



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898479*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**  
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

**Año: IV.      Número: 2.      Artículo no.18      Período: Octubre, 2016 - Enero, 2017.**

**TÍTULO:** Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional.

**AUTORES:**

1. Máster. Nicolás Ponce González.
2. Dra. Eva Aguaded Ramírez.

**RESUMEN:** El presente estudio se centra en la evaluación de una adaptación al contexto escolar del Programa de Intervención en Inteligencia Emocional Plena (P.I.N.E.P.). El programa se ha aplicado en alumnos de tercero de educación secundaria obligatoria de escuelas públicas de Cádiz, España. Para su evaluación se ha aplicado un análisis cualitativo, también se ha utilizado un análisis cuantitativo, para el que se ha aplicado la versión española del Trait Meta-Mood Scale (TMMS 24). Han participado 100 alumnos (48 grupo control y 52 grupo experimental). Los resultados han mostrado que más de un 64.5 por ciento de los casos perciben aprender habilidades emocionales. En el análisis cuantitativo, los resultados han mostrado diferencias significativas entre los grupos control y experimental.

**PALABRAS CLAVES:** inteligencia emocional, evaluación de programa, intervención, emoción.

**TITLE:** Assessment of an educational intervention program in emotional intelligence.

**AUTHORS:**

1. Master. Nicolás Ponce González.
2. Dra. Eva Aguaded Ramírez.

**ABSTRACT:** The present study focuses on the assessment of a school context adaptation of the P.I.N.E.P (Plein Emotional Intelligence Intervention Programme). The programme has been implemented with students of compulsory secondary education in public schools in Cádiz, Spain. A qualitative analysis has been applied for its assessment. A quantitative analysis has also been used with the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS 24). There were 100 students participating (48 in the control group and 52 in the experimental group). The results showed that over 64.5 per cent of the students perceived to be learning emotional skills. In the quantitative analysis, the results showed significant differences between the control and the experimental group.

**KEY WORDS:** emotional intelligence, assessment programme, intervention, emotion.

**INTRODUCCIÓN.**

Los pilares básicos de todo sistema educativo y enseñanza se fundamentan en una idea, el conocimiento es bueno y conduce a la felicidad, en contraposición a la ignorancia, que conduce al sufrimiento y a la pobreza (Lama y Ekman, 2009). Los centros educativos deben desarrollar el conocimiento de sus alumnos, de modo que puedan utilizarlo para vivir una vida feliz y plena. Para alcanzar esta meta, es necesario abordar las múltiples dimensiones de la que se compone el ser humano.

Al día de hoy, la educación integral se encuentra presente en las bases legales de los principales sistemas educativos contemporáneos. Para algunos autores, como Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2011), la formación integral de la persona es el objetivo fundamental de la educación. Para alcanzarlo es necesario superar la postura tradicional, permitiendo contextos cognitivos y afectivos que favorezcan la formación integral de los individuos. La educación actual pretende trabajar las habilidades necesarias para el desarrollo integral del sujeto, la dimensión emocional es uno de sus pilares básicos.

En la educación tradicional, no se le daba demasiada importancia a las emociones. En la actualidad, los aspectos emocionales comienzan a ser atendidos, aunque la atención hacia aspectos cognitivos continúa predominando. El sistema educativo tradicional deja a un lado todo un abanico de habilidades necesarias para afrontar situaciones reales que se presentan en la vida diaria (Ruiz, Lorenzo y García, 2013). De algún modo, ciertos aspectos del paradigma de educación tradicional perduran en la práctica de la educación contemporánea. Es cierto, que en la actualidad, una buena parte de los centros educativos trabajan el desarrollo de las múltiples capacidades y habilidades del alumnado. Muchos de los profesionales de la educación son conscientes de la importancia del desarrollo afectivo en el alumnado, pero ¿está el profesorado capacitado para generar situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo de las múltiples habilidades del alumnado?, de ser así, ¿disponen de las herramientas para evaluar esta tarea?

Se hace necesario dotar al profesorado de herramientas que les permitan evaluar la efectividad de las acciones dirigidas al desarrollo de la dimensión emocional del alumnado. Cada vez son más numerosas las acciones empleadas para trabajar las habilidades emocionales en los centros educativos. Para abordar plenamente la educación integral es necesario que estas acciones

dispongan de una adecuada evaluación que determine su impacto. En este documento presentamos un estudio en el cual se evalúa la efectividad de un programa de intervención educativo en Inteligencia Emocional (I.E. en adelante). Como podemos comprobar, el campo de investigación de la I.E. aporta información muy valiosa para los profesionales de la educación.

## **DESARROLLO.**

Desde la popularización del concepto I.E., tras el éxito de la obra *Emotional Intelligence*, escrita por Goleman (1995), varios autores han intentado acotar el término I.E., surgiendo de este modo múltiples modelos teóricos. En la actualidad, no existe un acuerdo por parte de la comunidad científica a la hora de definir la I.E. La falta de consenso puede ser interpretada como un aspecto que disminuye la validez del constructo. Por otro lado, la existencia de diversos modelos teóricos puede interpretarse como una clara evidencia de que estamos ante un campo de estudio en busca de explicaciones científicas, que nos permitan comprender los procesos relacionales entre la cognición y la emoción desde diferentes perspectivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). La gran cantidad de modelos teóricos describen muchas habilidades relacionadas con el constructo de la I.E., por esta razón, para abordar la I.E. con rigurosidad, es necesario posicionarse en un modelo determinado que delimite habilidades emocionales concretas.

Según Enríquez (2011), en los últimos años se ha hecho más evidente la diferencia entre los modelos que consideran la I.E. como habilidad, como el modelo de Mayer y Salovey (1997), y los modelos mixtos, como el modelo de Bar-On (1997) y el modelo de Goleman (1998). El modelo de habilidad se basa en las habilidades mentales, que usan la información aportada por las emociones, para mejorar el procesamiento cognitivo. Los modelos mixtos se enfocan en la interacción de habilidades mentales con variables de personalidad y rasgos de comportamiento. Para la presente

investigación se ha utilizado el modelo de Mayer y Salovey (1997: 4) para conceptualizar la I.E. como una habilidad mental específica, que: "... implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular las emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional".

Son tres las razones que justifican la selección del modelo teórico propuesto por los citados autores: utiliza una definición que permite referirse al concepto en distintos contextos, el modelo es uno de los más consensuados por la comunidad científica, y los instrumentos de evaluación utilizados se enmarcan dentro de este modelo. Para la selección de los instrumentos se tienen en cuenta los recursos disponibles, el contexto y las características de la población a la que pertenecen los participantes del estudio.

### **Instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional.**

La I.E. es un concepto abstracto, que trata de dar explicación a ciertos fenómenos de interés para la comunidad científica, que no pueden ser ponderados directamente. Ante la evolución de los diversos modelos teóricos, se ha generado la necesidad de evaluar las múltiples dimensiones emocionales planteadas. A raíz de esta circunstancia, surgen diversas propuestas para tratar de medir el constructo. Los principales procedimientos utilizados a la hora de evaluar la I.E. son clasificados en medidas de habilidad o ejecución, auto-informes y evaluaciones externas, complementarias a las dos anteriores.

Los instrumentos de evaluación basados en medidas de habilidad o ejecución, miden la I.E. por medio de tareas que implican habilidad emocional. Evalúan la I.E. del mismo modo que se mide el cociente intelectual mediante actividades cognitivas. Entre ellos podemos encontrar el Multifactor

Emotional Intelligence Scale (MEIS) (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y el Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2002).

Los auto-informes utilizan la información facilitada por el sujeto sobre sus propias habilidades emocionales. Podemos clasificarlos en dos grupos: los que se fundamentan en el modelo de habilidad elaborado por Salovey y Mayer (1990): Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), Spanish modified Trait Meta–Mood Scale (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y Schutte SelfReport Inventory (Schutte, et al., 1998), y los que se fundamentan en una amplia revisión de estudios que analizan dimensiones implicadas en el funcionamiento emocional, social y laboral.

Las evaluaciones basadas en la observación externa utilizan la información aportada por otros, como por ejemplo, compañeros de trabajo, el jefe, compañeros de clase, el maestro, solicitándoles información sobre cómo perciben al sujeto a evaluar. Este método habitualmente es utilizado como complemento de instrumentos de habilidad y auto-informe (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

Cada instrumento de evaluación tiene sus ventajas e inconvenientes. La aplicación de un instrumento u otro dependerá del modelo teórico en el que se base la investigación y las características del estudio. Hemos de tener en cuenta, que tanto los instrumentos basados en auto-informes como los instrumentos basados en habilidad o capacidad, son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas a las diversas circunstancias que se dan en la sociedad contemporánea (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil 2004). La correlación existente

entre la I.E., y la adaptación de los sujetos al entorno hace de los instrumentos de evaluación de I.E. una útil herramienta que puede ser aplicada en múltiples sectores de la sociedad actual.

### **La Inteligencia Emocional en la sociedad contemporánea.**

En la sociedad actual acontecen multitud de cambios a diversos niveles: económico, tecnológico, organizacionales, sociales. Estos cambios generan un contexto en el que surgen nuevos conflictos a resolver, que requiere de una mayor capacidad de adaptación al medio por parte de las personas. El ciudadano del siglo XXI ha de afrontar los problemas de manera eficiente y creativa. Frente a este panorama, se nos plantea la siguiente cuestión: ¿cómo podemos preparar a los ciudadanos de hoy día para afrontar las nuevas circunstancias que acontecen? La respuesta a esta cuestión no parece sencilla y puede abordarse desde diferentes perspectivas, aunque todas ellas parecen contemplar el objetivo de ayudar a los sujetos a desarrollar, de un modo equilibrado, sus capacidades cognitivas y afectivas. El equilibrio de estas capacidades permitirá a los ciudadanos una adecuada adaptación al medio.

Son múltiples los estudios que analizan las relaciones positivas y negativas entre la I.E., y diversas variables que repercuten beneficiosamente en la adaptación de los adultos al contexto presente. Algunas de estas variables son el compromiso en el trabajo (Liébana, Fernández, Bermejo, Carabias, Rodríguez y Villaceros, 2012), la ansiedad (Pacheco-Unguetti, Lupiáñez y Acosta, 2009), el consumo de drogas (Fernández-Serrano, Moreno-López, Pérez-García y Verdejo-García, 2012), el miedo a la muerte (Espinoza y Sanhueza, 2012), el estrés, la disonancia emocional, la dificultad percibida y el rendimiento de los profesionales frente a circunstancias conflictivas (Piñar y Fernández-Castro, 2011). Todas estas variables están relacionadas con la mejora de la calidad de vida de los sujetos.

Igualmente existen múltiples investigaciones que resaltan la importancia de trabajar I.E. en los jóvenes. Un ejemplo es la investigación de Ferragut y Fierro (2012) que correlaciona la I.E. junto a las variables de bienestar personal y rendimiento académico. Existen otros estudios que relacionan la I.E. con el rendimiento académico (Pena, Rey y Extremera, 2012; Pérez y Castejón, 2007). Los autores Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, (2006) estudiaron la interacción entre las variables I.E., y las relaciones interpersonales de los jóvenes. Otra variable de la que se ha demostrado correlación positiva con la I.E. en jóvenes es el bienestar psicológico (Fernández Berrocal y Extremera, 2007). Por último, hacemos alusión al estudio desarrollado por Arce, Fariña, Mohamed-Mohand y Seijo (2010), en el que se comprueba una relación negativa entre la I.E., y comportamientos conflictivos.

Son diversos los argumentos que defienden la importancia de fomentar el desarrollo de la I.E. en los ciudadanos de las sociedades contemporáneas. La siguiente cuestión que se plantea es ¿cómo podemos trabajar para incidir en el mayor número de personas posibles? La respuesta podría encontrarse en las escuelas. Los centros educativos son una extraordinaria apuesta para realizar esta tarea. Las escuelas permiten incidir en un gran número de jóvenes, que serán los pilares básicos de las sociedades venideras.

### **La inclusión de la I.E. en la sociedad contemporánea: trabajar las emociones desde la escuela.**

Existen evidencias, como las citadas en el segundo párrafo del apartado anterior, que demuestran los efectos beneficiosos de trabajar la I.E. con los jóvenes. A pesar de ello, en las escuelas se continúa dando más importancia al desarrollo de capacidades y habilidades puramente cognitivas. La visión reduccionista de la inteligencia perdura en el ideario de las diversas esferas de la sociedad, y el contexto educativo no queda exento de dicha situación (Ambrona, López-Pérez y



Márquez-González, 2012). Al analizar los planes de estudio y la legislación educativa española encontramos una clara evidencia de este hecho. El trabajo de habilidades emocionales no se trata en profundidad ni en los planes de estudio ni en la legislación educativa vigente, por lo tanto, la aplicación de la I.E., en la educación española, se ve avocada, fundamentalmente, a iniciativas individuales o de pequeños grupos.

Un importante número de intervenciones educativas, que trabajan la I.E., están siendo aplicadas en el ámbito nacional, gran parte de estas intervenciones no se apoyan en un modelo teórico concreto. En el caso de las intervenciones basadas en modelos de I.E., existen escasas investigaciones que evalúen su efectividad (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009), aunque en los últimos años, está aumentando el número de intervenciones con un marco teórico definido y evaluadas con cierta rigurosidad científica. Un ejemplo de ello es el trabajo realizado por Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012). Los autores analizan la aplicación de un programa de educación emocional en el que se trabajan las competencias emocionales con el profesorado de educación primaria. También se están aplicando intervenciones en otras etapas del sistema educativo, en este caso a nivel universitario y de ciclo formativo. El programa de orientación en las competencias socio-emocionales (POCOSE) tiene como finalidad formar en competencias socio-emocionales en el periodo de Practicum Universitario y Prácticas en Empresa (Repetto, Pena y Lozano, 2007). Otro ejemplo de las múltiples intervenciones evaluadas en el ámbito de la educación es el programa piloto de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down (Ruiz, Álvarez, Arce, Pazuelos, Schelstraete, 2009).

Actualmente, se están desarrollando intervenciones que tratan de abordar el trabajo de la I.E., apoyándose en otras herramientas. Este es el caso del programa de intervención evaluado por

Ramos, Hernández y Blanca (2009), aplicado a estudiantes y profesores de universidad. Los autores proponen una serie de actividades que tienen como objetivo trabajar las habilidades emocionales, dentro del modelo de I.E. aportado por Mayer y Salovey (1997), utilizando la atención plena o Mindfulness. Entendiendo la atención plena o el Mindfulness como una capacidad inherente del ser humano, que requiere de un estado de calma no valorativo, de la observación, de la participación y de la aceptación de cada momento experimentado. Se puede desarrollar prestando atención a las propias actividades cotidianas (como escuchar, comer, ducharse, limpiar los platos o desarrollar alguna actividad en clase) o mediante meditación (Albrecht, Albrecht y Cohen, 2012). La evaluación de programas de intervención que abordan el desarrollo de las habilidades de la I.E., desde nuevas perspectivas, puede aportar información valiosa para el desarrollo de futuros programas más eficaces.

Además de los estudios citados, existen en España grupos de profesionales que han puesto en práctica varias iniciativas de educación emocional basadas en la investigación. Pérez-González y Garrido (2012) realizan una recopilación de alguno de estos: el Programa de Formación en competencias socioemocionales (FOSOE), el Proyecto INTEMO, el Programa “Educación responsable”, el programa aprendizaje a lo Largo de toda la Vida (ALTV), el programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia, y el programa inteligencia emocional ecológica, entre otros.

En lo que respecta al ámbito internacional, las iniciativas para el desarrollo de la I.E., apoyadas en la investigación, comenzaron años antes que en el territorio Español. Uno de los grupos pioneros es el grupo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Es una de las organizaciones más relevantes en Norteamérica. Se dedica a la investigación del desarrollo de las

competencias emocionales en entornos educativos. CASEL es el creador de los programas SEL (Social Emotional Learning), aplicados en todo el mundo. Realizaron un estudio en el que se evaluaron más de 200 programas SEL aplicados a educación infantil, educación primaria y secundaria, en diferentes partes del mundo. Los estudiantes de los grupos experimentales mostraron mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

En todo el mundo existen multitud de estrategias para desarrollar la I.E., entre ellas ha surgido una nueva línea que trabaja las habilidades emocionales mediante la atención plena o Mindfulness. La efectividad de Mindfulness para desarrollar la I.E. en jóvenes ha sido estudiada en varias investigaciones internacionales. Un ejemplo de ello es el estudio presentado por Kamath (2015) en el que se aplicó un programa basado en Mindfulness, mostrando los resultados una mejora significativa de la I.E. y del ajuste académico de los adolescentes.

En España no existen evidencias, hasta la fecha, que demuestren la eficacia de programas que pretenden desarrollar la I.E. a través del Mindfulness o la atención plena con estudiantes de educación secundaria. En este documento se presenta un estudio que evalúa el efecto de un programa de intervención de este tipo, aplicado en un aula de un centro público de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Cádiz, España.

### **Método.**

A pesar de que, como hemos comentado anteriormente, en los centros educativos continúan dando una mayor importancia al desarrollo de habilidades cognitivas frente a las emocionales, cabe señalar que las iniciativas para desarrollar la I.E. son cada vez más numerosas, aunque gran parte de ellas no cuentan con un adecuado método de evaluación que pueda asegurar su eficacia.

Dado que hasta la fecha, no hay estudios que analicen el efecto de programas de intervención en I.E., apoyados en la atención plena o Mindfulness en aulas de educación secundaria en España, consideramos necesario hacer un estudio de sus posibles efectos.

En este documento se presenta una investigación de método mixto, que tiene como objetivo evaluar el efecto de un programa de intervención de este tipo, aplicado en cuatro aulas de un centro público de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Cádiz, España.

En el estudio se analiza, por un lado, la propia percepción de la experiencia vivida por el alumnado durante cada una de las actividades del programa, y por otro lado, el impacto del programa sobre la propia percepción de las habilidades emocionales al inicio y al final de la intervención.

*Participantes.* Se trabajó con un total de 100 adolescentes de tercero de educación secundaria de una escuela pública de la ciudad de Cádiz, España. El grupo experimental se conformó por 52 alumnos, mientras que el grupo control contó con 48. La distribución por sexo es de 52 chicas (52%) y 48 chicos (48%). El rango de edad es de 15 a 17 años. El material que se empleó fue:

*Instrumentos.* Se aplicó una versión reducida basada en la escala cuantitativa Trait Meta-Mood Scale (TMMS), desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), la cual se fundamenta en el modelo teórico de I.E. propuesto por Salovey y Mayer. La versión utilizada es desarrollada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004). El instrumento consiste en una escala de rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales. Está compuesta por las tres dimensiones de la escala original, que son: atención a los sentimientos: soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada; claridad emocional: identifico y comprendo bien mis estados emocionales; y reparación de los estados de ánimo: soy capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos. De la escala se obtiene una puntuación, que indica

el grado de Inteligencia Emocional Percibida (o I.E.P.) de cada sujeto. El instrumento ha sido validado, en el contexto español, para la población con la que trabajamos, jóvenes con un rango de edad de 15 a 17 años (Salguero, Fernandez-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010).

Respecto al análisis cualitativo, se aplicaron cuestionamientos al finalizar cada actividad del programa: ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, ¿has tenido dificultad a la hora de llevar a cabo el ejercicio?, ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana?, ¿notaste alguna diferencia antes y después de la práctica? y ¿qué has aprendido en la sesión de hoy? Las respuestas a estos cuestionamientos fueron catalogadas mediante un sistema de categorías.

*Programa de Intervención.* El programa aplicado se denomina Programa de Intervención en Inteligencia Emocional Plena (PINEP), elaborado por Ramos, Recondo y Enríquez (2012), y consta de una serie de actividades que trabajan las habilidades emocionales, ayudándose de ejercicios de Atención plena o Mindfulness, entendiendo este concepto como lo define Kabat-Zinn (1990): “llevar la propia atención a las experiencias que se están experimentando en el momento presente, aceptándolas sin juzgar”. El programa se adaptó al tiempo de actuación, contexto y población.

*Materiales complementarios.* Los paquetes informáticos de análisis de datos SPSS 20 y NVIVO 8 (programas de análisis estadístico cuantitativo y cualitativo), grabadora, y material necesario para desarrollar el programa de intervención: computadora portátil, proyector, altavoces, hojas, bolígrafos, globos, pasas, y objetos personales de los jóvenes a los que se les aplicó el programa.

*Procedimiento.* Se elaboró una lista de centros educativos a los que se les asignó un orden para solicitar su participación. Una vez se encontró el centro dispuesto a colaborar, se consensó la calendarización del programa de intervención. Se adjudicaron, de manera aleatoria, los grupos control y experimental, y se procedió a la evaluación pre-test de los niveles de partida de I.E.P. de

cada uno de los grupos. Una vez se aplicó la escala Trait Meta-Mood Scale 24 spanish version, se procedió a la aplicación del programa de intervención en el grupo experimental, en siete sesiones de una hora, una por semana. Una vez implementado el programa, se evaluó a los grupos con la misma escala, con la finalidad de obtener información más detallada sobre el impacto de las actividades en los adolescentes; se les pidió a los jóvenes que al finalizar cada una de las actividades del programa de intervención describieran su propia experiencia durante la actividad y respondieran a los siguientes cuestionamientos: ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, ¿has tenido dificultad a la hora de llevar a cabo el ejercicio?, ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana?, ¿notaste alguna diferencia antes y después de la práctica? y ¿qué has aprendido en la sesión de hoy? Las respuestas de los alumnos se analizaron mediante un sistema de categorías, que se desarrolló a partir de la propia observación y clasificación de dichas respuestas.

### **Resultados.**

Los análisis cuantitativos realizados en el presente estudio se efectuaron con el paquete estadístico SPSS versión 20.

La tabla I muestra las medias y desviaciones típicas pretest y posttest correspondientes a los grupos control y experimental, para las puntuaciones totales obtenidas tras la aplicación del instrumento TMMS24 y sus dimensiones.

**Tabla I. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental para las puntuaciones obtenidas en Inteligencia Emocional Percibida y sus dimensiones.**

<b>Pretest</b>				
	<b>Control</b>		<b>Experimental</b>	
<b>Variable</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>I.E.P.</b>	87	17.141	88	9.028
<b>Atención</b>	28.417	7.317	28.077	4.271
<b>Claridad</b>	29.833	6.45	29.692	4.171
<b>Reparación</b>	28.75	7.098	30.231	6.648
<b>Postest</b>				
	<b>Control</b>		<b>Experimental</b>	
<b>Variable</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>I.E.P.</b>	92.33	13.117	83.231	12.937
<b>Atención</b>	28.333	5.913	26.769	5.703
<b>Claridad</b>	33.5	4.583	27.308	4.289
<b>Reparación</b>	30.5	7.501	29.154	5.998

Para confirmar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y el experimental en las dos fases del estudio para la variable I.E.P., y las tres dimensiones que la componen, se aplicó el estadístico de contraste T de Student. Se observó que parte de los datos no se ajustaban a una distribución normal (Factor 1, Atención, del grupo experimental). Para este caso (Factor 1, Atención) se utilizó el estadístico de contraste no paramétrico U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Los resultados de la Prueba T de Student para muestras independientes de las diferencias pretest y posttest entre los grupos control y el experimental para la variable Inteligencia Emocional Percibida y sus tres dimensiones han sido: para la puntuación global I.E.P (.008), para la variable Atención (.569), para la variable Claridad (.001), y para la variable Reparación (.165). Los datos muestran la ausencia de una diferencia significativa entre las puntuaciones iniciales del grupo control y el experimental. Sin embargo, una vez aplicado el procedimiento estadístico de contraste de medidas correspondiente (T de Student para puntuación global I.E.P., Factor Claridad, Factor Reparación y U de Mann-Whitney para el Factor Atención) han aparecido diferencias estadísticamente significativas al realizar la media de las diferencias de las puntuaciones del pretest-posttest entre ambos grupos. Se han encontrado diferencias significativas para la variable I.E.P. ( $p. .008 \leq .05$ ) y la dimensión claridad emocional ( $p. .001 \leq .05$ ).

En la tabla II exponemos la media de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas en I.E.P., y sus tres factores: atención, claridad y reparación, tanto para el grupo control como para el grupo experimental.

**TABLA II. Medias de las diferencias individuales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos pertenecientes a los grupos control y experimental.**

<b>Media de las diferencias individuales del grupo control</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo control</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo control</b>	<b>Media Factor 3 (reparación) grupo control</b>
5.25	-.083	3.667	1.75
<b>Media de las diferencias individuales del grupo experimental</b>	<b>Media factor 1 (atención) grupo experimental</b>	<b>Media factor 2 (claridad) grupo experimental</b>	<b>Media factor 3 (reparación) grupo experimental</b>
-4.76	-1.308	-2.385	-1.077



En la tabla II, la media de las diferencias individuales del grupo experimental (-4.76) es inferior que la media de las diferencias del grupo control (5.25); lo mismo sucede con los tres factores que componen el índice de I.E.P.: atención (grupo experimental -1.308, grupo control -.083), claridad (grupo experimental -2.385, grupo control 3.666) y reparación (grupo experimental -1.077, grupo control 1.75). Los sujetos expuestos al programa de intervención obtuvieron puntuaciones inferiores en I.E.P., en la segunda fase de evaluación.

Para realizar el análisis de la evaluación cualitativa se aplicó el paquete informático NVIVO versión 8. A continuación, se presentan los porcentajes válidos del sumatorio de frecuencias de las respuestas aportadas por el alumnado a lo largo del programa de intervención.

Respecto a las redacciones elaboradas por el alumnado para describir, en cada actividad, su experiencia vivida, el 66.93 por ciento se limitó a describir la situación sin juzgarla o darle algún significado, frente al 33.07 por ciento, que redactó juzgando o dando algún significado a la experiencia.

Ante la cuestión ¿cómo te sientes después de haber realizado la práctica?, el 1.19 por ciento expresó experimentar sensaciones vinculadas a una alta activación. El 46.54 por ciento expresó experimentar una sensación catalogada socialmente como positiva, como la felicidad. El 1.69 por ciento expresó experimentar una sensación catalogada socialmente como negativa, como por ejemplo: la tristeza. El 0.59 por ciento expresó experimentar otro tipo de sensaciones (no catalogadas como positivas o negativas). El 14.16 por ciento expresó no experimentar nada. El 20.61 por ciento expresó experimentar sensaciones vinculadas a un estado de calma. El 8.76 por ciento expresó experimentar sensaciones vinculadas con la somnolencia. El 4.06 por ciento expresó experimentar más de una sensación, catalogadas socialmente como positivas. El 1.31 por ciento

expresó experimentar una sensación, catalogadas socialmente, como positiva y otra sensación catalogada socialmente como negativa.

Respecto al cuestionamiento: ¿Has tenido dificultad a la hora de llevar a cabo el ejercicio?, el 39.6 por ciento del alumnado confirmó encontrar dificultad a la hora de realizar la actividad, frente al 60.4 por ciento del alumnado, que dijo no encontrar dificultad durante el ejercicio.

Ante la pregunta ¿cómo aplicarías estos ejercicios en tu vida cotidiana? el 58.36 por ciento del alumnado respondió dando un ejemplo adecuado y acorde a lo trabajado en la sesión. El 5.91 por ciento del alumnado dio un ejemplo no adecuado. El 35.63 por ciento expresó no saber para qué le puede servir.

Frente al cuestionamiento: ¿Notaste alguna diferencia antes y después de la práctica? el 15.65 por ciento afirmó sentir diferencias sin especificar de qué tipo; 40.7 por ciento expresó no notar diferencia; 36.9 por ciento expresó notar diferencias catalogadas socialmente como positivas, y el 6.74 por ciento afirmó notar diferencias catalogadas socialmente como negativas.

En referencia a la pregunta ¿qué has aprendido en la sesión de hoy?, el 4.4 por ciento del alumnado respondió afirmando no aprender, el 5.5 por ciento respondió afirmando aprender, aunque no lo demostró en su respuesta. El 64.5 por ciento respondió afirmando aprender algo aportando evidencias en su respuesta vinculadas con la actividad realizada. El 25,61 por ciento del alumnado respondió afirmando aprender algo aportando evidencias en su respuesta no vinculadas específicamente con la actividad realizada, pero sí con aspectos generales del programa.

### **Análisis.**

En referencia a los resultados obtenidos tras la evaluación cuantitativa, resaltamos los datos expuestos en la tabla II, éstos nos indican que se han encontrado diferencias significativas para la

variable I.E.P. ( $p. .008 \leq .05$ ) y una de sus dimensiones, la claridad emocional ( $p. .001 \leq .05$ ). Los datos reflejados en la tabla III muestran la media de las diferencias individuales en las variables citadas para ambos grupos: I.E.P. (grupo control, 5.25; grupo experimental -4.76) y dimensión claridad emocional (grupo control, 3.666; grupo experimental -2.385).

No se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones iniciales de los grupos control y experimental; sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas al calcular la media de las diferencias de las puntuaciones del pretest-posttest de los dos grupos. Los datos reflejados en la tabla II y la tabla III indican que los sujetos pertenecientes al grupo experimental obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en la segunda fase de la evaluación, para la variable I.E.P. y el factor claridad emocional. Se concluye, que tras la intervención, los sujetos del grupo experimental informaron tener una percepción de sus habilidades emocionales, concretamente, de las habilidades vinculadas a la comprensión emocional, inferior a la que informaron tener antes de realizar el programa.

Estos datos son opuestos a los obtenidos en el trabajo de Adonicam, López, Navarro y Valadez (2013), quienes encontraron mejoras significativas en la I.E.P. de 140 jóvenes, tras su participación en un programa de I.E., de dieciséis sesiones. Hemos de tener en cuenta, a la hora de comparar las dos investigaciones, que los contextos de actuación son muy diferentes, dado que esta investigación se realizó en México y la expuesta en este documento en España. Debido a la falta de investigaciones similares en características de contexto y población, hemos seleccionado esta investigación para realizar la comparación. Aunque al compararlo con la investigación de Sosa (2014), realizada en España, en la cual se aplicó a un total de 402 jóvenes entre 12 y 17 años, una intervención que desarrolla la I.E. en seis sesiones con una frecuencia de una sesión al mes,

podemos comprobar cómo en este estudio no se encontraron mejoras en la I.E.P. en el grupo experimental.

En cuanto al análisis cualitativo, cerca del 67 por ciento de las descripciones se han realizado sin emitir juicios de valor. El estado de Mindfulness o atención plena está relacionado con un estado de calma no valorativo, por lo que estas evidencias nos permiten inferir, que en más de un sesenta y cinco por ciento de los casos, las respuestas presentan evidencias del trabajo del alumno en una de las capacidades necesarias para alcanzar estados de atención plena, la capacidad de experimentar sin emitir juicios de valor sobre la propia experiencia.

Más del cincuenta por ciento de los casos afirmó sentir sensaciones vinculadas a estados de bienestar. Menos del dos por ciento de los casos afirmó sentir sensaciones vinculadas a estados de malestar. Ante estos datos, hemos de tener en cuenta las aportaciones de Pekrun (1992). El autor relaciona las emociones positivas, o vinculadas a estados de bienestar, con la motivación intrínseca y extrínseca, por lo tanto, en más de un cincuenta por ciento de los casos se demuestran indicios del cultivo de la motivación intrínseca (al experimentar la emoción) y extrínseca (al ser expresada).

Menos de un nueve por ciento de los casos expresó sensaciones vinculadas con estados de somnolencia. Al trabajar actividades de iniciación a la atención plena es común caer en estados de somnolencia. Existen ejercicios de atención plena que buscan llegar a estos estados. En el caso del programa de intervención evaluado, no hay ninguna actividad que pretenda inducir al alumnado a este estado, por lo tanto, el análisis los porcentajes de las respuestas por ejercicios nos permite detectar qué actividades presentaron resultados elevados de somnolencia. Esta información es de gran utilidad a la hora proponer propuestas de mejora para la adecuación de las actividades que componen el programa. Podemos afirmar, que más de un veinte por ciento de los casos expresó

sensaciones que se manifiestan en el estado de atención plena o Mindfulness, entendida como un estado de calma no valorativa. Hemos de tener en cuenta que las actividades de las que se compone el programa no pretenden generar una sensación de dificultad en el alumno. Más de un cincuenta por ciento de los casos expresaron no tener dificultad a la hora de llevar a cabo el ejercicio. Es necesario analizar los porcentajes por actividad para detectar cuáles han sido las que más sensación de dificultad han generado. Un análisis pormenorizado del porcentaje de las frecuencias por actividad puede aportar información relevante a la hora de realizar nuevos diseños de programas de intervención de este tipo.

Más del cincuenta por ciento de los casos demuestra en sus respuestas capacidad de transferir las habilidades trabajadas en el programa a su vida cotidiana. No debemos pasar por alto que más de un treinta y seis por ciento de los casos expresan no saber para qué les puede servir lo aprendido en su vida cotidiana, lo que nos indica que el programa puede ser mejorado. Un análisis pormenorizado de las respuestas nos ayuda a detectar qué actividades son más susceptibles a futuras modificaciones.

Cerca de un cuarenta y siete por ciento de los casos afirma notar alguna diferencia antes y después de la práctica. Este hecho implica, por sí mismo, un trabajo de las habilidades de percepción y expresión emocional por parte del alumnado.

En más del cuarenta por ciento de casos se expresa no sentir diferencias entre antes de realizar la actividad y después. El análisis pormenorizado de los porcentajes por actividad, nos permite detectar qué ejercicios son los que no logran generar diferencias perceptivas en el alumnado, entre antes y después de realizar la actividad.

## **CONCLUSIONES.**

Desde las escuelas, se trata de promover el desarrollo integral de los jóvenes y surge la necesidad de fomentar contextos de aprendizaje que propicien un desarrollo cognitivo y afectivo equilibrado. Desde hace años, se vienen desarrollando diferentes propuestas de intervención que trabajan la I.E. en las escuelas, como el programa de Inteligencia Emocional para la convivencia escolar PIECE II (Vallés, 2007) y el programa Inteligencia Emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes (Lantieri, 2009), entre otros. A pesar del gran número de programas de intervención existentes que se están aplicando en el contexto educativo, son pocos los casos en los que se trata de evaluar su impacto (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012).

En el presente estudio se ha aplicado una adaptación al contexto escolar del Programa de Intervención en Inteligencia Emocional Plena en jóvenes de entre 15 y 17 años, evaluándose sus resultados con la versión española del Trait Meta-Mood Scale (TMMS 24), escala validada en el contexto de la investigación (Salguero, Fernandez-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010), y con un análisis cualitativo basado en un sistema de categorías. Los resultados generales muestran un descenso en la autopercepción del grupo experimental de sus habilidades de comprensión emocional tras la intervención del programa. Tras analizar los resultados obtenidos de las respuestas de los alumnos participantes, pasamos a citar los factores que consideramos han influido en los resultados obtenidos.

Un factor a considerar ha sido la frecuencia del programa, una hora a la semana, que ha podido afectar a los resultados obtenidos en la segunda fase de la evaluación. Otro factor a tener en cuenta ha sido el espacio temporal en el que se aplicó todo el programa de intervención, siete semanas. El número de sesiones totales, espacio temporal en el que se aplicó todo el programa de intervención y

su frecuencia, han podido influir en los resultados finales. Un último factor a tener en cuenta es que la evaluación final se realizó el último día del curso académico.

El hecho de que la evaluación final se aplicó en el último día de clase del curso académico, que pudo generar cierta euforia en el alumnado, y el corto periodo entre preevaluación y evaluación final (siete semanas), pudo influir en el nivel de percepción de las propias habilidades emocionales del alumnado.

El alumnado del grupo experimental trabajó sus habilidades emocionales mediante la herramienta de la atención plena. Existen evidencias que demuestran la relación entre el trabajo de la atención plena y la metacognición emocional, como las aportadas por Delgado, Guerra, Perakakis, Vera, Reyes del Paso, y Vila (2010).

Los alumnos trabajaron la metacognición emocional (más de un sesenta por ciento de los casos presentó indicios de experimentar estados de atención plena durante las prácticas de la intervención) a lo largo de siete semanas. Al observar durante este corto periodo de tiempo sus propias habilidades emocionales, es comprensible que al final de la intervención los sujetos fueran más conscientes de ellas, respecto a antes de iniciar el programa. Esta situación los hizo más críticos, en la evaluación final, a la hora de evaluarles sus habilidades emocionales, una vez finalizada la intervención. En el caso del grupo control, el corto periodo de tiempo entre preevaluación y evaluación final, sumado a la euforia del alumnado por ser el último día de clase, pudieron influir en la percepción de sus habilidades emocionales, puntuando así niveles de I.E.P. más elevados en la última fase de la evaluación.

Es posible que los jóvenes se encontraran en periodo de adaptación al cambio. Podemos apreciar cómo han aparecido cambios significativos reflejados en el factor de claridad emocional, entendida

como identificación y comprensión adecuada de mis estados emocionales. Hemos de tener en cuenta que el programa disponía de una progresión de las actividades orientadas al desarrollo de habilidades emocionales. En las últimas sesiones, un gran número de actividades estuvieron basadas en el trabajo de la comprensión y el análisis de las emociones y la regulación de estas.

Atendiendo a las citadas circunstancias y teniendo en cuenta que los jóvenes se encontraban en el proceso de integrar lo aprendido en la intervención, podemos interpretar, que tras finalizar el periodo de intervención, los jóvenes decían percibirse menos hábiles que antes de comenzar la intervención, principalmente, en las tareas de identificación y comprensión emocional. Este hecho puede estar apuntando a que los jóvenes no tenían por costumbre observar e interpretar sus estados emocionales (y los de los demás), antes de realizarse el entrenamiento con ellos. Al comenzar a observarse y aprender a denominar aquello que sienten, comienzan a adentrarse en un mundo, que podíamos denominar, nuevo para ellos, en términos de vocabulario que se utiliza o de los aspectos del ser, en los que se propone que pongan atención y describan. Determinadas circunstancias los hacen ser más conscientes de sus habilidades emocionales, y por lo tanto, más autocríticos, a la hora de valorarlas.

Debemos tener cautela, a la hora de implementar intervenciones puntuales o programas de intervención de corta duración, o que no tengan una cierta continuidad, ya que pueden generar un descenso en la I.E.P. de los jóvenes. Los estudios realizados por los investigadores Bandura (1997) y Pajares y Schunk (2001) confirman que la confianza que tienen los sujetos en sus habilidades requeridas por un área académica es, habitualmente, mejor predictor del éxito en dicha área que sus habilidades objetivas. Teniendo en cuenta citados estudios, algunos programas de intervención en I.E. diseñados con el fin de mejorar las habilidades emocionales, podrían estar haciendo lo



contrario. Por lo tanto, se hace necesario continuar con la evaluación de programas que desarrollan la I.E., para poder tener más información sobre el impacto de éstas.

En futuras investigaciones sería conveniente incrementar el número de sesiones y su frecuencia para procurar que el periodo de adaptación al cambio no afecte a los resultados. Esto aumentaría el tiempo de asimilación del aprendizaje por parte de los participantes y el impacto de la intervención en los sujetos. Para poder evaluar, con mayor exactitud el impacto, sería necesario incluir una evaluación intermedia y/o una evaluación un tiempo después de haber finalizado la intervención. De este modo, podremos tener más certeza de los posibles factores externos que puedan afectar a los sujetos del grupo control y obtener más información sobre la evolución de los sujetos pertenecientes al grupo experimental.

Es fundamental continuar con el trabajo en los centros educativos para el desarrollo de habilidades emocionales. Como hemos visto, en este artículo, la intervención por programas es una estrategia bastante utilizada en este campo, ahora bien, de nada sirve desarrollar este tipo de programas si no existe un esfuerzo a la hora de ver el impacto que éstos causan sobre el alumnado de un modo riguroso. Se hace por tanto imprescindible continuar con la labor de evaluar este tipo de programas y buscar nuevas estrategias de evaluación más precisas, que nos permitan asegurar la efectividad de dichos programas en diversos contextos educativos.

De manera general, el trabajo en este campo de investigación aporta información relevante para el diseño y evaluación de los futuros programas de intervención orientados al desarrollo de las habilidades emocionales, pilar fundamental de la tan perseguida educación integral de los ciudadanos del mañana. De modo más específico, el presente trabajo aporta resultados y conclusiones a tener en cuenta por todas las personas interesadas en diseñar y evaluar programas de

intervención orientados al desarrollo de la I.E. a través del Mindfulness o la atención plena en edades tempranas.

Los centros educativos, no sólo son un escenario idóneo para abordar el entrenamiento de habilidades emocionales de los ciudadanos del hoy y del mañana, sino que también son una excelente apuesta para continuar con el estudio y la mejora de estrategias que permitirán a los profesionales de la educación trabajar las habilidades emocionales con mayor rigor.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Adonicam, O., López, J., Navarro, G. y Valadez, M.D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
2. Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
3. Albrecht, N. J., Albrecht, P. y Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: A Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, (37), 1-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
4. Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
5. Arce, R., Fariña, F., Mohamed-Mohand, L. y Seijo, D. (2010). Comportamiento antisocial en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2430/243016324002.pdf>
6. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

7. Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
8. Brackett, M., Rivers, S., 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.
9. 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.
10. Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Vera, M. N., Reyes del Paso, G. y Vila, J. (2010). Treating chronic worry: Psychological and physiological effects of a training programme based on mindfulness. *Behaviour Research & Therapy*, 48, 873-882.
11. Enríquez, H. A. (2011). *La inteligencia emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. (Tesis doctoral, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Málaga, Málaga). Recuperado de <http://dspace.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5053/Tesis%20Doctoral%20de%20H%C3%A9ctor%20Arturo%20Enr%C3%ADquez%20Anchondo.pdf?sequence=1>
12. Espinoza, M. y Sanhueza, O. (2012). Miedo a la muerte y su relación con la inteligencia emocional de estudiantes de enfermería de Concepción. *Acta Paul Enferm*, 25(4), 607-13.
13. Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(36), 209-228.
14. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18 (Supl.), 7-12.

15. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia Emocional y salud. En: Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.), Manual de Inteligencia emocional (pp. 173-187). Madrid: Ediciones Pirámide.
16. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
17. Fernández-Serrano, M. J., Moreno-López, L., Pérez-García, M. y Verdejo-García, A. (2012) Inteligencia emocional en individuos dependientes de cocaína. *Trastornos Adictivos*.
18. Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08>
19. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam.
20. Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
21. Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. Nueva York: Delta.
22. Kamath, S. (2015). Role of mindfulness in building resilience and emotional intelligence and improving academic adjustment among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(4), 414. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/51e0e45523a17da4348da7cfe07d6322/1?pq-origsite=gscholar>
23. Lama, D. y Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona: Kairos.
24. Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza Interior en niños y jóvenes*. Madrid: Santillana.

25. Liébana, C., Fernández, M<sup>a</sup>. E., Bermejo, J. C., Carabias, M<sup>a</sup>. R., Rodríguez, M<sup>a</sup>. A. y Villacieros, M. (2012). Inteligencia emocional y vínculo laboral en trabajadores del Centro San Camilo. *Gerokomos*, 23(2), 63-68. Recuperado de:  
[http://humanizar.es/fileadmin/documentos/Investigacion/Inteligencia\\_emocional\\_y\\_vinculo\\_laboral\\_en\\_trabajadores\\_del\\_Centro\\_San\\_Camilo.pdf](http://humanizar.es/fileadmin/documentos/Investigacion/Inteligencia_emocional_y_vinculo_laboral_en_trabajadores_del_Centro_San_Camilo.pdf)
26. Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Nueva York: Basic Books.
27. Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
28. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2002). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232- 242.
29. Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT v.2.0*. Toronto: MHS Publishers.
30. Nelis, N., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.
31. Pacheco-Unguetti, A. P., Lupiáñez, J. y Acosta, A. (2009). Inteligencia emocional, ansiedad y control atencional. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 337-342). Santander: Fundación Marcelino Botín. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=403055>

32. Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres: Ablex.
33. Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
34. Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 119-129.
35. Perez-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(28), 1183-1208. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espagnol/Art\\_28\\_756.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espagnol/Art_28_756.pdf)
36. 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 (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-98). Madrid: Ediciones Pirámide.
37. Piñar, M. J. y Fernández-Castro, J. (2011). La influencia de la inteligencia emocional en el estrés, la disonancia emocional y el rendimiento de tripulantes de cabina de pasajeros. *Anales de psicología*, 27(1), 65-70. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113481/107471>
38. Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), p.359-376.

39. Ramos, N., Hernández, S., 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(2-3) 207-216.
40. Ramos, N., Recondo, O. y Enríquez, H. A. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena. Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona: Kairós.
41. Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI. Revista de educación*, (9), 31-41. Recuperado de:  
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf>
42. Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Pazuelos, I. y Schelstraete, G. (2009). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 26(103), 126-139. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/103/126-139.pdf>
43. Ruiz, G., Lorenzo, L. y García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 203-210. Recuperado de [http://www.journalshr.com/papers/Vol 5 N 2/V05\\_2\\_7.pdf](http://www.journalshr.com/papers/Vol 5 N 2/V05_2_7.pdf)
44. Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(9), 1197-1209.
45. Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.

46. 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.
47. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
48. Sosa, D. M. (2014). Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes. (Tesis doctoral, Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura, Extremadura). Recuperado de: [http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX\\_2014\\_Sosa\\_Baltasar.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf?sequence=1)
49. Vallés, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS.

## **DATOS DE LOS AUTORES.**

- 1. Nicolás Ponce González.** Licenciado en Psicopedagogía, Maestría Oficial Interuniversitaria en Ciencias Sociales Aplicadas y Diplomado en Magisterio de Educación Física por la Universidad de Granada. Diplomado en Fundraising: Técnicas de Financiamiento de Proyectos Sociales por el Centro Internacional de Estudios Interdisciplinario. Trabaja como maestro generalista en Tulum International School, Tulum, Quintana Roo. Cursa el Doctorado Evaluación de un Programa de Intervención en Inteligencia Emocional” en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Correo electrónico: [poncegonzaleznicolas@hotmail.com](mailto:poncegonzaleznicolas@hotmail.com)



**2. Eva Aguaded Ramírez.** Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Granada. Diplomada en Magisterio de Educación Especial por la Universidad de Huelva. Imparte clases en la Licenciatura de Pedagogía en los grados de Educación Primaria y Educación Social y en el Máster de Educación Ambiental. Correo electrónico: [eaguaded@ugr.es](mailto:eaguaded@ugr.es)

**RECIBIDO:** 4 de septiembre del 2016.

**APROBADO:** 22 de octubre del 2016.