05$ ) con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2_p = 0,031$ ). Esto nos permiten por tanto concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo al haber promovido el desarrollo de la capacidad para dirigir la atención hacia lo intelectual, las emociones y los sentimientos propios.

### 6.3.5. Mejora en los dos géneros

#### **Hipótesis 5: Aparecerán diferencias en los efectos del programa en función del sexo de los participantes.**

Para investigar hasta que punto el programa afecta de manera diferencial a ambos géneros, primero analizamos la diferencia entre grupos en las variables consideradas (MANOVA) en el pretest para el conjunto de variables y dimensiones de estudio. Los resultados evidenciaron que antes de la intervención existían diferencias significativas entre los sujetos de sexo masculino y femenino ( $F_{16,125} = 1,996$ ,  $p < 0,05$  y  $\eta^2_p = 0,203$ ). Dadas estas diferencias globales procedimos a analizar de manera más pormenorizada en que variables los géneros se diferencian en el pretest. Para ello se estudian las medias, desviaciones típicas y diferencias de estas entre las medidas pre y postest para los grupos experimentales y control por separado de chicos y chicas (véase tablas 6.9 y 6.10).

Con el objetivo de observar si las puntuaciones encontradas suponen algún tipo de diferencia tanto previa como de mejora entre chicos y chicas, analizamos la varianza (ANOVA) de las puntuaciones pre y postest, así como observamos la covarianza (ANCOVA) prestando especial atención a la interacción entre sexo y condición experimental. Los resultados se pueden observar en la tabla 6.11 (véase tabla 6.11).

**Tabla 6.9: Puntuaciones totales de medias, desviaciones típicas y diferencias post-pretest en las condiciones del estudio final SEA. Solo sexo femenino**

	Condición Experimental						Condición Control									
	Pretest		Posttest		Dif.		Pretest		Posttest		Dif.					
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	
Conciencia Emocional	8,16	1,14	49	8,21	1,21	49	0,05	0,07	7,82	1,34	19	7,53	1,09	20	-0,28	-0,25
Regulación emocional	5,41	1,44	49	5,54	1,42	49	0,13	-0,02	4,98	1,60	19	4,76	1,63	20	-0,22	0,02
Competencia Social	6,31	1,50	49	6,59	1,58	49	0,27	0,08	5,88	1,74	19	6,21	1,10	20	0,33	-0,63
Autonomía	5,98	1,39	49	6,00	1,23	49	0,01	-0,17	5,68	1,94	19	5,46	1,42	20	-0,21	-0,52
Competencias Vida	7,60	1,48	49	7,29	1,33	49	-0,31	-0,15	7,38	1,41	19	6,74	1,81	20	-0,64	0,41
Total	6,61	0,99	49	6,65	0,96	49	0,04	-0,03	6,27	1,04	19	6,06	1,04	20	-0,20	0,00
Habilidad Intrapersonal	---	---	---	15,86	2,90	43	---	---	---	---	---	14,59	3,08	17	---	---
Habilidad Interpersonal	---	---	---	41,02	3,89	43	---	---	---	---	---	38,24	4,51	17	---	---
Manejo Estrés	---	---	---	33,72	6,39	43	---	---	---	---	---	30,76	5,99	17	---	---
Adaptabilidad	---	---	---	28,28	4,23	43	---	---	---	---	---	25,35	5,24	17	---	---
Estado Ánimo General	---	---	---	46,14	5,89	43	---	---	---	---	---	45,06	5,79	17	---	---
Total	---	---	---	165,02	13,86	43	---	---	---	---	---	154,00	18,72	17	---	---
Empatía	17,22	3,39	49	17,92	3,72	49	0,70	0,33	16,55	3,05	20	16,15	3,95	20	-0,40	0,90

	Condición Experimental						Condición Control									
	Pretest			Posttest			Pretest			Posttest			Dif.			
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	M	DT
Consideración de los demás	12,62	1,701	50	12,80	1,85	49	0,18	0,15	11,95	2,42	20	10,95	3,32	20	-1,00	0,90
Autocontrol social	11,02	3,06	50	10,22	3,31	49	-0,80	0,25	9,75	3,09	20	8,65	4,00	20	-1,10	0,91
Retraimiento social	1,14	1,71	50	1,14	1,44	49	0,00	-0,27	0,85	1,46	20	1,85	2,46	20	1,00	0,99
Ansiedad social - timidez	4,16	3,08	50	4,20	2,97	49	0,04	-0,12	4,35	3,25	20	4,75	3,86	20	0,40	0,62
Liderazgo	5,74	2,44	50	7,31	2,70	49	1,57	0,26	6,15	2,16	20	6,00	2,83	20	-0,15	0,67
AP Cinestésica	13,27	4,22	49	13,92	4,37	50	0,65	0,15	11,50	5,09	20	12,00	4,05	20	0,50	-1,04
AP Externa	15,71	3,16	49	14,94	3,86	50	-0,77	0,71	13,45	4,26	20	13,40	4,19	20	-0,05	-0,08
AP Interna	16,12	3,39	49	17,10	2,54	50	0,98	-0,85	15,85	2,21	20	16,25	3,81	20	0,40	1,60

Nota. Dif. = Diferencia Posttest - Pretest.

**Tabla 6.10: Puntuaciones totales de medias, desviaciones típicas y diferencias post-pretest en las condiciones del estudio final SEA. Solo sexo masculino.**

	Condición Experimental						Condición Control									
	Pretest		Posttest		Dif.		Pretest		Posttest		Dif.					
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
Conciencia Emocional	7,76	1,21	56	7,57	1,46	57	-0,19	0,25	7,83	1,45	28	7,57	1,43	28	-0,27	-0,02
Regulación emocional	4,86	1,58	56	5,12	1,51	57	0,25	-0,06	5,23	1,27	28	5,30	1,30	28	0,06	0,03
Competencia Social	5,99	1,69	56	5,78	1,53	57	-0,21	-0,16	6,42	1,23	28	6,28	1,75	28	-0,15	0,52
Autonomía	6,19	1,67	56	5,93	1,73	57	-0,26	0,06	6,07	1,27	28	6,12	1,73	28	0,05	0,46
Competencias Vida	7,21	1,52	56	6,82	1,53	57u	-0,39	0,01	7,23	1,44	28	6,84	1,48	28	-0,39	0,04
Total	6,32	1,14	56	6,17	1,05	57	-0,15	-0,08	6,48	0,81	28	6,35	1,08	28	-0,13	0,27
Habilidad Intrapersonal	---	---	---	14,71	3,28	42	---	---	---	---	---	15,40	3,36	20	---	---
Habilidad Interpersonal	---	---	---	38,45	5,07	42	---	---	---	---	---	35,25	4,09	20	---	---
Manejo Estrés	---	---	---	31,67	4,91	32	---	---	---	---	---	30,80	4,91	20	---	---
Adaptabilidad	---	---	---	30,36	5,42	42	---	---	---	---	---	26,90	4,28	20	---	---
Estado Ánimo General	---	---	---	47,60	5,57	42	---	---	---	---	---	46,75	5,99	20	---	---
Total	---	---	---	162,79	16,12	42	---	---	---	---	---	155,10	15,05	20	---	---
Empatía	14,78	3,52	55	14,91	3,59	58	0,13	0,06	14,75	3,33	28	13,96	3,77	28	-0,79	0,44

	Condición Experimental												Condición Control																							
	Pretest						Posttest						Pretest						Posttest																	
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N												
Consideración de los demás	11,23	2,886	56	11,24	2,60	58	0,01	-0,29		11,39	2,38	28	10,78	2,08	27	-0,61	-0,30		9,59	3,63	56	9,26	3,60	58	-0,33	-0,03		9,89	2,96	28	9,07	3,28	27	-0,82	0,32	
Autocontrol social	1,84	2,28	56	1,59	2,34	58	-0,25	0,06		1,29	1,30	28	1,93	2,87	27	0,64	1,57		3,43	2,56	56	3,67	2,81	58	0,24	0,26		2,32	2,23	28	2,37	2,31	27	0,05	0,08	
Retraimiento social	5,93	2,11	56	6,43	2,31	58	0,50	0,21		6,04	2,44	28	6,56	2,12	27	0,52	-0,32		14,20	3,70	56	13,72	4,52	57	-0,48	0,82		13,78	4,86	27	11,88	3,97	26	-1,90	-0,89	
Ansiedad social - timidez	14,96	4,06	56	14,04	3,33	57	-0,92	-0,73		14,30	4,73	27	14,08	3,92	26	-0,22	-0,81		5,93	2,11	56	6,43	2,31	58	0,50	0,21		16,63	3,82	27	15,35	3,44	26	-1,28	-0,38	
Liderazgo	15,45	3,13	56	15,96	2,72	57	0,51	-0,41		16,63	3,82	27	15,35	3,44	26	-1,28	-0,38		14,20	3,70	56	13,72	4,52	57	-0,48	0,82		13,78	4,86	27	11,88	3,97	26	-1,90	-0,89	
AP Cinestésica	14,96	4,06	56	14,04	3,33	57	-0,92	-0,73		14,30	4,73	27	14,08	3,92	26	-0,22	-0,81		5,93	2,11	56	6,43	2,31	58	0,50	0,21		16,63	3,82	27	15,35	3,44	26	-1,28	-0,38	
AP Externa	15,45	3,13	56	15,96	2,72	57	0,51	-0,41		16,63	3,82	27	15,35	3,44	26	-1,28	-0,38		14,20	3,70	56	13,72	4,52	57	-0,48	0,82		13,78	4,86	27	11,88	3,97	26	-1,90	-0,89	
AP Interna	15,45	3,13	56	15,96	2,72	57	0,51	-0,41		16,63	3,82	27	15,35	3,44	26	-1,28	-0,38		14,20	3,70	56	13,72	4,52	57	-0,48	0,82		13,78	4,86	27	11,88	3,97	26	-1,90	-0,89	

Nota. Dif. = Diferencia Posttest - Pretest.

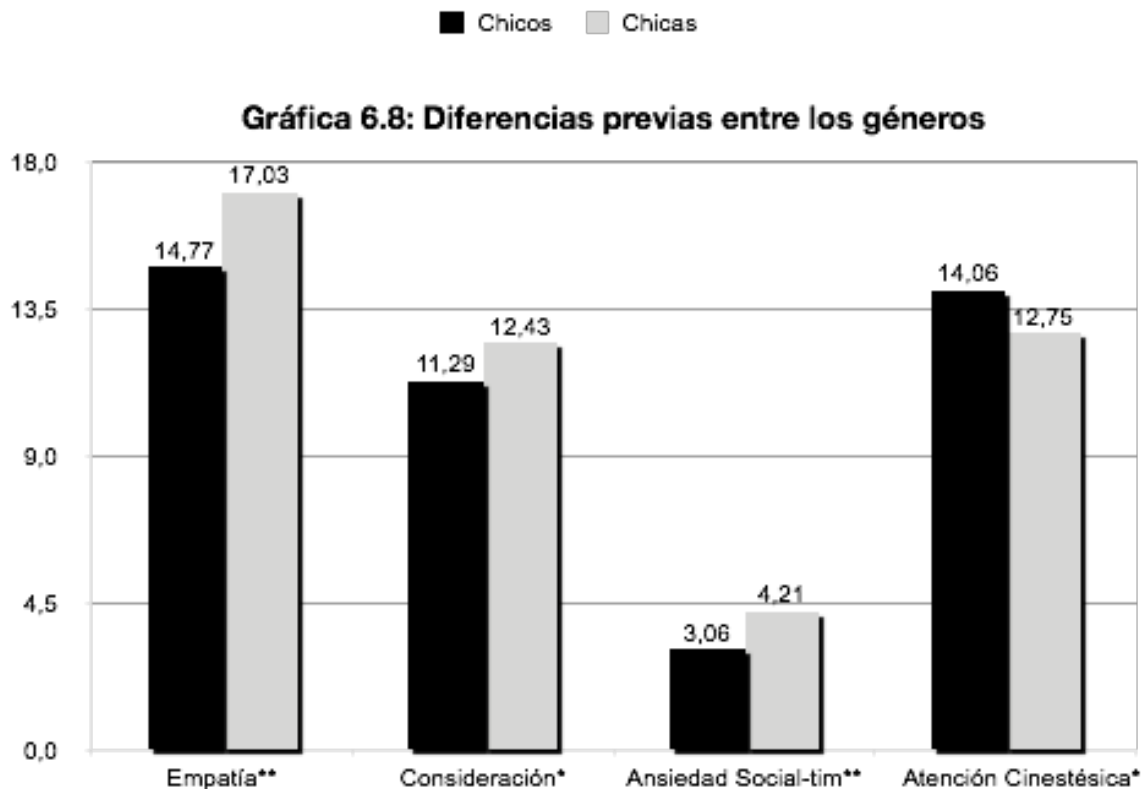
**Tabla 6.11: Diferencias género**

	ANOVA Pretest	ANOVA Pretest	ANOVA Posttest	ANOVA Posttest	ANCOVA
	F (Sexo)	F(Sexo*Condi ción experimental)	F (Sexo)	F(Sexo*Condi ción experimental)	F(Sexo*Condi ción experimental)
Conciencia emocional	0,714	0,855	1,666	2,03	1,055
Regulación emocional	0,318	2,299	0,5	3,482	1,881
Autonomía emocional	3,039	0,947	1,182	1,739	0,978
Competencia Social	0,059	0,872	1,908	2,606	1,719
Competencias para la vida	1,054	0,196	0,501	1,176	0,857
Total CDE	0,044	1,965	0,258	4,520*	2,376
Habilidad Intrapersonal	----	----	0,73	2,5	2,934
Habilidad Interpersonal	----	----	10,020**	0,56	0,15
Manejo del Estrés	----	----	0,827	0,886	0,567
Adaptabilidad	----	----	3,628	0,078	0,003
Estado de Ánimo	----	----	1,899	0,011	0,034
Total EQ	----	----	0,034	0,295	0,145
Total Empatía	12,621**	0,29	15,885***	0,395	0,116
Consideración de los demás	5,319*	0,97	4,122*	2,642	1,591
Autocontrol Social	1,258	1,877	0,191	1,255	0,082
Retraimiento Social	3,031	0,163	0,438	0,219	0,103
Ansiedad Social - timidez	7,978**	1,762	7,875**	3,173	1,682
Liderazgo	0,009	0,142	0,133	2,667	3,812
Atención Cinestésica	4,485*	0,79	0,042	0,003	0,275
Atención Exterior	0,005	1,302	0,03	1,43	0,354
Atención Interior	0,008	1,6	3,775	0,049	0,531

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01 \*\*\* p < 0,001

En concreto el análisis de la varianza en el pretest (ANOVA) nos indica que las variables en las que chicos y chicas se diferencian, indistintamente de la condición experimental, antes de la intervención y de manera estadísticamente significativa (véase gráfica 6.8) son:

- Empatía ( $F_{1,148} = 12,621$ ,  $p = 0,001$  y  $\eta_p^2 = 0,079$ ) donde los chicos puntúan 14,77 de media y las chicas lo hacen sensiblemente más alto (M=17,03)
- Consideración de los demás ( $F_{1,150} = 5,319$ ,  $p = 0,022$  y  $\eta_p^2 = 0,034$ ) donde los chicos puntúan más bajo (M=11,29) que las chicas (M=12,43).
- Ansiedad social-timidez ( $F_{1,150} = 7,978$ ,  $p = 0,005$  y  $\eta_p^2 = 0,050$ ), donde las chicas muestran peores puntuaciones, en tanto que son más altas en esta variable (M=4,21) que los chicos (M=3,06).
- Atención plena cinestésica ( $F_{1,148} = 4,485$   $p = 0,036$  y  $\eta_p^2 = 0,029$ ) donde los chicos parecen tener más habilidad en esta dimensión (M=14,06) que las chicas (M=12,75).

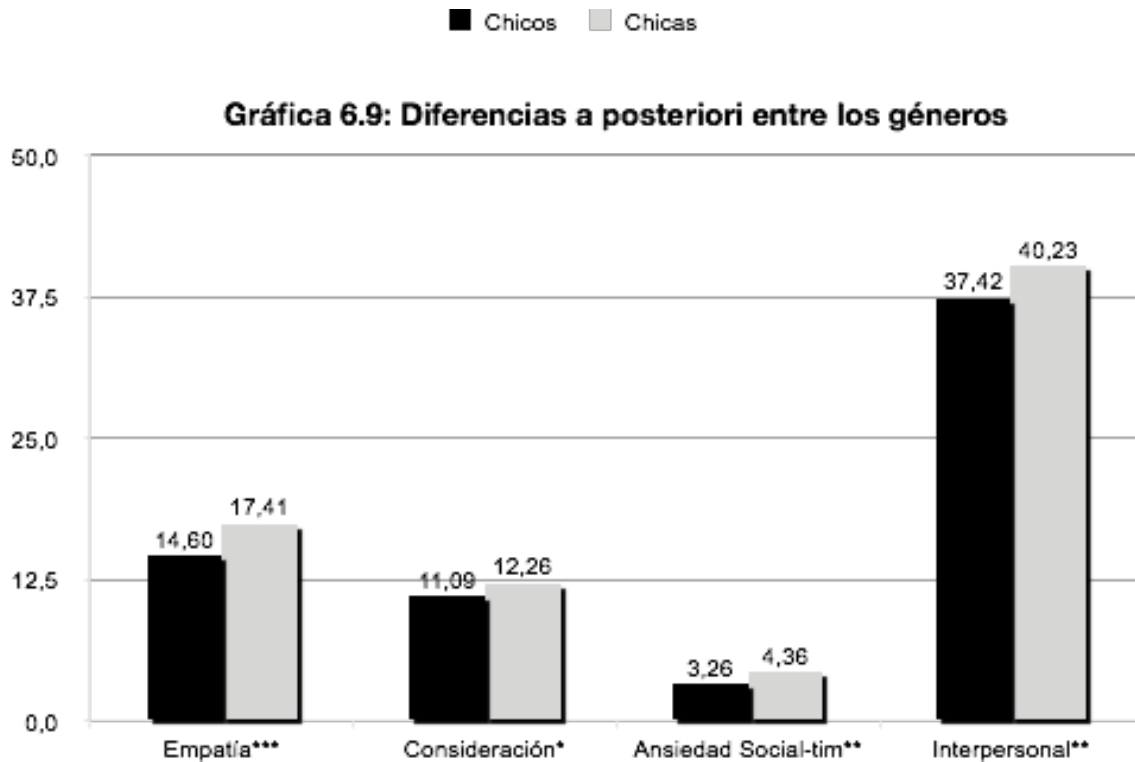




Sin embargo, estas diferencias se dan por igual en ambas condiciones experimentales de modo que podemos afirmar que las diferencias de género en el pretest se distribuyen de manera equivalente en ambas condiciones experimentales - intervención y control-.

Una vez analizadas las diferencias previas entre los géneros, procedimos a investigar si estas diferencias se mantenían tras haber aplicado el programa o incluso si aparecían otras en diferentes variables. El análisis de la varianza posttest (ANOVA), independientemente de la condición experimental, nos indica que, tras la aplicación del programa, los chicos y chicas se diferencian de manera significativa en las dimensiones (véase gráfica 6.9):

- Empatía ( $F_{1,151} = 4,356$ ,  $p = 0,000$  y  $\eta^2_p = 0,095$ ) donde los chicos puntúan 14,60 de media y las chicas lo hacen sensiblemente más alto ( $M=17,41$ )
- Consideración de los demás ( $F_{1,150} = 4,122$ ,  $p = 0,044$  y  $\eta^2_p = 0,027$ ) donde los chicos puntúan de nuevo más bajo ( $M=11,09$ ) que las chicas ( $M=12,26$ ).
- Ansiedad social-timidez ( $F_{1,150} = 7,875$ ,  $p = 0,006$  y  $\eta^2_p = 0,050$ ), donde las chicas muestran peores puntuaciones, en tanto que más altas en esta variable ( $M=4,36$ ) que los chicos ( $M=3,26$ ).
- Habilidad interpersonal ( $F_{1,118} = 10,020$   $p = 0,002$  y  $\eta^2_p = 0,078$ ) donde los chicos parecen tener menos habilidad en esta dimensión ( $M=37,42$ ) que las chicas ( $M=40,23$ ).



Analizando estos resultados vemos que las diferencias en el pretest entre chicos y chicas se mantienen en todas las dimensiones analizadas a excepción de la capacidad para darse cuenta del movimiento y acciones motoras, donde desaparecen. Además se añade una diferencia entre chicos y chicas en la capacidad interpersonal de entender y apreciar las emociones de los otros, que no obstante no se había medido en forma de pretest, de modo que no puede decirse que cambie en forma alguna, sino simplemente que aparece ahora. Por lo tanto podemos afirmar que, tras la intervención ambos géneros muestran las mismas diferencias que antes de ésta, de modo que nuestro programa no hace desaparecer esas diferencias intrínsecas entre chicos y chicas.

Tras esto estuvimos obligados a preguntarnos si estas diferencias aparecían entre condiciones experimentales, lo que podría tener influencia en los datos de mejora y si las chicas y los chicos se habían beneficiado de la intervención con el programa SEA de manera diversa. Para la primera de las preguntas analizamos la varianza (ANOVA) postest que nos indicó que solo en la variable total de desarrollo emocional (Total CDE-SEC) aparece diferencia entre las condiciones y sexos. Sin embargo, y respondiendo también a la segunda de las preguntas, vemos que el análisis de la covarianza (ANCOVA) para cada una de las dimensiones de estudio nos informan de que en ninguna de las dimensiones analizadas aparece diferencia entre los géneros y las condiciones experimentales. Además, el análisis de la multivarianza (MANCOVA)

pretest-posttest para todas las dimensiones de estudio de mejora vuelve a apoyar estos resultados, al descubrir que no existen diferencias significativas en la mejora entre ambos sexos ( $F_{21,70} = 1,094$  y  $p = 0,375$ ).

Ante estos resultados, y valorando la hipótesis 5 - Aparecerán diferencias en los efectos del programa en función del sexo de los participantes - debemos indicar que, de acuerdo a nuestros datos, no existe tal diferencia. Los chicos y chicas parecen beneficiarse por igual del programa aplicado, y por lo tanto el sexo y sus diferencias intrínsecas en las diferentes dimensiones socioemocionales no juega un papel importante en el aprendizaje de las dimensiones socioemocionales estudiadas en este trabajo.

### 6.3.6. Mejora en aplicación de tutores

**Hipótesis 6: El programa tendrá éxito si su aplicación se lleva a cabo por personal del centro, profesores o tutores.**

Para entender el porqué de esta cuestión que supone la sexta de nuestras hipótesis tenemos que recordar que la aplicación real del programa SEA fue llevada a cabo por tutores y expertos en psicología educativa y clínica que no pertenecían al centro educativo, y por tanto se pueden considerar como agentes externos (a partir de ahora solo expertos). Los primeros aplicaron el programa SEA en dos de los grupos y los expertos en los otros dos grupos de la condición experimental. La intervención se llevó a cabo de manera similar en todos los aspectos, de modo que las posibles diferencias solo podrían deberse a las diferencias entre grupos, entre aplicadores, o a la interacción entre el grupo y el aplicador. Comprendiendo la intervención de esta manera el diseño cuasi-experimental cambia ligeramente con el del estudio principal de potenciación de las competencias socioemocionales. De este modo, y solo para dar respuesta a la cuestión de esta hipótesis, el diseño se entiende excepcionalmente en este punto como se presenta en la siguiente figura:

	Medida pretest	Intervención	Medida postest
Condición experimental expertos	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
Condición experimental tutores	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
Condición control	O <sub>1</sub>		O <sub>2</sub>

Para empezar a analizar los resultados que pudieran variar entre las diferentes condiciones de aplicación, estudiamos las medias y desviaciones típicas en las medidas postest para cada una de las condiciones experimentales para esta hipótesis -expertos, tutores, control - (véase tabla 6.12):

**Tabla 6.12: Puntuaciones postest en las sub-condiciones experimentales de aplicación mediante expertos externos y aplicación mediante tutores, así como en la sub-condición control.**

	Expertos		Tutores		Control	
	M (DT)	N	M (DT)	N	M (DT)	N
Conciencia emocional	7,73 (1,39)	55	8,02 (1,37)	51	7,55 (1,29)	48
Regulación emocional	5,29 (1,31)	55	5,33 (1,65)	51	5,07 (1,45)	48
Autonomía emocional	5,88 (1,45)	55	6,05 (1,58)	51	5,84 (1,62)	48
Competencia Social	5,63 (1,37)	55	6,71 (1,65)	51	6,25 (1,50)	48
Competencias para la vida	6,97 (1,45)	55	7,11 (1,47)	51	6,80 (1,61)	48
Total CDE	6,23 (0,89)	55	6,56 (1,15)	51	6,23 (1,06)	48

Habilidad Intrapersonal	15,76 (2,88)	42	14,84 (3,32)	43	15,03 (3,22)	37
Habilidad Interpersonal	39,38 (4,47)	42	40,12 (4,88)	43	36,62 (4,49)	37
Manejo del Estrés	32,74 (5,77)	42	32,67 (5,84)	43	30,78 (5,35)	37
Adaptabilidad	29,9 (4,38)	42	28,72 (5,41)	43	26,19 (4,74)	37
Estado de Ánimo	46,76 (5,66)	42	46,95 (5,89)	43	45,97 (5,88)	37
Total EQ	164,55 (12,17)	42	163,30 (17,40)	43	154,59 (16,60)	37
Total Empatía	15,38 (4,19)	56	17,29 (3,37)	51	14,87 (3,95)	48
Consideración de los demás	11,88 (2,38)	56	12,04 (2,45)	51	10,85 (2,65)	47
Autocontrol Social	9,89 (3,46)	56	9,49 (3,55)	51	8,89 (3,57)	47
Retraimiento Social	1,46 (1,85)	56	1,29 (2,14)	51	1,89 (2,67)	47
Ansiedad Social - timidez	3,82 (3,01)	56	4,02 (2,76)	51	3,38 (3,25)	47
Liderazgo	6,70 (2,21)	56	6,98 (2,85)	51	6,32 (2,43)	47
Atención Cinestésica	13,36 (4,23)	56	14,31 (4,63)	51	11,93 (3,96)	46
Atención Exterior	13,52 (3,33)	56	15,49 (3,63)	51	13,78 (4,01)	46
Atención Interior	16,55 (2,38)	56	16,43 (3,01)	51	15,74 (3,59)	46

p < 0,05 \*\* p < 0,01 \*\*\* p < 0,001

Tras esto comparamos las medias de los grupos experimental-expertos y experimental-tutores mediante la prueba t de muestras independientes, obteniéndose diferencias significativas en tres de las variables estudiadas a saber:

- En Competencia social, medida con la prueba CDE-SEC ( $t_{104} = -3,661$   $p < 0,001$ ), siendo la media de los estudiantes que han trabajado el programa con expertos ( $M = 5,63$ ) menor que la de los que lo han trabajado con tutores ( $M = 6,71$ ).
- En Empatía, medida con la prueba IECA ( $t_{105} = -2,617$   $p < 0,05$ ), siendo la media los sujetos que han trabajado el programa con expertos ( $M = 13,52$ ) menor que la de los que lo han trabajado con tutores ( $M = 15,49$ ).
- En Atención exterior, medida con la prueba de atención plena en el ámbito escolar ( $t_{105} = -2,929$   $p < 0,01$ ), siendo la media los sujetos que han trabajado el programa con expertos ( $M = 5,63$ ) menor que la de los que lo han trabajado con tutores ( $M = 6,71$ ).

A la vista de que los grupos experimental expertos y experimental tutores presentan diferencias en las puntuaciones posttest en tres dimensiones relacionadas con las capacidades socioemocionales y atencionales hacia eventos sociales y externos. Además estas diferencias van en un sentido no previsto con anterioridad, indicándonos la ventaja que supone una aplicación por parte de tutores que conocen con anterioridad y con profundidad a los sujetos que trabajan el programa. Estos resultados indican así lo positivo de aplicar el programa con tutores y adultos que conocen previamente a los jóvenes con los que se trabaja.

Ante estos resultados, y buscando apoyar o rechazar la afirmación de la hipótesis 6 - El programa tendrá éxito si su aplicación se lleva a cabo por personal del centro, profesores o tutores - debemos indicar que, de acuerdo a nuestros datos apoyamos la hipótesis. Los profesores y tutores son tanto o más capaces de desarrollar de manera muy satisfactoria las competencias socioemocionales de los alumnos.

## **6.4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA**

### **6.4.1. Significado de los resultados**

Los resultados ofrecidos confirman que el programa ha sido eficaz en tanto que ha potenciado la mejora, o amortiguado el descenso, de muchas de las dimensiones de la ISE y variables socioemocionales estudiadas. Se demuestra así que los alumnos jóvenes sí pueden beneficiarse del trabajo directo de estas habilidades en el aula, y por lo tanto aprender ISE mediante instrucción directa con programas. Además los tamaños de efectos pequeños y medios encontrados son consistentes con los encontrados en otras investigaciones del mismo estilo (Durlak et al., 2011)

En el estudio piloto previo se observó como una aplicación reducida de algunas de las sesiones del programa SEA pudo aportar pocos cambios, siendo tan solo la dimensión consideración de los demás la que mejoró en aquellos sujetos del grupo experimental. Sin embargo, si una aplicación tan reducida y menos estructurada de lo deseable pudo contribuir a algún cambio, se esperó que la aplicación más larga, estructurada, controlada y rigurosa del programa SEA en su versión final mejorada pudiera introducir mayor número de mejoras.

En concreto, los efectos significativos obtenidas con la intervención mediante el programa SEA, en su versión final, se dan en diversas dimensiones de la ISE tales como habilidad interpersonal y adaptabilidad a los diferentes ambientes sociales (EQi-YV). Esto supone que los participantes incrementan su habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros además de que, ahora, son más flexibles y eficaces a la hora de adaptarse al ambiente social en el que se encuentra, así como para resolver conflictos interpersonales. Estos resultados van en la misma línea de estudios con muestras españolas (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012) y norte-americanas (Merrell, 2010; Brackett et al, 2012). Recordemos que estos resultados fueron medidos tras el paso de varios meses, así que también podemos concluir que se mantienen a medio plazo. Estos efectos, además muestran una mayor capacidad socioemocional medida mediante el cociente de IE general (EQi-YV), lo que nos lleva a concluir que hemos contribuido al desarrollo de sujetos con más competencia socioemocional, que

muestran un mejor funcionamiento psicológico a la hora de modificar su comportamiento para adaptarse mejor a las situaciones sociales, tal y como indican Brackett et al. (2012).

Los resultados del estudio nos indican también una mejora en la capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional del otro, esto es: son personas más empáticas. El sentido de las puntuaciones concuerda con lo encontrado por Garaigordóbil en su estudio (2008) en términos de mejora de la socialización en forma de ajuste psicológico de los participantes a su contexto social de la autora. Además lo hacen también con lo encontrado en el estudio del proyecto intemo (Ruiz-Aranda et al., 2012) y el programa RULER (Brackett et al., 2012). Estos resultados nos permiten concluir que hemos contribuido a desarrollar alumnos y alumnas que consideran más a otros compañeros, mientras que se retraen menos y buscan más el contacto social y la interacción interpersonal. De esta manera hemos ayudado a desarrollar alumnos más sensibles y preocupados por los demás, además de aislarse ellos mismos menos. Ambas mejoras quizás influyan en un mejor ambiente de aula y, por ende, en una reducción de las conductas de acoso o bullying además de un desarrollo claro de las habilidades sociales de los individuos del grupo. Sin embargo se necesita más investigación en el futuro para valorar esta posibilidad.

Junto a las mejoras en ISE y desarrollo de capacidades empáticas y de socialización, las mejoras introducidas por el programa SEA se relacionan también con el desarrollo de la atención plena. Vemos que los participantes del estudio desarrollan una mejor atención plena interna, que se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia emociones y sentimientos internos. Hemos contribuido así a desarrollar alumnos más capaces de atender de manera sostenida mejor y más profundamente en este área. Los resultados, por tanto, demuestran que la instrucción directa de manera breve en mindfulness puede potenciar el desarrollo de estas habilidades, tal y como descubren Zeidan y sus colaboradores (2010). Estos además relacionan este desarrollo con mejoras en capacidades cognitivas, como también Davidson (2012) apunta, al indicar que el entrenamiento en meditación mejora la competencia emocional de las personas.

Con respecto al sexo y su influencia en el aprendizaje de las habilidades trabajadas en este programa, nos encontramos con que existen ciertas diferencias



previas intrínsecas al género de los participantes. Estas diferencias se mantienen a lo largo del tiempo y tras el paso de la intervención, que por otro lado afecta de igual manera a chicos y chicas. Por lo tanto podemos concluir que el programa SEA potencia el desarrollo de las habilidades socioemocionales y otras personales asociadas por igual en los dos géneros, y que por tanto sirve para ambos.

A la hora de valorar la aplicación y los posibles resultados a encontrar cuando comparamos la aplicación entre supuestos expertos en psicología educativa y clínica y profesionales de la educación (los propios tutores), observamos que ambos llegan a resultados similares. Nuestros datos incluso apuntan a una cierta diferencia positiva cuando los aplicadores son los propios tutores, que puede ser explicado por su conocimiento y cercanía para con los alumnos/as o incluso por su mayor experiencia profesional en el ámbito práctico. Por lo tanto la aplicación por parte de los tutores llegó a los resultados esperados, demostrando que el hecho de ser estos los encargados de la intervención con el programa SEA produce efectos significativos. El meta-análisis de CASEL , previamente citado, encuentra también tales efectos (Durlak et al., 2011). Por lo tanto nuestra recomendación es que toda aplicación del programa SEA o similares sea dirigida por tutores previamente formados en el tema y con motivación para trabajar estas habilidades.

Vemos como el programa SEA incrementa de manera especial las habilidades sociales y más comportamentales de los participantes así como las de consideración de los demás y sus emociones. Se producen así resultados positivos pero menos amplios en las habilidades más emocionales e internas. Quizás potenciar estas habilidades necesite de aplicaciones más amplias, largas y en otros ámbitos a parte del centro educativo. De manera específica y valorando los resultados en función de las habilidades socioemocionales en torno a las que se organiza el programa, vemos que:

- Las habilidades de **atención y comprensión emocional** mejoran en tanto que los participantes son más capaces de entender y apreciar las emociones de los otros (EQi-YV Interpersonal), de ser más sensibles y preocupados por los demás (BAS3 consideración de los demás) y de entender y hacerse cargo de las emociones ajenas mejor y en más ocasiones (empatía)

- Las habilidades de **regulación y reparación emocional** mejoran, pero de una manera no significativa según nuestros datos. Quizás las pruebas utilizadas no sean lo suficientemente sensibles para valorar estas diferencias, quizás ellos mismos no sean conscientes o quizás nos se den. La observación cualitativa de los profesores y aplicadores sí indican mejoras en la capacidad para regularse y trabajar mejor en situaciones de estrés con otros compañeros. No obstante futuras investigaciones y el uso de otro tipo de pruebas nos ofrecerán resultados más convincentes en este área.
- Las habilidades de **regulación y adaptación social**, también parecen mejorar de manera especialmente clara. Esto se demuestra en personas más adaptables, flexibles y eficaces para adaptarse al ambiente social y capaces de resolver conflictos interpersonales (EQi-YV adaptabilidad). También hemos ayudado a desarrollar personas que se apartan menos de los demás, y por lo tanto se involucran en situaciones sociales de manera más adaptativa y positiva (BAS3 retraimiento social). Por último, el hecho de ser más sensibles a los demás antes citados se entiende también como una habilidad social, en tanto que reaccionan más y mejor ante los otros, evitando su separación del grupo y rechazo por parte de otros (BAS3 consideración de los demás).

Por último vemos como hemos potenciado la capacidad de **atención plena o mindfulness** de los participantes del programa, dado que hemos desarrollado su capacidad para atender hacia el interior, hacia sus propias ideas, emociones y sentimientos (Atención interior). Esta habilidad quizás haya ayudado a potenciar las demás emocionales y sociales, futuros análisis, algunos trabajados en el siguiente tema, lo podrán valorar.

Concluimos por tanto que los resultados encontrados han sido muy positivos, considerando la dificultad de potenciar estas habilidades de manera real, medirlas y obtener resultados de mejora reales en el grupo de intervención por encima de los grupo control. Además de los resultados, el diseño SAFE del programa y el trabajo en técnicas grupales de desarrollo no solo socioemocional, sino también de *mindfulness*, creemos que hacen del mismo uno interesante a tener en cuenta por educadores y expertos en el

área. Pese a estas consideraciones, los resultados de mejora presentan ciertas limitaciones que debemos tener en cuenta.

#### **6.4.2. Limitaciones de los resultados y futuros estudios**

Una de las posibles limitaciones de este estudio se relaciona con la medida solo posttest, y 3 meses después, de la ISE mediante la prueba EQi-YV. Como ya se comentó, esta prueba no se incorporó en el pretest al no estar validada en una muestra española en ese momento, de modo que cuando realizamos los análisis de la covarianza (ANCOVA) incorporamos con medida pretest de la ISE la medida total de competencia emocional aportada por otra prueba (CDE-SEC). Esto puede considerarse como una limitación en este estudio, y como tal se recomienda superar en futuras replicaciones o estudios análogos.

Por otro lado, ante estos resultados encontrados, debemos prestar atención al hecho de que en ocasiones las puntuaciones que nos informan de las capacidades emocionales y sociales de los adolescentes parecen descender en algunas dimensiones. Esto podría explicarse por los típicos cambios cognitivos que aparecen en los primeros años de la adolescencia, tales como egocentrismo, fábula personal y fábula de invencibilidad (Elkind, 1978). Dificultades sociales, como aparición de problemas conductuales, de relación, uso de sustancias, comportamientos anti-sociales; y problema emocionales, tales como descenso de la autoestima (Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009), depresión e incluso descenso del optimismo (Pasch et al., 2008) también se han encontrado en jóvenes de estas edades. De esta manera el programa SEA se puede ver como un factor protector ante estos problemas, amortiguando el descenso de estas habilidades en esta etapa evolutiva, tal y como Greenberg et al., (2003) indican que es posible que ocurra en este tipo de intervenciones educativas.

El uso de pruebas de autoinforme, no obstante, puede acentuar estos resultados. Los participantes pueden ser más sensibles a lo que saben al final de la aplicación, al haber trabajado de manera extensiva tales habilidades. Quizás ahora son más conscientes de sus propias emociones y pautas de pensamiento y de actuación, por lo que podrían responder de una manera menos optimista sobre sus capacidades reales. Además debido a la recogida de la información mediante este tipo de pruebas las respuestas de los participantes pueden estar influidas por el efecto de la deseabilidad

social. El uso de este tipo de pruebas, casi ineludible en estudios de muestras amplias, puede suponer no obstante una limitación de este estudio a superar en futuros estudios. El uso de técnicas de evaluación de la atención plena y las demás habilidades que no se basen en el autoinforme, como por ejemplo el uso de instrumentos de habilidad para medir la ISE, podrían ser métodos utilizados en futuras replicaciones de los efectos del programa SEA.

De esta manera recomendamos la aplicación de nuestro programa, u otros similares, en muestras de diferentes edades, países o incluso en muestras clínicas, como por ejemplo en alumnado con TDAH, problemas en el desarrollo de la teoría de la mente o comportamiento antisocial. Investigaciones futuras podrían evaluar la influencia del programa SEA, o similares, en la tasa de acoso escolar entre iguales o problemas relacionados propios de los centros de educación secundaria. La influencia del *mindfulness* en el desarrollo de tales habilidades socioemocionales, así como los factores familiares y de apoyo social que intervienen en tal proceso también podrían ser tomadas en cuenta.

Sin embargo, dada la ventaja práctica de que este tipo de programas tienen como objetivo, recomendamos trabajar no sólo en los objetivos teóricos, sino también los pragmáticos. Por lo tanto animamos a los futuros investigadores a utilizar programas basados en modelos teóricos claros y contrastados, además de constituidos por actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas (SAFE). Se recomienda el diseño de programas que sigan estas instrucciones y cuya eficacia sea evaluadas con técnicas y diseños fiables, tales como experimental pretest - posttest con grupo control. Las intervenciones más largas en el tiempo y con mayor número de actividades también pueden encontrar mejoras más amplias. Al mismo tiempo animamos a profesores y otros profesionales interesados en potenciar el desarrollo de las competencias de ISE en sus grupos aplicar el programa SEA en su lugar de trabajo, sea un centro educativo o no. Así los resultados aquí presentados pudieran ser replicados e incluso mejorados.



## **CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE DETERMINANTES EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES.**

7.1. ANÁLISIS PREVIOS DEL ESTUDIO DE DETERMINANTES EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES.

7.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS DETERMINANTES EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES POR HIPÓTESIS.

7.2.1. Atención plena o Mindfulness

7.2.2. Apoyo social y familiar.

7.2.3. Perfil de estilo educativo paterno/materno

7.2.4. Apoyo socio-familiar percibido y estilo educativo paterno/materno.

7.2.5 El sexo en los determinantes sociales y familiares

7.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES

7.3.1. Significado y alcance de los resultados

7.3.2. Conclusión y futuras investigaciones



## **7.1. ANÁLISIS PREVIOS DEL ESTUDIO DE DETERMINANTES EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES.**

Los determinantes personales y socio-familiares que influyen en el desarrollo y aprendizaje de las competencias socioemocionales son algo que nos interesa especialmente en este estudio, como se ha dicho anteriormente. Estos determinantes se evalúan mediante diferentes análisis estadísticos que tienen como elemento principal las correlaciones que entre ellos aparecen. Con el objetivo de acceder a la importancia que unos y otros tienen entre sí para este desarrollo socioemocional se utilizaron diversas pruebas e instrumentos de recogida de información. En concreto se utilizan con este objetivo todos los instrumentos utilizados para medir la mejora introducida por el programa SEA (véase capítulo 6) además de añadir especialmente en este capítulo dos pruebas para valorar estos determinantes más sociales y familiares. Estas dos pruebas (véase capítulo 5) son la Escala de Apoyo Familiar y Amigos (AFA) de Landero y González (2008), y el Perfil de Estilos Educativos (PEE) en su versión para padres/madres (Magaz Lago y García Pérez, 1998).

Recordemos igualmente que estas pruebas se utilizaron para recoger datos sobre el apoyo social de familias y amigos percibido por los participantes del programa, así como para valorar el estilo educativo predominante en padres/madres de tales sujetos, de modo que en la primera de las pruebas (AFA) fueron los participantes de todas las condiciones de aplicación del programa SEA -experimental y control- los que respondieron a la prueba, mientras que en la segunda (PEE) fueron los padres/madres de los participantes del grupo experimental los que contestaron a las preguntas que valoraban sus propios estilos educativos. Debemos tener en cuenta que el objetivo de los resultados recogidos mediante estas pruebas no es el de comparar los resultados de los participantes de las diferentes condiciones entre sí, ni tampoco evaluar ninguna posible evolución en tales resultados, lo que no tendría sentido. En cambio el objetivo es aprender de la posible correlación entre los resultados de estas pruebas y los resultados de las puntuaciones de las pruebas utilizadas para medir los efectos analizados en el tema anterior. Esta correlación se hace tomando en cuenta las puntuaciones pretest de estas pruebas, al estar más cercanas en el tiempo a las obtenidas mediante el AFA y el PEE que las posttest, a excepción de los resultados de la prueba EQi-YV que solo fueron recogidos en forma posttest. Por tal motivo, las puntuaciones



concretas en forma de medias y desviaciones típicas de cada una de las variables utilizadas para evaluar tales correlaciones se presentan sin diferenciar condiciones de aplicación y tomando las puntuaciones pretest en aquellas pruebas con dos medidas en la siguiente tabla (véase tabla 7.1).

**Tabla 7.1: Puntuaciones totales de medias, desviaciones típicas y número de total de respuestas en las dimensiones del estudio correlacional SEA**

	N	M	DT
Apoyo Familia	150	33,31	5,62
Apoyo Amigos	150	26,80	5,72
Apoyo Total	150	60,11	8,92
E.E. Sobreprotector	88	4,57	2,84
E.E. Inhibicionista	88	3,92	1,87
E.E. Punitivo	88	5,24	2,06
E.E. Asertivo	88	10,90	0,76
AP Cinestésica	152	13,47	4,32
AP Externa	152	14,89	3,98
AP Interna	152	15,93	3,25
Conciencia Emocional	152	7,91	1,25
Regulación emocional	152	5,12	1,49
Competencia Social	152	6,09	1,56
Autonomía	152	6,10	1,55
Competencias Vida	152	7,36	1,48
Total	152	6,44	1,02
Habilidad Intrapersonal	122	15,21	3,15
Habilidad Interpersonal	122	38,80	4,82
Manejo Estrés	122	32,12	5,69
Adaptabilidad	122	28,36	5,07
Estado Ánimo General	122	46,59	5,78

Total	122	161,09	16,00
Empatía	152	15,80	3,54
Consideración de los demás	154	11,81	2,45
Autocontrol social	154	10,13	3,30
Retraimiento social	154	1,38	1,87
Ansiedad social - timidez	154	3,58	2,84
Liderazgo	154	5,92	2,27

Tal y como quedó explicado en el epígrafe del procedimiento de análisis estadísticos (véase capítulo 5), en un primer momento se analizan los supuestos previos para llevar a cabo los análisis necesarios en este capítulo. Teniendo en cuenta los estudios correlacionales que aquí llevamos a cabo debemos prestar especial atención a la linealidad de las variables y a la distribución normal de la muestra.

Por lo que respecta a la **distribución normal de la muestra**, recordemos que, con respecto a las dimensiones de la ISE, empatía y ajuste psicosocial evaluadas, encontrábamos que dos de las dimensiones estudiadas presentaban problemas de asimetría o curtosis en la medida previa a la aplicación del tratamiento: Consideración de los demás (curtosis = 1,711 y error típico = 0,389) y Retraimiento Social (curtosis = 2,913 y error típico = 0,389; y asimetría = 1,777 y error típico = 0,195).

Teniendo en cuenta las nuevas pruebas y los nuevos resultados obtenidos mediante las pruebas AFA y PEE, observamos como en ninguna de las dimensiones aparecen problemas de asimetría ( $< 1,96$ ) aunque en una de ellas si aparecen problemas de curtosis: Estilo Educativo Asertivo (3,747 y error típico = 0,508).

Tal y como se ha indicado en el epígrafe de análisis estadístico, y teniendo en cuenta las indicaciones de Pardo y Ruiz (2005) y Field (2013), ante tamaños muestrales mayores de 30, como es nuestro caso, la violación de este supuesto no suele suponer mayores problemas.

Tras el análisis de estos supuestos previos y con el objetivo de analizar las relaciones que pueden aparecer entre las dimensiones de la ISE y relacionas y estas

nuevas dimensiones más evolutivas y socio-familiares, estudiamos las diferentes hipótesis por separado en el siguiente epígrafe.

## **7.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS DETERMINANTES EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES POR HIPÓTESIS.**

Para analizar la relación entre las variables socioemocionales y los determinantes evolutivos, sociales y familiares, seguimos las hipótesis que funcionan como cuestiones-guía de nuestro estudio. De esta manera los resultados se presentan en forma de comprobación de las diferentes hipótesis.

Recordemos que las variables de mejora en ISE, empatía y socialización se midieron mediante las pruebas:

- Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010),
- Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012),
- Escala de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA; Index of Empathy for Children and Adolescents) (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999) y
- Batería de socialización BAS3 (Silva y Martorell, 2001).

Además de presentar los datos específicos de las relaciones entre variables se analiza brevemente su significado en cada epígrafe. Ante las relaciones que puedan aparecer debemos profundizar en aquellas que explican relaciones interesantes a comprender y explicar. De tal modo, aquellas relaciones que concuerden con estudios previos o tengan sentido en tanto que expliquen las hipótesis de esta investigación de manera directa serán discutidas exhaustivamente en el epígrafe de discusión de este tema.

### 7.2.1. Atención plena o *Mindfulness*

#### **Hipótesis 7: Las variables de atención plena o *mindfulness* y la habilidades sociales y emocionales de los jóvenes están relacionadas.**

Sabemos que la atención plena o *mindfulness* se entiende en este estudio como la aptitud para mantener la atención momento a momento sobre eventos emocionales y sociales, sean estos propios o ajenos (Grossman et al., 2004). A partir de la incipiente investigación sobre este tema, se puede concluir que la práctica regular de la atención incrementa las habilidades de atención en los adolescentes. También puede potenciar diversas aptitudes, que pueden contribuir al desarrollo de su capacidad para enfrentar los desafíos psicológicos y académicos. Estos beneficios potenciales van desde mejoras en comportamientos prosociales, en el fortalecimiento de la auto-regulación y el control de los impulsos hasta la disminución de los efectos del estrés -que puede dificultar el aprendizaje- y la adquisición de un conjunto de habilidades que promueven la salud mental y el bienestar físico y emocional a lo largo de la vida (Meiklejohn et al., 2012). Además, Davidson (2012) ha encontrado que la atención plena puede ser una de las principales dimensiones de ISE. En la misma línea la atención plena podría ser un gran potenciador de la ISE, así como muy útil para potenciar el aprendizaje con cualquier tipo de programa.

Por estos motivos consideramos que es de extrema importancia no solo valorar la mejora en esta capacidad, sino hasta que punto esta puede influir en el aprendizaje y desarrollo de la ISE o de que manera aquellas personas con buenos niveles de *mindfulness* también presentan una buena ISE.

Con este objetivo, recordemos, medimos el nivel de competencia en atención plena o *mindfulness*, en este caso considerada como variable evolutiva a estudiar, mediante la:

- Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar (León, 2008).

Para dar respuesta a la pregunta de la hipótesis se analizan los resultados en base a las sub-hipótesis de estudio. Para la primera de ellas - **La atención plena de los sujetos correlaciona con su ISE, empatía y habilidades de socialización** - se analiza la correlación bivariada entre las variables con todos los sujetos de la muestra. Se toman como medidas las puntuaciones en atención plena en la medida pretest, al igual que las medidas en el pretest de las puntuaciones en el cuestionario CDE-SEC, en la escala de empatía y la prueba de socialización. En la prueba EQi-YV, recogida solo en el posttest, se toman las medidas posttest de atención plena como variable a correlacionar. De esta manera nos aseguramos de cumplir con la mayor rigurosidad metodológica posible que nos permita obtener unos resultados fiables y serios.

En concreto, los análisis de las correlaciones bivariadas en las variables de estudio para esta sub-hipótesis nos ofrecen los siguientes resultados (tabla 7.2):

**Tabla 7.2: Correlación bivariada entre atención plena y variables socioemocionales (n = 152)**

	A. Cinestésica	A. Exterior	A. Interior	A. Total
Consciencia	0,12	-0,07	<b>0,30**</b>	0,13
Regulación	<b>0,18*</b>	-0,02	0,11	0,12
Autonomía	0,14	0,04	<b>0,16*</b>	0,14
Social	0,02	-0,02	0,13	0,05
Competencias Vida	0,11	<b>0,19*</b>	<b>0,31**</b>	<b>0,23**</b>
Total DE	<b>0,17*</b>	0,04	<b>0,28**</b>	<b>0,19*</b>
Intrapersonal	0,04	-0,11	0,07	-0,01
Interpersonal	<b>0,19*</b>	0,14	<b>0,23*</b>	<b>0,22*</b>
Manejo Estrés	<b>0,21*</b>	0,16	0,17	<b>0,21*</b>
Adaptabilidad	0,13	0,03	0,07	0,09
Estado de Ánimo	<b>0,20*</b>	0,05	<b>0,31**</b>	<b>0,21*</b>
Total EQ	<b>0,25**</b>	0,11	<b>0,28**</b>	<b>0,24**</b>

Empatía	0,00	<b>0,20*</b>	<b>0,23**</b>	<b>0,16*</b>
Consideración demás	-0,04	0,10	<b>0,21*</b>	0,10
Autocontrol social	<b>0,20*</b>	<b>0,22**</b>	0,15	<b>0,23**</b>
Retraimiento social	-0,03	0,14	-0,16	-0,01
Ansiedad social- timidez	0,01	<b>0,21**</b>	-0,05	0,07
Liderazgo	0,02	0,10	0,12	0,09

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas marcadas en negrita y \* o \*\*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se desprende de la tabla 7.2, existen ciertas variables que correlacionan entre sí de manera estadísticamente significativa.

Analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para las variables de ISE: la dimensión atención plena cinestésica correlaciona positivamente con las variables de: regulación emocional ( $r_{152} = 0,185$  y  $p < 0,05$ ), habilidad interpersonal ( $r_{152} = 0,195$  y  $p < 0,05$ ), manejo del estrés ( $r_{152} = 0,213$  y  $p < 0,05$ ) y estado de ánimo ( $r_{152} = 0,197$  y  $p < 0,05$ ). Además, ésta correlaciona con ambas puntuaciones totales de ISE: desarrollo emocional total ( $r_{152} = 0,168$  y  $p < 0,05$ ) y cociente emocional total ( $r_{152} = 0,255$  y  $p < 0,01$ ). Por otro lado, la dimensión atención plena exterior correlaciona únicamente y de manera positiva con la variable de ISE competencias para la vida ( $r_{152} = 0,189$  y  $p < 0,05$ ). Por su parte, la variable atención plena interior correlaciona positivamente con consciencia emocional ( $r_{152} = 0,305$  y  $p < 0,01$ ), autonomía emocional ( $r_{152} = 0,165$  y  $p < 0,05$ ), competencias para la vida ( $r_{152} = 0,310$  y  $p < 0,01$ ), habilidad interpersonal ( $r_{152} = 0,226$  y  $p < 0,05$ ) y estado de ánimo ( $r_{152} = 0,310$  y  $p < 0,01$ ). Además, ésta correlaciona con ambas puntuaciones totales de ISE: desarrollo emocional total ( $r_{152} = 0,278$  y  $p < 0,01$ ) y cociente emocional total ( $r_{152} = 0,276$  y  $p < 0,01$ ). Por último, vemos que la puntuación total de atención plena o *mindfulness* correlaciona positivamente con las variables de ISE de competencias para la vida ( $r_{152} = 0,233$  y  $p < 0,05$ ), habilidad interpersonal ( $r_{152} =$

0,217 y  $p < 0,05$ ), manejo del estrés ( $r_{152} = 0,214$  y  $p < 0,05$ ) y estado de ánimo general ( $r_{152} = 0,207$  y  $p < 0,05$ ). Además, ésta correlaciona con ambas puntuaciones totales de ISE: desarrollo emocional total (hp).

Analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para la variable empatía se da una correlación positiva con las dimensiones: atención plena exterior ( $r_{152} = 0,205$  y  $p < 0,05$ ), atención plena interior ( $r_{152} = 0,231$  y  $p < 0,01$ ) y atención plena total ( $r_{152} = 0,165$  y  $p < 0,05$ ).

Por último, analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para las variables de socialización: la dimensión atención plena cinestésica correlaciona positivamente con la variable autocontrol social ( $r_{152} = 0,202$  y  $p < 0,05$ ). Por otro lado, la dimensión atención plena exterior correlaciona de manera positiva con las variables: autocontrol social ( $r_{152} = 0,224$  y  $p < 0,01$ ) y ansiedad social timidez ( $r_{152} = 0,215$  y  $p < 0,01$ ). Por su parte, la variable atención plena interior correlaciona positivamente con la variable consideración de los demás ( $r_{152} = 0,207$  y  $p < 0,05$ ). Por último la variable atención plena total únicamente correlaciona con las dimensiones de socialización estudiadas en la variable autocontrol social ( $r_{152} = 0,235$  y  $p < 0,01$ ).

La fuerza de las correlaciones encontradas, atendiendo a las indicaciones de Cohen (1988), es baja (0 - 0,3) para todas las dimensiones a excepción de la relación existente entre atención plena interior y las dimensiones de consciencia emocional, competencias para la vida y estado de ánimo general, donde encontramos una fuerza de la correlación media (0,3 - 0,6).

En relación con la sub-hipótesis que buscamos apoyar o rechazar - La atención plena de los participantes del programa SEA correlaciona con el desarrollo de su ISE, empatía y habilidades de socialización -, y a tenor de los resultados obtenidos podemos obtener las siguientes conclusiones:

- El hecho de poseer una buena competencia de atención plena o *mindfulness* se relaciona con el hecho de poseer un buen nivel general de desarrollo

socioemocional y de cociente emocional total. En concreto se ve que aquellos participantes con mejores capacidades para atender hacia eventos externos son personas con mejores competencias para la vida, mientras que aquellos con mejores capacidades para atender a las emociones y eventos internos son personas más conscientes de sus emociones, más autónomas emocionalmente, más competentes para enfrentarse a las situaciones problemáticas personales y sociales, con mejores habilidades interpersonales y con un estado de ánimo general mejor. Además aquellos que atienden mejor hacia eventos personales e internos muestran mejores puntuaciones totales de ISE.

- El hecho de poseer una buena capacidad para atender de manera plena correlaciona con una mayor capacidad empática. De manera específica aquellos más empáticos son también más atentos tanto exterior como interiormente.
- Por último, el hecho de poseer una capacidad de *mindfulness* correlaciona con el hecho de ser una persona con mayor autocontrol social. Esto se cumple especialmente en aquellos con mayor capacidad para atender al exterior, que son a la vez personas más tímidas. No obstante aquellos que tienen mayor habilidad de atender hacia eventos internos son más capaces de ser considerados y respetuosos con aquellos que les rodean.

Desconocemos si la capacidad de atender de manera plena es la que determina que las personas presenten tales capacidades socioemocionales o si, por el contrario, el hecho de poseer mejores competencias socioemocionales determina tener mejores competencias atencionales. De acuerdo al estudio teórico realizado (véase capítulo 3) podemos pensar que, tal y como indica Davidson (2012) las competencias atencionales benefician el desarrollo y mejor desempeño en tareas socioemocionales, de modo que podría ser esta la dirección de la correlación. Dirección que sin embargo nuestro análisis correlacional aquí no permite dilucidar.

Para seguir dado respuesta a la pregunta de la hipótesis se analizan los resultados en base a la siguiente sub-hipótesis de estudio: **La atención plena de los participantes del programa SEA correlaciona con el desarrollo de su ISE, empatía y habilidades de socialización.** Para apoyar o rechazar esta afirmación se analiza la correlación



bivariada entre las variables solo con los sujetos que han recibido la instrucción del programa SEA, esto es: los sujetos de la condición experimental. Se toman como medidas el aprendizaje o desarrollo en las diferentes variables trabajadas, de modo se resta la puntuación pretest de ISE, empatía y socialización a su correspondiente puntuación posttest. El número resultante indica el sentido y nivel de aprendizaje para cada variable para cada sujeto, puntuación que se relaciona con el nivel de atención plena. Recordemos que la prueba EQi-YV se pasó solo en el posttest, de modo que no puede analizarse la diferencia con su pretest.

En concreto, los análisis de las correlaciones bivariadas en las variables de estudio para esta sub-hipótesis nos ofrecen los siguientes resultados (tabla 7.3):

**Tabla 7.3: Correlación bivariada entre atención plena y el aprendizaje de los sujetos experimentales en las variables socioemocionales (n = 152)**

	A. Cinestésica	A. Exterior	A. Interior	A. Total
Consciencia	0,15	0,01	0,13	0,18
Regulación	0,12	0,05	0,08	<b>0,21*</b>
Autonomía	-0,13	0,04	-0,07	-0,05
Social	0,14	0,18	0,14	<b>0,25*</b>
Competencias Vida	0,02	<b>0,22*</b>	-0,06	0,02
Total DE	0,10	0,17	0,08	<b>0,21*</b>
Empatía	0,12	0,10	0,00	0,08
Consideración demás	-0,08	0,00	0,05	0,03
Autocontrol social	-0,18	-0,15	0,04	-0,15
Retraimiento social	-0,13	-0,15	-0,04	-0,17
Ansiedad social- timidez	-0,02	-0,01	0,03	-0,07
Liderazgo	0,07	0,08	0,14	<b>0,20*</b>

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas marcadas en negrita y \* o \*\*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se desprende de la tabla 7.3, existen ciertas variables que correlacionan entre sí de manera estadísticamente significativa.

Analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para las variables de desarrollo en ISE: las dimensiones atención plena cinestésica y atención plena interior no correlacionan de manera significativa con ninguna de las variable de desarrollo en ISE. Por otro lado, la dimensión atención plena exterior correlaciona únicamente y de manera positiva con la variable de desarrollo de la ISE competencias para la vida ( $r_{103} = 0,221$  y  $p < 0,05$ ). Por último vemos que la puntuación total de atención plena o *mindfulness* correlaciona positivamente con las variables de desarrollo de la ISE de: regulación emocional ( $r_{152} = 0,206$  y  $p < 0,05$ ) y competencia social ( $r_{103} = 0,246$  y  $p < 0,05$ ), además de correlacionar con la puntuación total de desarrollo socioemocional ( $r_{103} = 0,213$  y  $p < 0,05$ ).

Analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para la variable desarrollo empático no existe correlación significativa para ninguna de las dimensiones de atención plena.

Por último, analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para las variables de desarrollo en socialización solo la puntuación total de atención plena correlaciona con la habilidad de liderazgo ( $r_{105} = 0,202$  y  $p < 0,01$ ).

Atendiendo a las indicaciones de Cohen (1988), los resultados nos informan de una fuerza de las correlaciones baja (0 - 0,3) para todas las dimensiones estudiadas.

En relación con la sub-hipótesis que buscamos poner a prueba - La atención plena de los participantes del programa SEA correlaciona con el desarrollo de su ISE,

empatía y habilidades de socialización -, y a tenor de los resultados presentados podemos obtener las siguientes conclusiones:

- El hecho de poseer una buena competencia de atención plena o *mindfulness* se relaciona con el hecho de desarrollar más las capacidades socioemocionales gracias a la aplicación del programa SEA. En concreto se observa que aquellos que poseen mejores capacidades de atención plena desarrollan más su regulación emocional y su competencia social. Además, vemos que o aquellos participantes del programa con mejores capacidades para atender hacia el exterior desarrollan mejores competencias para la resolución de conflictos de la vida real o al contrario.
- El hecho de poseer una buena capacidad para atender de manera plena no parece correlacionar con un mayor desarrollo empática tras la intervención con el programa SEA.
- Por último, el hecho de poseer una capacidad de *mindfulness* correlaciona solamente con el hecho de desarrollar de manera especial las capacidades de liderazgo tras la aplicación del programa

De nuevo llamamos la atención sobre el hecho de que este sentido de la correlación es el que apoya la teoría en el área, pero desconocernos si puede darse justo al contrario, esto es: que aquellos que aprenden más, en términos de poseer mejores competencias socioemocionales tras la aplicación del programa SEA, son aquellos que indican poseer mayores competencias de atención plena.

### 7.2.2. Apoyo social y familiar

**Hipótesis 8: El apoyo social y familiar percibido por los jóvenes está relacionado con sus habilidades socioemocionales.**

Partimos de la idea de que potenciar las competencias socioemocionales en una etapa evolutiva tan determinante como la adolescencia temprana es de vital importancia para su desarrollo posterior en términos de manejo de sus propias emociones y las de los demás en términos adaptativos, evitando en todo caso que evolucionen hacia adultos impulsivos y controlados en excesos por sus emociones (Greenberg y Paivio, 2000). Además, como se ha indicado en el marco teórico de esta tesis, sabemos de la importancia que la familia y su gestión de los cambios que en esta etapa se producen para el adecuado desarrollo de estos jóvenes (Baumrind, 1967; Maccoby y Martin, 1983; Berger y Thompson, 1995; Torío, Peña y Rodríguez Menéndez, 2009). No es, no obstante, el apoyo de familiares cercanos el único o más importante de esta etapa. Nos encontramos con sujetos en un momento evolutivo clave en sus relaciones sociales, en el sentido de que cada vez cobra mayor importancia la relación con iguales, sustituyendo en gran parte las interacciones que antes solo se daban en un contexto familiar. Además este cambio de vínculo se da de manera progresiva conforme se avanza en la adolescencia (Musitu y Cava, 2003). Así, los jóvenes adolescentes pasan de considerar el apoyo familiar como primordial a darle mucha más importancia al apoyo social de iguales o amigos. Este cambio en los vínculos sociales hacia el desarrollo de un vínculo grupal con iguales les proporciona seguridad y reconocimiento social, así como un marco afectivo en el que desarrollarse y enfrentarse a los cambios personales y sociales típicos de la etapa, como defiende Garaigordóbil (2008). La misma autora indica que esta nueva interacción entre iguales complementa a la interacción entre adultos y tiene un papel decisivo en la adaptación socioemocional, ya que estimula el desarrollo de competencias sociales (Garaigordóbil, 2008).

Diferentes estudios muestran la importancia de la interacción con iguales y por tanto del apoyo recibido de estos para el desarrollo de competencias socioemocionales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Lopes, Salovey y Straus, 2003) y de su ajuste psicosocial (Musitu y Cava, 2003). La percepción que de este apoyo tienen los jóvenes puede determinar, por tanto, sus competencias de interacción social así como habilidades socioemocionales relacionadas con el autoconcepto y la empatía (Musitu y Cava, 2003).

Recordemos que, en este estudio, defendemos la definición de apoyo social percibido como la cercanía emocional, ayudas, refuerzos y cariño ofrecido por sus iguales (apoyo de amigos) o por padres/madres o familiares directos o así considerados

(apoyo familiar). Este apoyo percibido puede estar relacionado de alguna manera con el nivel de competencias socioemocionales reportadas por los participantes de nuestro estudio, además de que, quizás, esté en la base de los efectos encontrados en ciertas dimensiones de mejora evaluada. En el marco teórico de esta tesis sugeríamos que uno de los factores que pueden influir en el hecho de que ciertas dimensiones socioemocionales mejoren producto de la intervención con los participantes, mientras que otras no lo hagan, puede ser el apoyo social que tales sujetos perciben. Con el objetivo de analizar si este apoyo social percibido tiene algún tipo de relación con las competencias socioemocionales de los sujetos de nuestra muestra, así como si el hecho de poseer un mayor o menor apoyo social por parte de familiares y amigos pueda determinar este aprendizaje diferencial, analizamos aquí tales dimensiones de manera conjunta.

Consideramos, por tanto, que es de extrema importancia no solo valorar la mejora en esta capacidad, sino hasta qué punto esta puede influir en el aprendizaje y desarrollo de la ISE o de que manera aquellas personas con buenos niveles de apoyo social y familiar también presentan una buena ISE.

Con este objetivo, recordemos, medimos el nivel de apoyo social y familiar percibido por los participante del estudio mediante la:

- Escala de Apoyo Familiar y Amigos (AFA) (Landeró y González, 2008).

Para dar respuesta a la pregunta de la hipótesis se analizan los resultados en base a las sub-hipótesis de estudio. Para la primera de ellas - **El apoyo social y familiar percibido por los sujetos correlaciona con su ISE, empatía y habilidades de socialización** - se analiza la correlación bivariada entre las variables con todos los sujetos de la muestra. Se toman como medidas las puntuaciones en el cuestionario CDE-SEC, en la escala de empatía y la prueba de socialización en la medida pretest, a excepción de la prueba EQi-YV que solo tiene medida posttest. La elección de estas medidas se debe a la intención de cumplir con la mayor rigurosidad posible, seleccionando las mediciones más cercanas en el tiempo a la recogida de datos mediante la escala de apoyo familiar y amigos.

En concreto, los análisis de las correlaciones bivariadas en las variables de estudio para esta sub-hipótesis nos ofrecen los siguientes resultados (tabla 7.4):

**Tabla 7.4: Correlación bivariada entre apoyo social percibido y variables socioemocionales (n = 150)**

	Apoyo Familiar	Apoyo Amigos	Apoyo Total
Consciencia	<b>0,25**</b>	<b>0,23**</b>	<b>0,30**</b>
Regulación	-0,02	-0,06	-0,05
Autonomía	0,12	0,04	0,10
Social	0,03	<b>0,20*</b>	0,15
Competencias Vida	<b>0,39**</b>	0,09	<b>0,30**</b>
Total DE	<b>0,20*</b>	0,13	<b>0,21*</b>
Intrapersonal	0,04	<b>0,20*</b>	0,15
Interpersonal	0,11	<b>0,36**</b>	<b>0,29**</b>
Manejo Estrés	0,01	-0,11	-0,07
Adaptabilidad	0,06	0,05	0,06
Estado de Ánimo	<b>0,25**</b>	0,08	<b>0,20*</b>
Total EQ	0,15	0,15	<b>0,18*</b>
Empatía	<b>0,28**</b>	0,14	<b>0,27**</b>
Consideración demás	0,15	<b>0,20*</b>	<b>0,22**</b>
Autocontrol social	0,10	-0,04	0,03
Retraimiento social	-0,12	<b>-0,23**</b>	<b>-0,22**</b>
Ansiedad social-timidez	0,04	-0,09	-0,03
Liderazgo	0,09	0,05	0,09

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas se marcan en negrita y con \* o \*\*

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como se desprende de la tabla 7.4, existen ciertas variables que correlacionan entre sí de manera estadísticamente significativa.

Analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para las variables de ISE: el apoyo familiar correlaciona positivamente con las variables de: consciencia emocional ( $r_{147} = 0,246$  y  $p < 0,01$ ), competencias para la vida ( $r_{147} = 0,386$  y  $p < 0,01$ ) y estado de ánimo general ( $r_{117} = 0,249$  y  $p < 0,01$ ). Además este correlaciona con la puntuación total de desarrollo emocional ( $r_{147} = 0,203$  y  $p < 0,05$ ). Por otro lado, el apoyo percibido de los amigos correlaciona de manera positiva con las variables: consciencia emocional ( $r_{147} = 0,225$  y  $p < 0,01$ ), competencia social ( $r_{147} = 0,203$  y  $p < 0,05$ ), habilidad intrapersonal ( $r_{147} = 0,198$  y  $p < 0,05$ ) y habilidad interpersonal ( $r_{147} = 0,359$  y  $p < 0,01$ ). Por último vemos que la puntuación total de apoyo percibido, provenga este de amigos o familia, correlaciona positivamente con las variables de ISE de: consciencia emocional ( $r_{147} = 0,296$  y  $p < 0,01$ ), competencias para la vida ( $r_{147} = 0,299$  y  $p < 0,01$ ), habilidad interpersonal ( $r_{117} = 0,291$  y  $p < 0,01$ ) y estado de ánimo general ( $r_{117} = 0,197$  y  $p < 0,05$ ). Además esta correlaciona con ambas puntuaciones totales de ISE: desarrollo emocional total ( $r_{147} = 0,208$  y  $p < 0,05$ ) y cociente emocional total ( $r_{117} = 0,183$  y  $p < 0,05$ ).

Analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para la variable empatía se da una correlación positiva con la dimensión apoyo familiar ( $r_{148} = 0,278$  y  $p < 0,01$ ). Además el apoyo total percibido correlaciona también positivamente con la habilidad empática ( $r_{148} = 0,267$  y  $p < 0,01$ ).

Por último, analizando las correlaciones estadísticamente significativas en función de las diferentes dimensiones de estudio vemos que, para las variables de socialización, el apoyo familiar no correlaciona con el desarrollo social en ninguna de las dimensiones estudiadas. Sin embargo el apoyo de los amigos sí correlaciona con varias, concretamente de manera positiva con la consideración de los demás ( $r_{149} = 0,200$

y  $p < 0,01$ ) y de manera negativa o inversa con el retraimiento social ( $r_{149} = -0,229$  y  $p < 0,01$ ). Por último el apoyo total percibido por los jóvenes correlaciona de la misma manera y en la misma dirección con tales variables: consideración de los demás ( $r_{149} = 0,223$  y  $p < 0,01$ ) y retraimiento social ( $r_{149} = -0,223$  y  $p < 0,01$ ).

En este caso la fuerza de las correlaciones encontradas, atendiendo a las indicaciones de Cohen (1988), es baja (0 - 0,3) para todas las dimensiones a excepción de la relación existente entre apoyo familiar percibido y competencias para la vida, además de entre apoyo de amigos percibido y habilidades interpersonales, donde los datos nos informan de una fuerza de la correlación media (0,3 - 0,6).

En relación con la sub-hipótesis que buscamos apoyar o rechazar - El apoyo social y familiar percibido por los sujetos correlaciona con su ISE, empatía y habilidades de socialización -, y a tenor de los resultados presentados podemos obtener las siguientes conclusiones:

- El hecho de que los jóvenes perciban un mayor apoyo social, indistintamente a que este venga desde la familia o desde los amigos, se relaciona directamente con el hecho de poseer unas mayores competencias socioemocionales y un mayor cociente emocional. Concretamente aquellos que perciben mayor cercanía y apoyo por parte de sus progenitores o familiares de otro tipo: son personas más conscientes de sus propias emociones y las ajenas, presentan mayores competencias de resolución de conflictos personales e interpersonales y parecen tener un mejor estado de ánimo general. Por otro lado aquellos que perciben mayor apoyo por parte de amistades son nuevamente personas con mayor capacidad para comprender las emociones propias y ajenas, además de presentar mejores competencias sociales.
- El hecho de percibir un buen apoyo familiar se relaciona con poseer un buen nivel de empatía. También percibir apoyo social, independientemente de la fuente, se relaciona con el buenas puntuaciones de esta habilidad.
- Por último, es interesante el hecho de que las habilidades de socialización no se relacionan con el apoyo familiar percibido en ninguna de las dimensiones



estudiadas, permitiéndonos concluir que, en nuestra muestra, ambas variables no están relacionadas. Sin embargo, el poseer habilidades de socialización se relaciona con el nivel de apoyo por parte de los amigos percibido. En concreto aquellos con mejor apoyo social de iguales son personas más consideradas con las emociones y sentimientos de los demás, además de retraerse menos. En el mismo sentido aquellos con mayor apoyo social general tienen a atender y respetar más las opiniones y sentimientos ajenos y a relacionarse con los demás de manera más natural.

Con la intención de seguir profundizando en la relación entre las variables de apoyo social percibido tanto familiar como de amigos o iguales en base a los estudios que encuentran diferencias entre estas variables en función del género de los jóvenes (Orejudo et al., 2012) se analiza la relación entre estas variables por separado en chicos y chicas. Los resultados encontrados de los participantes de género masculino se presentan en la siguiente tabla (tabla 7.5):

**Tabla 7.5: Correlación bivariada entre apoyo social percibido y variables socioemocionales en CHICOS (n = 81 / n=51 para EQi-YV)**

	Apoyo Familiar	Apoyo Amigos	Apoyo Total
Consciencia	<b>0,24*</b>	0,14	<b>0,23*</b>
Regulación	-0,20	-0,09	-0,18
Autonomía	0,04	0,05	0,06
Social	-0,12	-0,09	-0,01
Competencias Vida	<b>0,35**</b>	0,09	<b>0,27*</b>
Total DE	0,06	0,07	0,08
Intrapersonal	0,08	0,22	0,18
Interpersonal	0,13	<b>0,29*</b>	0,24
Manejo Estrés	-0,21	-0,19	-0,23
Adaptabilidad	0,02	0,02	0,03

Estado de Ánimo	0,15	0,12	0,15
Total EQ	0,05	0,12	0,11
Empatía	<b>0,22*</b>	0,03	0,15
Consideración demás	-0,02	0,15	0,83
Autocontrol social	-0,02	-0,09	-0,07
Retraimiento social	-0,22	<b>-0,26*</b>	<b>-0,29*</b>
Ansiedad social-timidez	0,05	-0,14	-0,06
Liderazgo	0,014	0,05	0,04

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas se marcan en negrita y con \* o \*\*

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De igual manera, los resultados encontrados de las participantes de género femenino se presentan en la siguiente tabla (tabla 7.6):

**Tabla 7.6: Correlación bivariada entre apoyo social percibido y variables socioemocionales en CHICAS (n = 68 / n=58 para EQi-YV)**

	Apoyo Familiar	Apoyo Amigos	Apoyo Total
Consciencia	<b>0,25*</b>	<b>0,28*</b>	<b>0,34**</b>
Regulación	0,18	-0,15	0,04
Autonomía	0,21	0,15	0,23
Social	0,19	<b>0,34**</b>	<b>0,32**</b>
Competencias Vida	<b>0,43**</b>	-0,02	<b>0,29*</b>
Total DE	<b>0,36**</b>	0,15	<b>0,34**</b>
Intrapersonal	0,01	0,10	0,06
Interpersonal	0,11	<b>0,27*</b>	0,23

Manejo Estrés	0,17	-0,18	0,01
Adaptabilidad	0,09	<b>0,29*</b>	0,22
Estado de Ánimo	<b>0,35**</b>	0,19	<b>0,35**</b>
Total EQ	0,25	0,17	<b>0,27*</b>
Empatía	<b>0,36**</b>	0,04	<b>0,29*</b>
Consideración demás	<b>0,43**</b>	0,08	<b>0,36**</b>
Autocontrol social	<b>0,25*</b>	-0,14	0,10
Retraimiento social	0,02	-0,03	-0,01
Ansiedad social-timidez	0,02	-0,24	-0,12
Liderazgo	0,18	0,06	0,16

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas se marcan en negrita y con \* o \*\*

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados observados en las tablas de correlaciones entre el apoyo familiar y de amigos percibido por los propios jóvenes evaluados nos ofrece resultados interesantes en tanto que diferentes en base al sexo de los sujetos evaluados. En concreto se obtienen correlaciones entre el apoyo familiar percibido y las competencias socioemocionales diferentes entre chicos y chicas para las siguientes dimensiones:

- Total de desarrollo emocional, donde se observa una correlación significativa y de tamaño medio ( $r_{68} = 0,359$  y  $p < 0,01$ ) con el apoyo familiar percibido por las chicas, correlación que aparece en el caso de los chicos.
- Estado de ánimo general, donde se observa una correlación significativa y de tamaño medio ( $r_{58} = 0,347$  y  $p < 0,01$ ) con el apoyo familiar percibido por las chicas, correlación que aparece en el caso de los chicos.
- Consideración de los demás, donde se observa una correlación significativa y de tamaño medio ( $r_{68} = 0,434$  y  $p < 0,01$ ) con el apoyo familiar percibido por las chicas, correlación que aparece en el caso de los chicos.

- Autocontrol social, donde se observa una correlación significativa y de tamaño bajo ( $r_{68} = 0,250$  y  $p < 0,05$ ) con el apoyo familiar percibido por las chicas, correlación que aparece en el caso de los chicos.

Con respecto a las correlaciones encontradas entre apoyo de amigos percibido y las competencias socioemocionales diferentes entre chicos y chicas para las siguientes dimensiones:

- Consciencia emocional, donde se observa una correlación significativa y de tamaño bajo ( $r_{68} = 0,283$  y  $p < 0,05$ ) con el apoyo familiar percibido por las chicas, correlación que aparece en el caso de los chicos.
- Competencia social, donde se observa una correlación significativa y de tamaño medio ( $r_{68} = 0,338$  y  $p < 0,01$ ) con el apoyo familiar percibido por las chicas, correlación que aparece en el caso de los chicos.
- Adaptabilidad, donde se observa una correlación significativa y de tamaño bajo ( $r_{68} = 0,268$  y  $p < 0,05$ ) con el apoyo familiar percibido por las chicas, correlación que aparece en el caso de los chicos.
- Retraimiento, donde se observa una correlación significativa y de tamaño bajo ( $r_{68} = -0,254$  y  $p < 0,05$ ) con el apoyo familiar percibido por los chicos, correlación que aparece en el caso de las chicas.

Además la puntuación total de apoyo social percibido correlaciona de manera significativa en el caso de las chicas en algunas dimensiones en las que no lo hace para los chicos: competencia social, desarrollo emocional total, estado de ánimo general, total de competencia emocional rasgo, empatía y consideración de los demás; mientras que los chicos informan de una relación significativa entre menores niveles de retraimiento social y mayores de apoyo social total.

Estos resultados nos informan de la mayor relación que existe entre el apoyo familiar y las competencias socioemocionales en chicas que en chicos, así como de la mayor importancia en estas de poseer un mejor apoyo social general para desarrollar su ISE, o viceversa. Por lo tanto se confirma que el apoyo de familiares es más determinantes para la ISE de la chicas que de los chicos, o que mayores niveles de ISE en chicas, y en menor caso para los chicos, determinan mayores niveles de apoyo

familiar. Nuevamente todas estas correlaciones pueden ir en una u otra dirección, y dado el estudio correlacional llevado a cabo en este punto no podemos saber si es el apoyo familiar y de amigos percibido por los sujetos el que determina ciertas variables de su habilidad socioemocional o si, de hecho, poseer ciertas competencias socioemocionales les asegura ese apoyo socio-familiar que dicen sentir. Probablemente ambas se retroalimenten, como se discute en la discusión de resultados de este capítulo.

Además, para comprender las puntuaciones aquí presentadas debemos recordar que se corresponden con la media previa a la aplicación del programa SEA en todas las variables a excepción de la puntuación de la medida con la prueba EQi-YV que, por motivos explicados en el capítulo 5 de esta tesis, son medidas posttest recogidas 3 meses después de la finalización del programa, en donde el número de sujetos evaluados es  $n=51$  para los participantes de género masculino y de  $n=58$  para los participantes de género femenino.

Para seguir dando respuesta a la pregunta de la hipótesis se analizan los resultados en base a la siguiente sub-hipótesis de estudio: **El apoyo social y familiar percibido por los participantes del programa SEA correlaciona con el desarrollo de su ISE, empatía y habilidades de socialización.** Para dar respuesta a esta pregunta se analiza la correlación bivariada entre las variables solo con los sujetos que han recibido la instrucción del programa SEA, esto es: los sujetos de la condición experimental ( $n = 150$ ). Se toman como medidas el aprendizaje o desarrollo en las diferentes variables trabajadas, de modo se resta la puntuación pretest de ISE, empatía y socialización a su correspondiente puntuación posttest. El número resultante indica el sentido y nivel de aprendizaje para cada variable para cada sujeto, puntuación que se relaciona con el nivel de apoyo social percibido. Recordemos que la prueba EQi-YV se pasó solo en el posttest, de modo que no puede analizarse la diferencia con su pretest.

En concreto, los análisis de las correlaciones bivariadas en las variables de estudio para esta sub-hipótesis nos ofrecen los siguientes resultados (tabla 7.7):

**Tabla 7.7: Correlación bivariada entre apoyo social percibido y el aprendizaje de los sujetos experimentales en las variables socioemocionales (n = 150)**

	Apoyo Familiar	Apoyo Amigos	Apoyo Total
Consciencia	-0,13	0,05	-0,05
Regulación	0,07	-0,08	-0,01
Autonomía	-0,01	0,17	0,10
Social	0,17	0,08	0,16
Competencias Vida	-0,16	0,13	-0,02
Total DE	0,01	0,11	0,08
Empatía	0,03	0,01	0,02
Consideración demás	0,08	-0,12	-0,02
Autocontrol social	-0,03	-0,15	-0,11
Retraimiento social	-0,14	-0,10	-0,15
Ansiedad social-timidez	0,03	0,09	0,08
Liderazgo	0,11	0,12	0,14

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas se marcan en negrita y con \* o \*\*

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como se desprende de la tabla 7.7, no existe ninguna correlación entre las variables de apoyo percibido y el aprendizaje de las variables mediante la intervención. Esto significa que percibir mayor o menor apoyo por parte de familiares o amigos no influye en el aprendizaje de las dimensiones de estudio del programa SEA, y viceversa. De esta manera, y respondiendo a la sub-hipótesis de este punto, podemos afirmar que aprender más con nuestro programa no parece relacionarse de manera alguna con poseer mayor apoyo social o viceversa.

### **7.2.3. Perfil de estilo educativo paterno/materno**

#### **Hipótesis 9: El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los jóvenes está relacionado con sus habilidades socioemocionales**

Con el objetivo de dar respuesta a esta hipótesis, recordemos, evaluamos los diferentes estilos educativos de padres, madres y tutores legales de los participantes del estudio mediante el Cuestionario de perfil de estilos educativos PEE (Magaz Lago y García Pérez, 1998), que fue respondido por los propios padres/madres de los alumnos y alumnas del grupo experimental.

Siguiendo la definición de los autores de esta prueba, el estilo educativo se entiende en este estudio el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos (Magaz Lago y García Pérez, 1998). Ellos mismos definen los diferentes estilos, considerando cuatro de ellos principales, a saber: estilo educativo sobreprotector, estilo educativo inhibicionista, estilo educativo punitivo y estilo educativo asertivo. Estos estilos determinan la manera en la que progenitores e hijos interactúan así como los refuerzos sociales y castigos que estos últimos reciben de los primeros.

Según los autores de la prueba: “las personas inmersas en un medio social reciben las influencias de este medio desde su infancia y hasta la madurez; tanto a través de modelos directos: padres, hermanos, tíos, abuelos, profesores, etc.; como indirectos: televisión, prensa, radio, cine, literatura, etc. Este proceso de modelado facilita la adquisición de diversas ideas, creencias, valores, etc.; que constituyen el propio modo de percibir el mundo, de ver la vida. Luego, las propias experiencias van modulando lo que constituirán los hábitos de comportamiento: las formas frecuentes de interactuar con los demás y con uno/a mismo/a. Los estilos cognitivos y los estilos de comportamiento determinan todos juntos lo que denominamos estilo de vida de cada individuo. Aplicado este concepto exclusiva y restringidamente a lo que se refiere a educación, disponemos de lo que llamamos Estilos Educativos” (Magaz Lago y García Pérez, 1998).

Si los estilos educativos pueden ser determinantes a la hora de modular los estilos cognitivos y comportamentales, podemos esperar que, quizás, los estilos emocionales y sociales estén también influenciados por esta variable. Por este motivo consideramos que es de extrema importancia valorar hasta que punto el estilo educativo paterno/materno puede influir en el aprendizaje y desarrollo de la ISE o de que manera aquellas personas cuyos progenitores presentan unos u otros estilos educativos presentan también unos u otros niveles de ISE.

Para dar respuesta a la pregunta de la hipótesis se analizan los resultados en base a las sub-hipótesis de estudio. Para la primera de ellas - **El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los jóvenes correlaciona con su ISE, empatía y habilidades de socialización** - se analiza la correlación bivariada entre las variables con todos los sujetos de la muestra. Se toman como medidas las puntuaciones en el cuestionario CDE-SEC, en la escala de empatía y la prueba de socialización en la medida pretest, a excepción de la prueba EQi-YV que solo tiene medida posttest.

En concreto, los análisis de las correlaciones bivariadas en las variables de estudio para esta sub-hipótesis nos ofrecen los siguientes resultados (tabla 7.8):

**Tabla 7.8: Correlación bivariada entre estilos educativos paternos/maternos y variables socioemocionales (n = 86).**

	E.E.Sobreprotect.	E.E.Inhibicionista	E.E.Punitivo	E.E.Asertivo
Consciencia	-0,092	0,154	-0,019	-0,152
Regulación	-0,052	-0,02	0,016	0,042
Autonomía	-0,08	0,062	0,043	0,109
Social	-0,046	-0,107	-0,085	0,026
Competencias Vida	-0,077	0,032	0,009	-0,02
Total DE	-0,09	0,016	-0,01	0,019
Intrapersonal	0,125	-0,09	-0,1	-0,157
Interpersonal	0,141	-0,004	0,166	-0,05



Manejo Estrés	-0,049	0,064	-0,077	-0,009
Adaptabilidad	-0,163	-0,048	-0,045	-0,147
Estado de Ánimo	-0,028	-0,027	-0,127	-0,119
Total EQ	-0,009	-0,022	-0,061	-0,178
Empatía	-0,013	-0,088	-0,07	-0,059
Consideración demás	-0,081	0,018	-0,2	-0,169
Autocontrol social	0,05	0,107	-0,012	0,009
Retraimiento social	-0,109	0,088	0,01	-0,024
Ansiedad social-timidez	0,051	0,041	0,07	0,105
Liderazgo	0,054	0,003	-0,151	-0,166

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas marcadas en negrita y \* o \*\*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como podemos observar en la tabla 7.8, no se da ninguna correlación significativa entre ninguno de los cuatro estilos educativos analizados y las dimensiones de ISE, empatía y socialización analizadas. Esto nos permite concluir que, en nuestra muestra, el estilo educativo de padres y madres no está relacionado en modo alguno con las habilidades socioemocionales medidas.

Con la intención de seguir profundizando en la relación entre el estilo educativo paterno/materno y las competencias socioemocionales se decidió estudiar a los sujetos de género masculino y femenino por separado, buscando encontrar diferencias entre ellos con respecto a la importancia que el estilo educativa tiene para la ISE y viceversa. Así, un análisis de las puntuaciones de los chicos nos informa de que solo existe correlación entre la dimensión de autocontrol en las relaciones sociales y el estilo educativo paterno/materno punitivo ( $r_{45} = 0,33$  y  $p < 0,05$ ). De igual modo, en el caso de las chicas se observan correlaciones entre el mismo estilo educativo paterno/materno y las dimensiones estado de ánimo general ( $r_{36} = -0,360$  y  $p < 0,05$ ), consideración de los

demás ( $r_{41} = -0,412$  y  $p < 0,01$ ) y autocontrol en las relaciones sociales ( $r_{41} = -0,361$  y  $p < 0,05$ ).

Estos resultados nos informan de que, en el caso de los chicos, aquellos padres y madres más bien punitivos poseen hijos que informan de mayores competencias de autocontrol en el caso de los chicos, que sin embargo son menores en el caso de las chicas. Además, estas últimas presentan peores puntuaciones de consideración y estado de ánimo general cuando en sus progenitores predomina tal estilo educativo.

Para seguir dado respuesta a la pregunta de la hipótesis se analizan los resultados en base a la siguiente sub-hipótesis de estudio: **El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los participantes del programa SEA correlaciona con el desarrollo de su ISE, empatía y habilidades de socialización.** Para apoyar o rechazar esta afirmación se analiza la correlación bivariada entre las variables solo con los sujetos que han recibido la instrucción del programa SEA, esto es: los sujetos de la condición experimental. Se toman como medidas el aprendizaje o desarrollo en las diferentes variables trabajadas, de este modo se resta la puntuación pretest de ISE, empatía y socialización a su correspondiente puntuación postest. El número resultante indica el sentido y nivel de aprendizaje para cada variable para cada sujeto, puntuación que se relaciona con los diferentes estilos educativos. Recordemos que la prueba EQi-YV se pasó solo en el postest, de modo que no puede analizarse la diferencia con su pretest.

En concreto, los análisis de las correlaciones bivariadas en las variables de estudio para esta sub-hipótesis nos ofrecen los siguientes resultados (tabla 7.9):

**Tabla 7.9: Correlación bivariada entre los diferentes estilos educativos paternos/maternos y el aprendizaje de los sujetos experimentales en las variables socioemocionales (n = 86).**

	E.E.Sobreprotect.	E.E.Inhibicionista	E.E.Punitivo	E.E.Asertivo
Consciencia	<b>0,23*</b>	-0,12	-0,03	-0,05
Regulación	0,00	-0,05	0,11	0,03
Autonomía	0,01	-0,09	-0,15	-0,06

Social	-0,07	-0,01	0,03	-0,12
Competencias Vida	0,05	-0,07	-0,21	-0,07
Total DE	0,05	-0,10	-0,05	-0,08
Empatía	0,05	-0,06	0,05	-0,07
Consideración demás	0,12	-0,14	0,18	0,08
Autocontrol social	0,02	-0,17	0,00	0,06
Retraimiento social	0,04	-0,00	-0,07	0,04
Ansiedad social- timidez	-0,17	0,05	-0,11	-0,13
Liderazgo	<b>-0,22*</b>	-0,19	0,07	0,14

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas marcadas en negrita y \* o \*\*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como podemos observar en la tabla 7.7 solo existe correlación entre el estilo educativo sobreprotector y el desarrollo diferencial en dos de las variables medidas: consciencia emocional ( $r_{ss} = 0,226$  y  $p < 0,05$ ) y liderazgo ( $r_{ss} = -0,218$  y  $p < 0,05$ ). En la primera de ellas vemos que aquellos participantes del grupo experimental cuyos padres poseen altas puntuaciones de estilo educativo sobreprotector son personas que, de acuerdo a nuestros datos, mejoran más en el desarrollo de la capacidad para ser consciente de se emociones propias y ajenas. Con respecto a la segunda de las relaciones vemos que aquellos cuyos padres presentan mayor nivel de este mismo estilo educativo aprenden menos a desarrollar su habilidad como líderes grupales. Sin embargo, en ambos casos la fuerza de la correlación encontrada, atendiendo a las indicaciones de Cohen (1988), es baja (0 - 0,3)

De acuerdo a estos datos nuestro programa de intervención funciona mejor en consciencia emocional y peor en liderazgo para aquellos cuyos padres y madres tienden a sobreproteger. En todas las demás variables de ISE, empatía y socialización, un

determinado estilo educativo paterno/materno no influye en modo alguno en el aprendizaje de tales habilidades socioemocionales.

#### 7.2.4. Apoyo socio-familiar percibido y estilo educativo paterno/materno.

##### **Hipótesis 10: El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los jóvenes está relacionado con sus apoyo socio-familiar percibido.**

Para continuar con el estudio correlacional de esta tesis nos interesa conocer al detalle si existe una relación entre el estilo educativo paterno/materno indicado por los propios padres y tutores legales y el apoyo socio-familiar percibido por los jóvenes. Este análisis nos puede permitir conocer con mayor profundidad qué estilos educativos concretos se traducen en un sentimiento de cariño, apoyo y cercanía de padres/mayor en estos jóvenes, lo que esperamos que a su vez influya en su desarrollo socioemocional y evolutivo en general. Con este objetivo buscamos las correlaciones existentes entre los resultados obtenidos con las pruebas: perfil de estilos educativos PEE (Magaz Lago y García Pérez, 1998) y Escala de Apoyo Familiar y Amigos (AFA) (Landeró y González, 2008). Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla (tabla 7.10):

**Tabla 7.10: Correlación bivariada entre los diferentes estilos educativos paternos/maternos y el apoyo social percibido (n = 86).**

	E.E.Sobreprotect.	E.E.Inhibicionista	E.E.Punitivo	E.E.Asertivo
Apoyo Familiar	<b>-0,22*</b>	-0,11	<b>-0,27*</b>	-0,18
Apoyo Amigos	0,06	-0,06	-0,04	-0,11
Apoyo Total	0,10	-0,11	-0,19	-0,18

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas marcadas en negrita y \* o \*\*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se desprende de la tabla 7.8, existen dos variables que correlacionan entre sí de manera estadísticamente significativa. Estas son el perfil de estilo educativo con el apoyo familiar percibido ( $r_{84} = -0,224$  y  $p < 0,05$ ) y el perfil de estilo educativo punitivo también con el apoyo familiar percibido ( $r_{84} = -0,267$  y  $p < 0,05$ ). En ambos casos la fuerza de la correlación, atendiendo a las indicaciones de Cohen (1988), es baja (0 - 0,3), además de negativa. Esto nos indica que la relación entre las variables es inversa, de modo que aquellos sujetos que informan de un apoyo familiar mayor poseen padres/madres que nos informan de estilos educativos sobreprotectores o punitivos menores. Esto significa que los jóvenes que dicen tener menor cercanía emocional, ayudas, refuerzos y cariño por de sus padres/madres son aquellos cuyos padres/madres tienden a sobreprotegerles o, por contra a utilizar un estilo educativo predominantemente punitivo con ellos.

Con el objetivo de profundizar algo más en estos resultados, analizamos ambos sexos por separado, para así poder descubrir si el hecho de ser chico o chica tiene influencia, o está influenciado, por estas variables socio-familiares. De tal modo analizamos las correlaciones bivariadas entre las mismas variables, pero ahora tomando las puntuaciones de chicos y chicas por separado. En concreto, comenzando por los chicos nos encontramos con los siguientes resultados (véase tabla 7.11):

**Tabla 7.11: Correlación bivariada entre los diferentes estilos educativos paternos/maternos y el apoyo social percibido en CHICOS (n = 45).**

	E.E.Sobreprotect.	E.E.Inhibicionista	E.E.Punitivo	E.E.Asertivo
Apoyo Familiar	-0,06	-0,05	-0,05	-0,19
Apoyo Amigos	0,17	-0,05	0,02	-0,18
Apoyo Total	0,08	-0,72	-0,02	-0,24

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas marcadas en negrita y \* o \*\*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se desprende de la tabla 7.11, no existe ninguna variables que correlacione entre sí de manera estadísticamente significativa. Si tenemos en cuenta los

resultados encontrados en la tabla 7.10, es sorprendente descubrir como, pese a encontrarse relaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones de ciertas variables cuando tomamos los datos de todos los sujetos experimentales del programa (N=84), al analizar a los sujetos de género masculino del mismo grupo (N=44) no encontramos tales relaciones. Tras esto analizamos las correlaciones bivariadas entre las mismas variables, pero ahora tomando las puntuaciones de las chicas exclusivamente, encontrando los siguientes resultados (véase tabla 7.12):

**Tabla 7.12: Correlación bivariada entre los diferentes estilos educativos paternos/maternos y el apoyo social percibido en CHICAS (n = 41).**

	E.E.Sobreprotect.	E.E.Inhibicionista	E.E.Punitivo	E.E.Asertivo
Apoyo Familiar	<b>-0,40*</b>	-0,16	<b>-0,42**</b>	-0,18
Apoyo Amigos	-0,24	-0,14	-0,17	-0,11
Apoyo Total	<b>-0,40**</b>	-0,19	<b>-0,39*</b>	-0,18

*Nota.* Las puntuaciones estadísticamente significativas marcadas en negrita y \* o \*\*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se desprende de la tabla 7.12, existen dos variables que correlacionan entre sí de manera estadísticamente significativa. Estas son el perfil de estilo educativo con el apoyo familiar percibido ( $r_{40} = -0,395$  y  $p < 0,05$ ) y el perfil de estilo educativo punitivo también con el apoyo familiar percibido ( $r_{40} = -0,424$  y  $p < 0,01$ ). Además, también aparecen correlaciones estadísticamente significativas entre los mismos estilos educativos sobreprotector ( $r_{40} = -0,405$  y  $p < 0,01$ ) y punitivo ( $r_{40} = -0,389$  y  $p < 0,05$ ) y el apoyo total percibido por tales chicas, lo que quizás pueda deberse a la fuerza de las correlaciones encontradas en el apoyo familiar percibido, que determinan la aparición de esta correlación en la puntuación total de la prueba, producto de la suma de ambas puntuaciones apoyo familiar y apoyo de amigos.

Todas estas correlaciones presentan bien una fuerza de la correlación, atendiendo a las indicaciones de Cohen (1988), media o muy cercana al límite de una correlación de esta fuerza (0,3 - 0,6). De igual modo volvemos a encontrarnos con

puntuaciones negativas, que nos indican la relación inversa entre las correlaciones. Así, vemos como las chicas de padres/madres con un estilo predominantemente sobreprotector o punitivo nos informan de sentir un apoyo familiar y total más bajo de manera estadísticamente significativa en comparación con aquellas chicas cuyos progenitores o tutores legales nos informan de otros estilos educativos predominantes.

La conjugación de los resultados obtenidos tras el análisis que nos permita apoyar o rechazar la hipótesis 10 de este estudio - El perfil de estilo educativo de los padres/madres de los jóvenes está relacionado con sus apoyo socio-familiar percibido - nos llevan a apoyar esta hipótesis pero solo para la relación entre el apoyo familiar percibido y los estilos educativos sobreprotector y punitivo de manera inversa. Además, la relación encontrada cuando se analizan a todos los sujetos evaluados en esta prueba se debe principalmente a la fuerza de la correlación encontrada de manera diferencial en las chicas, de modo que el sexo es un factor determinante en este caso. Ante tal situación, y siguiendo con la importancia que el sexo puede tener en los datos encontrados en estas variables socio-familiares, continuamos el análisis del mismo en el siguiente punto.

### **7.2.5 El sexo en los determinantes sociales y familiares**

#### **Hipótesis 11: Existe relación entre el sexo, el perfil de estilo educativo paterno/materno y el apoyo social y familiar percibido en los jóvenes.**

En el análisis realizado en el capítulo 6 y que tenía como objetivo analizar si el sexo actúa o no como determinante para poseer más o menos competencias socioemocionales en nuestra muestra descubrimos que las chicas reportaban mejores habilidades empíricas ( $F(1,148) = 12,621, p = 0,001$  y  $\eta_p^2 = 0,079$ ) y de consideración de los demás ( $F(1,148) = 12,621, p = 0,001$  y  $\eta_p^2 = 0,079$ ) en el pretest, mientras que los chicos superaban a las chicas en la misma media en ansiedad social-timidez ( $F(1,150) = 7,978, p = 0,005$  y  $\eta_p^2 = 0,050$ ) y atención plena cinestésica ( $F(1,148) = 4,485 p = 0,036$  y  $\eta_p^2 = 0,029$ ). Además estas diferencias se mantenían en el postest, a excepción de la diferencia en atención cinestésica donde tal diferencia desaparecía para dar lugar a

chicas significativamente mejores que los chicos en habilidades interpersonales ( $F(1,118) = 10,020$   $p = 0,002$  y  $\eta_p^2 = 0,078$ ).

Estas diferencias, sin embargo, no estaban en ningún caso relacionadas con el programa de intervención, de modo que llegamos a indicar que el hecho de ser chica o chico no influencia en modo alguno en el desarrollo de las competencias socioemocionales trabajadas mediante el programa SEA (véase capítulo 6).

Tras haber llevado a cabo este análisis exhaustivo del sexo y su influencia en tales dimensiones socioemocionales, nos encontramos ahora con dos nuevas variables no consideradas con anterioridad: el apoyo social percibido de familiares y amigos y el perfil de estilo educativo paterno/materno. Estas variables pueden tener cierta influencia en el desarrollo de chicos y chicas de manera diferencial, o quizás el hecho de ser chico o chica pueda influir determinadamente el apoyo de amigos y familia percibido. Con el objetivo de estudiar la relación entre estas variables y así poder apoyar o rechazar la hipótesis número 10 de este estudio, hemos analizado los resultados de chicos y chicas en estas variables. Para ello hemos comparado las medias considerando chicos y chicas de todas las condiciones experimentales como grupos independientes. Los resultados obtenidos mediante la prueba T para muestras independientes se muestran en la siguiente tabla (tabla 7.13):

**Tabla 7.13: Diferencias de género para variables de apoyo social y estilo educativo paterno/materno.**

	Chicos		Chicas		Comparación M muestras independ. t	<i>d</i> de Cohen <i>d</i>
	M (DT)	n	M (DT)	n		
E.E.Sobreprotector	4,15 (2,84)	47	5,05 (2,79)	41	-1,49	-0,478
E.E.Inhibicionista	3,85 (1,84)	47	4,00 (1,92)	41	-0,37	-0,079
E.E.Punitivo	5,15 (1,83)	47	5,34 (2,32)	41	-0,44	-0,101
E.E.Asertivo	10,85 (0,81)	47	10,95 (0,70)	41	-0,62	-0,053
Apoyo Familiar	33,18	44	33,47	40	-0,31	-0,044



	(5,52)		(5,78)			
Apoyo Amigos	24,94 (5,98)	44	29,04 (4,48)	40	-4,80***	0,140
Apoyo Social Total	58,12 (9,27)	44	62,51 (7,90)	40	-3,09**	-0,676

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Observamos que aparecen diferencias significativas en dos de las variables sociales y familiares: apoyo de amigos ( $t_{148} = -4,797$ ,  $p < 0,001$  y  $d = 0,140$ ) y apoyo total ( $t_{148} = -3,086$ ,  $p < 0,01$  y  $d = -0,676$ ). Analizando estas diferencias vemos que las chicas presentan una media sensiblemente mayor de apoyo de amigos percibido ( $M=29,04$ ) que los chicos ( $M=24,94$ ). En el apoyo total percibido se mantiene la superioridad de las chicas ( $M=62,51$ ) frente a los chicos ( $M=58,12$ ). En concreto la diferencia de medias nos indica que las chicas dicen sentir mayor apoyo de amistades que los chicos (diferencia de  $M$  de 4,1), diferencia que se mantiene en el apoyo social total (diferencia de  $M$  de 4,39). Teniendo en cuenta que la puntuación total se constituye por la suma de las dos puntuaciones específicas (amigos y familia) podemos concluir que las chicas dicen tener mayor apoyo de amistades, apoyo que explica la diferencia en apoyo social total. Por lo tanto podemos concluir que, según nuestros datos y en nuestra muestra las chicas parecen poseer mayor apoyo de amistades, o al menos así lo perciben.

Estos resultados nos emplazan a apoyar a la hipótesis 10 - Existe relación entre el sexo, el perfil de estilo educativo paterno/materno y el apoyo social y familiar percibido en los jóvenes - de manera parcial: solo parecen darse diferencias clave en la percepción que las chicas tienen del apoyo de amigos y amigas. Además, recordando los resultados encontrados en el punto anterior, debemos indicar que el sexo es, de hecho, determinante en ciertos aspectos de estas dimensiones socio-familiares estudiadas. Quizás el momento evolutivo diferencial que puede darse entre chicos y chicas en estas edades pueda determinar esta diferencia, o quizás la simple manera de percibir la cercanía y el apoyo de las chicas sea mayor que la de los chicos o incluso quizás sea una característica específica de nuestra muestra.

## 7.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EVOLUTIVOS PERSONALES, SOCIALES Y FAMILIARES

### 7.3.1. Significado y alcance de los resultados

Los resultados encontrados confirman que ciertas variables personales, sociales e incluso familiares se relacionan con las diferentes niveles de capacidad emocional y social, así como con su aprendizaje mediante intervenciones educativas específicas, como lo es nuestro programa.

#### *Mindfulness*

En concreto, la capacidad de atender de manera plena o *mindfulness* se relaciona con el hecho de poseer mayores habilidades socioemocionales y de cociente emocional general. Esta aptitud para mantener la atención sobre eventos emocionales y sociales, sean estos propios o ajenos (Grossman et al., 2004) correlaciona con ciertas dimensiones de la ISE. Específicamente aquellas personas con mayor capacidad de atender hacia eventos externos, sean estos emocionales o no, de manera plena presentan también mejores niveles de resolución de conflictos en forma de competencia para la vida. También aquellos con mayores niveles de atención plena, esta vez hacia eventos internos, son más capaces en esta dimensión, pero no solo. Estas personas más atentas interiormente son también más capaces de reconocer y atender a sus propias emociones e incluso las de los demás. Además tienen tendencia a presentar un mejor estado de ánimo de manera general.

A la hora de valorar no solo si existe esta relación, sino hasta que punto puede el desarrollo y aprendizaje de una puede influir en la otra cuando trabajando en programas que instruyen directamente su desarrollo, los resultados nos permiten concluir que en cierta medida unas mayores capacidades de atención plena general predicen un mayor desarrollo socioemocional. En concreto aquellos con mejor nivel atencional aprender a regularse mejor, además de a dominar las habilidades sociales básicas para mantener buenas relaciones interpersonales. Además, aquellos con mayor competencia atencional plena exterior resuelven mejor problemas interpersonales.

La importancia de la capacidad de atención plena con respecto a las variables socioemocionales estudiadas no termina aquí. En los datos obtenidos podemos observar

también una clara relación entre la capacidad atencional externa e interna con la dimensión empatía. Esto nos permite concluir que, de hecho, aquellos más atentos de manera plena son también aquellos más empáticos, siendo capaces de percibir y hacerse cargo del estado emocional del otro con mayor facilidad. No obstante, y según nuestros datos, el hecho de tener mejor competencia atencional no supone desarrollar más la habilidad empática mediante instrucción directa.

Por último, analizamos la relación entre el *mindfulness* y las habilidades de socialización, nuevamente con interesantes resultados. Vemos como la atención plena se relaciona con la capacidad de autocontrolarse socialmente, esto es de acatar reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, y evitar conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina. Esto se da especialmente en aquellos participantes con mayor capacidad atencional externa, que sin embargo tienden a ser más tímidos y a presentar algo de ansiedad social. Por contra aquellos con mayor competencia atencional interna son personas más consideradas con los demás y sus opiniones y sentimientos, en particular con aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados.

A la hora de valorar hasta qué punto estas competencias de atención plena pueden influir en el aprendizaje de competencias sociales mediante instrucción directa, vemos que solo la tendencia a desarrollarse como líder grupal varía, siendo mayor en aquellos con mayores capacidades atencionales generales.

Los resultados encontrados cuando analizamos la importancia de la dimensión *mindfulness* en el nivel y desarrollo de las habilidades socioemocionales de ISE, empatía y socialización nos permiten apoyar la primera de las hipótesis - Las variables de atención plena o *mindfulness* y la habilidades sociales y emocionales de los jóvenes están relacionadas - aunque solo de manera parcial, y prestando atención al hecho de que la fuerza de las correlaciones encontradas, atendiendo a las indicaciones de Cohen (1988), es baja (0 - 0,3) para todas las dimensiones a excepción de la relación existente entre atención plena interior y las dimensiones de consciencia emocional, competencias para la vida y estado de ánimo general previos a la aplicación del programa, donde encontramos una fuerza de la correlación media (0,3 - 0,6).

Pese a que las reacciones no son altas en ningún caso, sí existe tal relación entre ciertas de las dimensiones socioemocionales estudiadas y la atención plena de los

participantes de nuestro estudio. En concreto se dan correlaciones tanto entre las dimensiones de atención y comprensión emocional como de regulación y reparación emocional y sin duda en regulación social externa. Además, estas influyen, aunque en menor medida, en el desarrollo de ciertas competencias socioemocionales mediante la instrucción directa con programas para tal objetivo, permitiéndonos concluir que son variables a tener muy en cuenta en este sentido. Por lo tanto proponemos que, en el mismo sentido que lo hace Davidson (2012), la atención plena o *mindfulness* es una competencia a tener muy en cuenta a la hora de estudiar las competencias sociales y emocionales relacionadas con la ISE, así como con su desarrollo. Animamos a futuros investigadores a seguir profundizando esta relación y a trabajar desde programas que sigan potenciando ambas de manera conjunta.

#### *Apoyo social percibido*

La importancia de la relación entre el apoyo social percibido por los jóvenes y sus competencias socioemocionales se pone también de manifiesto en los resultados encontrados en este trabajo. En concreto, la relación entre ISE y la percepción de tener apoyo por parte de familiares y amigos se demuestra en muchas de las dimensiones evaluadas. Específicamente aquellas personas que perciben mayor apoyo general son personas con mejores niveles socioemocionales y de cociente emocional general. Son personas más conscientes de sus emociones y sobre todo más capaces de atender y comprender las emociones de los demás y de resolver problemas con ellos. Además presentan también un estado de ánimo general mejor que aquellos con menos percepción de apoyo social general. Cuando profundizamos en estos resultados vemos que el apoyo de familiares se relaciona con estas variables, encontrando personas más conscientes de emociones propias y ajenas, más competentes en resolución de problemas personales e interpersonales y con mejor estado de ánimo general. De igual manera aquellos que sienten una mayor cercanía y sustento de sus amigos y amigas presentan mayores niveles de consciencia emocional personal y social, así como mayores competencias sociales.

La habilidad empática también se encuentra relacionada con el apoyo social percibido de los jóvenes. En concreto parece que aquellos con más apoyo por parte de padres, madres, hermanos y otros familiares se constituyen como personas más capaces de hacerse cargo del estado emocional ajeno. Sin duda esa mayor capacidad de atender a las emociones ajenas puede determinar también esta tendencia hacia la empatía.

Observamos también que el apoyo que los sujetos perciben se relaciona con su sensibilidad social o preocupación por los demás, relación que aparece de manera especialmente determinante en aquellos que dicen tener mejores apoyos de amigos. La amistad por tanto se relaciona con esta tendencia a ser más considerados con los otros, además de a retraerse menos. Lógicamente las personas que se retraen menos del contacto social desarrollan mejores amistades y viceversa.

Por último, y a analizando la mejora específica en estas habilidades socioemocionales y su relación con el apoyo social percibido, vemos que los jóvenes no parecen aprender de manera diferencial mediante el programa de intervención en función de tal percepción de apoyo social. Por lo tanto este no influye en su capacidad para desarrollar más o menos sus competencias socioemocionales cuando se utilizan programas educativos específicos.

Los resultados encontrados cuando analizamos la importancia de la dimensión del apoyo social por parte de familia y amigos en el nivel y desarrollo de las habilidades socioemocionales de ISE, empatía y socialización nos permiten apoyar la segunda de las hipótesis - El apoyo social y familiar percibido por los jóvenes está relacionado con sus habilidades socioemocionales - pero nuevamente solo de manera parcial y recordado que la fuerza de las correlaciones encontradas, atendiendo a las indicaciones de Cohen (1988), es baja (0 - 0,3) para todas las dimensiones a excepción de la relación existente entre apoyo familiar percibido y competencias para la vida, además de entre apoyo de amigos percibido y habilidades interpersonales, donde los datos nos informan de una fuerza de la correlación media (0,3 - 0,6).

Estas relaciones bajas y medias, no obstante, no esconden que sí existe tal relación en ciertas variables, tanto en dimensiones de atención y comprensión emocional como de regulación y reparación emocional como en regulación y adaptación social. No obstante, estas no determinan en manera alguna aprender más o menos mediante instrucción directa.

#### *Estilo educativo paterno/materno*

Cuando analizamos los diferentes estilos educativos por parte de padres y madres, nos preguntábamos si, de alguna manera estos pueden relacionarse con la ISE y las habilidades empáticas y de socialización. A tenor de los resultados encontrados, y

atendiendo al significado general de estos, podemos concluir que esto no es así. En nuestra muestra de estudio y con los instrumentos de medida utilizados no encontramos diferencias significativas reales y con sentido desde la teoría, que expliquen la relación entre este concepto y las competencias socioemocionales estudiadas. Futuras investigaciones deberán determinar hasta qué punto estos resultados explican la realidad actual en los jóvenes españoles o solo en nuestra muestra concreta y otras equivalentes.

#### *El género en determinantes personales, sociales y familiares*

En la valoración de hasta que punto chicos y chicas presentan mayores o menores niveles de apoyo social, observamos que en todas las dimensiones, a excepción del apoyo social de amigos, ambos géneros puntúan de igual modo. En esta dimensión apoyo de amigos, las chicas parecen sentir mayor apoyo social. Además, el estilo educativo de padres/madres sobreprotectores y punitivos se relaciona de manera determinante con nivel de apoyo familiar percibido por las chicas estudiadas, siendo esta relación inversa. Al no aparecer esta relación entre los chicos, vemos como el sexo determina claramente el estilo de padres/madres en la relación con sus hijos/as. De igual modo existen ciertas diferencias para el desarrollo de la ISE entre chicos y chicas cuando consideramos el estilo educativo paterno/materno, de modo que el género y más bien los factores evolutivos asociados a él, parecen determinar en cierto sentido el desarrollo de tales competencias.

Además, el análisis llevado a cabo teniendo en cuenta los dos diferentes género por separado nos informa de la mayor relación que existe entre el apoyo familiar y las competencias socioemocionales en chicas que en chicos, así como de la mayor importancia en estas de poseer un mejor apoyo social general para desarrollar su ISE, o viceversa. Por lo tanto se confirma que lo encontrado por Orejudo et al. (2012) al encontrar resultados que apoyan esta mayor importancia de los factores de interacción sociofamiliares para el desarrollo socioemocional en chicas y la mayor importancia del apoyo de amigos o iguales para chicos.

En base a estos resultados vemos como el sexo parece ser un elemento importante para ciertas variables socio-familiares. Futuros estudios determinarán hasta qué punto esta tendencia se mantiene o no en otras muestras de chicas y chicos de edades similares.

### 7.3.2. Conclusión y futuras investigaciones

Como conclusión del sentido de los resultados de los determinantes evolutivos personales, sociales y familiares, podemos decir que existen ciertas variables estudiadas en este trabajo que determinan el nivel y desarrollo de las competencias socioemocionales trabajadas por el programa SEA. En concreto la atención plena o *mindfulness* parece relacionarse con muchas de las dimensiones emocionales y sociales estudiadas, así como su aprendizaje. Esta interesante relación puede y debe estudiarse con más detalle en futuros trabajos para determinar hasta que punto ISE y *mindfulness*, están relacionados no solo en jóvenes de grupos regulares sino en otro tipo de muestras, como jóvenes con características de desarrollo especiales o con problemas sociales diversos, así como con adultos. También el apoyo social del que los jóvenes disponen parece relacionarse con sus competencias sociales y emocionales, aunque no determina mayores aprendizajes a corto plazo y mediante programas de instrucción de tales habilidades. Tampoco se observan así efectos asociados a los estilos educativos paternos/maternos, que no parecen relacionarse directamente con estas competencias. Finalmente el género no es determinante en estas relaciones, al igual que tampoco lo era a la hora de mejorar con el trabajo mediante el programa SEA.

## **CAPÍTULO 8. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA SEA Y SUS OBJETIVOS**

### **8.1. ANÁLISIS DE LOS DE RESULTADOS DE EVALUACIÓN PROGRAMA SEA Y SUS OBJETIVOS POR HIPÓTESIS**

8.1.1. Evaluación mediante tutores. Cuestionario programa SEA

8.1.2. Evaluación mediante expertos. Escala EEIPESE.

8.1.2.1. Evaluación Inicial

8.1.2.2. Evaluación Procesual

8.1.2.3. Evaluación Final

### **8.2. DISCUSIÓN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**





## **8.1. ESTUDIO DE RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA SEA Y SUS OBJETIVOS**

Siguiendo con el estudio de esta tesis creemos que, a la hora de evaluar el programa SEA, es interesante analizar no solo los resultados de mejora cuantitativos resultantes de su aplicación, sino también los resultados cualitativos encontrados por aquellos que lo han aplicado así como sus opiniones sobre la adecuación y calidad de la intervención. Con este objetivo se trabajan aquí los resultados de las pruebas y métodos utilizados para acceder a tales conclusiones basadas en las observaciones de aquellos que han trabajado con nuestro programa durante un curso escolar o incluso varios años. Recordemos que los instrumentos para acceder a tal información han sido los siguientes:

- Cuestionario Programa SEA. Adaptado de Garaigordóbil (2008). (anexo I)
- Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional EEIPESE (Pérez-González, 2008)

Además de estos cuestionarios se llevaron a cabo reuniones semanales con todos los tutores aplicadores del programa o que ayudaban a los expertos en su aplicación. También se llevaron a cabo reuniones informales siempre que los tutores lo necesitaron, donde muchas veces el contacto con los aplicadores del programa y expertos ha sido casi diario. Recordemos también que este programa se aplicó en forma de estudio piloto durante un curso escolar. De este modo, las reuniones formales e informales, la aplicación piloto del estudio, el trabajo de análisis de actividades y la reflexión y mejora posterior por parte de aquellos que hemos diseñado el Programa SEA final, aporta a este programa de intervención una calidad que creemos especial. Además se formó al profesorado aplicador en el concepto de ISE y en el modelo concreto que sustenta el programa así como en técnicas concretas para aplicar las diferentes sesiones del mismo en el aula.

La evaluación de los efectos desde métodos cuantitativos y fiables, el estudio de hasta qué punto ciertos determinantes personales, sociales y familiares al desarrollo de las habilidades y ahora el estudio de los resultados más cualitativos, pretenden evaluar desde todos los ángulos posibles la calidad de este programa.

En este sentido se presentan a continuación los resultados de los cuestionarios y escalas de evaluación cumplimentadas por tutores, aplicadores del programa y expertos externos relacionados con el diseño y evaluación del programa. Mediante estas pruebas y la reflexión que conllevan trataremos de dar respuesta a las hipótesis 12 y 13 de este estudio:

**Hipótesis 12: El programa se ha diseñado y aplicado de manera adecuada a los objetivos de mejora que pretende alcanzar.**

**Hipótesis 13: Se alcanzarán los objetivos esperados en tanto a satisfacción de los tutores y expertos con su aplicación y resultados.**

#### **8.1.1. Evaluación mediante tutores. Cuestionario programa SEA**

Para comenzar a analizar los resultados que nos permitieron dar respuesta a las preguntas de las hipótesis pedimos a los tutores que trabajaron con el programa SEA, tanto como aplicadores en el aula, como en condición de ayudante en la aplicación con los expertos, que respondieran al Cuestionario Programa SEA, anexo al final de este trabajo. Estos respondieron al cuestionario una vez se habían llevado a cabo todas las sesiones y en el momento en que los alumnos/as participantes de él se encontraban respondiendo las pruebas posttest (Junio de 2012). Esta prueba en concreto valora la motivación del profesorado en distintos momentos de aplicación del programa, el grado de satisfacción general con el trabajo, el nivel de dificultad percibido, el grado de interés y si desearían seguir aplicándolo en cursos posteriores. Todas estas dimensiones se valoran mediante una escala de 0 a 10 donde 0 significa “totalmente en desacuerdo” y 10 “totalmente de acuerdo”. Estas respuestas nos permiten valorar la opinión que tienen tales tutores sobre el programa en sí.

Además el cuestionario indaga sobre la idea que los tutores tienen de los cambios que han podido observar en sus alumnos de manera informal y tras el trabajo con SEA. Se valora aquí si han observado que sus alumnos/as hayan mejorado en la capacidad para trabajar en grupo o autónomamente, en el respeto de otros y en su capacidad de concentrarse en la tarea o atender a los tutores así como en su relación con

ellos. Por último responden a las mejoras observadas en sus grupos durante las demás horas de clase e interacción de otro tipo que comparten con los alumnos y alumnas.

Las respuestas de estos, a los que se les pidió honestidad y crítica constructiva a la hora de responder este cuestionario, se exponen en la tabla presentada a continuación (tabla 8.1). Las medias de respuesta para cada una de las dimensiones evaluadas así como para la consideración total de los tutores se presentan también aquí:

**Tabla 8.1: Valoración de los tutores programa SEA y los cambios introducidos en su grupo**

	Tutor aplicador	Tutor aplicador	Tutor apoyo	Tutor apoyo	<b>MEDIA</b>
	1º ESO D	1º ESO B	1º ESO C	1ª ESO E	
Nivel de motivación inicial	8	9	6	9	8
Nivel de motivación a mitad	5	8	6	9	7
Nivel de motivación final	7	7	6	9	7,25
<b>Dificultad de aplicación</b>	8	7	-	-	7,5
<b>Grado de interés del trabajo</b>	8	9	6	9	8
Los alumnos/as trabajan mejor en grupos	7	6	6	8	6,75
Los alumnos/as se llevan mejor entre ellos	8	6	6	7	6,75
Los alumnos/as se llevan mejor con los profesores	8	8	5	7	7
Los alumnos/as trabajan mejor de manera autónoma	8	8	5	8	7,25
Los alumnos/as expresan más sus opiniones en clase	10	7	5	8	7,5
Los alumnos/as respetan más las opiniones de los demás	9	7	6	6	7
Aceptan mejor a otros alumnos de otros grupos (integración o PAB)	-	7	-	6	6,5

Los alumnos/as son capaces de atender mejor al profesor.	7	6	5	6	6
Los alumnos/as son capaces de estar más concentrados en la tarea que estén realizando.	7	7	5	7	6,5
Existe una relación más positiva con usted, encargado de aplicar el programa SEA	10	7	4	-	7
En general el clima del aula ha mejorado	9	7	6	8	7,5
<b>Satisfacción general con el programa SEA</b>	8	9	7	9	7,75
<b>MEDIA</b>	7,94	7,35	5,6	7,74	7,16
¿Volvería a aplicar el mismo programa el próximo curso escolar?	SI	SI	SI	SI	100%

Como se puede observar la motivación de los aplicadores a la hora de trabajar con el programa SEA ha sido bastante alta. Esta es mayor al principio de la aplicación ( $M=8/10$ ) que al final ( $M=7,25/10$ ), algo plausible considerando que al final del curso escolar la motivación del profesorado suele tender a disminuir considerando la gran cantidad de aspectos curriculares y extra-curriculares a los que han de atender. Vemos también como existen diferencias entre ellos, algo comprensible si se tiene en cuenta la subjetividad de esta evaluación, basada en la consideración propia y personal de cada uno de ellos. En cualquier caso, el conjunto de los tutores indican que se trata de un trabajo altamente interesante ( $M=8/10$ ) y con el que están satisfechos ( $M=7,75/10$ ). Además, el 100% de ellos indican que volverían a aplicar el programa al curso escolar siguiente. Un dato clave en este sentido y que, sin embargo, no queda recogido en este cuestionario es la disposición a aplicar el programa por los tutores sin necesidad de mayor supervisión y apoyo en el curso escolar siguiente. Los mismos indican que tal formación y seguimiento les ha sido de mucha ayuda, pero ahora se sienten formados, capacitados y dispuestos a trabajar con el programa SEA de manera autónoma. Este dato nos es de gran interés, teniendo en cuenta que uno de los objetivos del programa SEA es el de ser aplicado en la mayor cantidad de centros educativos y de otro tipo por profesionales que lo hagan de manera autónoma tras cierta formación previa. Esta formación deberá tratar sobre los principales conceptos de ISE, sobre la posibilidad real

de introducir cambios y la importancia de trabajar buscando esta potenciación de la ISE y como hacerlo de manera específica con el programa SEA.

Si seguimos analizando los resultados encontrados por los tutores cuando evalúan el programa SEA, en este caso referidos a los efectos concretos detectados con su grupo de alumnos y alumnas, observamos también unos resultados muy positivos. Así vemos como los tutores creen que los alumnos y alumnas han mejorado su relación con otros compañeros en tanto que se llevan mejor entre ellos ( $M=6,75/10$ ) y el clima del aula general parece haber mejorado ( $M=7,5/10$ ). Además todos los tutores a excepción de uno encuentran mejoras muy claras en su relación con su grupo ( $M=7/10$ ) además de encontrar que estos mismos alumnos se relacionan mejor con otros profesores también ( $M=7/10$ ). Además estos jóvenes parecen aceptar mejor a alumnos y alumnas de grupos específicos tan especiales como los alumnos del programa de integración y los del programa de aprendizajes básicos ( $M=6,5/10$ ). Los alumnos y alumnas que trabajan con el programa SEA parecen expresar más sus opiniones personales ( $M=7,5/10$ ) con menor temor a ser rechazados o estigmatizados por ello, además de respetar más las de los demás ( $M=7/10$ ).

Otro de los principales resultados encontrados por los tutores y que en diversas ocasiones nos ha sido resaltado en las diferentes reuniones es la capacidad de trabajar en grupo ( $M=6,75/10$ ). Los tutores consideran que esto es algo que ha mejorado mucho, esperable por otro lado si tenemos en cuenta que el trabajo en grupo es algo que los tutores tienden a evitar más con alumnado joven de estas edades por las dificultades que conlleva. Los tutores dicen observar que sus alumnos trabajan mejor también de manera autónoma ( $M=7,25/10$ ), donde su concentración en la tarea aumenta ( $M=6,5/10$ ), también incluso su atención a la explicación del profesor ( $M=6/10$ ).

Estas mejoras, aún cuando muy positivas, han de ser tomadas con precaución a tenor de que se desprenden de las opiniones subjetivas de aquellos tutores que han trabajado con el programa y que, por tanto, esperan y desean ver tales mejoras. No obstante nos es de gran satisfacción relatar como aquellos profesionales que han trabajado con nuestro programa de intervención están satisfechos con el mismo, su diseño y los resultados encontrados en su grupo y no solo eso, sino que volverían a aplicarlo en cursos posteriores. El programa obtiene una media total de  $7,16/10$  en base a la media total de valoración de todas las cuestiones analizadas en esta prueba.

### **8.1.2. Evaluación por expertos. Escala EEIPESE.**

Para terminar de aportar los datos que nos permitan responder a las hipótesis 12 - El programa se ha diseñado y aplicado de manera adecuada a los objetivos de mejora que pretende alcanzar - y 13 - Se alcanzarán los objetivos esperados en tanto a satisfacción de los tutores y expertos con su aplicación y resultados - procedimos a estudiar el programa SEA en base a los ítems de la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socio-Emocional (EEIPESE). Esta escala, diseñada por Pérez Juste (2006) y adaptada por Pérez-González (2008), sirve para valorar el diseño, aplicación y resultados obtenidos por programas de educación socioemocional aplicados en diferentes contextos educativos. Las respuestas para esta prueba han sido reflexionadas conjuntamente por los cuatro expertos en psicología educativa y programas de educación socioemocional que hemos intervenido en el diseño, aplicación y evaluación del programa de intervención SEA. La reflexión que hacemos de nuestro programa se detalla para cada uno de los 29 ítems de la prueba para evaluar el programa. No ofrecemos una puntuación concreta al considerarla poco válida, dado que somos nosotros mismos los que hemos diseñado el programa y los resultados que ahora valoramos. Sin embargo sí ofrecemos los datos en forma de reflexión para cada ítem, de modo que puede ser el lector el que valore en un sentido u otro nuestra reflexión y su idoneidad.

Por lo tanto presentamos a continuación nuestra valoración del programa SEA en base a la respuestas concretas que ofrecemos a cada uno de los ítems de la escala EEIPESE que hemos seguido para meta-analizar nuestro diseño y trabajo real con el programa de intervención.

#### 8.1.2.1. Evaluación Inicial

*- Adecuación de los destinatarios*

**1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.**

Cuando decidimos diseñar tanto el programa SEA piloto como el primer estudio lo hicimos por la petición por parte del orientador del centro. Este nos informó de que gran variedad de tutores indicaban que los alumnos y alumnas del primer año de la

educación secundaria del centro concreto donde trabajamos solían mostrar problemas de adaptación claros durante todo el curso escolar. Esta situación, por otro lado común en muchos de los I.E.S. de nuestro país, suele acarrear problemas de regulación, de concentración, de rechazos grupales e incluso de acoso entre compañeros. Con la intención de prevenir estos así como de reducir los problemas que pueden aparecer en el cambio de primaria a secundaria, donde sabemos que la IE puede actuar como amortiguador (Akinlolu, 2005), propusimos este programa.

*- Adecuación del contexto*

## **2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.**

El programa SEA promueve la involucración de los familiares de los participantes. Esta se trató de potenciar mediante una reunión informativa que se tuvo con ellos a principio de curso donde se les informó de las principales características del programa SEA y se les pidió su consentimiento explícito. Se les animó también a que potenciaran tales competencias en casa y a que consultaran la página web del proyecto, aunque no se hizo seguimiento alguno al respecto. No se trabajó con ningún otro elemento de la comunidad educativa, lo que quizás sea el punto más considerable a mejorar en futuras aplicaciones del programa vista la gran ventaja de hacerlo así (Bisquerra, 2000); Repetto y Pérez-González, 2007).

*- Contenido*

## **3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa.**

En el marco teórico de este trabajo se analiza de manera detallada el modelo teórico seguido (Modelo de cuatro ramas; Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2004) así como las competencias socioemocionales específicas a trabajar. Recordemos que este programa busca potenciar la atención y comprensión emocional, la regulación y reparación emocional y la regulación y adaptación social, todas ampliamente definidas en el marco teórico de esta tesis. También busca potenciar la habilidad empática, las habilidades de socialización y las competencias de atención plena



o mindfulness. Creemos que la buena definición teórica del programa es uno de nuestros puntos más fuertes.

**4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa.**

Cada una de las fichas de las actividades del programa SEA propone unos objetivos específicos, además de explicitar las habilidades concretas trabajadas en ella. Además estas actividades se diseñaron con el objetivo de potenciar cada una de las competencias socioemocionales que busca potenciar, como se explicita en el marco teórico de esta tesis. Así, consideramos que la actividades diseñadas, mejoradas tras su aplicación piloto y producto de una profunda reflexión de los objetivos específicos de cada una de ellas, cumplen de manera muy satisfactoria con este requisito.

*- Calidad técnica*

**5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.**

En diversas ocasiones se ha hecho hincapié en este trabajo acerca de la población específica para la que está diseñada el programa: población joven de los primeros cursos de la ESO. De igual manera los objetivos, contenidos y actividades han sido analizados muy pormenorizadamente. La temporalización y los recursos concretos se analizan en la ficha de cada una de las actividades. La evaluación ha sido definida de manera clara y comprensiva, tratando de utilizar el mayor número de pruebas fiables y de simple aplicación. Sin duda la calidad técnica de nuestro programa en este sentido es muy positiva.

**6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.**

Al inicio de la aplicación del programa se entregó a cada uno de los tutores aplicadores un dossier informativo, así como un pendrive-USB para cada uno de

aqueellos que aplicaran el programa. En tal pendrive se incluían todas las fichas de las actividades, así como los elementos audiovisuales y anexos varios de cada una de ellas y los instrumentos de evaluación pretest, de seguimiento y postest. De la misma manera se hizo entrega a los alumnos y alumnas de la ficha de la actividad semanal, ficha que se fue recogiendo en carpetas por cada uno de los participantes. Se controló que los participantes mantuvieran la carpeta actualizada y la fueran trayendo a las diferentes sesiones de trabajo. Las fotos abajo mostradas le permiten observar así el cuaderno del tutor en forma de pendrive-USB y un ejemplo de carpetas del alumno.



**7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.**

La búsqueda de la coherencia interna entre los objetivos generales y los objetivos específicos se puede observar en el cuidado con que definimos cada uno de los objetivos de cada sesión. En las fichas de las actividades (anexo II) se puede observar el detalle y esfuerzo que a este punto hemos dedicado.

*- Evaluabilidad*

**8. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).**

Uno de los principales objetivos del programa SEA y su diseño fue el de definir los objetivos en términos evaluables posteriormente y presentables en este estudio. En este sentido la evaluación y las pruebas concretas que para ello se iban a utilizar fueron una de las guías principales de su diseño.

*- Viabilidad*

**9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.**

Recordemos que la formación específica que recibieron los tutores fue de 3 sesiones de una hora cada una de ellas. Además se ofreció apoyo específico casi diario y en reuniones formales semanales donde se trabajó cada una de las actividades y sus fases de aplicación de manera pormenorizada. El dossier ofrecido para su lectura y formación y el hecho de tratar con profesionales de la educación con formación en el tema fue también un punto clave del éxito de este programa. Recordemos también que dos de los aplicadores fueron expertos en psicología clínica y educativa con formación específica en este área, expertos que obtuvieron resultados similares a tales profesionales de la educación. Así, nos atrevemos a decir que la formación y capacitación específica necesaria para llevar a cabo el programa fue más que adecuada.

**10. El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado).**

El equipo directivo fue informado en una reunión previa a la toma de contacto con los tutores y el programa se aprobó en el claustro de profesores correspondiente. Las familias, como antes se ha comentado, fueron informadas y dieron consentimiento por escrito. El departamento de orientación y todo el personal implicado apoyó en gran medida la aplicación del programa. La aplicación final tuvo apoyo formal y económico por parte del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza en forma de proyecto de investigación en el marco de colaboración entre IES y Departamentos Universitarios.

### 8.1.2.2. Evaluación Procesual

- *Puesta en marcha del programa*

#### **11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.**

Uno de los elementos metodológicos clave en los que descansa nuestro programa son las dinámicas de grupo y los ejercicios cooperativos encaminados al desarrollo de las capacidades sociales del alumnado, el establecimiento de un clima de aula adecuado y la resolución pacífica de conflictos. Nos apoyamos aquí en los trabajos de creación y desarrollo del grupo de Tuckman (Tuckman y Jensen, 1977) y los estudios de Mucchielli (Mucchielli, 2008). A este modelo de trabajo en grupo se le añade el hecho de que en casi la totalidad de las sesiones no solo se trabaja en grupo, sino que se busca un trabajo cooperativo por parte de los alumnos. El trabajo cooperativo en grupo enfatiza la participación activa del estudiante en el proceso porque el aprendizaje surge de transacciones entre los alumnos y entre el profesor y los estudiantes (Panitz, 1999). Lo que se busca es que en la interacción entre los miembros del grupo y el trabajo con una meta compartida y entendida se desarrollen el respeto mutuo y confianza, la comunicación continua y la responsabilidad de todos los miembros del grupo, elementos clave para este tipo de trabajo (Kaye, 1993).

En definitiva hemos tratado de utilizar una metodología de trabajo cooperativa, con actividades grupales y haciendo uso de técnicas atractivas tal como dramatizaciones, *role playing*, audiovisuales, etc. Creemos que gran parte del éxito del programa se debe al uso de este tipo de técnicas para trabajar en los objetivos concretos del programa.

#### **12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa: implicación.**

El interés mostrado en cada una de las actividades varía en función de esta y especialmente en función del tipo de actividad realizada. Si bien es verdad que disfrutaron de las actividades en la gran mayoría de los casos, en ocasiones se necesitó animarles a la terminaran adecuadamente. Por supuesto esto difiere considerablemente

entre grupos, aunque en general todos los participantes se mostraron lo suficientemente motivados para alcanzar los objetivos de las actividades.

### **13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.**

Para trabajar en el desarrollo de las competencias socioemocionales hemos diseñado un programa que busca trabajar la ISE de manera secuencial, pues entendemos que la conciencia y la comprensión de emociones ha de preceder a la capacidad de saber regular estas emociones en uno mismo para posteriormente saber expresarlas a los demás de una manera adaptativa, útil y asertiva. Este orden coherente de los objetivos de las actividades dirige el desarrollo socioemocional en nuestro programa.

Considerando esto y la especificación de recursos personales y materiales necesarios en la ficha de cada actividad (véase actividad ejemplo en anexo III) así como sus objetivos concretos, consideramos que el programa satisfizo ampliamente este punto en su aplicación final.

### **14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.**

Como se analizó cuando se expuso el programa, las 18 actividades del programa se diseñaron para ser trabajadas en 20 sesiones, como de hecho ocurrió con la aplicación real en todos los grupos. En concreto, se entregó una hoja de planificación a cada uno de los tutores y aplicadores del programa donde se especificó la actividad concreta a trabajar en la hora de tutoría semanal (lo denominamos el *planning*). Esta planificación se diseñó teniendo en cuenta las diferentes fechas no lectivas así como ciertas fechas “colchón” para terminar actividades concreta en caso de ir retrasados. De esta manera se trató de que ni tutores, ni aplicadores, ni alumnado sintiera ningún tipo de presión para acabar las actividades, por otro lado contraproducente. La planificación del programa se presentó en la procedimentación del estudio, parte del capítulo de esta tesis.

De igual manera las actividades, aunque pensadas para 50' de trabajo, permiten cierta flexibilidad, tanto en la forma antes descrita como en el diseño de sus fases. Estas están diseñadas de modo que el tutor va adaptando el trabajo a los diferentes pequeños grupos (de unas 5 personas) en la que se desarrollan la mayoría de las actividades. Así los grupos que terminan antes las diferentes fases pueden pasar a las siguientes, y los

que no solo deben cumplir con las partes primordiales de la actividad. Esta flexibilidad, así como una mayor adecuación de los tiempos tiene sentido tras la mejora incorporada gracias a la aplicación en forma de estudio piloto de las actividades.

**15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.**

El seguimiento mediante las reuniones formales e informales, la aplicación del programa en su formato piloto, su mejora posterior con las aportaciones del profesorado y la evaluación final de los objetivos del programa SEA son mecanismos concretos para evaluar la intervención en vistas a mejoras posteriores. Seguimos de manera exhaustiva por tanto, mediante varios y diversos métodos, la aplicación del programa en aras de la consecución de los resultados y de la mejora constante que creemos necesaria. Además, debemos destacar que, en la aplicación del programa SEA en su versión final no aparecieron problemas mayores con respecto a su implementación, en gran parte gracias a la buena planificación surgida a partir de la aplicación y reflexión sobre esta en su forma piloto. Esto, tal y como indican Durlak et al. (2011), es uno de los factores clave que determinan el éxito de este tipo de programas.

*- Marco o contexto de aplicación del programa*

**16. El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesor/a) resulta favorable al programa.**

Mejorar el clima general del aula, así como una mejor relación entre alumnos y entre alumnos y profesores fue uno de los principales objetivos de la aplicación del programa. Algunas aulas presentan dinámicas de relación y trabajo buenas, otras no tanto. Por lo tanto podríamos decir que, en nuestro caso, este punto no era especialmente positivo antes de aplicar el programa. No obstante nuestras observaciones y las de los tutores indican mejoras en este ámbito, tal y como se demuestra en los resultados del cuestionario SEA para la mejora de la relación entre alumnado (M=6,75/10) y entre profesores aplicadores o no (M=7/10 para ambos). La relación entre los tutores y profesionales del centro era excelente.

**17. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.**

Precisamente esta es la pregunta que, en forma de hipótesis, guía parte de la evaluación del programa en este tema. Como primera aproximación, previa al análisis detallado que se trabaja en la discusión de este tema, responderemos conforme a los datos analizados hasta ahora. Los tutores que han aplicado el programa así dicen estarlo si atendemos a las conversaciones posteriores que con ellos hemos tenido, así como a sus respuestas en el cuestionario SEA y el hecho de que el 100% de ellos dice que volvería a aplicar el programa SEA en el curso escolar siguiente. Los jóvenes destinatarios disfrutaron en la amplia mayoría de las actividades y aquellos que lo hemos diseñado estamos muy satisfechos con los efectos encontradas. Por tal motivo nos atrevemos a responder muy positivamente a este ítem. Futuras aplicaciones probarán iguales o diferentes niveles de satisfacción en la aplicación de esta intervención en otros centros de formación.

**18. La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.**

Los grupos con los que hemos trabajado SEA fueron dispares entre ellos en cuanto a disciplina y comportamiento. En general se trata de jóvenes pre-adolescentes y adolescentes tempranos regulares, con similares problemas a jóvenes de otros centros y países. No podríamos decir que son alumnos y alumnas más o menos disciplinados que otros de otros centros, y sin duda sí representan la media general de comportamiento del centro educativo. El sistema organizativo y disciplinar de este IES concuerda así totalmente con los grupos trabajados.

8.1.2.3. Evaluación Final

- *Medida*

**19. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo.**

Las pruebas utilizadas para evaluar la eficacia del programa se pensaron de manera específica para los objetivos de desarrollo que pretendimos potenciar. Además estas están específicamente diseñadas para valorar las competencias socioemocionales que hemos pretendido trabajar. Un punto de mejora aquí sería tratar de usar pruebas de habilidad como complemento de las pruebas de autoaplicación, para aportar mayor fiabilidad a los datos obtenidos. También esperamos que las medidas de *mindfulness* o atención plena se basen en mayor medida en pruebas de habilidad. Por último, teniendo en cuenta que la prueba CDE-SEC no nos permite observar resultados consideramos que no ha sido idónea para valorar la eficacia de este programa concreto, de modo que recomendamos sustituirla por otra prueba de medida de la ISE. Se ha de tener en cuenta que el uso de este tipo de pruebas de autoaplicación es casi ineludible a la hora de evaluar grandes grupos. Además, la cantidad, fiabilidad y método de medida de los resultados con otras de las pruebas utilizadas sí nos permite concluir que son pruebas suficientemente adecuadas para evaluar las habilidades socioemocionales en la muestra evaluada.

**20. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.**

Hemos tratado de utilizar pruebas los más fiables posibles y con el mayor número de estudios que hagan uso de ellas para asegurarnos de su validez. De igual modo se han aportado datos sobre sus propiedades psicométricas específicas en el epígrafe “instrumentos de medida” del capítulo 5 de esta tesis. Su consideración nos permite concluir que las pruebas utilizadas son, en su gran mayoría, pruebas con más que suficiente evidencia empírica y fiabilidad para ser utilizadas como medidas de los efectos introducidos por el programa de intervención presentado. Además, la gran mayoría de ellas se habían utilizado previamente para evaluar resultados de programas de potenciación de competencias socioemocionales, y habían detectando cambios en algunos de ellos.



- Resultados

**21. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes; es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos: validez interna del diseño de investigación evaluativa**

Los participantes del grupo control y experimental son alumnos y alumnas del mismo curso, centro escolar y edad. Además los grupos-clase se aleatorizan en las condiciones experimentales, de modo que, analizando las características de estos de manera cualitativa y general podemos afirmar con rotundidad que son grupos semejantes. Un análisis estadístico de las puntuaciones previas mediante MANOVA nos informa de que, para todas las variables dependientes estudiadas, no existían diferencias significativas entre los participantes de las dos condiciones de estudio antes de la intervención,  $F(16,125) = 1.077$ ,  $p = 0,383$  (Traza de Pillai), de manera global. Por último, el análisis estadístico presentado en el capítulo 6 de esta tesis y que, mediante el contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error variable por variable realizado, nos informa de que los diferentes grupos no presentan puntuaciones significativamente diferentes entre ellos en la medida pre, de modo que podemos considerar equivalentes a los sujetos de los grupos experimental y control.

**22. Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pre-test y post-test: eficacia como ganancia (la situación de partida como referencia).**

El análisis estadístico realizado para valorar este cambio en los sujetos experimentales se caracteriza por el análisis de la covarianza (ANCOVA) donde las variables dependientes son las dimensiones socioemocionales evaluadas y las covariables las puntuaciones pre en tales medidas. Este análisis nos informa de diferencias de mejora claves en el grupo experimental en diferentes dimensiones de las tres áreas socioemocionales estudiadas: atención y comprensión emocional, regulación y reparación emocional y regulación y adaptación social. También se encuentran mejoras en el grupo experimental en atención plena o *mindfulness*. Así podemos concluir que este programa ha sido eficaz en cuanto a la ganancia del grupo

experimental en ciertas de las dimensiones de la competencia socioemocional evaluadas, aunque sin embargo no podemos

**23. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo: eficacia experimental-control (la aplicación del programa como referencia).**

Para evaluar esta diferencia entre las mejoras encontradas entre los grupos experimental y control, analizamos la covarianza en cada una de las variables comparando ambas condiciones, donde encontramos efectos en muchas de las dimensiones. Además, de manera general encontramos que el análisis de la multivarianza (MANCOVA) combinado para todas las variables dependientes estudiadas nos indica que tras la intervención sí aparecen diferencias significativas entre los participantes de las dos condiciones de estudio,  $F(21,70) = 1,932, p = 0,021$  (Traza de Pillai) y un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2_p = 0,0367$ ). De la misma manera los tamaños del efecto encontrados en las dimensiones que de hecho se desarrollan en el grupo experimental por encima del control de manera estadísticamente significativa nos informan de mejoras de tamaño pequeño a medio, de acuerdo a la  $\eta^2_p$  de Cohen (Borenstein y Cohen, 1988).

Como conclusión, si tenemos en cuenta que previamente a la intervención estas diferencias en la globalidad de las escalas no aparecía y que de hecho se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas analizando no solo las dimensiones evaluadas de manera conjunta sino también por separado, podremos concluir que el programa de intervención ha supuesto algún tipo de cambio en las dimensiones de ISE, empatía, ajuste social y atención plena estudiadas, de modo que podemos apoyar la eficacia de la aplicación del programa como referencia. En futuras mejoras del diseño de las actividades del programa así como en la implementación de este se tratarán de conseguir efectos de mayor tamaño y medir su mantenimiento a largo plazo.

**24. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo: eficacia a medio plazo (perdurabilidad de las ganancias).**

La evaluación del mantenimiento de los efectos a medio y largo plazo es algo primordial para asegurarnos que se ha hecho una transferencia real y efectiva de las mejoras alcanzadas en el aula a otros ámbitos de la vida personal. En nuestro caso, las ganancias logradas por el programa se mantienen tras 3 meses, esto es, tras el periodo vacacional. Esta medida, realizada con la prueba EQi-YV, se pasó tras este periodo de tiempo, pero no tras seis meses como exige este ítem.

**25. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la IE o las competencias socioemocionales de los alumnos: eficacia subjetiva.**

Tal y como llevamos analizando a lo largo de este capítulo, las observaciones de los tutores y aplicadores del programa parecen demostrar que, de hecho, las competencias socioemocionales de los alumnos parecen haber mejorado. En concreto destacan mejoras en las relaciones entre ellos y con el profesorado, así como en sus competencias asertivas para expresar más y mejor sus opiniones y sentimientos, y empáticas a la hora de respetar más y ponerse más en el lugar del otro. Estas observaciones se complementan con una mejor capacidad para trabajar en grupo, según informan los tutores. Los resultados de mejora más internos y emocionales son difíciles de observar de manera informal, y no destacan mejoras en regulación y reparación emocional específicas. Podríamos concluir que, tras las observaciones subjetivas realizadas, los alumnos y alumnas sí parecen mejorar en lo que pretendíamos: ser más inteligentes socioemocionalmente.

**26. Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: validez social del programa.**

La satisfacción con los objetivos, técnicas y resultados por parte de los agentes educativos, en este caso tutores y aplicadores, queda claro con el dato de que el 100% dicen estar motivados para repetir su aplicación al curso escolar siguiente. También indican que se trata de un trabajo altamente interesante ( $M=8/10$ ) y con el que están muy satisfechos ( $M=7,75/10$ ). Los alumnos y alumnas participantes parecen disfrutar

mucho con la aplicación del programa, donde la gran mayoría indicó que repetirían cuando se lo preguntamos en la última de las sesiones de manera informal.

**27. Los recursos (humanos, materiales, organizativos, y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: eficiencia.**

Las mejoras encontradas en ISE, empatía, habilidades de socialización y atención plena tras la aplicación del programa se han conseguido mediante la aplicación del programa SEA en solo un curso escolar. Tras tan solo 20 sesiones de 50 minutos cada una, los alumnos y alumnas mejoran de manera significativa. El tiempo invertido en el programa se habría usado para trabajar en las actividades de tutoría que cada tutor decide, como de hecho ha ocurrido en el grupo control, donde no se encuentran mejoras significativas en las variables estudiadas. Además los tutores agradecen la formación recibida, que quizás utilicen en sus futuras acciones docentes, mejorando el estilo de enseñanza hacia la importancia del trabajo en ámbitos socioemocionales. Creemos así que hemos desarrollado un programa eficiente además de eficaz.

**28. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: efectividad colateral.**

Una de los efectos que no estaba contemplado con anterioridad al diseño del programa y que tampoco estaba prevista es el hecho de la mejora observada en la capacidad de trabajo grupal de los alumnos y alumnas. Ya en el estudio piloto nos encontramos con esta mejora inesperada, que podría deberse al hecho de que muchos de los profesores de alumnado adolescente joven evitan en cierta medida los trabajos grupales en clase por la dificultad que muestran estos alumnos a trabajar de esta manera. Creemos que para desarrollar habilidades emocionales y sobre todo sociales no hay mejor técnica posible que animarles a colaborar en grupo, ofreciéndoles la oportunidad de desarrollar y aplicar sus competencias sociales, empáticas y asertivas a actividades específicas. Esta es sin duda la mejora colateral principal del programa SEA.

**29. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto: impacto social.**

Unida a la anterior respuesta, el hecho de trabajar mejor en grupo, respetar más a los demás y considerar más sus emociones y opiniones puede ser un aspecto clave para responde a este ítem. El hecho de que los participantes del programa SEA mejoren en consideración de los demás, en especial para aquellos relegados, además de disminuir las tasas de retraimiento social podría influir de manera determinante en la incidencia del acoso escolar o *bullying* en el centro. Si bien no es una medida que hayamos valorado en manera alguna, futuras aplicaciones del programa deberían tener en cuenta este aspecto para determinar hasta qué punto este programa o relacionadas influyen, esperemos en la reducción, de problemas de acoso escolar.

## 8.2. DISCUSIÓN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Los resultados ofrecidos confirman que el programa SEA ha sido diseñado de manera congruente con los objetivos de mejora así como aplicado consecuentemente. Vemos que este ha sido construido teniendo muy en cuenta el modelos teóricos en el que se apoya. También el criterio SAFE ha sido primordial aquí, buscando diseñar un programa constituido por actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas. Tal diseño se apoya también en una evaluación fiable y experimental que hace uso de grupos control, como la presentada en este estudio. Observamos también que los tutores y aplicadores del programa indican su alto nivel de satisfacción con el programa, su aplicación y resultados, y que de hecho lo volverían a aplicar al curso escolar siguiente. También vemos como el seguimiento por parte de expertos sobre la implementación adecuada por parte de los aplicadores ha servido para corroborar la buena aplicación de este por parte de los adultos que han dirigido el mismo. Por último el análisis detallado mediante la reflexión sobre el diseño y aplicación del programa mediante el modelo de evaluación de programas de educación socioemocional empleado ofrece un análisis específico de los puntos fuertes y de mejora del programa. Estos análisis nos han permitido valorar el programa como uno bien diseñado y aplicado, de modo que nos permiten apoyar a la hipótesis 12: El programa se ha diseñado y aplicado de manera adecuada a los objetivos de mejora que pretende alcanzar. Además, la implementación de las sesiones durante varios años por

parte de los expertos y tutores nos ha ofrecido una retroalimentación muy positiva que se ha traducido en las actividades prácticas y realmente útiles del programa SEA.

Pese a ello debemos hacer autocrítica y recordar que los efectos encontrados han sido en todo caso pequeños o medios en el mejor de los casos, de modo que debemos seguir trabajando para mejorar este programa y su aplicación y así evaluar si, de hecho, podemos alcanzar efectos con mayor fuerza.

También se han analizado los resultados encontrados mediante la observación de los tutores y aplicadores, así como analizado de manera cualitativa las mejoras obtenidas. Estas nos indican mejoras observadas en la relación entre compañeros, respeto mutuo y mayor confianza a la hora de opinar o exponer sentimientos. También mejora la relación con los aplicadores del programa y otros profesores. Vemos que los alumnos y alumnas parecen trabajar mejor entre ellos y también de manera individual al estar ahora más concentrados. La evaluación cuantitativa y cualitativa llevada a cabo, nos ha permitido concluir que sus resultados han sido muy positivos y sin duda satisfactorios para aquellos que lo hemos diseñado y también para aquellos que lo han aplicado con sus alumnos y alumnas. Por lo tanto apoyamos nuevamente a la última de las hipótesis de nuestro estudio (hipótesis 13): Se alcanzarán los objetivos esperados en tanto a satisfacción de los tutores y expertos con su aplicación y resultados.

Esperamos así que futuras aplicaciones del programa SEA con muestras equivalentes, encuentran resultados de satisfacción y mejora similares. Animamos a formadores interesados en desarrollar las competencias emocionales y sociales de sus grupos que trabajen con nuestro programa y lo evalúen consecuentemente. Así tendremos más datos sobre su utilidad real, así como estaremos trabajando para potenciar estas habilidades tan importantes para crear ciudadanos y personas completas socialmente y con un buen bienestar emocional.



## **CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### 9.1. DISCUSIÓN SOBRE EL ESTUDIO

### 9.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y LIMITACIONES EN BASE A LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO

9.2.1. Objetivo 1: Diseño, formación al profesorado y aplicación del programa SEA.

9.2.2. Objetivo 2: Mejora en competencias socioemocionales y de *mindfulness*.

9.2.3. Objetivo 3: Estudio de variables personales, evolutivas y socio-familiares relacionadas con el desarrollo de la ISE.

9.2.4. Objetivo 4: Evaluación del programa

### 9.3. CONCLUSIONES FINALES Y FUTUROS ESTUDIOS





## 9.1. DISCUSIÓN SOBRE EL ESTUDIO

La concepción de la emoción como un evento intra e interpersonal, adaptativo y manejable mediante esfuerzo consciente, sumada a la idea de Inteligencia como algo no solo medible, sino también potenciabile y mejorable mediante entrenamiento; ha guiado nuestra propuesta de la inteligencia emocional en este estudio. Así, con la intención de subrayar la parte más social e interpersonal de la misma hemos defendido el constructo de Inteligencia Socioemocional, que hemos definido como la habilidad para comprender emociones propias y ajenas, regularlas y manejarlas en uno mismo y expresarlas de un modo adaptativo y útil socialmente. Esta definición se fundamenta en modelos clásicos de la ISE como el de Mayer y Salovey (1997), el de cuatro ramas de Mayer, Salovey y Caruso (2000), en el de competencias de Bisquerra y el GROOP (2003), en el modelo ESI de Bar-On (1997, 2006) y en el neuropsicológico de Davidson (2012). De igual modo, han sido estos modelos las principales influencias que nos llevan a definir nuestro propio modelo de ISE que se erige como la base del programa SEA, dando forma y un objetivo concreto a las sesiones trabajadas. Este modelo sostiene que las principales competencias socioemocionales que debemos valorar y potenciar se pueden organizar en torno a las habilidades para atender y comprender emociones propias y ajenas, de regular y reparar las emociones en uno mismo y de regular estas emociones en función al contexto y expresarlas de una manera útil y adaptativa. A estas tres competencias se añade la de *mindfulness* o atención plena, definida aquí como la aptitud para mantener la atención momento a momento sobre eventos emocionales y sociales, sean estos propios o ajenos, de una manera no valorativa (Grossman et al., 2004). Esta aptitud, se ha defendido, no solo supone algo muy positivo a potenciar para mejorar el bienestar propio, sino que además puede facilitar el desarrollo de competencias más cognitivas e incluso sociales y emocionales. Así, se ha relatado la relación encontrada entre *mindfulness* y el desarrollo de la Inteligencia socioemocional (Davidson, 2012) y en competencias socioemocionales varias, de manera especialmente clara en la regulación emocional (Shapiro y Schwartz, 2000; Ramos, Hernández y Blanca, 2009).

La idea de potenciar estas competencias sociemocionales con jóvenes mediante un programa de instrucción directa aplicado en el aula natural en centros educativos ha motivado el diseño del programa SEA. Este se ha fundamentado en la idea de que solo los programas diseñados y aplicados en base a SAFE (*Sequenced, Active, Focused* y

*Explicit*) son los esperados a lograr unos resultados realmente convincentes (Durlak et al., 2011). En tal modo se diseñó el conjunto del programa SEA y sus diferentes sesiones, buscando encontrar las mejoras documentadas en la literatura tras la aplicación de programas de este tipo (ver Greenberg et al., 2003; Zins y Elias 2006; Wilson y Lipsey, 2007; Durlak et al., 2010; CASEL, 2011; Durlak et al., 2011; Garaigordóbil, 2011; etc.). El estudio se organiza en torno a un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest y grupos de control equivalentes, donde la aplicación de la intervención con los sujetos experimentales es dirigida por sus propios profesores-tutores o por expertos externos al centro educativo. Esta intervención se lleva a cabo en dos fases: en forma de aplicación y estudio piloto y en su versión final. La evaluación llevada a cabo, tanto en la medida pre como en la post, mediante pruebas cuantitativas validadas cuya fiabilidad se ha analizado, busca estudiar la consecución de los objetivos de mejora así como aquellos relacionados con el estudio de variables evolutivas y socio-familiares relacionado.

Estos objetivos, recordemos, se relacionan con el desarrollo de las competencias socioemocionales en los jóvenes, así como con la intención de potenciar su capacidad para atender de manera plena y ajustarse al aula y a sus compañeros mediante el trabajo en actividades eminentemente grupales. Desde un punto de vista más científico, estos objetivos se relacionan de manera directa con una serie de hipótesis concretas que deseamos comprobar, o refutar, en base a los datos que con los instrumentos recogimos. Estas hipótesis se agrupan de nuevo en aquellas que guían el estudio de los efectos introducidos por el programa de intervención concreto, las que dirigen el estudio sobre los determinantes evolutivos, sociales y familiares involucrados y las que gobiernan el estudio de evaluación del programa en sí y su utilidad práctica real de una manera más reflexiva y cualitativa. En base a tales hipótesis se analizan los resultados encontrados y trabajados pormenorizadamente en la parte empírica de esta tesis, resultados que se discuten en este capítulo en base a los objetivos del estudio que supone la misma. Así, se estudia la consecución de tales objetivos mediante el trabajo práctico y de análisis llevado a cabo y de tal manera se exponen a continuación.

## **9.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y LIMITACIONES EN BASE A LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

### **9.2.1. Objetivo 1: Diseño, formación al profesorado y aplicación del programa SEA.**

Como se ha argumentado en diferentes momentos en esta tesis, gran parte de la eficacia de los programas de instrucción reside en el buen diseño y planificación previa. Tratando el caso concreto de los programas de desarrollo de las competencias socioemocionales, se ha fundamentado que el diseño de tales programas debe basarse en un modelo teórico de ISE claro, sobre el que construirse y sobre el que trabajar las competencias y habilidades concretas (Zeidner et al., 2008; Zins y Elias, 2006; Qualter et al., 2007). Además, el diseño de sesiones eminentemente prácticas y donde el alumnado sea el principal actor para la consecución de los objetivos de las mismas así como unas actividades concretas en las que se trabajen de manera explícita tales competencias de base y a las que se han de ofrecer el tiempo suficiente para ser desarrolladas; están en la base de los diseños SAFE. Estos guían no solo el diseño de los programas, sino su aplicación, que debe estar caracterizada por la no aparición de problemas, lo que a su vez se relaciona con una buena planificación y la realización de estudios piloto. Según Durlak et al. (2011) son precisamente los programas sin problemas de implementación los que pueden llegar a reportar un tamaño del efecto sensiblemente mayor a aquellos que sí los sufren.

Si tenemos en cuenta la evaluación detallada que del diseño se ha hecho en el capítulo 8 de esta tesis por un lado, y la gran importancia que se ha otorgado a estas premisas tanto en el diseño como en la aplicación específica del programa SEA en este estudio, nos atrevemos a concluir que el diseño ha sido precisamente uno de los puntos fuertes del mismo. Sin embargo, un diseño robusto debe estar seguido de una aplicación práctica real igualmente bien implementada. Con este objetivo se analiza la aplicación real del programa prestando especial atención a la formación previa a los directores principales del mismo, los profesores-tutores, y al seguimiento de su buen hacer. Para tal formación se llevaron a cabo tres sesiones de unos 50 minutos cada una en las que se trabajó la aproximación teórica al concepto de ISE, el modelo concreto que se defiende en el programa SEA así como en las características concretas del programa y su

aplicación en el aula. También se formó a los aplicadores en técnicas de trabajo grupal, cooperativo y activo por parte del alumnado para implementar nuestro programa con las máximas garantías. Esta formación incrementó los conocimientos de los aplicadores en el área además de potenciar una actitud positiva hacia el trabajo de estas competencias en el aula. Las mejoras introducidas se sumaron a los muchos conocimientos previos y buenas competencias técnicas y actitudes de los tutores con los que trabajamos. Si bien muchos de estos profesores-tutores se confesaron desconocedores del trabajo con tales programas, su experiencia profesional con grupos de tales edades y su motivación para aplicar el programa SEA, supuso un elemento clave que, como hemos visto, se tradujo en resultados especialmente satisfactorios. Esta formación previa a la aplicación del programa se acompañó de un seguimiento constante en forma de reuniones grupales semanales e informales casi a diario, estando los expertos y diseñadores del programa siempre disponibles para ayudar, corregir o alentar a tales profesores-tutores. Además, se entregó una planificación temporal de las actividades que, si bien flexible, debería seguirse por los propios tutores. También se les pidió que recogieran por escrito el cumplimiento de tales fechas (ver Anexo III), elemento que cumplieron sin mayores problemas.

En base a estos argumentos relacionados con el diseño, formación previa y aplicación del programa presentados, creemos haber cumplido con creces con el primero de los objetivos de esta investigación. Hemos diseñado un programa basado en un modelo teórico claro, formado a los aplicadores del mismo en las técnicas concretas para su buena implementación, que además hemos seguido y apoyado. Hemos basado las sesiones concretas en criterios SAFE así como mejorado y adaptado las mismas tras un estudio piloto en el curso escolar anterior al estudio final. Además, hemos recogido la opinión subjetiva de los profesores-aplicadores tras la realización del mismo, donde se nos ha indicado la gran satisfacción de tales profesores con el programa y la disponibilidad a aplicarlo en años posteriores. Estos resultados, no obstante, no esconden espacios para la mejora, y para seguir mejorando el programa SEA en sus siguientes versiones, con el objetivo de alcanzar aún mejores resultados de satisfacción así como de afinar todavía más el diseño y robustez del mismo. Todo esto, al final busca un objetivo práctico real, que es el de potenciar las competencias concretas de los alumnos y alumnas con los que se trabaja.

### **9.2.2. Objetivo 2: Mejora en competencias socioemocionales y de *mindfulness*.**

El segundo de los objetivos concretos de este estudio se relaciona precisamente con este objetivo de mejora, y así se analiza desde una perspectiva más cuantitativa y basada en los datos objetivos recogidos mediante instrumentos seleccionados a tal fin. Estos son utilizados tanto en el estudio piloto como en la aplicación y estudio final del programa SEA, ofreciéndonos resultados importantes. Con respecto al estudio piloto encontramos efectos significativos en el grupo experimental en forma en contraposición al grupo control en tan solo una de las dimensiones del ajuste psicosocial evaluadas: consideración de los demás, lo que nos informa de que el entrenamiento breve mediante el programa SEA puede haber producido este cambio, cuyo tamaño del efecto, sin embargo es pequeño ( $< 0,06$ ). Este factor, sumado a que no encontramos efectos estadísticamente significativos en las demás variables de ISE y empatía medidas nos indica que, si bien se pueden esperar ciertos cambios en programas de instrucción de este tipo, se deberá cuidar su diseño en mayor medida, evitar ciertos de los problemas de aplicación encontrados propios de un estudio piloto y realizar aplicaciones más largas y focalizadas (ver Durlak et al., 2011). Ante tal reto diseñamos y aplicamos el programa SEA en su versión final, con 18 sesiones y un curso escolar de duración. El estudio se basó nuevamente en un diseño cuasi-experimental con grupos de control equivalentes y medidas pre y post con los mismos y nuevos instrumentos (véase Capítulo 5). Los resultados encontrados, ahora sí, nos informan de efectos significativos diferenciales en los participantes de los dos grupos, experimental y control, en diferentes variables socioemocionales. En concreto en adaptabilidad y habilidad interpersonal, en competencias empáticas y en habilidades de ajuste psicosocial en forma de un menor retraimiento social y una mayor consideración de las emociones de los demás. Además, las competencias de atención plena o *mindfulness* mejoran también tras la aplicación del programa en los participantes experimentales por encima de los control de manera significativa, observándose efectos en la atención plena o capacidad para dirigir la atención hacia eventos internos, tales como emociones propias. Además, el análisis de los cambios introducidos prestando atención a las diferentes condiciones experimentales en base al aplicador concreto del programa -tutor o experto externo- nos informa de que son los profesores-tutores de los propios alumnos y alumnas el personal

que mejores resultados obtiene, significativamente mejor que los expertos externos en ciertas variables.

Tomando los resultados del grupo experimental por encima del control sin atender al aplicador concreto, los resultados finales nos indican que, presumiblemente, la aplicación del programa SEA y su trabajo activo en competencias socioemocionales y de mindfulness ha tenido una influencia positiva en el desarrollo de jóvenes que se adaptan más a las diferentes situaciones vitales y sociales, que tienen mejores competencias de interacción con los demás, que consideran más las emociones de los demás y son más capaces de ponerse en el lugar del otro y que inician mayores conductas de contacto social. No debemos olvidar, sin embargo, que los tamaños del efecto encontrados varían entre pequeños ( $< 0,06$ ) y medios ( $> 0,06$  y  $< 0,14$ ) para todas las variables evaluadas. Por otro lado estos tamaños del efecto eran esperables en base a las indicaciones de Wilson, Gottfredson, y Najaka's (2001) cuando sugieren que aplicaciones de un solo curso escolar y llevadas a cabo tan solo con el alumnado y profesorado y sin tener en cuenta otros agentes educativos externos como familiares, el barrio o la sociedad en su conjunto no podrán tener un tamaño del efecto grande ( $> 0,14$ ). La literatura nos informa igualmente de tamaños del efecto similares tras aplicaciones de programas análogos a este nuestro en el sentido de la duración y los métodos empleados para lo mismo (ver Greenberg et al, 2003; Durlak et al., 2011, Garaigodóbil, 2011; Ruiz-Aranda et al., 2012a; Brackett et al., 2012). Tal y como defiende Bisquerra (2003), aplicaciones más duraderas y sobre todo, en las que intervengan los principales agentes educativos involucrados en la formación de los jóvenes (familias, profesorado, personal del centro educativo, medios de comunicación, sociedad, etc) podrán encontrar tamaños del efecto mayores y resultados aún más prometedores.

Otro elemento a discutir en tanto al alcance y validez de estos resultados se relaciona con el uso de medidas de autoinforme y no de habilidad, como sugieren utilizar Extremera y Berrocal (2007), o incluso de neuroimagen, como sugiere hacerlo Davidson (2012). Así, se ha recomendado restringir el uso de pruebas de autoinforme para valorar las competencias socioemocionales de las personas, buscando sustituirlas por pruebas de habilidad o por IRMf. No obstante también se ha indicado que los autoinformes no son del todo negativos para medir tales competencias, en tanto que podrían ser muy útiles para medir habilidades más intrapersonales, siendo las pruebas de habilidad más útiles para evaluar competencias más interpersonales de la ISE

(Extremera y Berrocal, 2007). Si bien su recomendación es realmente interesante, las características concretas de la muestra en tanto a edad y nivel de desarrollo evolutivo, y la falta de pruebas de este tipo validadas con este tipo de muestras no nos han dejado opción más que la de seleccionar las pruebas de autoinforme más adaptadas a la muestra, validadas y fiables que hemos considerado. En futuros estudios se tratará de utilizar este tipo de pruebas de habilidad, una vez hayan sido validadas en muestras de adolescentes y pre-adolescentes españoles, y así superar esta limitación y estudiar los resultados encontrados (si los hubiera) y la diferencia con estos ahora recogidos.

Por otro lado, en el caso de una de la prueba EQi-YV, utilizada para medir la ISE entendida más como rasgo que como habilidad, se incorporó sólo en el posttest, ya que en el momento de realizar la evaluación inicial se encontraba todavía en proceso de validación para una muestra joven española. Al no poseer medida pre de la misma, a la hora de analizar los resultados mediante análisis de la covarianza (ANCOVA) se utilizó como medida pre la puntuación total de IE medida con el CDE-SEC, lo que resta potencia a sus resultados. Sin embargo, esta limitación no esconde el hecho de que, al recogerse los resultados de esta prueba tres meses después de la finalización de la aplicación del programa, nos aporta resultados de cómo el aprendizaje se mantiene en el tiempo. Además esta prueba no está afectada del posible efecto de aprendizaje al haber sido respondida en una sola ocasión por parte de los participantes.

Como último elemento a discutir con respecto a las características concretas de los resultados encontrados en nuestro estudio, debemos llamar la atención sobre el hecho de que en ocasiones se encuentran resultados que indican el empeoramiento de las competencias socioemocionales y de *mindfulness* en los grupos control e incluso en algunas dimensiones en los grupos experimentales. Una posible explicación de estos resultados se relaciona con el uso de técnicas de autoinforme. Así, los participantes serían más conscientes de sus propias competencias socioemocionales y de atención plena tras la realización del programa, de modo que serían más conscientes de sus capacidades en la evaluación posttest que en la pretest y por lo tanto serían más conscientes de lo que todavía les queda por desarrollarse en este campo. Este efecto, no obstante puede darse en los grupos control, aunque en este caso sería fruto de la propia maduración. Sea cual sea la causa las medidas de autoinforme pueden explicar parte del efecto. Sin embargo, existe otra explicación igualmente plausible. Quizás el trabajo en las sesiones del programa SEA puede haber funcionado amortiguando en ocasiones este descenso en la ISE, y protegiendo del empeoramiento de estas competencias que podría



darse en estos primeros cursos de la E.S.O. Esta tendencia negativa es observada y reportada consistentemente por profesores y educadores de manera informal desde la llegada al IES en 1º de E.S.O. hasta incluso cursos superiores como 3º de E.S.O., además de apoyada por estudios como varios (ver Greenberg et al., 2003). Tomando los resultados de esta manera, el programa SEA podría tener un efecto “amortiguador” en tanto que evita la caída de estas competencias o al menos las suaviza para que puedan seguir desarrollándose una vez la adolescencia avanza evolutivamente a la par que lo hace el ajuste al centro educativo y la sociedad en general.

Más allá de los resultados moleculares y de las limitaciones que estos puedan sufrir, debemos defender la consecución o no del objetivo de mejora en competencias socioemocionales y de *mindfulness* que buscamos en esta tesis. Si discutimos los datos en base al modelo teórico defendido, tratando de estudiarlos de la manera más robusta y comprensiva posible, nos encontramos con que:

- Las habilidades de **atención y comprensión emocional** mejoran en tanto que los participantes son más capaces de entender y apreciar las emociones de los otros (EQi-YV Interpersonal), de ser más sensibles y preocupados por los demás (BAS3 consideración de los demás) y de entender y hacerse cargo de las emociones ajenas mejor y en más ocasiones (empatía)
- Las habilidades de **regulación y reparación emocional** mejoran, pero de una manera no significativa según nuestros datos. Quizás las pruebas utilizadas no sean lo suficientemente sensibles para valorar estas diferencias, quizás ellos mismos no sean conscientes o quizás nos se den. La observación cualitativa de los profesores y aplicadores si indican mejoras en la capacidad para regularse y trabajar mejor en situaciones de estrés con otros compañeros. No obstante futuras investigaciones y el uso de otro tipo de pruebas nos ofrecerán resultados más convincentes en este área.
- Las habilidades de **regulación y adaptación social**, también parecen mejorar de manera especialmente clara. Esto se demuestra en personas más adaptables, flexibles y eficaces para adaptarse al ambiente social y capaces de resolver conflictos interpersonales (EQi-YV adaptabilidad). También hemos ayudado a

desarrollar personas que se apartan menos de los demás, y por lo tanto se involucran en situaciones sociales de manera más adaptativa y positiva (BAS3 retraimiento social). Por último, el hecho de ser más sensibles a los demás antes citados se entiende también como una habilidad social, en tanto que reaccionan más y mejor ante los otros, evitando su separación del grupo y rechazo por parte de otros (BAS3 consideración de los demás).

- Por último vemos como hemos potenciado la capacidad de **atención plena o mindfulness** de los participantes del programa, dado que hemos desarrollado su capacidad para atender hacia el interior, hacia sus propias ideas, emociones y sentimientos (Atención interior).

Vemos como el programa SEA influye de manera especial en el desarrollo de las habilidades más sociales y más comportamentales de los participantes así como las de consideración de los demás y sus emociones. Se producen así resultados positivos pero menos profundos en las habilidades más emocionales e internas. Quizás potenciar estas habilidades necesite de aplicaciones más amplias, largas y en otros contextos a parte del centro educativo. En cualquier caso, los resultados encontrados y la discusión argumentada llevada a cabo en este punto nos lleva a indicar que el segundo de los objetivos de esta tesis se ha cumplido en tanto que se encuentran mejoras en muchas de las dimensiones socioemocionales y de atención plena trabajadas y evaluadas, siendo el balance global en este sentido muy positivo.

### **9.2.3. Objetivo 3: Estudio de variables personales, evolutivas y socio-familiares relacionadas con el desarrollo de la ISE.**

Si bien este estudio es eminentemente práctico en tanto que trata de recoger y analizar los cambios asociados a la aplicación directa de un programa de entrenamiento socioemocional, nos parece igualmente importante estudiar algunos constructos que pueden influir no solo en ese aprendizaje, sino en el desarrollo ontogénico de los jóvenes que en él estudiamos. Ciertos de estos factores están relacionadas con factores relativos al sexo, sociales como el apoyo percibido por parte de amigos o iguales, familiares como el apoyo percibido de padres/madres así como el estilo de crianza de

los segundos para con los primeros, y finalmente con un factor más personal y propio de cada uno, como lo es la influencia que poseer una buena capacidad de atender de manera plena influye en el desarrollo de la ISE o viceversa.

Empezando por este último, sabemos que han sido varios los autores que han defendido la influencia que el *mindfulness* puede tener para el desarrollo y mantenimiento de ciertas competencias socioemocionales. Davidson (2012), por ejemplo, relaciona de manera directa las competencias de atención plena con la comprensión, manejo y expresión emocional, indicando incluso que el entrenamiento con ciertas de estas técnicas puede potenciar el desarrollo de tales competencias. De igual modo, Shapiro y Schwartz (2000) apoyan la idea de que poseer mayores competencias de *mindfulness* llevan a las personas a desarrollar mayores capacidades de regulación emocional y con ellas mayor bienestar y salud mental. Siguiendo esta idea Ramos, Hernández y Blanca (2009) recomiendan la incorporación de técnicas de *mindfulness* en programas de potenciación de la ISE, indicando que se pueden encontrar beneficios incluso a corto plazo.

En base a tales recomendaciones y estudios incorporamos el trabajo con técnicas de atención plena de manera breve y previamente al inicio de las sesiones, además de estudiar la relación que puede existir entre las competencias socioemocionales de los participantes del estudio y su nivel de competencia en *mindfulness*. El análisis de los resultados en este sentido nos informa de la relación directa y positiva existente entre ambas, encontrándonos con que mayores niveles de *mindfulness* correlacionan con mayores competencias socioemocionales totales, medidas mediante una prueba de IE-habilidad, así como con un mayor nivel de ISE medida mediante una prueba de IE-rasgo. Pese a que la fuerza de la correlación es en ambos casos baja ( $< 0,3$ ), se confirma la relación entre ambos constructos. Además, un análisis ya no de la puntuación total en estas dimensiones, sino en sus diferentes componentes, arroja relaciones directas y positivas entre la capacidad de atender interiormente de manera plena y la conciencia de las emociones propias y un mejor estado de ánimo general (correlaciones entre bajas y medias). Indicándonos así que las personas más capaces de atender a eventos internos momento a momento y de manera no valorativa son a su vez personas más conscientes de sus emociones y que reportan un mayor bienestar en tanto que tienen un mejor ánimo a través de las situaciones que les toca vivir. También se encuentran resultados interesantes en forma de correlaciones entre una mayor habilidad para atender de

manera plena a eventos externos y mayores competencias de autocontrol social, de empatía y de habilidades para la vida así como un menor retraimiento social. Estas correlaciones, aunque bajas en fuerza, nos informan de que las personas con mayor competencia de atención plena exterior son también personas que saben autocontrolarse mejor en las diferentes interacciones sociales, que consideran más las emociones de los demás, que inician más conductas de acercamiento a otros y que, en general, son personas más autónomas y autodeterminadas. Quizás el sentir una menor ansiedad ante situaciones sociales, o quizás manejarla mejor haciendo uso de esta competencia de *mindfulness* se encuentre en la base de estas mejores puntuaciones. Por último, los resultados nos informan también de que aquellos sujetos que presentan mayores puntuaciones de *mindfulness* en la medida pretest parecen beneficiarse más del programa en el desarrollo de sus competencias sociales, de liderazgo y en general para desarrollar más y mejores habilidades socioemocionales generales. Quizás esta mayor competencia atencional les permita desarrollar más estas competencias sociales complejas y que necesitan de mejores habilidades cognitivas y emocionales.

Además de estudiar la relación entre los constructos citados, en este estudio hemos prestado especial importancia la relación entre el desarrollo de las competencias de ISE y variables más sociales como el apoyo de iguales o amigos. Hemos defendido que la interacción con iguales en la etapa evolutiva adolescente y pre-adolescente de los participantes del estudio es de gran importancia para el desarrollo de competencias tales como la autorregulación (Lacasa, Martín y Herranz, 1995; Rodríguez, Fernández y Escudero, 2002) o el desarrollo socioemocional general a través de la mejora en competencias sociales (Garaigordóbil, 2008a). En esta etapa, en la que se reduce la importancia de la interacción con la familia en aras de una mayor y más clave interacción con iguales (Gracia, Herrero y Musitu, 1995), el nuevo contexto social es determinante para el desarrollo de la ISE en tanto que aporta un nuevo marco afectivo en el que desarrollarse y enfrentarse a los cambios personales y sociales típicos de la etapa (Musitu y Cava, 2003; Garaigordóbil, 2008a). Igualmente, se ha indicado que el desarrollo emocional asociado a este nuevo contexto puede determinar un mayor ajuste psicosocial de los jóvenes a su ambiente en tanto que estas competencias emocionales se relacionan de manera directa con tal ajuste (Ruiz-Aranda et al., 2012a; Eisenberg, 2013). Con el objetivo de corroborar estas relaciones y descubrir, si cabe, otras interesantes en el área, hemos analizado la relación entre el apoyo percibido de iguales o

amigos y las competencias socioemocionales de nuestros participantes. Los resultados nos han informado de que, de hecho, aquellos participantes de nuestro estudio que perciben un mayor apoyo de amigos son también los que presentan mayores competencias sociales, de consideración de los demás, interpersonales y menor retraimiento social. Así, los sujetos con una mejor red social de iguales son aquellos que desarrollan mejores habilidades de interacción, o viceversa: aquellos con mayores competencias de relación con iguales son los que, de hecho, tienen más amigos. En cualquier caso la correlación entre ambas existe, y comprobamos como la amistad y las competencias más sociales de la ISE están relacionadas. Profundizando en estos resultados, hemos podido observar como informar de un mayor apoyo social, independientemente de si este proviene de iguales o de familiares, se relaciona con poseer mayores habilidades socioemocionales totales y una mayor ISE-rasgo total (correlaciones baja y media respectivamente). Esto confirma la relación que la literatura ofrece y nosotros sospechábamos pudiera existir entre la ISE y el apoyo social de los participantes de nuestro estudio.

Hemos incorporado en el anterior párrafo otro de los agentes que tienen una importancia vital para el desarrollo de estas competencias ISE: la familia. Por un lado, las influencias familiares contribuyen de manera determinante al proceso de socialización humano, creando influencias que van a persistir a lo largo del desarrollo de una manera estable (Palacios, 1999). Los familiares son las primeras personas mediante las cuales los seres humanos desarrollamos nuestras competencias socioemocionales en términos de aprendizaje vicario e interacción educativa con ellos. En etapas evolutivas pre-adolescentes y adolescente, como la que ahora nos ocupa, se ha observado la importancia de la familia en el desarrollo socioemocional en tanto que esta es la llave a través de la cual sus hijos desarrollan las habilidades de regulación emocional (Barret, Rapee y Dadds, 1996). Por lo tanto, la familia y su gestión de los cambios que en esta etapa influyen en el desarrollo de los jóvenes y sus competencias personales y sociales (Baumrind, 1967; Maccoby y Martin, 1983; Berger y Thompson, 1995; Barret, Rapee y Dadds, 1996; Torío, Peña y Rodríguez Menéndez, 2009). Se ha indicado que las conversaciones y discusiones sobre emociones y la expresividad emocional de tales progenitores determinan el desarrollo socioemocional de sus hijos, afirmándose incluso que la forma en la que los padres y madres gestionan sus propias emociones puede influir en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos

(Suveg y Zeman, 2004). Uno de los elementos clave a la hora de analizar estas interacciones son los estilos educativos, caracterizados por el nivel de control y de afecto que padres, madres y familiares emplean con sus hijos y niños de familia (Baumrind, 1967; Maccoby y Martin, 1983). Magáz Lago y García Perez (1998) amplían los componentes de tales estilos educativos estudiándolo desde una perspectiva más multidimensional, definiendo sus cuatro estilos educativos (sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo). Estos indican que el uso predominante de uno y otro estilo va a determinar las competencias personales, sociales y emocionales de sus hijos/as y a moldear su personalidad de manera determinante.

Así, nuestro objetivo aquí fue el de comprobar la influencia de la cercanía emocional, ayudas, refuerzos y cariño ofrecido por padres/madres o familiares directos o así considerados (apoyo familiar) y el estilo educativo paterno/materno se relaciona con la ISE y su desarrollo. Los datos recogidos a este respecto nos informan de que existe una relación directa entre el apoyo familiar percibido y ciertos componentes de la ISE. En concreto a mayor percepción de apoyo por parte de familiares los jóvenes informan de poseer mayor conciencia emocional, mayores habilidades vitales (en términos de resolución de problemas y capacidad para generar un estado de bienestar subjetivo), un mejor estado de ánimo general y una mayor empatía. Además, una puntuación alta en ISE-habilidad total correlaciona también de manera significativa con un mayor apoyo familiar percibido. La relación encontrada entre estas variables, aun cuando entre bajas y medias, evidencia la importancia que un apoyo consistente, cariñoso y tolerante tiene para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los jóvenes. Por otro lado, no es tan solo esta la dirección posible de interpretación, sino que pudiera ser que, de hecho, los jóvenes con mayores competencias socioemocionales son los que crean interacciones más cariñosas y cercanas con sus progenitores. Así, se ha argumentado que el proceso de interacción familia-joven puede estar tan determinado por las características idiosincrásicas de los familiares como por situaciones concretas de la familia (Palacios, 1999) o el temperamento concreto del joven (Ato, Galián y Huéscar, 2007). Independientemente de donde se sitúe la causa y donde la consecuencia, o incluso si, como indican Oliva et al. (2008) este proceso puede ser bidireccional, creemos que el estilo educativo paterno/materno y su relación con la ISE de los jóvenes debe ser analizado. De tal modo, discutiendo los resultados encontrados en nuestro estudio en este sentido vemos como, en base a nuestra muestra de padres/madres y el autoinforme de sus propios estilos educativos recogidos con el

instrumento seleccionado a tal fin, no encontramos relación alguna entre la presencia de un perfil de estilo educativo concreto y la presencia de niveles más o menos altos de ISE. Esta falta de relación encontrada en nuestros resultados puede deberse a una falta de capacidad discriminativa del instrumento utilizado en la muestra concreta de padres/madres que estudiamos, a su tamaño ( $n = 98$ ) o a factores que desconocemos y en los que deberemos profundizar en futuras investigaciones. El hecho de no encontrar tal relación es también algo interesante en tanto que refuta la teoría hasta ahora existente, aunque más datos son necesarios para sacar conclusiones en una u otra dirección.

En cualquier caso, en esta tesis se realiza un análisis que va un paso más allá, en tanto que busca analizar las posibles relaciones existentes en el apoyo familiar y percibido por lo jóvenes y el perfil de estilo educativo informado por los padres y madres de los mismos. En este sentido, se ha indicado que la interacción en forma no solo de apoyo, son de estilo de mediación predominante entre familiares de los y las jóvenes puede diferir claramente en función del sexo de los mismos. Así, Aierbe et al (2008) llegan a encontrar que los familiares de adolescentes de género femenino tienen a usar más la instrucción y la orientación a la hora de consumir programas de televisión con ellas, mientras que con los chicos predomina una interacción caracterizada por el dejar hacer y dar autonomía en la misma situación. Se llega a plantear la duda de si la práctica diferenciada de estos estilos de mediación para chicos y chicas puede contribuir a perpetuar los dolos y estereotipos de género. Los datos recogidos en nuestro estudio nos informan de la mayor relación que existe entre el apoyo familiar y las competencias socioemocionales en chicas que en chicos, así como de la mayor importancia en estas de poseer un mejor apoyo social general para desarrollar su ISE, o viceversa, confirmándose los estudios de Orejudo et al. (2012). Además el estilo educativo paterno/materno se confirma como un factor con cierto peso diferencial para chicos y chicas. Así, los resultados nos indican que, analizando a todos los sujetos experimentales sin hacer distinción con respecto al sexo, existe una relación inversa entre el apoyo que los participantes perciben recibir de sus padres/madres y el estilo educativo sobreprotector y punitivo. Este resultado se hace más interesante al analizar a ambos sexos por separado, encontrando que esta relación desaparece cuando son los chicos los que responden e incrementándose desde correlaciones bajas a medias ( $> 0,3$  y  $< 0,6$ ) cuando son las chicas las que así lo hacen. Por lo tanto es claro que, en el caso de las chicas de nuestra muestra, el apoyo que perciben por parte de sus progenitores se

relaciona de manera inversa con un estilo educativo caracterizado por la sobreprotección y el control para con ellos y, de igual manera, con un estilo educativo caracterizado por el control férreo y el uso del castigo como medida educativa principal. En ambos caso parece que el control familiar influye en que las jóvenes tengan una percepción negativa del apoyo que reciben, relación que no se da con lo chicos de nuestra muestra. El porqué de esta diferencia entre sexos se puede relacionar con factores evolutivos como el mayor desarrollo madurativo de las chicas en esta edad límite entre la pre-adolescencia y la adolescencia (12 años) con respecto a los chicos de nuestra muestra, las diferencias de crianza de padres/madres para con sus hijos e hijas o a otros factores asociados al género que desconocemos. Nuevamente, estos datos nos animan a seguir profundizando e investigando esta relación y sus posibles causas.

Estos resultados presentan también ciertas limitaciones, como la fuerza de la correlación que es de baja a media en todas las relaciones encontradas. Estos datos explican, por tanto, menos de un 9% de la varianza en el primer caso y entre un 9% y un 36% en el segundo, de modo que a tal nivel se han de interpretar. Por otro lado, sí encontramos relaciones claras entre ciertas variables en sentidos que apoyan la literatura existente y que, además, proponen nuevas líneas de estudio a profundizar. Quizás el análisis de estas dimensiones con muestras mayores ponga un poco más de luz a estos resultados. Precisamente el tamaño de la muestra es lo suficientemente grande como para permitirnos estudiar tales relaciones entre dimensiones, pero sin duda tamaños muestrales mayores podrán ofrecer datos con una mayor validez externa. También el hecho de contar con una muestra más bien homogénea, en tanto que son todos ellos alumnos y alumnas escolarizados en grupos normalizados y sin necesidades educativas especiales. Quizás la aplicación del programa SEA en jóvenes con tales necesidades educativas especiales, en grupos especiales (como el PAB o diversificación) o que presenten TDHA, problemas de absentismo escolar o problemas conductuales varios, puedan llegar a obtener mejores resultados en este sentido.

De igual modo, esperamos que futuros estudios con muestras mayores, y más diversas, encuentren relaciones entre todavía más dimensiones de la ISE y los factores socio-familiares estudiados, así como se siga demostrando la relación existente entre *mindfulness* e ISE así como entre la primera y el desarrollo de la segunda.



Pese a las limitaciones de nuestro estudio en tanto al análisis de los factores evolutivos personales, sociales y familiares en el desarrollo de las competencias socioemocionales, creemos cumplido el objetivo de estudiar con mayor profundidad la relación entre estas variables, y así descubierta en nuestra muestra la importancia de las variables de apoyo social para el desarrollo de la ISE en lo jóvenes españoles. De igual modo creemos haber aportado datos suficientes para probar la relación existente entre *mindfulness* e ISE y como potenciar una puede influir en el desarrollo de la otra, y así valoramos como satisfecho este tercer objetivo de nuestra tesis.

#### **9.2.4. Objetivo 4: Evaluación del programa**

El último objetivo cuya consecución evaluamos en esta tesis se relaciona con la evaluación del programa en sí, ya no solo en relación a su diseño, sino especialmente en relación a las mejoras introducidas por el mismo y de manera especialmente interesante en base a las consideraciones de aquellos que se han responsabilizado de su aplicación y evaluación. Habiendo analizado con profundidad y de manera pormenorizada el diseño concreto y las bases teóricas en las que se fundamenta el programa SEA, debemos prestar atención al trabajo de aplicación real y los resultados obtenidos a ojos de aquellos que han coordinado las sesiones del programa. Para valorar esta aplicación y los resultados, además del diseño, se han recogido datos de profesores-tutores en calidad de aplicadores y de los expertos externos al centro que aplicaron la versión final del programa. Los primeros nos informan de que observan mejoras en la relación entre los alumnos, entre el profesorado y los alumnos y, con especial fuerza, a la hora de trabajar en modo grupal y cooperativo. El seguimiento y apoyo constante ofrecido por aquellos que hemos diseñado el programa es otro de los elementos destacados por el profesorado aplicador del programa. No obstante, tras una formación previa y el seguimiento en los términos indicados, los profesores se sienten capacitados para aplicar de nuevo el programa con iguales o incluso mejores resultados. De igual modo, tales profesores valoran el programa SEA como satisfactorio y no dudan en volver a prestarse voluntarios para aplicarlo en cursos escolares posteriores. La satisfacción del profesorado-aplicador es, por tanto, clara, lo que sin duda supone un elemento muy positivo pensando en futuras aplicaciones. Sin embargo, las puntuaciones recogidas en la escala de valoración del programa y las mejoras introducidas por el mismo fluctúan

en torno a los 6,5 y 8 puntos sobre 10, lo que ofrece un también claro margen de mejora que se deberá aprovechar en futuros cambios y aplicaciones de tal programa.

Por otro lado los expertos externos al programa involucrados en el diseño y aplicación del programa evalúan mediante una reflexión guiada al programa como tal. Esta autoevaluación se conduce mediante la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socio-Emocional (Pérez Juste, 2006; Pérez-González, 2008), que orienta la evaluación del mismo en diferentes momentos y que valora la calidad del programa en base a un elevado número de criterios. La reflexión guiada con tal instrumento nos permite descubrir los puntos más positivos, así como los de mejora, y nos permite apoyar el buen resultado de la aplicación de un programa sin grandes problemas, que llega a resultados de satisfacción aceptables en aquellos que lo han trabajado y que obtiene unos efectos muy positivas. Tal autoevaluación razonada nos anima a decidir como cumplido el cuarto y último objetivo de esta tesis.

### 9.3. CONCLUSIONES FINALES Y FUTUROS ESTUDIOS

Tras analizar la consecución de los objetivos planteados en esta investigación no nos queda más que ofrecer las conclusiones finales de este estudio que da lugar a la tesis doctoral que aquí se presenta. En ella hemos estudiado el diseño, aplicación y resultados del programa de potenciación de las competencias socioemocionales y atención plena SEA. Los resultados de mejora y relación entre variables obtenidos nos ofrecen la posibilidad de apoyar una de las ideas que estaban por comprobar en esta tesis: la posibilidad de potenciar mediante la instrucción directa en el aula de la ISE de jóvenes adolescentes y pre-adolescentes. Replicamos, por tanto, muchas de las mejoras encontradas por diversos autores en sus programa y apoyamos con datos la idea de que la ISE se puede entrenar con aplicaciones guiadas por profesores y profesionales educativos. También la atención plena o *mindfulness* se ha visto potenciada tanto en forma de objetivo de mejora en sí, como en forma de dimensión concreta que puede potenciar las competencias socioemocionales de los jóvenes. El entrenamiento breve en *mindfulness* ha quedado demostrado posible y muy positivo a llevar a cabo con tal grupo de edad. Además, el análisis de resultados diferenciado en función del sexo nos

anuncia la utilidad del programa concreto utilizado para potenciar tales competencias en ambos géneros por igual, viéndose beneficiados ambos de manera estadísticamente similar. Esta intervención, llevada a cabo de manera conjunta entre personal externo al centro y profesorado propio de él, obtiene unos resultados positivos en ambos modelos de aplicación, siendo incluso mejores los de aquellos profesionales que ya conocían y habían trabajado con el grupo de alumnos y alumnas concreto con el que han trabajado.

El estudio de las variables asociadas a los efectos en las competencias ISE en los jóvenes nos ha permitido comprobar como el constructo de atención plena o *mindfulness* se erige como uno positivo para el desarrollo de tales competencias ISE, así como algo a tener en cuenta a potenciar por sí mismo. El entrenamiento breve en técnicas de *mindfulness* mejora, de hecho, las competencias de atención plena de los sujetos con los que se trabaja.

Además, al analizar variables más sociales y familiares como el apoyo percibido por los jóvenes por parte de iguales y familiares nos informa de la relación existente entre las competencias de ISE y tal apoyo. Esto nos anima a seguir profundizando en la utilidad de estos datos para la psicología evolutiva y del desarrollo en términos teóricos, así como para la psicología educativa en términos más prácticos. El apoyo que los alumnos y alumnas perciben tiene mucho que decir en el desarrollo de sus competencias socioemocionales. De igual modo, y pese a no encontrar relaciones estadísticamente significativas entre el estilo educativo de tales familiares y sus educandos, sí descubrimos como los segundos valoran de manera negativa el control acérrimo de su conducta por parte de los primeros. En concreto, las jóvenes informan de sentirse más aisladas y menos apoyadas por padres y madres con estilos educativos caracterizados por tal control. Estos resultados cuantitativos, así como otros más cualitativos y de reflexión referidos al análisis de la satisfacción del profesorado encargado de la aplicación del programa y a la características especiales del mismo nos indican el éxito del programa, no sin pasar por alto las limitaciones que presenta.

Estas limitaciones deben ser el punto de partida de nuevas investigaciones que busquen no solo superar los resultados encontrados, sino analizar nuevas dimensiones que puedan ser determinantes para el desarrollo de las competencias ISE en tal grupo de edad. Así, se anima a futuros investigadores a profundizar en la relación entre estilos

educativos paterno/maternos y el desarrollo socioemocional en adolescentes y pre-adolescentes. También animamos a indagar de manera científica cuales pueden ser las causas finales de la diferencia existente entre chicas y chicos con respecto a la interacción con padres y madres con tales estilos educativos.

Con respecto al desarrollo concreto de las competencias socioemocionales mediante programa animamos a aplicar el programa SEA en otros colectivos, para valorar su utilidad real con diversas muestras. Con este objetivo se ha llegado a un acuerdo de publicación con una conocida editorial española con la idea de que el programa SEA como tal se publique en un futuro cercano y así poder dar a conocer más el programa en sí en colectivos diversos. Quizás sería interesante aplicarlo con alumnado con problemas de TDAH, que presenten conductas violentas o que demuestren un bajo ajuste social y escolar. Animamos a adaptar el programa a diferentes grupos de edad, y a trabajar en las competencias socioemocionales que aquí se tratan de potenciar desde etapas evolutivas anteriores, desde la primera infancia si es posible, buscando trabajar la ISE de una manera integral a lo largo de todo el ciclo educativo. También la involucración de todos los agentes educativos y sociales, con el objetivo de desarrollar estas competencias de la manera más global e integrada sería algo a tener muy en cuenta. Estas aplicaciones, recomendamos sean llevadas a cabo desde la máxima escrupulosidad, cumpliendo con el diseño SAFE a rajatabla y tratando de evitar en la medida de lo posible cualquier problema de aplicación mayor que pueda surgir. Las aplicaciones piloto, el diseño robusto y previamente reflexionado y el seguimiento cercano a aquellos que sean los guías de las actividades serán sin duda buenos mecanismos para asegurarnos el éxito. El trabajo en atención plena, sea esta considerada como un elemento para potenciar la ISE o como dimensión a desarrollar por si misma, debe seguir siendo investigado y trabajado en el futuro. Para evaluar ambas dimensiones socioemocionales y de *mindfulness* creemos en la importancia de replicar el estudio, y quizás sus resultados, utilizando instrumentos de evaluación más basados en el desempeño real que en el autoinforme. Si bien esto puede convertirse en una tarea harto complicada, creemos importante estudiar los resultados de mejora en tras este tipo de aplicaciones mediante pruebas de habilidad u observaciones sistemáticas que nos aseguren la fiabilidad de los resultados aún más. El diseño de una prueba específica en base al modelo teórico concreto seguro será de utilidad no solo para profundizar en las mejoras encontradas, sino para aportar datos empíricos que validen el modelo en el que se basa nuestro programa.

Por último, esperamos que la pequeña aportación a la ciencia que en este estudio se ha presentado sirva como una contribución práctica para seguir avanzando en el conocimiento y el desarrollo de competencias tan complejas como las socioemocionales y las de atención plena. Así, animamos a investigadores de campos varios a seguir profundizando en el estudio de un área de la Psicología que ha llegado para quedarse y que, sensacionalismos aparte, tiene un potencial teórico y práctico inmenso. De igual modo animamos a psicólogos y educadores a seguir trabajando estas competencias tan útiles para el desarrollo adolescente, y así hacer de nuestros jóvenes adultos con unas competencias emocionales y de relación con los demás que les lleven a alcanzar el éxito personal e incluso profesional a lo largo de su vida.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- AA. VV. (2012). Mindfulness Research Guide: Measurements of Mindfulness. Recuperado el 18 de Noviembre de 2012, de <http://www.mindfulexperience.org/measurement.php>.
- AA. VV. (2014). Infinite emotions, key findings [Wikispace]. Recuperado el 12 de Abril de 2014, de <http://infiniteemotion.wikispaces.com/Key+Findings>.
- Abarca, M. (2003). La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica. Universidad de Barcelona: Tesis de Doctorado
- Aber, J. L., Brown, J. L. y Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324–348.
- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J., Chaudry, N. y Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10(2), 187-213.
- Aber, J. L., Pedersen, S., Brown, J. L., Jones, S. M. y Gershoff, E. T. (2003). *Changing Children's Trajectories of Development, Two-Year Evidence for the Effectiveness of a School-Based Approach to Violence Prevention*. Nueva York: National Center for Children in Poverty.
- Adolphs, R. (2002). Neural systems for recognizing emotion. *Current opinion in neurobiology*, 12(2), 169-177.
- Adrián, J. E., Clemente, R. A. y Villanueva, L. (2006). Atribución emocional dependiente de creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. Emotional attribution dependent on false beliefs: Relations with peers' social interaction and children's language. *Infancia y aprendizaje*, 29(2), 191-201.



- Aierbe, A., Medrano, C. y Orejudo, S. (2008). Hábitos televisivos, valores y mediación parental en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 259–270.
- Aierbe, A., Medrano, C. y Palacios, S. (2006). Mediación familiar en los hábitos televisivos de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa*, 12(1), 35–48.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wahl, S. (1978). *Patterns of attachment: A pshychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum
- Akerjordet, K. y Severinsson, E. (2007). Emotional intelligence: A review of the literature with specific focus on empirical and epistemological perspectives. *Journal of Clinical Nursing*, 16(8), 1405-1416.
- Akinlolu, D. (2005). El efecto amortiguador de la inteligencia emocional sobre la adaptación de estudiantes de educación secundaria en transición. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6(2), 79-90.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Álvarez, M. (2006). Cuestionario de Educación Emocional. En M. Álvarez (Coord.), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (pp. 193-225). Bilbao: Praxis.
- Andrew, R. J. (1972). Information potential available in mammals display. En R. A. Hinde (Ed.), *Non verbal communication* (pp. 179-206). Cambridge: University Press
- Arguís, R, Bolsas, AP., Hernández, S. y Salvador, M<sup>a</sup>M. (2011). *Programa aulas felices, Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Recuperado el 9 Febrero de 2013 de <http://catedu.es/psicologiapositiva/>.
- Armon-Jones, C. (1986). The social functions of emotion. *The social construction of emotions*, 57-82.

- Arnold, M. B. (1969). *Emoción y Personalidad*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Arévalo, E.E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios [i.e. secundaria] del Colegio Claretiano de Trujillo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Escuela de Post-Grado.
- Arora, C.M.J. (1987). My Life in School Checklist. Transcrito por S. Sharp, C. M.J. Arora, P.K. Smith y I. Whitney (1994). How to measure bullying in your school. En S. Sharp y P.K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school* (pp. 7-21). London: Routledge.
- Ato, E., Galián, Huéscar, E. (2007). Relación entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia, Una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 33-40.
- Ato, E., González, C. y Carranza, J.A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 69-79.
- Averill, J. (1988). Un enfoque constructivista de la emoción. En L. Mayor (Ed.), *Psicología de la Emoción* (pp. 209-232). Valencia: Promolibro.
- Baer, R. A., Smith, G. T. y Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191--206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D. y Williams, J. M. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and non meditating samples. *Assessment*, 15(3), 329--342.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. y Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*, 38(1), 23-32.

- Barbey, A. K., Colom, R. y Grafman, J. (2012). Distributed neural system for emotional intelligence revealed by lesion mapping. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. doi:10.1093/scan/nss124.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). *BarOn emotional quotient short form (EQ-i:Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV). Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barón, M. J. O. y Yaben, S. Y. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.
- Barret, P. M., Rapee, R. M. y Dadds, M. R. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333-342.
- Batista, L.M. y Rodrigo, M.J. (2002). ¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre iguales?. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 69-84.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G. y Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(6), 893-897.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Nueva York: Guilford
- Beck, A. T. y Steer, A. (1987). *Manual for revised Beck Depression Inventory*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Belsky, J., Steinberg, L. y Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 647-670.
- Bennet, M., Yuill, N. Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). *Children's understanding of extended identity*. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Berger, K. y Thompson, R. (1995). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., y Schubert, C. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 77, 855-866.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Cardomy, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 230-241.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer
- Borenstein, M., y Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis: A computer program*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Hay/McBer (1999). *Emotional competence inventory*. Boston: HayGroup.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds), *Handbook of Emotions in Education (Educational Psychology Handbook)* (pp. 368-388). Nueva York: Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218–224.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2007). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), en *Manual de inteligencia emocional*, José Miguel Mestre y Pablo Fernández-Berrocal (Coord.). Madrid: Pirámide
- Broderick, P. C. y Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 35-46

- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Campos, J.J., Campos, R.G. y Barret, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Candace, H. L., LeBlanc, P. R. y Maldonado, N.L. (2009). Affective Education through Best Practices and Conflict Resolution, En P. R. LeBlanc y N. P. Gallavan (Eds) *Affective Teacher Education* (pp. 143–165). Lanham, MD: Rowman y Littlefield Education.
- Carpi, A., Guerrero, C., y Palmero, F. (2008). Emociones básicas. En F. Palmero y F. Martínez Sánchez (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 233-269). Madrid: McGraw- Hill.
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. y Farrow V. (2008). The assessment of present- moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204-223.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2011). *Benefits of SEL*. Disponible en: <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/> [consulta: 2012, 1 Diciembre].

- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences on Attachment Relationships. En N. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioural Considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), (pp. 228-49). Chicago: University of Chicago Press.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(15). doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Cattell, R.B. (1981). *Intelligence, it's structure, growth and action*. Amsterdam: North-Holland.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personal and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 105-1119.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª Ed.). Nueva York: Academic Press.
- Cole, P. M., Michel, M. K. y Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59, 73-100.

- Davidson, R.J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro, claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Barcelona: Destino.
- Davidson R.J., Ekman, P., Saron, D., Senulis, J. y Friesen, W.V. (1990). Approach-Withdrawal and Cerebral Asymmetry: Emotional Expression and Brain Physiology I. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 58(2), 330-341.
- Davidson, R.J., Jackson, D.C. y Kalin, N.H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126(6), 890-909.
- Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M. Muller, D. Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. y Sheridan, J.F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 85, 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- De la Cruz, M<sup>a</sup> V. y Mazaira, M<sup>a</sup> C. (1997). *Programa de Desarrollo afectivo DSA*. Madrid: TEA Ediciones.
- De La Fuente, J., Franco, C. y Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación*, 19, 31-52.
- De La Fuente, J., Salvador, M y Franco, C. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. *Behavioural Psychology / Psicología Conductual*, 18(2), 297-315.



- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.L., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Psicología Conductual*, 18(3), 511-532
- Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno del Reino Unido (2007). *Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools (SEAL): Guidance booklet. Secondary National Strategy for school improvement*, disponible en: <http://tlr.archive.teachfind.com/node/40671/file> [consulta: 2013, 13 Abril]
- Desmond, C.T. (2009). *The Effects of Mindful Awareness Teaching Practices in the Wellness Works in Schools Program on the Cognitive, Physical and Social Behaviors of Students with Learning and Emotional Disabilities in an Urban, Low Income Middle School*. Millersville University, September 2009.
- Díez de Ulzurrun, A., y Martí, J. (1998). La educación emocional. Estrategias y actividades para educación infantil, primaria y secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 75, 83-89.
- Diekstra, R. F. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (Coord.) *Social and emotional education, An International Analysis*. Santander: Fundación Marcelino Botín. Recuperado el 12 de Mayo de 201, de [http://educacion.fundacionbotin.org/ficheros\\_descarga/pdf/EN/evaluation.pdf](http://educacion.fundacionbotin.org/ficheros_descarga/pdf/EN/evaluation.pdf)
- Donaldson, S.K. y Westerman, M.A. (1986). Development of children`s understanding of ambivalente and causal theories of emotion. *Developmental Psychology*, 22, 655-662.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B.

- (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Durlak, J. A. y Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Eisenberg, N. (2013). *Emotion related self-regulation*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Santander: España.
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply of Rusel's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 2, 268-287.
- Ekman, P. y Davidson, R. (1994). *The nature of emotion: fundamental questions*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 13, 127–134.
- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes, Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge: University Press.
- Epstein, N. (2001). *CTI. Inventario de pensamiento constructivo*. Una medida de la Inteligencia Emocional. Madrid: TEA.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. Nueva York: Norton

- Espejo, E., García-Salmontes, A. y Vicente, F. (2000). Programa de desarrollo y mejora de la inteligencia emocional en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Comunicación presentada en el IX Congreso INFAD 2000. Infancia y Adolescencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cadiz.*
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología* 25(1), 119-128.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 147-161.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, 599–605. Editorial Universidad de Granada: Granada.
- 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(8), 1-10.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. Madrid: Pirámide. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 99-122). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C. y Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51, 11–16.

- Farmer, T.W., Leung, M.C., Keagy, K., Boudah, D.J., Akos, P., McDonough, E. y Hall, C.M. (2009). Social preference choices in late elementary school: within and across group nominations. *Psychology in the Schools*, 46, 362-374.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N., Kung, E. V. (2003). Evaluation of the Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) Seventh Grade Violence Prevention Curriculum. *Journal of Child and Family Studies*, 12(1), 101–120.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. y Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale- revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177--190.
- Fernández González, A. (2010). *La inteligencia emocional como variable predictora de adaptación psicosocial en estudiantes de la comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (Tesis)
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1984). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. *Investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, supl. 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. S. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social 1*, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. S. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. S. y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.

- Fernández-Berrocal, P y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193–204.
- Fernández-Pinto, I., López-Perez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo,R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309–338.
- Feshbach, N.D. (1978) Studies of empathic behavior in children. En B.A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp.1-47). Nueva York: Academic Press.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics, 4th edition*. Reino Unido: SAGE publications Ltd.
- Fleming, J. E. y Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher education standards. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg. (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 94-112). Nueva York: Teachers College Press.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Venberg, E., Sacco, F. C. y Little, T. (2005). Creating A Peaceful School Learning Environment: The Impact of an Anti-Bullying Program on Educational Attainment in Elementary Schools. *MedSciMonit*, 11(7), 317–325.
- Fuentes, M.J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. Lopez, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.

- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016–1024.
- Garaigordóbil, M. (2008a). *Intervención Psicológica con adolescentes, Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordóbil, M. (2008b). Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10-11 years on social adaptation and on the perception that parents, teachers and peers have of children's prosocial behaviours. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 303-318
- Garaigordóbil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión Internacional. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256
- García, A. (2007). Mindfulness en la terapia dialectico-comportamental. *Revista de psicoterapia*, 17, 121-132.
- García-Bacete, F.J., García, I., y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23, 63-74.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26, 123-136.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, J. (2001). *Tribus TLC (Spanish Edition): Una Nueva Forma de Aprender y Convivir Juntos*. Cloverdale: Centersource Systems Llc

- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Londres: Bloomsbury Publishing Plc.
- González, M.M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21, 381-389.
- Gonzalez Almagro, I. (1994). Socialización del adolescente. En A. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 215-239). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- González, C., Carranza, J.A., Fuenes, L.J., Galán, M.D. y Estévez, A.F. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 17, 275-286.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU
- Greco, L. A., Baer, R. y Smith, G. T. (2011). Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. y Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenberg, L. S. y Paivio, S. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Grizb, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Editorial centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. y Zins, J. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 253–273). Nueva York: Academic Press.
- Greco, L. A., Dew, S. E. y Ball, S. (2005). Acceptance, mindfulness, and related processes in childhood: Measurement issues, clinical relevance, and future directions. En S.E. Dew y R. Baer, *Measuring Acceptance, Mindfulness, and Related Processes: Empirical Findings and Clinical Applications across Child, Adolescent, and Adult Samples*. Symposium presentado en la association de terapeutas cognitivo-conductuales de Washington DC.
- Greco, L. A., Baer, R. A. y Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. y Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35–43.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Grusec, J.E. y Goodnow, J.J. (1994). The impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.



- Hair, J., Anderson, R., Tatha, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Hamilton, N. A., Kitzman, H. y Guyotte, S. (2006). Enhancing health and emotion: Mindfulness as a missing link between cognitive therapy and positive psychology. *Journal of Cognitive Psychotherapy. Positive Psychology*, 20(2), 123-134.
- Harris, P. L. (1999). Individual Differences in Understanding Emotion: The Role of Attachment Status and Psychological Discourse. *Attachment and Human Development*, 1, 307-24.
- Hedges, L. V. y Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Nueva York: Academic Press.
- Herranz, P. (2002a). Las relaciones entre iguales. En P. Herranz. y P. Sierra (comp.). *Psicología Evolutiva I. Volumen 2 Desarrollo social* (pp. 250-272). Madrid: UNED.
- Herrero, M.L. y Pleguezuelos, C.S. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*, 20, 945-950.
- Holen, A. y Halvor, E. (2007). *Acem meditation: an introductory companion*. Oslo: Acem International.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P. y Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.

- Humphrey, A. L., Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. Nottingham: Department for Education.
- Izard, C. E. (1980). Cross-cultural perspectives on emotion and emotion communication. En H. Triandis y W. J. Lonner (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3). Boston: Allyn and Bacon.
- Jackson, L. M., Pratt, M. W., Hunsberger, B., y Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development, 14*, 273–304.
- Jankowiak, W. y Diderich, M. (2000). Sibling solidarity in a polygamous community in the USA: unpacking inclusive fitness. *Evolution and Human Behavior, 21*, 125-139.
- Jiménez, J.M. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología, 26*, 315-327.
- Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 69-79.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences, 8*(2), 73-107.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kalaboukas, H.J. (2011). *The Development and Evaluation of an Emotional Intelligence & Leadership Training Program in a Culturally Diverse Population*. Tesis inédita de doctorado: Swinburne University of Technology.

- Kaye, A. (1993). *Technologies for Educational Interaction and Colaboration*. Reino Unido: Open University.
- Kimura, D. (2002). Sex differences in the brain. *Scientific American, Special issue "The hidden mind"*, 12, 32-37.
- Kirouac, G. y Doré, F. Y. (1985). Accuracy of the judgment of facial expression of emotions as a function of sex and level of education. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 9, 3-7.
- Kohlberg, L. y Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. y Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.
- Laberge, D. (1995). *Attentional processing*. Londres: Harvard University Press.
- Lacasa, P. (2002). El desarrollo emocional. En P. Herranz. y P. Sierra (comp.). *Psicología Evolutiva I. Volumen 2 Desarrollo social* (74-112). Madrid: UNED.
- Lacasa, P., Martín, B. y Herranz, P. (1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 71-94.
- Landero, R., y González, M. (2008). *Escala de Apoyo Social Percibido de Familia y Amigos (AFA)*. Documento interno de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Landsberger, H. (1958). *Hawthorne revisited. Management and the worker: its critics, and developments in human relations in industry*. Nueva York: Cornell University.

- Lantieri, L. (2008). *Building Emotional Intelligence: Techniques for Cultivating Inner Strength in Children*. Boulder: Sounds True.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., Shapiro, S., Carmody, J., Abbey, S. y Devins, G. (2006). The toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology* 62(12), 1445-1467.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lehman, R.S. (1991). *Statistics and Research Design in the Behavioral Sciences*. Dunfermline: Better World Books.
- LeDoux, J.E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- Light, S.N., Coan, J.A., Zahn-Waxler, C., Frye, C., Goldsmith, H.H. y Davidson, R.J. (2009). Empathy is associated with dynamic change in prefrontal brain electrical activity during positive emotion in children. *Child Development*, 80, 1210–1231.
- Lohman, D. F., Thorndike, R. L., Hagen, E., Smith, P., Fernandes, C. y Strand, S. (2001). *Cognitive Abilities Test (3rd ed.)*. Londres: nferNelson.
- Lopes, P. & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Assessing Emotional Intelligence and Developing Skills and Flexibility. *CEIC Review*, 10, 6, 12-13.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–658.

- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López Cassá, E. y Pérez-Escoda, N. (2010). Un nuevo recurso para la convivencia: CDE 9-13. En Parrilla, A y López, M. *La formación de los docentes y el curriculum escolar: atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Facultad de Educación, Universidad de Málaga.
- Lösel, F., y Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84–109.
- Maccoby, E.E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P.H. Mussen (ed). *Handbook of child psychology*; vol. 4 E.M. Hetherington (ed.). *Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Magaz Lago, A. y García Pérez, M. (1998). *Perfil de Estilos Educativos PEE, manual de referencia*. Bizkaia: COHS.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure - disorganized / disoriented attachment pattern. En T. B. Brazelton y M. W. Yogman (Ed.), *Affective Development in infancy* (pp. 95-124). Norwood: Ablex.
- Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. UNED: Mc Graw Hill.
- Martín Jorge, M. L., Harillo García, D. Á. y Mora Mérida, J. A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 31-44.
- Martínez de Morentin, J. I., Cortés, A., Medrano, C. y Apodaca, P. (2014). Internet use and parental mediation: A cross-cultural study. *Computers & Education*, 70, 212-221.

- Martínez Sánchez, F. (2008). La emoción. En F. Palmero y F. Martínez Sánchez, (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 27-67). Madrid: McGraw- Hill.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? en *Manual de inteligencia emocional*, J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.). Madrid: Pirámide
- Mayer, J.D., Salovey, P. and Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, 92-117, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Versión 2.0. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., y Saltzman, A. (2012). *Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students*. Mindfulness: Online First.
- Méndez Carrillo, F. X. , Llavona Uribe Larrea, L. M., Espada Sánchez, J. P. y Orgilés Amorós, M. (2012). *Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales, Programa Fortius*. Madrid: Pirámide.

- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: the Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55–70.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., y Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209 – 224.
- Mestre, V., Comunian, A. y Comunian, M. (2009). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos, en J.M. Mestre y P. Fernandez-Berrocal (2009), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Núñez-Vazquez, I. y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional .en J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.) *Manual de inteligencia emocional*, Madrid: Pirámide.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía, en E. Pérez-Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp.181–190). Barcelona: Ariel.
- Moos, R.M., Moos B.S. y Trickett, E.J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Motrico, E., Fuentes, M.J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Mucchielli, A. (2008). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Paidós
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 402–412.

- Musitu, G. y Cava, M<sup>a</sup> J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligences*. Nueva York: Scholastic Professional Books.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Orejudo, S. (2010). *Proyecto Docente*. Asignatura Psicología del desarrollo. Magisterio de Educación Primaria. Universidad de Zaragoza
- Orejudo, S. y Teruel, M<sup>a</sup> P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 129-158.
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T. y Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*, 52, 812–817.
- Pagès Bergès, E. y Reñé Teulé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento, técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: GRAO
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis Doctoral no Publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Palomera, R., Fernandez-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*, 15, 437–454.



- Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F., y Chóliz, M. (Coords.) (2002). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. Lopez, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 265-284). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. (2001). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Colls (Eds), *Desarrollo psicológico y educación, Vol I: Psicología evolutiva* (pp. 23-102). Madrid: Alianza Editorial.
- Palmer, B., Donaldson, C. y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 33(7), 1091-1100.
- Panitz, T. (1999). The Motivational Benefits of Cooperative Learning. *New directions for teaching and learning*, 78, 59-67.
- Pardo Merino, A. y Ruiz Díaz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw Hill.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Parker, J. D., Taylor, G. J., y Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual differences*, 30(1), 107-115.
- Pasch, K. E., Nelson, M. C., Lytle, L. A., Moe, S. G. y Perry, C. L. (2008). Adoption of risk related factors through early adolescence: Associations with weight status and implications for causal mechanisms. *Journal of Adolescent Health*, 43, 387-393.
- Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis

- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. y Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pérez, M. A y Botella, L. (2006). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de Psicoterapia*, 17(2), 77-120.
- Pérez, M. A. y Redondo, M<sup>a</sup> M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22).
- Pérez-Albéniz, A., Paúl, J., Etxeberria, J. Montes, M.P. y Torr, E. (2003) Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267-272.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367–379.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 183–1208.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J. C. Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-93). Madrid: Pirámide.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla

- Perner, J., Ruffman, T., y Leekman, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Petrides, K. V., Pérez, J. C. y Furnham, A. (2003). The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A measure of emotional self-efficacy. En E. J. Austin y D. H. Saklofske: *Emotional Intelligence*. Symposium llevado a cabo en la 11 reunión bienal de la Sociedad Internacional para el estudio de las Diferencias Individuales. Graz, Austria.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Plutchick, R. (1984). Emotion: a general psychoevolutionary theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (197-219). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pool, L. D. y Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences* 22(2012), 306–312.
- Posner, M. I., Rueda, M. R. y Kanske P. (2007). Probing the mechanisms of attention. En J. Cacioppo (Ed.) *Handbook of Psychophysiology*, 3ª Edición. Nueva York: Cambridge.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M. y Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Qualter, P., Gardner, K. J. y Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral care in Education*, 25(1), 11–20.

- Quintanilla, L. y Sarriá, E. (2009). Comprensión emocional en el contexto de la envidia en niños zapotecos y españoles de 3 a 5 años: un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 499-516.
- Ramos, N. S., Hernández, S. M. y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 15, 207-216.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2009). *Efecto de factores sociodemográficos y emocionales sobre el procesamiento de la información*. Trabajo presentado en el congreso internacional de investigación de la facultad de psicología de la Universidad Nacional de la plata, Buenos Aires. Recuperado de [http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic\\_grupo/137.pdf](http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_grupo/137.pdf) [Recuperado el 13 de Abril de 2011].
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *Behavior assessment system for children*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Repetto, E., y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 92-112.
- Riggio, R. E. (1989). *Social Skills Inventory Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Riviére, A., Arias, L. y Sarriá, E. (2007). Predicción emocional en situaciones de discrepancia o coincidencia de deseos. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 325-341.
- Roselló, J. (1998). *Psicología de la atención, Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez Barreiro, L.M., Fernández y Escudero, T. (2002). Interacción entre iguales y aprendizaje de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 277-297.
- Rodríguez Castaño, M.A. y Estellés, J. C. (2008). *Inteligencia emocional y social en el aula*. Valencia: Brief.

- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-415
- Rodrigo, M.J., García, M., Máiquez, M.L., Rodríguez, B. y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 347-362.
- Rodríguez-Ledo, C. y Celma Pastor, L. (2015). *Programa SEA: desarrollo de habilidades socioemocionales para jóvenes en el aula*. Madrid: TEA (En Prensa).
- Rubin, K., Bukowski, W. y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol 3. Social emotional and personality development (5ª edición)*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Ruiz Porras, D. y Cruz Crespo, V. (2012). *Influencia del estilo educativo familiar en el desarrollo conductual de los hijos*. Comunicación presentada en el 13º Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Interpsiquis 2012.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes, Programa Intemo*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. y Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 21(2), 106-113.

- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Emotional intelligence and acute pain: The mediating effect of negative affect. *The Journal of Pain*, 12(11), 1190-1196.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. (2012a). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results of the INTEMO Project. *Social, Behavior & Personality*, 40(8), 1373-1379
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. Salguero, J.M., Cabello, R, Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012b). Short and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health*, 51, 462-467
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadurní, M. y Rostan, C. (2004). La importancia de las emociones en los períodos sensibles del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 105-114.
- Salazar, R. (2010). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la mejora de la convivencia con alumnado de 5º y 6º curso de primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao, España.

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair. Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Caruso, D. y Mayer, J.D. (2004). Emotional Intelligence in Practice. En Linley, P.A. y Joseph, S. (Eds). *Positive psychology in practice* (pp. 447-463), Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Sánchez-Navarro, J.P. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y la expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20, 223-240.
- Sanchez Nuñez, M<sup>a</sup> T., Fernandez-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J. y Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombre y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474.
- Sanz de Acebo, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D. y Sanz de Acebo, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423-439.
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R. y Sarason, B. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.

- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, 255-288.
- Schachter, S., y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scherer, K.R. (1996). Emotion. En M. Hewstone, W. Stroebe y G.M. Stephenson (Eds.), *Introduction to Social Psychology* (pp. 279-315). Oxford: Blackwell.
- Scherer, K.R. (2000). Emotions as episodes of subsystem synchronization driven by nonlinear appraisal processes. En M. D. Lewis e I. Granic (Eds.), *Emotion, development and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 70-99). Cambridge: University Press.
- Seisdedos, N. (1995). *AD. Cuestionario de conductas antisociales y delictivas*. Madrid: TEA.
- Selman, R.L. (1981). The development of interpersonal competence. The role of understanding in conduct. *Developmental Psychology*, 1, 404-422.
- Serrano, B. y Orejudo, S. (2014). Adquisición de valores en adolescentes participantes en Campos de trabajo. En S. Orejudo, F. Royo, J. L. Soler y L. Aparicio (Coords.), *Inteligencia emocional y Bienestar, reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 998-1014). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Shapiro, S. L., Carlson, L., Astin J. y Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373-386.
- Shapiro, S. L., y Schwartz, G. E. (2000). The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation* (pp. 253-273). Nueva York: Academic Press.



- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schutte, N. (2004). Review of Emotional intelligence: Science and myth. *Philosophical Psychology*, 17(2), 317-319.
- Silva, F. y Martorell, C. (2001). *BAS-3: Bateria de Socialización (Autoevaluación)*. Madrid: TEA.
- Smith, P. (2003). Evolutionary developmental psychology and socioemotional development. *Infancia y aprendizaje*, 26(3), 309-324.
- Soldevilla, A. (2009). *Emociónate, Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M.J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19, 47-59.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Oxford: Macmillan.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1970). *State-trait anxiety inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N. y Gaertner, B. M. (2007). Measures of Effortful Regulation for Young Children. *Infant Ment Health*, 28(6), 606-626.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York: Plume.

- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Sugiura, Y. (2004). Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Personality & Individual Differences*, 37, 169-179.
- Suveg, C. y Zeman, J. (2004). Emotion regulation in anxiety-disordered children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 750-759.
- Tanay, G. y Bernstein, A. (2013). State mindfulness scale (SMS): Development and initial validation. *Psychological Assessment*, 25(4), 1286-1299.
- Taylor, G. y Bagby, M. (2000). An overview of the Alexithymia Construct, En Bar-On, R. E., y Parker, J. D., En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.40-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thorndike, R. K. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-335
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness* (Vol. I), *The positive affects*. Nueva York: Springer
- Topping, K., Holmes, E. A. y Bremner, W. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Torío, S., Peña, J.V., Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez Menéndez, M<sup>a</sup> C. (2008). Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178

- Torres, F., Pompa, E., Meza, C., Ancer, L. y González, M. (2010). Relación entre Auto Concepto y Apoyo Social en Estudiantes Universitarios. *International Journal of Good Conscience*, 5(2), 298-307
- Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. *Aula de Innovación Educativa*, 89, 15-20.
- Tuckman, B. y Jensen, M., (1977) Stages of Small-Group Development Revisited. *Group Organization Management*, 2. 419-427.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico*. Lima: Edición de las autoras.
- Vallejo, M. A. (2006). Mindfulness (Presencia reflexiva y atenta). *Psicología Conductual*, 14, 433-451.
- Vallés Arándiga, A. (1999). SICLE. *Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Programa DIE: Desarrollando la inteligencia emocional. Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: EOS
- Vernon, A. (1989) *Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional education Curriculum for Adolescents - Grades 7- 12 Champaign*. Illinois: Research Press.
- Villagra, O. R., Padilla, M. y Fornaguera, J. (2010). Validez y confiabilidad de tres escalas para evaluar conductas sociales en preescolares y escolares. *Anales de Psicología*, 26(1), 104-111.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., KleinKnecht, N. y Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness, the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences* 40(8), 1543–1555.

- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- Watson, J.B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviourist*. Philadelphia: Lippincott.
- Watson, J.B. (1924). *Behaviorismo*. Nueva York: Norton
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children, revised*. Psychological Corporation.
- Wegner, D. M. y Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of personality*, 62(4), 615-640.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. y Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Wilson, S. J. y Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(Suppl.2S), 130–143.
- Zeidan, F., Johnson, S., Diamond, B., David, Z. y Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19, 597–605.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. y MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, 46, 69-96

Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence, current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64-78.

Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. En G.G. Bear, K.M. Minke, y A. Thomas (Eds.), *Children's needs III: Development, problems, and alternatives*, (pp. 1-14). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Nueva York: Teachers College Press.

*Referencias bibliográficas*

## **ANEXOS**

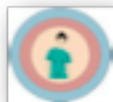




## ANEXO I: CUESTIONARIO SEA - TUTORES

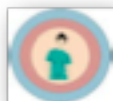
Nombre del evaluador:	Fecha de evaluación:
<i>Valore en una escala de estimación del 1 al 10 los siguiente ítems</i>	
<b>1. ¿Qué nivel de motivación has tenido en diversos momentos de la aplicación del programa SEA?</b>	
* Al inicio de la experiencia	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* A mitad de las sesiones	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Al finalizar las sesiones	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<b>2. Grado de satisfacción general con el trabajo</b>	
* Indica el grado de satisfacción general con el trabajo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<b>3. Nivel de dificultad que te ha supuesto el desarrollo del trabajo en su conjunto (solo en el caso de aquellos tutores que hayan aplicado el programa)</b>	
* Indica el nivel de dificultad que te ha supuesto el desarrollo del trabajo en su conjunto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<b>4. Grado de interés del trabajo en su conjunto</b>	
* Indica el grado de interés que crees posee el trabajo en su conjunto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* ¿Volvería a aplicar el mismo programa el próximo curso escolar?	SI      NO
<b>5. Mejoras observadas. ¿A que nivel ha observado las mejoras siguientes?</b>	
* Los alumnos/as trabajan mejor en grupos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Los alumnos/as se llevan mejor entre ellos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Los alumnos/as se llevan mejor con los profesores	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Los alumnos/as trabajan mejor de manera autónoma	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Los alumnos/as expresan más sus opiniones en clase	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Los alumnos/as respetan más las opiniones de los demás	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Los alumnos/as aceptan mejor a otros alumnos de otros grupos como integración o PAB	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Los alumnos/as son capaces de atender mejor al profesor.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Los alumnos/as son capaces de estar más concentrados en la tarea que estén realizando.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* Existe una relación más positiva con usted, encargado de aplicar el programa SEA	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
* En general el clima del aula ha mejorado	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<b>6. Realice cualquier observación que considere oportuna sobre el programa SEA y su aplicación</b>	

**ANEXO II: ACTIVIDAD DE EJEMPLO. FICHA DE LA ACTIVIDAD**



**PROGRAMA SEA**

5. QUÉ OCURRE EN TU RED SOCIAL	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar el aprendizaje previo sobre autoconocimiento emocional</li> <li>- Potenciar la empatía</li> <li>- Ser más consciente de situaciones sociales actuales sobre personas en riesgo de exclusión social</li> </ul>
<b>Habilidades trabajadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate y argumentación</li> <li>- Trabajo en grupo</li> <li>- Solución de problemas</li> </ul>
<b>Desarrollo Actividad</b>	<p>Se recomienda llevar a cabo al inicio de la actividad la sesión de mindfulness tipo 3. Grecas</p> <p><b>Fase 1. Uno mismo</b></p> <p>Se entrega a los alumnos el <b>Anexo I. Mi muro personal</b>. Este ejercicio trata de simular lo que ocurre en una página web personal de cualquier red social. Los alumnos deben rellenar los huecos destinados a cada categoría de la personalidad propia que aparecen en la ficha. Es importante recordar que este perfil es privado y en ningún caso será leído por los compañeros de la red social "Seabook".</p> <p><b>Fase 2. Lectura común del comentario en tu red social</b></p> <p>El tutor introduce la siguiente fase: "Habéis hecho un grupo del curso en la red social porque el profesor de informática quería enseñaros las ventajas e inconvenientes de las redes sociales. De repente, un compañero os escribe el siguiente comentario."</p> <p>Un alumno o el tutor lee el comentario escrito por una persona hipotética que pide consejo frente a una situación de soledad en la que se encuentra, explicado en el <b>Anexo II. Comentario de la red social</b>. Una vez leído, se plantean las siguientes preguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué emoticonos dibujarías que representara el comentario del compañero que ha escrito el comentario? ¿A qué emociones hacen referencia tus emoticonos?</li> <li>2. En grupo, ¿Podéis ayudarlo? ¿Qué le aconsejaríais?</li> </ol>



## PROGRAMA SEA

5. QUÉ OCURRE EN TU RED SOCIAL	
	<p>Variante: si se considera que algún alumno del grupo puede sentirse identificado con el comentario es aconsejable cambiar la procedencia del alumno por otro que no tenga representación en el aula.</p> <p><b>Fase 3. Equipo de respuesta</b> Después de la lectura del comentario, se distribuyen los participantes en grupos de cinco o seis personas. Cada grupo, durante 15'-20', se convierte en un equipo de respuesta de redes sociales y escribe unos comentarios a la persona hipotética. En estos comentarios se busca que se solidaricen con él y le den consejos para mejorar su situación.</p> <p><b>Fase 4. Exposición y debate</b> Posteriormente, en gran grupo y en base al tiempo de clase disponible, se leen las respuestas de uno o varios grupos. El objetivo es crear un debate en torno a qué es la empatía y en qué consiste la respuesta empática, tras haber leído todas las respuestas. Como guía se debe seguir la siguiente definición de empatía: "Es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, de entender y compartir sus sentimientos".</p>
<b>Consejos de aplicación</b>	<p>Para explicar qué es la empatía, el tutor puede apoyarse en ejemplos del tipo: "Ponerse en el lugar del otro es no enfadarnos con alguien por algo que nos haya hecho, si no pensar en la situación del otro y ver por qué está actuando de esa manera"</p> <p>Si lo considera adecuado por las características idiosincrásicas de la clase cambie el nombre y la nacionalidad del protagonista.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folios y Bolígrafo.</li> <li>- <b>Anexo I. Mi muro personal</b>, uno por alumno.</li> <li>- <b>Anexo II. Comentario de la red social</b>, uno por grupo.</li> </ul>



PROGRAMA SEA

ANEXO I. MI MURO PERSONAL

red social **seabook** tu foto

**MI MURO PERSONAL** ¿Cómo te sientes hoy?

nombre:

lugar:

instituto:

edad:

*Mi música preferida:*

*Mis deportes favoritos:*

**Biografía**

2011:

2012:

2013:

escribe una breve descripción sobre tí mismo (140 caracteres):

¿qué quieres comentar hoy?

Último comentario (140 caracteres) Fecha / /

Grupo de informatica

Emoticonos

¿Qué le aconsejarías?

50



**PROGRAMA SEA**

**ANEXO II. COMENTARIO DE LA RED SOCIAL SEABOOK**

*"Hoy, soy un chico que lleva 6 meses en España. Es un sitio nuevo para mí y me cuesta dormir. Por las noches me vienen recuerdos de la casa donde vivía. Me siento muy triste. Este año en el colegio me he esforzado mucho para sacar buenas notas, pero no consigo llegar al nivel de mis compañeros. Además, me siento solo y diferente, y no me acerco a la gente de mi clase.*

*El idioma es diferente y me cuesta entenderlo. No sé qué puedo hacer. Solo me siento bien cuando llego a casa y veo a mis padres, que sé que me quieren. Pero ellos no saben qué hacer para ayudarme a mejorar en el instituto y a hacer amigos...*

*¿Me podéis aconsejar?"*

## ANEXO III: PLANNING PROGRAMA SEA PREVISTO Y PLANNING REAL



**PROGRAMA SEA**  
IES Pilar Lorengar

**PROGRAMA SEA**  
*Plan Anual Previsto*

SEMANA	ACTIVIDAD
17-23 Octubre	Involucración tutores
24-30 Octubre	Formación tutores y Pruebas Pretest
31-6 Noviembre	Pruebas Pretest
7-13 Noviembre	Pruebas Pretest
14-20 Noviembre	SESIÓN 1
21-27 Noviembre	SESIÓN 2
28-3 Diciembre	SESIÓN 3
5-11 Diciembre	---- puente constitución ----
12-18 Diciembre	SESIÓN 4
Navidades	---- Navidades ----
9-15 Enero	SESIÓN 5
16-22 Enero	SESIÓN 6
23-29 Enero	SESIÓN 7
30-5 Febrero	SESIÓN 8
6-12 Febrero	SESIÓN 9
Mitad de las sesiones: entrevista con Investigadores	
13-19 Febrero	SESIÓN 10
20-26 Febrero	SESIÓN 11
27-4 Marzo	SESIÓN 12
5-11 Marzo	SESIÓN 13
12-18 Marzo	SESIÓN 14
19-25 Marzo	SESIÓN 15
26-1 Abril	Cerrar actividades atrasadas antes de semana santa
2-8 Abril	---- semana santa ----
9-15 Abril	SESIÓN 16
16-22 Abril	SESIÓN 17



**PROGRAMA SEA**  
**IES Pilar Lorengar**

<b>SEMANA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
23-29 Abril	Cerrar actividades atrasadas
30-6 Mayo	<b>SESIÓN 18 (SESIÓN DE RESUMEN)</b>
7-13 Mayo	Pruebas Postest
14-20 Mayo	Pruebas Postest
21-27 Mayo	Pruebas Postest

Atención a los días festivos sueltos



PROGRAMA SEA  
IES Pilar Lorengar

**PROGRAMA SEA**  
*Plan Anual Real*

Nombre del tutor/a:

Curso y Clase:

SEMANA	ACTIVIDAD
17-23 Octubre	Involucración tutores
24-30 Octubre	Formación tutores
31-6 Noviembre	
7-13 Noviembre	
14-20 Noviembre	
21-27 Noviembre	
28-3 Diciembre	
5-11 Diciembre	---- puente constitución ----
12-18 Diciembre	
Navidades	---- Navidades ----
9-15 Enero	
16-22 Enero	
23-29 Enero	
30-5 Febrero	
6-12 Febrero	
Mitad de las sesiones: entrevista con Investigadores	
13-19 Febrero	
20-26 Febrero	
27-4 Marzo	
5-11 Marzo	
12-18 Marzo	
19-25 Marzo	
26-1 Abril	
2-8 Abril	---- semana santa ----
9-15 Abril	





**PROGRAMA SEA**  
IES Pilar Lorengar

<b>SEMANA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
16-22 Abril	
23-29 Abril	
30-6 Mayo	
7-13 Mayo	Pruebas Posttest
14-20 Mayo	Pruebas Posttest
21-27 Mayo	Pruebas Posttest
28-3 Junio	







**Departamento de  
Psicología y Sociología**  
**Universidad Zaragoza**